IWONA CHMURA-RUTKOWSKA

BYĆ DZIEWCZYNĄ BYĆ CHŁOPAKIEM I PRZETRWAĆ

PŁEĆ I PRZEMOC W SZKOLE
w narracjach młodzieży

Wydawnictwo Naukowe UAM

Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026



Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 297

Iwona Chmura-Rutkowska

Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać

Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży

WYDAWNICTWO NAUKOWE
Poznań 2019

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Recenzent: prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński

Publikacja finansowana przez Grant NCN: NN106 360440

© Iwona Chmura-Rutkowska 2019

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Projekt okładki: Ewa Jakóbek
Redaktor: Paulina Kaczmarek
Redaktor techniczny: Dariusz Wierzbicki
Łamanie komputerowe: Dariusz Wierzbicki

ISBN 978-83-232-3476-0 (Print)
ISBN 978-83-232-3660-3 (PDF)

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Wydanie I. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 22,25
DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Spis treści

Wstęp 9

1. Przemoc w szkole a płeć 25
1.1. Ustalenia terminologiczne 25
1.2. Problematyka i przegląd badań 48
1.2.1. Płciowy i rodzajowy wymiar najważniejszych obszarów rozwoju nastolatków we wczesnej fazie dorastania 48
1.2.2. (Nie)widzialne różnice. Przemoc w szkole a płeć 75
1.2.3. „Szara strefa" szkolnej codzienności – rówieśnicza przemoc ze względu na płeć 84
1.2.4. Zbieramy to, co siejemy. Socjalizacja i wychowanie a przemoc i płeć 109

2. Metodologiczne podstawy badań własnych 137
2.1. Problem i cel badań 137
2.2. Metody badań 139
2.3. Opis próby badawczej 146
2.4. Opis procesu badawczego 153

3. Analiza i interpretacja wyników badań 160
3.1. Postrzeganie siebie, innych oraz relacji rówieśniczych w kontekście płci i rodzaju 160
3.1.1. Różnice i przewagi 160
3.1.2. Gra o popularność 170
3.1.3. Grubasy, szmaty, lamusy i geje, czyli najgorzej 184
3.2. Rówieśnicza przemoc ze względu na płeć w świetle szkolnych doświadczeń dziewcząt i chłopców 196

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

3.3. Przekonania i stereotypy związane z płcią nastoletnich dziewcząt i chłopców. 278
3.4. Wnioski 289

Zakończenie 295

Bibliografia 305

Aneks 341

Summary (To Be a Girl, To Be a Boy – and Survive. Gender and Violence at School in Teenage Narratives). 355

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Moim wspaniałym Synom.
Z troską i nadzieją na bardziej sprawiedliwy świat

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wstęp

RK5: *Nienawidzę takich sytuacji, kiedy jakiś koleś nawet nie próbuje dyskretnie patrzeć, tylko się tak wgapia i jeszcze coś tam komentuje na głos albo pokazuje jakiś obleśny gest i się śmieje. I stoisz, i nie wiesz, co ze sobą zrobić, bo czujesz ten wzrok na sobie i po prostu co masz zrobić? To jest straszne, bo nie ma żadnych sposobów chronienia się, bo nawet jak coś powiesz, to wiadomo, że dostaniesz „grubym" tekstem. Szmato albo jeszcze gorzej.*
P: *To też jest przemoc.*
RK5: *Tak? Serio?*

WM3: *Miałem do wyboru, albo ubierać się tak jak chcę i ciągle słyszeć, ty pedale i cioto, albo się dostosować i udawać, że mnie nie ma. Ale jak patrzę dookoła, to i tak będą cię gnębić. Ja staram się być sobą, ale cena jest wysoka, właściwie z żadnym chłopakiem z klasy nie gadam. To znaczy, żaden z nich nie gada ze mną.*

Niniejsza monografia jest rezultatem realizowanego przez 4 lata projektu i zawiera wyniki badań własnych oraz rekonstrukcję wcześniejszych studiów, których przedmiotem była rówieśnicza przemoc ze względu na płeć (*gender-based violence*), w tym przemoc o charakterze seksualnym, której młodzi ludzie w wieku 14–15 lat doświadczają w szkołach. Celem badań było rozpoznanie form, skali i specyfiki tego pod wieloma względami „ukrytego" zjawiska, a w szerszej perspektywie próba odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w doświadczaniu codzienności szkolnej i w życiu młodych ludzi odgrywa płeć oraz dominujące i uwewnętrznione przez nich przekonania i stereotypy związane z płcią, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji przemocy. Inaczej rzecz ujmując, w jaki sposób kulturowe definicje kobiecości i męskości, nierówne położenie społeczne kobiet i mężczyzn, różne oczekiwania i presje,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

normy oraz podwójne standardy oceniania wpływają na codzienne szkolne życie oraz wzajemne relacje dorastających dziewcząt i chłopców.

Badania te wpisują się w dyskusję na temat istnienia i „działania" tego, co Peter McLaren nazywa „szkolnym seksizmem"[1], czyli różnicy i nierówności w doświadczaniu codzienności szkolnej przez dziewczęta i chłopców. Zdaniem Deborah Youdell „szkoła i płciowość to bardzo niewygodna para"[2]. W Polsce nadal niezbyt liczne grono badaczy i badaczek zauważa (oczywisty przecież) fakt, że relacje między rówieśnikami w szkole są relacjami dziewcząt i chłopców, zatem analizując różne problemy w szkole, należy wziąć pod uwagę zarówno płciową specyfikę rozwoju psychobiologicznego młodych ludzi, jak również rodzajowy (*gender*)[3] bagaż społeczno-kulturowej konstrukcji kobiecości i męskości. Współczesne badania porównawcze, uwzględniające złożoność ludzkich doświadczeń oraz skomplikowany mechanizm kumulatywnego nakładania się i interakcji wielu czynników (sytuacji socjo-ekonomicznej, wieku, stopnia sprawności fizycznej, pochodzenia etnicznego itp.), wciąż dają wystarczająco wiele powodów, by w sposób szczególny przyglądać się i analizować, w jaki sposób przekonania, stereotypy, normy i oczekiwania dotyczące płci wpływają na życie ludzi na wszystkich etapach życia i we wszystkich jego obszarach[4]. Jak ujmuje to Harriet Bradley: „Płeć nie odnosi

---

[1] P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015, s. 262–264.

[2] D. Youdell, *Sex-gender-sexuality: how sex, gender, and sexuality constellations are constituted in secondary schools*, „Gender and Education" 2005, nr 17(3), s. 249–270.

[3] Termin *gender* używany w latach 60. ubiegłego wieku w seksuologii został zaadoptowany do języka nauk społecznych dzięki wydanej w 1972 roku pracy A. Oakley *Sex, gender and society*, Temple-Smith, London 1972. W języku polskim termin *gender* tłumaczony jest jako „rodzaj", „płeć kulturowa" lub „płeć społeczno-kulturowa". W książce posługuję się zamiennie wszystkimi tymi terminami. Z tym zastrzeżeniem, że w związku z trudnościami w adaptacji tłumaczenia pojęcia *gender* do języka formalno-prawnego w polskich definicjach dotyczących równego traktowania, dyskryminacji i przemocy przyjęło się, że używa się słowa płeć. Stąd pojęcia *gender discrimination*, *gender inequality*, *gender based violence* – mimo że w sensie definicyjnym dotyczą rodzaju/płci społeczno-kulturowej, to bowiązujące formalnie tłumaczenie brzmi: „dyskryminacja ze względu na płeć", „nierówność płci", „przemoc ze względu na płeć".

[4] C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005; R. Connel, *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Warszawa 2013; L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?*, Gdańsk 2002; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005; J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, 1996; E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

się do pojedynczego elementu czy do jednej sfery aktywności ludzkiej. Wpływa na każdy aspekt naszego prywatnego życia. To, czy określamy siebie jako mężczyznę czy kobietę, determinuje nasz wygląd, to, jak mówimy, co jemy i pijemy, w co się ubieramy, jakim rozrywkom się oddajemy, jakie wykonujemy prace, jak rozplanowujemy czas, jakie mamy relacje z innymi ludźmi. Również same instytucje, które tworzą nasze społeczeństwo (małżeństwa, rodziny, szkoły, miejsca pracy, organizacje polityczne) są upłciowione i są miejscami, w których zachodzi upłciawianie jednostek i stosunków między nimi"[5]. Jak wynika z raportu Światowej Organizacji Zdrowia (WHO)[6], zdecydowana większość (31 z 37) głównych wskaźników zdrowia młodzieży w wieku 11–15 lat ma związek z płcią. Chłopcy częściej ulegają zranieniom, częściej angażują się w agresywne i przemocowe zachowania, spędzają więcej czasu, grając w gry komputerowe, dotyczą ich wyższe wskaźniki otyłości, mają mniejsze osiągnięcia w szkole i bardziej negatywnie postrzegają środowisko szkolne i rówieśnicze. Dziewczęta sygnalizują mniejsze zadowolenie z życia i poczucie satysfakcji z podejmowanych przez siebie działań, częściej zgłaszają różnego rodzaju problemy oraz trudności w komunikacji z rodzicami, zdecydowanie częściej niż chłopcy są niezadowolone ze swojego wyglądu i częściej niż chłopcy stosują diety odchudzające, równocześnie częściej niż chłopcy unikają aktywności fizycznej i regularnych posiłków. Największe różnice generowane przez stereotypy związane z płcią i nierówności płciowe dotyczą zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz zachorowalności i śmiertelności nastolatków[7]. Różnice w rozwoju dziewcząt i chłopców bezpośrednio lub pośrednio wpływają także na specyficzne wzorce przemocy, w tym przemocy ze względu na płeć[8]. Wszędzie też na świecie (chociaż w różnym stopniu)

---

[5] H. Bradley, *Płeć* (*Gender*), Warszawa 2008, s. 16–17.

[6] WHO, *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from The 2013/2014 survey*, Genewa 2014.

[7] V. Chandra-Mouli, M. Plesons i in., *Implications of the Global Early Adolescent Study's Formative Research Findings for Action and for Research*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61, s. 5–9; R. W. Blum, K. Mmari, C. Moreau, *Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World*, „Journal of Adolescent Health" 2017, 61, nr 4, s. 3–4.

[8] E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Warszawa 2004; A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012; J. Wojciechowska, *Jak być sobą wśród kolegów? Trudne rozmowy z nastolatkiem*, Warszawa

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

płeć i jej rozumienie jest jednym z ważniejszych czynników kulturowych, mających wpływ na zróżnicowane doświadczenia, czas trwania, kierunek i efekty kształcenia[9]. W Polsce dziewczęta i chłopcy mają prawnie zapewniony równy dostęp do edukacji, jednak szkoła – pod względem struktury, kultury, relacji i organizacji – jak każda inna instytucja naznaczona jest dominującymi i akceptowanymi w danej kulturze przekonaniami, wartościami, a także normami dotyczącymi kobiecości i męskości, asymetrią ról oraz statusów kobiet i mężczyzn. Jest również „sceną", na której uwidaczniają się wszystkie inne nierówności – związane z wiekiem, sprawnością, zamożnością, etnicznością itd.[10]. Od czasu upowszechnienia się idei i praktyki koedukacji w szkolnictwie publicznym zakłada się, że instytucja szkoły jest generalnie „neutralna" w kontekście płci. W rzeczywistości jednak, czego dowodzą liczne badania, dyskryminacja przyjęła bardziej zawoalowane formy, a reprodukowanie i utrwalanie patriarchalnego porządku społecznego stało się elementem „ukrytego programu", więc jest dla wielu jej uczestni-

---

2008; B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005; B. Ziółkowska, M. Weber, *Piękno w okresie dojrzewania. Spostrzeganie własnego ciała i prewencja zaburzeń łaknienia w środowisku szkolnym*, Warszawa 2011; A. Długołęcka, *Rozwój psychoseksualny – dojrzewanie*, w: *Edukacja seksualna*, red. Z. Lew Starowicz, A. Długołęcka, Warszawa 2006.

[9] B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school,* Buckingham 1993; M. Kehily, *Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning*, London 2003; W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school,* Sydney 2005; D. Eder, C. Evans, S. Parker, *School talk. Gender and adolescent culture*, New Brunswick 1995; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011; *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011. Chołuj B., *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport,* Warszawa, 2007; *Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise. Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: „Kobiety w nauce"*, Luksemburg 2003; UNESCO, *World Atalas of Gender Equality in Education*, UNESCO, 2012; UNICEF, *The Global Education Monitoring Report. Gender Review. Creating Sustainable Futures For All*, UNICEF 2016.

[10] A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czek i uczestników zupełnie niewidzialne[11]. Wśród zasad regulujących życie w szkole wiele odnosi się wprost lub pośrednio do ról kobiecych i męskich opartych na stereotypach, akceptacji nierówności i relacji władzy[12]. Ów „rodzajowy reżim" (*gender regime*)[13] dotyczy bardzo różnych sytuacji w szkole, zarówno formalnych i rutynowych zinstytucjonalizowanych praktyk, jak i nieformalnych, bliskich relacji interpersonalnych.

Przemoc ze względu na płeć – rozumiana jako krzywdzące, przynoszące szkodę zachowanie, które jest nadużyciem albo wykorzystaniem przewagi jednej osoby nad drugą i opiera się na przekonaniach dotyczących płci, cechach przypisywanych ze względu na płeć oraz na przekonaniach dotyczących różnic między mężczyznami i kobietami – staje się problemem już na początku okresu dojrzewania dziewcząt i chłopców. Wczesna faza dorastania, czyli inaczej wczesna adolescencja, obejmuje okres od 12 do 15 roku życia i w polskim systemie edukacji przypada na czas nauki w gimnazjum, a po reformie systemu oświaty w 2017 roku – na siódmą i ósmą klasę szkoły podstawowej oraz pierwszą klasę szkoły ponadpodstawowej[14]. To czas wielu poważnych wyzwań, zarówno dla młodej osoby, jak i towarzyszących jej dorosłych. Mimo że ludzie zazwyczaj w inny sposób traktują dzieci różnej płci

[11] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993; J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007; M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja,* red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.

[12] M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Buckingham 1993; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; J. Ostrouch, *„Kobiecość w klasie". Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; M. Chomczyńska-Rubacha*, Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2011, nr 1(80), s. 39–57.

[13] S. Kessler, D. J. Ashenden, R. Connell, G. W. Dowsett, *Gender relations in secondary schooling*, „Sociology of Education" 1985, nr 58, s. 34–48.

[14] 1.01.1999 r. weszła w życie reforma powszechnego systemu oświaty, która wprowadziła nowy etap edukacyjny – trzyletnie gimnazjum, po sześcioletniej szkole podstawowej. W czasie przygotowywania publikacji przeprowadzono kolejną reformę, na mocy której powrócono do 8-klasowej szkoły podstwowej, a gimnazja w ciągu 2 lat zostały wygaszone. Rok szkolny 2018/2019 był ostatnim rokiem funkcjonowania gimnazjów.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

już od urodzenia, to z wielu względów właśnie w okresie dojrzewania staje się ona szczególnie istotna. Interesowała mnie przemoc między rówieśnikami i/lub osobami w podobnym wieku, będącymi właśnie na przełomowym etapie rozwoju wczesnej adolescencji, chodzącymi do jednej klasy lub szkoły, a więc osobami mającymi ze sobą wielomiesięczny i/lub wieloletni codzienny bezpośredni kontakt oraz funkcjonującymi w tej samej szkolnej zbiorowości i kulturze. Dorastanie młodych ludzi to decydujący okres konstytuowania się tożsamości płciowej (*gender identity*), rozwoju seksualnego oraz intensywnego treningu męskich i kobiecych zachowań i ról w relacjach rówieśniczych[15]. Mamy do czynienia z kumulacją czynników ryzyka wynikających zarówno z etapu rozwoju, na którym znajdują się młodzi ludzie (dojrzewanie seksualne, zmiany w ciele, ustalanie tożsamości i eksperymentowanie z rolami, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej, labilność emocjonalna, potrzeba próbowania sił w różnych obszarach dorosłego życia itp.), jak i konieczności odnalezienia się i ustalenia swojej pozycji wśród rówieśników w nowej sytuacji i warunkach (grupy lub szkoły). Proces ten przebiega inaczej w kulturze przesyconej ograniczającymi i sztywnymi stereotypami związanymi z kobiecością i męskością, a inaczej w społeczeństwie, w którym akceptowaną i pożądaną wartością jest równość płci i partnerstwo w związkach. Od specyfiki tego kontekstu zależy jakość życia dorastających ludzi zarówno w aktualnej, krótkiej perspektywie, jak i w odniesieniu do długofalowych całożyciowych konsekwencji[16]. W polskim społeczeństwie – wciąż patriarchalnym i tradycyjnym, jeśli chodzi o role rodzajowe – nadal wiele form przemocy wobec kobiet i dziewcząt ze strony mężczyzn i chłopców uznawanych jest za naturalny, oczywisty element relacji kobieta–mężczyzna, chłopak–dziewczyna. Ponieważ wielu dorosłych jest przekonanych, że u podstaw nawet nieakceptowanych społecznie zachowań mężczyzn i chłopców leżą „naturalne" męskie potrzeby seksualne, to poza-

[15] B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005; J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań, 1996; M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002; E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety*, Gdańsk 1996.

[16] N. A. John, K. Stoebenau, S. Ritter, J. Edmeades, N. Balvin, *Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, influences and outcomes. Innocenti Discussion Paper 2017-01. UNICEF Office of Research – Innocenti*, Florence 2017; UNICEF, *Progress for Children: A Report Card on Adolescents*, UNICEF 2012.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

biologiczne motywy i czynniki związane z kulturowym wymiarem płci, leżące u podstaw zachowań przemocowych rzadko są badane.

Przyglądałam się wielu różnym zjawiskom, biorąc pod uwagę fakt, że przemoc ma nie tylko indywidualny i relacyjny, ale także społeczny i kulturowy wymiar oraz kontekst. Nie jest ona oczywiście kłopotem jedynie młodzieży i dorosłych organizujących młodym ludziom edukację, ale złożonym, wieloaspektowym problemem społecznym. Zgodnie z modelem socjo-ekologicznym przyczyny i skutki przemocy rówieśniczej w szkole wykraczają daleko poza to środowisko. Szkoły, podobnie jak inne instytucje, odzwierciedlają strukturę i relacje władzy, przekonania, wartości i normy oraz wszelkie nierówności i praktyki dyskryminacyjne występujące w całym społeczeństwie[17]. Ujawniają się w nich efekty wychowania i socjalizacji we wszystkich innych agendach i środowiskach, z którymi miał i ma do czynienia młody człowiek. Jednak dzieje się także coś więcej: sami nauczyciele i nauczycielki oraz ich przekonania, stereotypy, uprzedzenia, oczekiwania, nastawienia i zachowania oraz sposób organizowania edukacji z pomocą programów, podręczników i statutów, a także kultura szkoły programują odmienne ze względu na płeć doświadczenia. Tworzą w ten sposób mechanizm podtrzymujący i (re)produkujący androcentryzm, polaryzację rodzajową oraz nierówne usytuowanie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie czy – używając aparatu pojęciowego P. Bourdieu – różne i nierówne „rodzajowe habitusy" (system wzorów i dyspozycji do działania kobiet i mężczyzn)[18]. Świadczą o tym liczne studia, dotyczące chociażby reprodukowanych w programach oraz podręcznikach szkolnych stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią[19] czy stosowanych przez

---

[17] P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015.

[18] P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 167; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 67–79; M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; C. Paechter, *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Buckingham, 2000; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 130–135; C. M. Renzetti, D. J. Curran, op. cit., s. 103–137; M. Chomczyńska-Rubacha, *Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa*, „Kultura i Edukacja" 2012, nr 4(90), s. 88–101; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011.

[19] *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011; *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport.* Tom 1-3, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016; E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w pol-*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nauczycieli i nauczycielki podwójnych standardów postrzegania, wymagań oraz oceniania zachowań dziewcząt i chłopców w szkole. Jak wskazuje wiele autorek i autorów, źródłem asymetrii doświadczeń oraz zachowań w szkole określanych jako specyficznie chłopięce i dziewczęce jest intensywny trening do tradycyjnie pojmowanej roli męskiej lub kobiecej, której wymagania i przepisy wpływają na zachowania i wybory młodych ludzi[20].

Pomimo powszechnie dowiedzionych silnych zależności między płcią a stosowaniem przemocy problem ten jest w Polsce wciąż słabo rozpoznanym obszarem teoretyczno-badawczym, a co za tym idzie praktyczno-pedagogicznym. Mamy do czynienia z paradoksem, ponieważ większość badań ilościowych niezmiennie rejestruje istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami (*gender gap*)[21] w częstości używania i podlegania różnym for-

---

skich i czeskich podręcznikach szkolnych, Poznań 2010; D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.

[20] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 138–152; K. Konarzewski, *Uczeń*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2005, s. 113–118; J. Pawelczyk, Ł. Pakuła, J. Sunderland, *Issues of power in relation to gender and sexuality in the EFL classroom – An overview*, „Journal of Gender and Power" 2014, nr 1(1), s. 49–66; D. Pankowska, *Wychowanie a role*…, s. 87–104; A. Janowski, op. cit., s. 76–87; I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 1 (46), s. 41–73; R. Dolata, B. Murawska, *Cechy nauczyciela i środowiska szkolnego a nasilenie dyskryminacji uczniów ze względu na płeć i pochodzenie społeczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 2, s. 131–146; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią,* w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej,* w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit., s. 87; K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit.; E. Bochno, *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009; E. Pająk-Ważna, *Gender in the classroom: Polish teachers' opinions*, w: *Women in different global kontekst*, red. J. Maćkowicz, E. Pająk-Ważna, Kraków 2014.

[21] Termin *gender gap* oznacza różnicę, dysproporcję pomiedzy kobietami a mężczyznami występujacą w danym obszarze funkcjonowania społecznego.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

mom przemocy, brakuje jednak prób wyjaśnień tego uniwersalnego zjawiska. Nie bierze się go również pod uwagę przy projektowaniu prewencji pedagogicznej i psychologicznej w szkołach. W efekcie wrażliwości na różnice płci brakuje zarówno w świadomości nauczycieli, nauczycielek, uczniów, uczennic i rodziców, jak i w programach profilaktycznych przygotowywanych na potrzeby konkretnych szkół i instytucji czy wytwarzanych przez agendy rządowe dla całego systemu oświaty[22]. Co więcej, jak pokazuje szereg badań, zarówno w potocznym, jak i naukowym sposobie myślenia mamy do czynienia z maskowaniem rodzajowego (*gender*) wymiaru oraz faktu maskulinizacji fizycznej i seksualnej przemocy w szkołach. Jak zauważa Jackson Katz[23], nauczyciele i nauczycielki, rodzice, naukowcy i badaczki oraz inne osoby komentujące problem przemocy rówieśniczej, nawet gdy w konkretnej sytuacji sprawcami są wyłącznie chłopcy, mają tendencję do pisania o nich w sposób neutralny rodzajowo: „dzieci dręczą dzieci", „brutalni młodzi ludzie", „problemy z prawem dojrzewającej młodzieży", „przestępczość nieletnich". Generalnie na poziomie języka z jednej strony agresja, przemoc, dominacja i męskość przedstawiane są jako „naturalne", „powszechne" i „oczywiste" połączenie, z drugiej – szczególnie w przypadku sprawozdań czy doniesień o realnej przemocy – częste jest „zamazywanie" płci sprawców.

Przemoc ze względu na płeć, w tym o charakterze seksualnym – podobnie jak kwestie nierówności, dyskryminacji oraz seksualności dzieci i młodzieży – w kontekście społecznym jest tematem często ideologizowanym, marginalizowanym, lekceważonym i tabuizowanym. Świadczy o tym między innymi jakość debat po nagłaśnianych od czasu do czasu w mediach tragediach, ta-

[22] Przykładem jest Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, który powstał w 2003 roku, a w którym nie ma jakiegokolwiek odniesienia do różnic płci i przemocy ze względu na płeć. Zob. Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2003 lub rządowe programy wspomagania organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach „Bezpieczna i przyjazna szkoła" i oraz jego kontynuacja na lata 2015-2018 „Bezpieczna szkoła+". Na problem nieadekwatności szkolnych programów profilaktyki antyprzemocowej pod względem potrzeb i typów zagrożeń wskazuje również Najwyższa Izba Kontroli w: NIK, *Informacja o wynikach kontroli. Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej Najwyższej Izby Kontroli*, Warszawa 2015.

[23] J. Katz, *Paradoks macho. Dlaczego niektórzy mężczyźni nienawidzą kobiet i co wszyscy mężczyźni mogą z tym zrobić*, Warszawa 2012.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

kich jak samobójstwo 14-letniej gimnazjalistki Ani z Gdańska, która odebrała sobie życie po tym, jak została upokorzona seksualnie przez kolegów z klasy[24], czy 14-letniego Dominika z Bieżunia[25] i jego rówieśnika Kacpra z Gorczyna[26], którzy powiesili się z powodu homofobicznych ataków i dręczenia ze strony rówieśników oraz braku zrozumienia i wsparcia ze strony dorosłych, również tych pracujących w szkołach. Przy takich „okazjach" przez polskie media każdorazowo przetacza się fala dyskusji na temat przemocy w szkole. Pojawiają się rozważania dotyczące „zepsutej" współczesnej młodzieży, roli rodziny i nowych technologii w wychowaniu. Niewiele z komentujących ekspertek i ekpertów mówi wprost, że w tego typu przypadkach mamy do czynienia ze specyficznym rodzajem przemocy, której podłożem jest seksizm i homofobia (lub inaczej heteroseksizm). W przypadku sprawy 14-letniej dziewczynki ani fakt, że sprawcami bezpośredniego ataku byli wyłącznie chłopcy, ani to, że reszta rówieśników brała czynny lub bierny udział w nękaniu (nie interweniując), ani to, że dorośli profesjonaliści nie potrafili nastoletnim dzieciom pomóc – nie wzbudziło u mniej lub bardziej kompetentnych komentatorów tej tragedii refleksji dotyczących seksualnego podłoża przemocy oraz szerszego problemu dyskryminacji ze względu na płeć i orientację seksualną w relacjach rówieśniczych młodych ludzi. Nauczycielki i nauczyciele, którzy pomagali mi realizować projekt w szkołach, mówili o tym, jak mało kompetentni czują się w obliczu młodzieńczych problemów i konfliktów rówieśniczych, gdy w grę wchodzi kontekst płciowy i seksualny. Brakuje im wiedzy, praktycznego przygotowania oraz otwartości środowiska i pozytywnego klimatu wokół tego typu problemów.

Realizując ten projekt, zapoznałam się z wynikami setek badań dotyczących przemocy rówieśniczej. W niemal wszystkich płeć jest rejestrowaną i kontrolowaną zmienną, jednak co ciekawe, polscy badacze i badaczki niezwykle rzadko biorą pod uwagę, że płeć sama w sobie jest cechą, która – podobnie jak wiek, poziom sprawności, status socjoekonomiczny, wygląd itp. – może być

[24] W 2006 roku w jednym z gdańskich gimnazjów pod nieobecność nauczycielki kilku chłopców ściągnęło dziewczynce spodnie i majtki. Śmiejąc się, udawali, że ją gwałcą. Tę 20-minutową scenę przemocy jeden ze sprawców nagrał kamerą w telefonie komórkowym.

[25] Chłopiec popełnił samobójstwo w 2015 roku. Nastolatek był ofiarą dręczenia na tle homofobicznym ze strony rówieśników oraz zaniedbań i ignorancji tych zachowań przez kadrę szkoły, której wielokrotnie zgłaszał problem.

[26] Chłopiec na skutek eskalującego dręczenia i prześladowań zmienił szkołę, jednak tam również doświadczał przemocy na tle homofobicznym. Nastolatek popełnił samobójstwo na początku roku szkolnego w 2017 roku.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czynnikiem ryzyka złego traktowania i obszarem specyficznych form przemocy. Ponadto częsta praktyka poprzestawania na badaniach o charakterze ilościowym (czasem nawet bardzo rozbudowanych) skutkuje brakiem wglądu w wiedzę potoczną, doświadczenia, interpretacje, nadawane znaczenia, przeżycia oraz emocje samych uczniów i uczennic. Kod i język charakterystyczny dla badań ilościowych istotnie ogranicza i modyfikuje obraz codzienności życia szkolnego, ponieważ wiele kategorii przemocy lub zjawisk – szczególnie tych nie do końca uświadamianych, w tym stereotypy i uprzedzenia związane z płcią samych badaczy – jest przez nich po prostu zupełnie pomijanych. Badaczkom i badaczom trudno uchwycić rodzajowy czy seksualny kontekst np. wyzwisk, wulgarnych zaczepek, napisów na ścianie, komentarzy na internetowych portalach społecznościowych, naruszeń granic ciała czy wymuszeń, jeśli w ogóle nie bierze się pod uwagę tego kryterium analitycznego. Tymczasem, jak dowodzą liczne zachodnie badania, przemoc ze względu na płeć (*gender based violence*) – czy inaczej przemoc motywowana stereotypami związanymi z płcią – oraz przemoc seksualna to specyficzny rodzaj krzywdzenia, które przejawia się we wszystkich znanych formach, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich: werbalnych i pozawerbalnych, jako przemoc fizyczna, psychologiczna, relacyjna czy wreszcie elektroniczna[27].

Problem rówieśniczej przemocy ze względu na płeć jest ważnym zagadnieniem teoretyczno-badawczym oraz równocześnie praktyczno-pedagogicznym i metodycznym. Podjęłam się tego tematu, ponieważ realizując projekty badawcze i eduakcyjne, wielokrotnie spotykałam się z narracjami młodych ludzi, którzy w relacjach z rówieśnikami w szkole doświadczali przemocy motywowanej stereotypami zwiazanymi z płcią, przemocy seksualnej oraz przemocy na tle homofobicznym, jednak nie znajdowałam odzwierciedlenia tych danych w wynikach badań i opracowaniach naukowych. Mało mamy polskich badań, w których rzeczywistość szkolną w kontekście płci opisywaliby z własnej perspektywy i własnym językiem sami zainteresowani: dziewczynki i chłopcy.

[27] W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school,* Sydney 2005; B. Thorne, *Gender play. Girls and boys in school*, Buckingham 1993; D. Eder, C. Evans, S. Parker, *School talk. Gender and adolescent culture*, New Brunswick 1995; N. Whittier, *Where Are the Children? Theorizing the Missing Piece in Gendered Sexual Violence*, „Gender & Society" 2016, nr 30(1), s. 95–108; A. Wołosik, E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, Warszawa 2011; C. Hill, H. Kearl, *Crossing the Line. Sexual Harassment at School*, Washington 2011; K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Cząstkowe dane z badań publikowane w artykułach, raporty i wyniki badań prowadzonych przez naukowców i naukowczynie we współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz nieliczne pogłębione analizy rzeczywistości szkolnej (takie jak chociażby poruszające studium Lucyny Kopciewicz[28]) pokazały, jak duży jest obszar nauczycielskiej i uczniowskiej nieświadomości i niewiedzy na temat społecznych mechanizmów nierówności płci oraz jak bardzo w polskich szkołach bagatelizuje się przemoc ze względu na płeć. Z powodu tabuizacji kwestii dotyczących seksualności dzieci i młodych ludzi, a także zinternalizowanych i akceptowanych norm kulturowych przyzwalających na zachowania naruszające granice psychologiczne i fizyczne dziewcząt i kobiet oraz w związku z brakiem merytorycznego przygotowania nauczycielek i nauczycieli do rozpozanawania i reagowania na tego typu przemoc, nawet profesjonaliści i profesjonalistki pracujący w szkole niewiele wiedzą o formach, skutkach oraz strategiach radzenia sobie z tego typu przemocą[29].

Niewątpliwie mamy do czynienia z ukrytym programem i „szarą sferą" szkolnej codzienności i relacji międzyludzkich. Wydaje się, że zwiększenie świadomości występowania, przyczyn, zasięgu, intensywności i skutków przemocy rówieśniczej ze względu na płeć wśród dorosłych pracujących w szkołach oraz osób zarządzających oświatą jest koniecznym warunkiem, by móc stosować strategie prewencyjne i skutecznie pomagać ofiarom, które obecnie zazwyczaj milczą – osamotnione i bezradne. Z tych i wielu innych powodów badania te były dla mnie wyzwaniem. Dotyczyły osób niepełnoletnich, ich płci i seksualności oraz zachowań, które określa się jako nienormatywne i obarczone ciężarem wstydu. Wiele form przemocy ze względu na płeć jest również nieuświadamianych i społecznie „ukrytych". Ponadto dosyć niespodziewanie w czasie realizacji projektu tematyka płci kulturowej stała się tematem numer jeden ideologicznej polskiej debaty publicznej i równocze-

[28] L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja…*; L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.

[29] *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, red. M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko, Warszawa 2016; *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa 2015; *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011; A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa 2008.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

śnie okazją do rozpowszechniania nieprawdziwych i niezgodnych ze stanem wiedzy przekazów dotyczących rozwoju tożsamości płciowej[30]. Atmosfera konserwatywnego „backlashu"[31] i paniki moralnej przełożyła się na nastawienie dyrekcji szkół wobec wszelkich inicjatyw eduakcyjnych i badawczych związanych z szeroko rozumianą równością i dyskryminacją ze względu na płeć. Tym bardziej chciałam wyrazić wdzięczność dyrektorkom i dyrektorom szkół, którzy obdarzyli mnie zaufaniem, umożliwili współpracę z kadrą pedagogiczną, kontakt z rodzicami i młodymi ludźmi, dzięki czemu projekt ten udało się zrealizować w zaplanowanym wcześniej wymiarze.

Główna część badań prowadzona była w okresie od stycznia 2013 do maja 2016 roku w siedmiu gimnazjach – w czterech szkołach wiejskich (46% respondentek i respondentów) oraz trzech miejskich (54%), w siedmiu różnych miejscowościach. W sumie badaniami objęto 358 uczennic oraz uczniów drugich i trzecich klas gimnazjalnych w wieku 14 i 15 lat, z czego 55% stanowiły dziewczęta, a 45% chłopcy[32]. Szukając najlepszych sposobów zdobywania wiedzy o tym, co ukryte, zastosowałam kilka różnorodnych metod oraz technik zbierania danych i analizy (triangulacja), mieszczących się w paradygmacie metodologii badań jakościowych. Po uzyskaniu zgody dyrekcji szkoły oraz obojga rodziców każdej osoby uczestniczącej w badaniach uczennice i uczniowie brali udział w wywiadach kwestionariuszowych, zogniskowanych wywiadach grupowych, pogłębionych wywiadach indywidualnych oraz projekcie etnograficznym pt. „Fotoreportaż: dzień z życia dziewczyny/chłopaka w gimnazjum". W rezultacie uzyskałam niezwykle ciekawy, bogaty i zróżnicowany materiał do analizy i interpretacji.

Problematyka przemocy rówieśniczej ze względu na płeć nie była w Polsce przedmiotem szerszych badań ani pogłębionych analiz. Mam nadzieję, że przedstawione w książce rezultaty projektu badawczego będą nie tylko krokiem w kierunku zrozumienia specyfiki rówieśniczych relacji, interesującym krytycznym studium rzeczywistości szkolnej i próbą obiektywnego spojrzenia na subiektywne sposoby doświadczania codzienności uczniowskiej, ale także staną się ważnym impulsem do refleksji, dalszych badań oraz zmian w wielu obszarach praktyki edukacyjnej. Przedstawione w książce problemy mogą być ważne nie tylko dla naukowczyń i naukowców zajmujących się edukacją, ale

[30] M. Duda, *Dogmat płci. Polska wojna z gender*, Gdańsk 2016.

[31] S. Faludi, *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa 2013.

[32] Osoby uczestniczące w wywiadach indywidualnych (pięć dziewcząt i pięciu chłopców) rekrutowało się z 9 różnych szkół w pięciu różnych miejscowościach.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przede wszystkim dla dorastających młodych ludzi oraz ich bliskich, a także dla osób pracujących w oświacie: nauczycielek i nauczycieli, pedagożek i pedagogów, psycholożek i psychologów, terapeutek i terapeutów, osób wspierających młodych ludzi w rozwoju oraz wszystkich profesjonalistek i profesjonalistów przeciwdziałających dyskryminacji, wrażliwych na problematykę równości, różnorodności, demokracji i sprawiedliwości społecznej.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza ma charakter teoretyczny, wprowadza w problematykę, zawiera wyjaśnienie podstawowych pojęć, charakterystykę etapu rozwoju adolescentek i adolescentów, przegląd polskich i światowych badań na temat związku przemocy rówieśniczej i płci. Rozdział drugi jest poświęcony metodologii badań własnych wraz z opisem próby i procedury badawczej. W rozdziale trzecim zaprezentowane zostały wyniki i analiza badań własnych, a więc próba zrekonstruowania – na podstawie różnego typu zebranych danych, narracji i form wypowiedzi – doświadczenia młodych ludzi w rówieśniczych relacjach w codziennym życiu szkolnym w kontekście problemu przemocy ze względu na płeć.

Niniejsza monografia jest pierwszą publikacją zwartą prezentującą wyniki i opracowanie tych obszernych badań. Bardzo duża liczba i różnorodność zebranych danych otwiera wiele możliwości prowadzenia bardziej szczegółowych i pogłębionych analiz. Publikacja nie wyczerpuje tematu, a projekt będzie miał swoją kontynuację, również w odniesieniu do propozycji dla praktyki edukacyjnej.

Podziękowania

Chciałabym podziękować wszystkim młodym osobom, które zgodziły się wziąć udział w wywiadach i projekcie fotoreporterskim „Jeden dzień z życia" oraz ich rodzicom, którzy obdarzyli mnie zaufaniem oraz ugościli w swoich domach podczas rozmów z ich dziećmi. Dziękuję kadrze nauczycielskiej i zarządzającej szkół, w których mogłam zrealizować badania, za zrozumienie, otwartość i udzieloną pomoc w ich zorganizowaniu w czasie, gdy system oświaty podlegał poważnym wstrząsom. We wszystkich szkołach ściśle współpracowałam ze szkolnymi pedagożkami. To one były osobami odpowiedzialnymi za koordynowanie działań związanych z projektem badawczym oraz najbardziej zaangażowanymi merytorycznie i organizacyjnie dorosłymi. Jestem wdzięczna za poświęcony czas i energię oraz niezwykle dla mnie cenne i ważne rozmowy. Bez nich ten projekt by się nie udał.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Dziękuję recenzentkom i recenzentom powołanym przez Narodowe Centrum Nauki za pozytywne oceny, dzięki którym projekt zyskał finansowanie.

Jestem niezwykle wdzięczna całemu zespołowi Pracowni Badań Społecznych i Marketingowych Soma w Toruniu za świetnie wykonaną pracę organizacyjną i merytoryczną oraz profesjonalne i przyjazne wsparcie, które otrzymałam przy realizacji badań.

Szczególne wyrazy wdzięczności składam na ręce Recenzenta książki prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, który będąc promotorem mojej pracy doktorskiej i znając moje zainteresowania badawcze, zachęcił mnie przed laty, by zmierzyć się z tym tematem. Cieszę się, że Pan Profesor, którego uważam za swojego Mistrza w naukowym rozwoju, zgodził się zapoznać oraz krytycznie i życzliwie ocenić rezultaty moich badań.

Niestety, nie będę mogła już osobiście przekazać podziękowań prof. Marioli Chomczyńskiej-Rubacha, z której tekstów i badań uczyłam się pedagogiki płci i rodzaju, którą miałam szczęście znać i od której na różnych etapach swojej naukowej drogi otrzymałam wsparcie. Nigdy tego nie zapomnę.

Dziękuję Panu Profesorowi Zbyszko Melosikowi i Pani Profesor Agnieszce Cybal-Michalskiej, Dziekanowi i Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu za pomoc przy rozwiązywaniu praktycznych problemów związanych z realizowaniem tego projektu i wydaniem książki, zaufanie oraz stworzenie atmosfery wolności badań naukowych.

Bardzo dziękuję mojemu mężowi Sławkowi za wspierającą organizację życia domowego z dwójką małych chłopców. Za wiarę w to, co robię i niezliczone ratujące mnie jako człowieka i naukowczynię codzienne rozmowy. A także za pomoc w przygotowaniu wizualizacji danych.

Jestem wdzięczna moim synom: Jankowi i Adamowi za ich zrozumienie dla mojego trybu pracy, nie zawsze odpowiadającego rytmowi życia oraz potrzebom dziecka i nastolatka. Ten projekt i książka to także wyraz mojej miłości oraz troski o ich teraźniejszość i przyszłość.

I wreszcie dziękuję wszystkim zaprzyjaźnionym osobom formalnie i nieformalnie zaangażowanym w edukację i działania na rzecz równości płci, których żywe zainteresowanie tym projektem było dla mnie bardzo dużą motywacją i wsparciem.

Projekt badawczy został zrealizowany i sfinansowany w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki NN106 360440 pod tytułem „Rówieśnicza przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistów".

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1. Przemoc w szkole a płeć

1.1. Ustalenia terminologiczne

W literaturze naukowej, podobnie jak w języku potocznym, funkcjonuje wiele słów dotyczących krzywdzących i raniących relacji międzyludzkich. Należą do nich takie pojęcia, jak: agresja, przemoc, dręczenie, znęcanie się, prześladowanie, molestownie, nękanie, mobbing, bullying itp. Autorzy i autorki reprezentujący różne dziedziny i dyscypliny nauki definiują je w rozmaity sposób i w odwołaniu do różnych koncepcji[33]. Po przeprowadzeniu kwerendy dotyczącej problematyki relacji rówieśniczych młodych ludzi podjęłam decyzję o zastosowaniu do opisu badanych zjawisk pojęcia przemocy, które zazwyczaj stosowane jest jako synomim lub szczególny rodzaj zachowań określanych jako agresywne. Agresję w literaturze przedmiotu najczęściej ujmuje się jako mniej lub bardziej świadome i zamierzone wrogie zachowanie, mające na celu wyrządzenie komuś krzywdy, szkody lub straty. Wskazuje się tu często na wyrównany status uczestników

[33] J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993; E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2006, s. 494–535; A. Brzezińska, *Jak rodzi się agresja?*, w: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007, s. 107–122; J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, s. 13–32; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012; B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012; E. Czemierowska-Koruba, *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2014.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

relacji oraz wymienne role sprawcy i ofiary. Na użytek realizowanych przeze mnie badań, w których analizuję kontekst społeczno-kulturowy i mechanizmy nierówności, bardziej adekwatne wydaje się używanie **pojęcia przemocy** – rozumianego szeroko, jako świadome i celowe krzywdzące zachowanie, które jest nadużyciem albo wykorzystaniem swojej przewagi nad inną osobą, dla uzyskania ważnego dla siebie celu lub korzyści[34]. Przewaga ta może mieć różny charakter: przewagi fizycznej (siły, sprawności, zwinności, szybkości, wzrostu, wyglądu), liczebnej (grupa przeciw jednej osobie), psychologicznej (emocjonalnej, intelektualnej), społecznej (przynależność do grupy lub kategorii osób uprzywilejowanych, o wysokim statusie), sytuacyjnej (sprzyjające otoczenie, dostęp do zasobów) lub kulturowej (wynikającej z przekonań, regulaminu, norm obyczajowych lub prawnych, tradycji). Może zatem wynikać z różnicy wieku, płci, zamożności, doświadczenia, atrakcyjności, zamożności, pozycji w grupie, formalnej funkcji w instytucji, zwyczaju itd. Często też przewagi kumulują się[35]. Jak już zaznaczyłam, w literaturze fachowej podkreśla się, że o ile agresywne zachowania nie zawsze wynikają z posiadania przewagi, o tyle stanowi ona kryterium przemocy, której celem i głównym motywem jest kontrola, dominacja i władza.

W literaturze źródłowej autorki i autorzy proponują różnorodne, mniej lub bardziej rozbudowane typologie agresji i przemocy interpersonalnej. Najczęściej wymienianymi są: przemoc fizyczna, psychiczna (emocjonalna), werbalna, relacyjna, materialna, seksualna, zaniedbywanie i cyberprzemoc. Wyróżnia się również przemoc o charakterze bezpośrednim i pośrednim oraz reaktywnym i proaktywnym[36]. W rzeczywistości poszczególne formy przemocy rzadko występują oddzielnie. Zarówno codzienne akty werbalnych ataków, naruszania fizycznych lub psychologicznych granic, jak i na pierwszy rzut oka nieagresywne, ale dotkliwe ignorowanie lub wykluczanie przenikają się wzajemnie, a ich efekt kumuluje. Z punktu widzenia przeciętnego dziecka i młodego człowieka spędzającego kilkanaście lat w szkole przemoc jest czymś, czego się w niej doświadcza stosunkowo często i w różnorodnych formach. Wbrew potocznym opiniom konsekwencje przemocy ze strony rówieśników nie są mniej poważne niż ze strony osób dorosłych czy doświadczane w relacjach dorosłych[37].

---

[34] A. Brzezińska, *Jak rodzi się agresja?*, op. cit., s. 108; A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa 2014, s. 7–8.

[35] K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010, s. 28–29.

[36] A. Komendant-Brodowska, op. cit., s. 9–10; K. Rigby, *Przemoc w szkole*…, s. 27–37.

[37] D. Finkelhor, H. A. Turner, S. Hamby, *Let's prevent peer victimization, not just bullying*, „Child Abuse & Neglect" 2012, nr 36(4), s. 271–274; D. Finkelhor, H. A. Turner,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Przemoc ma nie tylko indywidualny i relacyjny, ale także grupowy, społeczny i kulturowy wymiar oraz kontekst. Bardzo wiele osób, nawet jeśli nie uczestniczy bezpośrednio w danej sytuacji, ma świadomość i wie, kto nad kim ma przewagę, kto nad kim się znęca[38]. Sprawcy przemocy często zabiegają o publiczność, działają w grupie lub środowisku, które przemoc w jakimś sensie akceptuje, uznaje za normę i które tego typu postawy nagradza. Złe traktowanie i krzywdzenie w szkole zazwyczaj odbywa się w obecności świadków: kolegów, koleżanek, rówieśników z innych klas. Dotyczy to zarówno konfliktów rozgrywanych „twarzą w twarz", jak i toczących się w świecie wirtualnym, który dla młodych ludzi jest równie realny. Młody człowiek zazwyczaj odgrywa w różnych sytuacjach oraz w dłuższej perspektywie czasu wiele ról: sprawcy, ofiary, niezaangażowanego świadka lub sprzymierzeńca którejś ze stron. Przemoc dotyczy zatem całej społeczności szkolnej i w większości przypadków zachowanie w obliczu danej sytuacji nigdy nie jest moralnie neutralne. Bierność i milczenie oznaczają nie tylko niezdolność do obrony, ale także aprobatę zachowań przemocowych. Ważną rolę dla zachowania ludzi w kontekście przemocy odgrywa zatem nie tylko kultura danej szkoły, ale szerzej – kultura społeczeństwa, w którym funkcjonują młodzi ludzie i instytucja.

Przemoc może być jednorazowym, krótkotrwałym, przynoszącym szkodę zachowaniem i doświadczeniem. Może też polegać na świadomym, systematycznym, długotrwałym prześladowaniu, dręczeniu, gnębieniu, znęcaniu się, upokarzaniu lub wykluczaniu z grupy wybranej osoby lub osób przez jednego lub grupę uczniów/uczennic (bullying)[39]. Niezależnie jednak od dotkliwości i długości trwania procederu badacze i badaczki są zgodni, że osoby stosujące przemoc wykorzystują swoją przewagę, a ich celem jest bardzo często nie

---

R. Ormrod, *Kid's stuff: The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children*, „Child Abuse & Neglect" 2006, nr 30 (12), s. 1401–1421.

[38] C. Salmivalli, M. Voeten, E. Poskiparta, *Bystanders matter: Association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms*, „Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology" 2011, nr 40 (5), s. 668–676; C. Salmivalli, *Bullying and the peer group: A review*, „Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15 (2), s. 112––120; B. Coloroso, *Bully, Bullied, Bystander… and Beyond. Help students choose a new role*, „Teaching Tolerance" 2011, nr 39, s. 50–53; A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 32, s. 303–320.

[39] D. Olweus, *Mobbing, Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007; K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć*, Kraków 2010; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

tyle zadawanie bólu samo w sobie, ale możliwość kontrolowania innych oraz chęć uzyskania lub podtrzymania dominującej pozycji i władzy. Stąd niezwykle ważną kwestią w analizie każdej konkretnej sytuacji jest wiedza dotycząca tożsamości i statusu społecznego osób doświadczających przemocy i stosujących ją, a także strukturalnego i kulturowego kontekstu. Badania dowodzą, że dzieci, które są ofiarami przemocy rówieśniczej, bardzo często należą do pewnych szczególnych grup lub kategorii społecznych, co oznacza, że są postrzegane, naznaczane oraz źle traktowane ze względu na jakąś cechę lub zespół cech (prawdziwych bądź nie), przypisywanych członkom i członkiniom owej grupy lub kategorii. W tym kontekście dla zrozumienia wielu przemocowych zjawisk w szkole niebędne wydaje się odniesienie do pojęcia dyskryminacji, czyli gorszego i niesprawiedliwego traktowania, któremu poznawczych i emocjonalnych uzasadnień dostarczają reprodukowane kulturowo stereotypy i uprzedzenia. Mechanizmem gratyfikującym i źródłem satysfakcji dla sprawców przemocy może być wyprodukowane kulturowo „poczucie wyższości" wynikające z przekonania, że ze względu na posiadane cechy i charakterystyki należą do kategorii „normalnych" i „lepszych" w opozycji do „innych" i „gorszych". Akceptacja dla nierówności – odbieranej jako „oczywisty" porządek społeczno-kulturowy oparty na przewadze jednych nad drugimi oraz możliwość arbitralnego narzucania przez grupy uprzywilejowane grupom podporządkowanym symboli i znaków oraz znaczeń, wzorców zachowań, przekonań, wartości i norm – jest efektem działania tego, co Pierre Bourdieu nazwał ukrytą „przemocą symboliczną". Zdaniem autora ma ona realne, chociaż często nieuświadamiane przełożenie na każdy poziom funkcjonowania ludzi, również na ich codzienność, reprodukuje bowiem społeczne dystanse i może uprawomocnić każdą przemoc bezpośrednią[40].

Podstawową ideą, wokół której zaprojektowano badania, jest **płeć kulturowa, inaczej rodzaj (*gender*)** – rozumiana jako zmienny, podlegający negocjacjom społecznym kulturowy konstrukt płci, dyskurs, zbiór definicji, wartości i norm dotyczących kobiecości, męskości oraz różnic między płciami. Powszechnie podzielane przez członkinie i członków danego społeczeństwa przekonania dotyczące tego, jakie i jacy przedstawicielki i przedstawiciele danej kategorii płciowej są, jak się zachowują, co czują i myślą, jak wyglądają, jakie mają motywacje, zdolności, ograniczenia itp. oraz jakie/jacy być powin-

[40] P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, s. 73–75; Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, w: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 123–133.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ni, stanowią skumulowany efekt pojawiających się w toku rozwoju ludzkości i danej kultury teorii, poglądów oraz przekonań dotyczących kobiecości i męskości. Należą do specyficznego dla różnych społeczeństw kontekstu rozwoju, socjalizacji i wychowania oraz ważnych czynników wpływających na życie ludzi na każdym etapie i we wszystkich jego obszarach[41]. Rozumienie fenomenu płciowości człowieka oraz rozwoju tożsamości płciowej, biorąc pod uwagę zarówno aspekt biologiczny (*sex*), jak i psychologiczny oraz społeczno-kulturowy (*gender*)[42], jest fundamentalną kwestią metodologiczną w naukach społecznych[43]. W swojej pracy odnoszę się również do społecznej teorii rozwoju tożsamości płciowej autorstwa S. L. Bem, zwanej teorią „schematu płci/rodzaju" wraz z jej rozwinięciem, czyli koncepcją społeczno-kulturowych „pryzmatów rodzaju" (więcej na ten temat w rozdziale 1.2.1).

W całej pracy wielokrotnie, w powiązaniu z innymi teoriami, posługuję się pojęciem **stereotypów związanych z płcią**. Z perspektywy psychologicznej stereotypy związane z płcią rozumiane są jako uogólnione, uproszczone, sztywne, odporne na zmianę i wartościująco zabarwione reprezentacje kobiecości i męskości, czyli szczególny rodzaj schematów poznawczych, konstruowanych w toku rozwoju jednostki podczas procesów wychowania i socjalizacji. W ujęciach społeczno-kulturowych opisywane są natomiast jako systemy zbiorowych przekonań i szczególny rodzaj funkcjonujących w świadomości i praktyce społecznej wzorów, stanowiących integralną część społeczno-kulturowej struktury danej zbiorowości, utrwalanych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie[44]. Inaczej rzecz ujmując, stereotypy związane z płcią można po-

---

[41] B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005; L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?*, Gdańsk 2002; J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań, 1996; E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią,* Katowice 2000.

[42] E. Gontarczyk, *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995; K. Krasuska, *Gender (płeć),* w: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, red. M. Rudaś-Grodzka i in., Warszawa 2014, s. 155–158; H. Bradley, *Płeć* (*Gender*), Warszawa 2008.

[43] R. Connel, *Socjologia płci…*, op. cit., s. 36–37; C. M. Renzetti, D. J. Curran, op. cit., s. 7–44.

[44] E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2006, s. 351––384; M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa 2001; *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999; *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

strzegać jako fakt psychologiczny, czyli rodzaj narzędzia poznania i orientacji w świecie wpływającym na autopercepcję, postrzeganie innych i indywidualne sposoby zachowania, a równocześnie jako fakt społeczny i element składowy kultury, wyznaczający zrytualizowane formy życia społecznego. Eugenia Mandal, integrując obie perspektywy, proponuje definiowanie stereotypów związanych z płcią jako „uproszczonych sądów i koncepcji zachowania osobników żeńskich lub męskich, podzielanych przez ogół danego społeczeństwa, uczonych w procesie wzrastania i socjalizacji w tym społeczeństwie”[45]. Linda Brannon ujmuje to jeszcze bardziej ogólne, opisując stereotypy związane z płcią jako „przekonania i postawy wobec męskości i kobiecości”[46]. Stereotypy uwewnętrznione w toku socjalizacji i wychowania są budulcem kulturowej i indywidualnej koncepcji roli płciowej – rozumianej jako przepisy, normy, wymagania i oczekiwania społeczne dotyczące ludzi o określonej płci; równocześnie mają one wpływ na kształtowanie się tożsamości płciowej/rodzajowej[47].

Niezależnie od perspektywy oraz stopnia ogólności definiowania badania dowodzą, że stereotypy stanowią potencjalne źródło trudności i zniekształceń w przetwarzaniu informacji oraz ograniczeń doświadczenia jednostki. Mogą być krzywdzące, negatywnie wpływać na relacje interpersonalne, stanowią zagrożenie dla samorealizacji, szans życiowych i rozwoju, często są używane do manipulowania ludźmi, a w szerszym kontekście przyczyniają się do konfliktów społecznych i przemocy[48]. Badania dowodzą, że stereotypy związane z płcią mają realne psychologiczne konsekwencje zarówno w perspektywie podmiotowej (intrapersonalnej) – polegające na odmiennym wykształceniu pojęcia

---

Warszawa 1992; H. Pietrzak, *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*, Rzeszów 2000; K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002; Ch. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999; S. L. Bem, *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review” 1981, nr 88, s. 354–364; D. E. S. Frable, S. L. Bem, *If you're gender – schematic, all members of the opposite sex look alike*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, nr 49, s. 459–468.

[45] E. Mandal, op. cit., s. 13.

[46] L. Brannon, op. cit., s. 212.

[47] J. H. Block, *Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives*, w: *Beyond Sex-Role Stereotypes*, red. A. G. Kaplan, J. P. Bean, Boston-Toronto 1976, s. 63–78; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*…, s. 22–35.

[48] K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, w: *Kobiety i mężczyźni*…, op. cit.; R. Unger, Saundra, *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, w: *Kobiety i mężczyźni*…, op. cit.; T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, s. 263–306.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

własnego „ja", identyfikacji z pewnymi cechami psychicznymi uważanymi za typowo męskie lub kobiece, a w konsekwencji różnymi treściami autoprezentacyjnymi oraz autoweryfikacyjnymi[49], jak i interpersonalnej – polegające na odmiennym traktowaniu dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, wzajemnym schematycznym postrzeganiu oraz zachowaniu w relacjach, grupach i instytucjach społecznych, a co za tym idzie kierowaniu różnych oczekiwań i oraz różnym interpretowaniu zachowań kobiet i mężczyzn[50]. Stereotypy związane z płcią jako elementy struktury poznawczej użytecznej w orientacji w świecie i w samym sobie – a konkretnie w roli kobiety lub mężczyzny (autokategorie) – są potencjalnym i realnym źródłem konfliktów zarówno tożsamościowych, jak i interpersonalnych[51]. Jeśli założymy, że ludzie kształtują swoją tożsamość płciową/rodzajową, ucząc się kulturowych definicji męskości i kobiecości, to właśnie przekonania i stereotypy stanowią budulec poznawczych siatek skojarzeń będących podstawą tego, co za S. Bem nazywamy schematem płci/rodzaju.

Stereotypy związane z płcią nie są jedynie luźno powiązanymi, ogólnymi poglądami na temat tego, jacy są i jak powinni zachowywać się ludzie w zależności od płci, ale stanowią wielopoziomową, spójną strukturę poznawczą, mającą wsparcie w mechanizmach kulturowych i socjalizacyjnych. Wczesne badania dotyczące stereotypów płci zakładały istnienie silnej dychotomii cech składających się na stereotyp męskości i kobiecości. Owe skupienia stereotypowych cech, tzw. „rdzeni" stereotypów, opisywano za pomocą dychotomii kobiecość – męskość (etykiety zbioru cech): ciepło, ekspresyjność, uległość – kompetencja, dominacja[52]; orientacja na ludzi (wspólnotowość) – orientacja na działanie[53]; ekspresyjność – instrumentalność[54]; świat męski poza domem (praca zawodowa, status społeczny wynikający z osiągnięć) –

[49] Dotyczy to takich zjawisk jak: zdrowie fizyczne i psychiczne jednostki, obraz własnej fizyczności, samoocena, pewność siebie, kompetencje, poczucie kontroli, atrybucje, motywacje osiągnięć itp.

[50] B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 420.

[51] E. Mandal, op. cit., s. 10–11; Zob. I. Chmura-Rutkowska, M. Frąckowiak-Sochańska, *Psychospołeczne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, w: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1*, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016, s. 106–124.

[52] I. K. Broverman, S. R. Vogel, D. M. Broverman, F. E. Clarkson, P. S. Rosenkratz, *Sex–role stereotupes: A current appraisal*, „Journal of Social Issures" 1972, nr 28, s. 59–78.

[53] E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, „Rebis", Poznań 1997.

[54] T. Parsons, R. F. Bales, *Family socialization and interaction process*, Free Press, New York 1955.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

świat kobiecy w domu (opieka nad bliskimi, macierzyństwo, status społeczny wynikający z relacji do mężczyzny i statusu męża)[55]. Według badaczek Kay Deaux i Lindy Lewis[56] stereotypy związane z płcią mają bardziej złożoną, wieloczynnikową strukturę, w skład której wchodzą wyobrażenia dotyczące: wyglądu, cech osobowości, zachowań i ról społecznych oraz ról zawodowych[57]. Niezależnie od naturalnego zróżnicowania cech i funkcji związanych z biologią, w każdej kulturze istnieją pewne założenia i normy dotyczące kobiecych i męskich cech fizycznych oraz wynikających z nich praktyk dyscyplinowania ciała. Stereotypowym cechom kobiecym, takim jak: szczupła sylwetka, delikatny głos, wdzięk, miękkość ruchów, przeciwstawia się cechy męskie: wysoki wzrost, szerokie ramiona, niski głos, gwałtowność ruchów czy siłę. Za „męskie" cechy osobowości w większości kultur uznaje się cechy takie jak agresywność, skłonność do ryzyka, racjonalność, niezależność, kompetencja i pewność siebie. Cechy „kobiece" wiążą się z opiekuńczością, wrażliwością, uległością, zdolnością do poświęceń, uczuciowością i emocjonalnym ciepłem. Stereotypy ról rodzajowych związane są z przypisaniem kobiet do sfery prywatnej, a mężczyzn do sfery publicznej. Stąd rola kobieca konstruowana jest wokół działań na rzecz rodziny i domu, natomiast role mężczyzn w sferach władzy, prestiżu i pieniędzy. Stereotyp wyznacza zróżnicowane pozycje i zakresy obowiązków w rodzinie, pracy zawodowej, a także w zakresie możliwości zdobywania dóbr, zajmowania stanowisk i pozycji w grupach lub organizacjach czy udziału w różnych sferach życia społecznego, takich jak na przykład służba wojskowa, działania militarne, polityka. Podobnie jak w przypadku roli społecznej, w każdej społeczności funkcjonują dosyć sztywne poglądy na to, jakie zawody uważane są „typowo" męskie lub kobiece. Jest to równocześnie obszar najbardziej widocznych zmian i przesunięć społecznych. Na podstawie badań empirycznych Deaux i Lewis dowiodły również, że dysponując informacją o płci danej osoby, jednostki wyciągają wnioski na temat wszystkich wymienionych komponentów, a informacja o jednym z nich wpływa na ocenę pozostałych, przy czym ludzie

[55] M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, UAM, Poznań, s. 14.

[56] K. Deaux, L. Lewis, *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1984, nr 46(5), s. 991–1004.

[57] Rola definiowana jest tu jako zestaw społecznie i kulturowo określonych oczekiwań, co do aktywności jednostki w określonych sytuacjach, których jednostka uczy się w toku socjalizacji.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

usiłują zachować zgodność między wszystkimi czterema elementami. Stąd informacja dotycząca cechy wyglądu (czasem tylko jednej, np. „spódnica", „makijaż", „umięśnione ramiona") wystarczy, by uruchomiona została cała siatka przekonań (schemat) i nastawień dotyczących danej osoby. Ponadto D. A. Prentice i E. Carranza na podstawie swoich badań wysunęły teorię dwóch warstw stereotypu płciowego. Warstwa deskryptywna zawiera charakterystyki dotyczące tego, jakie kobiety i jacy mężczyźni są, natomiast warstwa preskryptywna opisuje, jakie i jacy być powinni[58]. Przy czym w warstwie preskryptywnej znajdują się zarówno oczekiwania i zakazy dotyczące ściśle jednej lub drugiej płci (rozłożone dychotomicznie), jak i cechy, które związane są z kobiecością i męskością nieco luźniej i których przejawianie dopuszcza się w danej kulturze bez sankcji społecznych u przedstawicieli obu płci. Zgodnie z przytaczaną już wcześniej teorią przemocy symbolicznej Pierre'a Bourdieu, stereotypy związane z płcią mogą być analizowane jako narzędzie wytwarzania i podtrzymywania nierówności, opisując bowiem arbitralnie, jaka osoba danej płci „jest" (element deskryptywny) i jaka „powinna/musi być" (element normatywny), wytwarzają presję socjalizacyjną. Ma ona wpływ na kształtowanie się „rodzajowego habitusu"[59], czyli dyspozycji do myślenia, odczuwania i działania dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn w różnych przestrzeniach życia społecznego. Ponadto stereotypy wpisane w role i normy społeczne dotyczące płci kontrolują i ograniczają możliwości wyboru oraz rozwój jednostek, reprodukując równocześnie dystans między kobietami a mężczyznami[60]. Co szczególnie istotne w kontekście analizowanego problemu, stereotypy są podstawą do tworzenia negatywnych nastawień – uprzedzeń zarówno wobec osób stereotypizowanych, jak i wobec tych osób, które nie realizują stereotypowego skryptu, więc w rezultacie stają się źródłem bodźców i usprawiedliwień dla dyskryminacyjnych zachowań oraz wszelkich form przemocy wobec kobiet i mężczyzn, dziewcząt i chłopców

[58] D. A. Prentice, E. Carranza, *What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed to Be, and Don't Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes*, „Psychology of Women Quarterly" 2002, nr 26(4), s. 269–281.

[59] „Habitus" definiowany jest przez P. Bourdieu, jako „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków", zob. A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu*, w: P. Bourdieu, J. Passeron, op. cit., s. 13.

[60] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004; L. Kopciewicz, *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

w różnych sferach ich aktywności życiowej[61]. Związane z pojęciem dyskryminacji płci pojęcie **seksizmu** stosowane jest w literaturze dwojako. W szerokim rozumieniu seksizm jest uprzedzeniem, czyli rodzajem negatywnego nastawienia wobec osób danej płci, przejawiającym się w dyskryminujących zachowaniach, które mogą w zależności od sytuacji dotyczyć zarówno kobiet, jak i mężczyzn. W praktyce jednak w większości przypadków zakłada się, że seksizm dotyczy przede wszystkim uprzedzeń i dyskryminacji przejawianej w androcentrycznych kulturach przez grupę dominującą – mężczyzn, wobec kobiet definiowanych jako „inne" i „gorsze"[62]. O ile patriarchat traktuje się jako ideę, która uprawomocnia męską dominację, o tyle seksizm stanowi praktyczny wymiar tych przekonań. Badacze i badaczki zajmujący się sytuacją mężczyzn (*men studies*) dowodzą, że przekonania i uprzedzenia dotyczące męskości, a szczególnie kultywowanie wzorca męskości hegemonicznej, przyczynia się do seksistowskich nastawień i dyskryminacji wobec wielu z tych chłopców i mężczyzn, którzy do tego wzorca nie chcą lub nie mogą aspirować[63]. W ciekawych badaniach Glick i Fiske[64] – twórca i twórczyni pojęcia „teorii ambiwalentnego seksizmu" – wykazali, że współcześnie stereotypowe i tradycyjne poglądy na temat kobiet mogą się przejawiać jako tzw. wrogi lub łagodny (dobrotliwy) seksizm. Pierwszy oparty jest na negatywnych i lekceważących postawach wobec kobiet i kobiecości, drugi przejawia się w pozytywnym wartościowaniu pewnych wybranych kobiet, ról czy atrybutów uznawanych za kobiece (np. żony, matki, dziewicy, młodej, atrakcyjnej itp.). Oba typy seksizmu stanowią jednak narzędzia wzmacniające polaryzację płci, nierówność i androcentryzm oraz uzasadnianiają funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w ograniczonych, tradycyjnych rolach i przestrzeniach społecznych. „Wrogiego seksizmu" doświadczają zazwyczaj dziewczęta i kobiety, które wyłamują się z tradycyjnych ról płciowych. Pułap-

---

[61] W. Nawrocki, *Mity i stereotypy jako kulturowa legitymizacja uprzedzeń i agresji*, w: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001; UNESCO, *Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers*, UNESCO 2011; K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, w: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni…*, op. cit.; R. Unger, Saundra, op. cit.; T. D. Nelson, op. cit., s. 263-306.

[62] M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, Semper, Warszawa 1993, s. 215–216; T. D. Nelson, op. cit., s. 282–283.

[63] R. W. Connell, *Masculinities*, Polity Press, Cambridge 1995; Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002.

[64] P. Glick, S. T. Fiske, *The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1996, nr 70, s. 491–512.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ka „łagodnego seksizmu" polega na tym, że cechy, zachowania i role, za które kulturowo nagradza się kobiety, w wielu sytuacjach stają się argumentami za stosowaniem praktyk dyskryminacyjnych. Zatem na przykład fakt, że kobiety uważa się za dobre, łagodne, odpowiedzialne, opiekuńcze i wytrwałe, jest powodem, by je marginalizować czy wykluczać ze sfery rywalizacji o uznanie, prestiż i władzę.

W połowie lat 90. ubiegłego wieku grupa badaczy i badaczek zwróciła uwagę na fakt, że we współczesnych zachodnich społeczeństwach – inaczej niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu – mamy do czynienia z konfliktem między szeroko promowanymi egalitarnymi wartościami a wciąż silnie zakorzenionymi w świadomości i instytucjach uprzedzeniami wobec kobiet[65]. Stąd też obserwowany wzrost tendencji, by nie ujawniać wprost seksistowskich przekonań. Nowa i bardziej subtelna forma seksizmu, zwana „współczesnym seksizmem" lub „neoseksizmem", objawia się przede wszystkim zaprzeczaniem istnienia dyskryminacji kobiet, a w konsekwencji negowaniem sensowności i słuszności emancypacyjnych dążeń, postulatów i konkretnych projektów zmian[66]. Strategie te, podobnie jak w przypadku seksizmu tradycyjnego, służą konserwowaniu hierarchicznych relacji między kobietami i mężczyznami, gdzie męskość jest kategorią dominującą i uprzywilejowaną. Jak sugeruje Fiske[67], stereotypy związane z płcią stanowią narzędzie kontroli grupy dominującej nad jednostkami, które z powodu zaszeregowania do danej kategorii tej władzy nie mają. Asymetria władzy sprzyja posługiwaniu się przez grupę dominującą stereotypami, ponieważ mają siłę jej uzasadniania i utrzymania akceptacji u grupy podporządkowanej. **Dyskryminacja ze względu na płeć** jest równocześnie skutkiem i przyczyną nierównej relacji oraz pozycji społecznej kobiet i mężczyzn, a objawić się może w różnych formach deprecjonowania oraz przemocy jawnej, ukrytej, pośredniej i bezpośredniej. Skrajną formą przemocy motywowanej przynależnością ofiary do danej grupy lub kategorii społecznej, w stosunku do której sprawca odczuwa niechęć, są

---

[65] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 151–191; J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Kraków 2011.

[66] F. Tougas, R. Brown, A. M. Beaton, S. Joly, *Neosexism: Plus Ça Change, Plus C'est Pareil*, „Personality and Social Psychology Bulletin", nr 21, 1995, s. 842–849; J. K. Swim, K. J. Aikin, W. S. Hall, B. A. Hunter, *Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices*, „Journal of Personality and Social Psychology, nr 68, 1995, s. 199–214.

[67] S. T. Fiske, *Controlling other people. The impact of power on stereotyping*, „American Psychologist" 1993, nr 48, s. 621–628; T. D. Nelson, op. cit., s. 282–283.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

tak zwane przestępstwa z nienawiści (*hate crimes*)[68]. Praktyka pokazuje, że bardzo często przyczyną dyskryminacji jest więcej niż jedna cecha jednostki (dyskryminacja zwielokrotniona, inaczej mówiąc skrzyżowana). Uprzedzenia, podobnie jak stereotypy, są problemem zarówno indywidualnym, jak i społeczno-kulturowym. Praktyki dyskryminacyjne wynikające z uprzedzeń związanych z płcią są elementem codziennego funkcjonowania we wszystkich instytucjach społecznych: rodziny, edukacji, religii, gospodarki, systemu ochrony zdrowia czy środków masowego przekazu. Światowe raporty dotyczące różnych aspektów życia ludzi w szerokiej perspektywie dają nieustannie dowody na to, w jaki sposób uprzedzenia związane z płcią ograniczają rozwój poszczególnych jednostek i całych społeczeństw. Seksistowskie zachowania jednostek odzwierciedlają normy nieegalitarnej rodzajowo rzeczywistości społeczno-kulturowej. Stereotypy i uprzedzenia zatem należy analizować nie tylko na poziomie indywidualnym (deformacja ocen i atrybucji), ale i na poziomach: społeczno-strukturalnym (władza i prestiż, agresja, zachowania pomocowe), instytucjonalnym (nierówności i dyskryminacja w edukacji oraz na rynku pracy) i wreszcie kulturowym (polaryzacja rodzajowa, androcentryzm kulturowy, mity jawne i ukryte przekazy zawierające idee, wartości, normy, wiedzę i przekonania, w których kobiety określa się jako „inne" i „gorsze" do mężczyzn)[69]. Krytyczne badania międzykulturowe i historyczne dają wgląd w różnorodność definicji kobiecości i męskości oraz równocześnie w mechanizmy wpływu owych przekonań na formy i poziom akceptowalnej lub nie przemocy oraz na podtrzymywanie nierównego porządku płci[70].

Przemoc ze względu na płeć (*gender-based violence*, GBV) jest rozumiana jako przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią, a zatem wynikająca z normatywnych oczekiwań związanych z kobiecością i męskością dominujących w danym społeczeństwie i kulturze oraz z nierównych relacji władzy między płciami[71]. Termin ten odnosi się do każ-

---

[68] *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści*, red. A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko, Kraków 2007.

[69] R. Unger, Saundra, op. cit., s. 261–302.

[70] D. L. Best, J. E. Williams, *Perspektywa międzykulturowa*, w: *Kobiety*…, op. cit.; A. H. Eagly, V. J. Steffen, *Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature*, „Psychological Bulletin" 1986, nr 100(3), s. 309–330.

[71] S. Bloom, *Violence against Women and Girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*, Chapel Hill, 2008, s. 14; UNESCO and UN Women, *Global Guidance On Addressing School-Related Gender-Based Violence*, New York 2016, s. 20–21;

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

dego krzywdzącego, przynoszącego szkodę działania, które jest nadużyciem lub wykorzystaniem swojej przewagi nad inną osobą dla uzyskania ważnego dla siebie celu lub korzyści, które jest oparte na przekonaniach dotyczących płci, cechach przypisywanych ze względu na płeć oraz na przekonaniach dotyczących różnic i nierówności między mężczyznami i kobietami. Przemocą ze względu na płeć są wszystkie akty, których skutkiem jest cierpienie i szkoda fizyczna, psychiczna lub seksualna. Należą do niej także groźby, przymuszanie i inne formy pozbawiania praw i wolności, niezależnie od tego, czy występują w życiu publicznym czy prywatnym[72]. W przypadku przemocy ze względu na płeć osoba jest źle i/lub gorzej traktowana ze względu na przynależność do danej płci lub posiadanie pewnych cech, które tożsamość płciową konstytuują. Przemoc ze względu na płeć przejawia się we wszystkich znanych formach bezpośrednich i pośrednich: werbalnych i pozawerbalnych, jako przemoc fizyczna, psychologiczna, relacyjna, seksualna czy wreszcie cyberprzemoc. Dotyczy relacji międzyludzkich, praktyk i zasad funkcjonowania instytucji oraz symbolicznych ram kultury. Ponieważ przemoc ze względu na płeć ma często seksualny charakter lub kontekst, w wielu opracowaniach stosuje się pojęcie przemocy seksualnej i ze względu na płeć (*sexual and gender-based violence*, SGBV).

Najbardziej rozbudowaną definicję formalno-prawną przemocy ze względu na płeć zawierają dokumenty i akty Rady Europy oraz Unii Europejskiej. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 25 października 2012 r. określa przemoc ze względu na płeć jako „przemoc, która jest skierowana przeciwko osobie ze względu na jej płeć, tożsamość płciową lub ekspresję płciową, lub której ofiarami stają się w przeważającej mierze osoby danej płci. (…) Może ona powodować krzywdę o charakterze fizycznym, seksualnym, emocjonalnym lub psychologicznym lub szkodę o charakterze ekonomicznym. Przemoc ze względu na płeć jest rozumiana jako forma dyskryminacji oraz pogwałcenie podstawowych wolności ofiary i obejmuje przemoc w bliskich związkach, przemoc seksualną (w tym gwałt, napaść na tle seksualnym i molestowanie seksualne), handel ludźmi i niewolnictwo oraz różne formy krzywdzących praktyk, takie jak przymusowe małżeństwa, okaleczanie żeńskich narządów płciowych i tak zwane przestępstwa popełniane «w imię

UN Women, *Facts and figures: Ending violence against women*, 2018, http://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures

[72] UNHCR, *Action against Sexual and Gender-Based Violence: An Updated Strategy.* UNHCR Division of International Protection 2011, http://www.refworld.org/docid/4e01ffeb2.html

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

honoru». Kobiety będące ofiarami przemocy ze względu na płeć oraz ich dzieci często wymagają szczególnego wsparcia i szczególnej ochrony ze względu na występujące w przypadku takiej przemocy wysokie ryzyko wtórnej oraz ponownej wiktymizacji, zastraszania i odwetu”[73]. Przemocy seksualnej i ze względu na płeć (SGBV) doświadczają w roli ofiary przede wszystkim kobiety i dziewczęta oraz – w mniejszym stopniu, ale także – mężczyźni i chłopcy we wszystkich regionach świata. Światowe organizacje zajmujące się zdrowiem publicznym, ekonomią czy prawami człowieka ujmują przemoc ze względu na płeć i przemoc wobec kobiet w kategoriach epidemii, na którą składają między innymi: dzieciobójstwo, szkodliwe tradycyjne praktyki, takie jak okaleczanie dziewcząt i kobiet czy odmawianie praw reprodukcyjnych, przemoc w bliskich związkach, przemoc seksualna, handel ludźmi, przymusowe małżeństwa i wiele innych destrukcyjnych dla życia praktyk i zachowań[74].

Przemoc ze względu na płeć opisuje się przez odwołanie do różnych poziomów jej funkcjonowania: interpersonalnego, strukturalnego i symbolicznego. Przemoc interpersonalna odnosi się do różnego typu aktów przemocy werbalnej, fizycznej, seksualnej, psychologicznej lub innej, jaką jednostka wyrządza innej osobie. Przemoc strukturalna (instytucjonalna) natomiast odnosi się do

---

[73] Parlament Europejski, *Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/29/UE z dnia 25 października 2012 r. ustanawiająca normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępująca decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW*. We wszystkich regionach świata przemocy motywowanej uprzedzeniami związanymi z płcią w roli ofiary doświadczają przede wszystkim dziewczęta i kobiety, a także (jednak w zdecydowanie mniejszym stopniu) chłopcy i mężczyźni. W związku z tym, że przemoc ze względu na płeć w przeważającej liczbie przypadków jest powodowana przez mężczyzn i skierowana przeciwko dziewczętom i kobietom, w wielu opracowaniach uwaga skupiona jest na przemocy ze względu na płeć wobec kobiet. W Deklaracji o eliminacji przemocy wobec kobiet, podjętej przez Zgromadzenie Ogólne na konferencji Praw człowieka w Wiedniu w 1993 r., przemoc wobec kobiet (art. 1) zdefiniowana jest „jako wszelki akt przemocy związany z faktem przynależności danej osoby do określonej płci, którego rezultatem jest lub może być, fizyczna, seksualna lub psychiczna krzywda lub cierpienie kobiet, włącznie z groźbą popełnienia takich czynów, wymuszeniem lub arbitralnym pozbawieniem wolności, niezależnie od tego, czy czyny te mają miejsce w życiu publicznym czy prywatnym”.

[74] B. Duncan, C. Sommarin, N. Brandt, A. D. Aden, C. Brione, A. Barragues, L. Ringhofer, *Breaking the Silence on Violence Against Indigenous Girls, Adolescents and Young Women: A Call to Action Based on an Overview of Existing Evidence from Africa, Asia Pacific and Latin America. Culture Health and Sexuality*, UNICEF, UN Women, UNFPA, ILO, OSRSG/VAC, 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

„każdej formy strukturalnej nierówności lub instytucjonalnej dyskryminacji, która utrzymuje osobę w podporządkowanej pozycji (fizycznie lub symbolicznie), wobec innych osób w jej rodzinie, gospodarstwie domowym lub społeczności”[75]. Obie kategorie przemocy są z kolei zakorzenione w „przemocy symbolicznej”, którą Pierre Bourdieu nazywa wprost „męską dominacją”[76] – czyli ideą zakotwiczoną w przekonaniach i porządku nierówności płci, która uprzywilejowuje męską władzę i kontrolę oraz jest źródłem usprawiedliwień dla zasad, zachowań i praktyk w prawie, polityce, na rynku pracy, w edukacji, ochronie zdrowia czy innych agendach społecznych. Aby zrozumieć specyfikę przemocy ze względu na płeć w szkołach, ważne jest, aby uwzględniać zarówno jawne interpersonalne akty przemocy, przemocowe zasady będące elementem systemu edukacji i instytucji, jaką jest szkoła, jak i jej ukryte symboliczne podstawy oraz ramy. Zachowania, których młodzi ludzie są świadomi i które odbierają bezpośrednio jako naruszanie granic, obejmują: niepożądany i niechciany kontakt fizyczny (taki jak całowanie, dotykanie, szarpanie ubrania itp.); agresję werbalną, której celem jest upokorzenie lub zastraszenie (wyzywanie, drwiny i obelgi o seksualnym charakterze lub w odniesieniu do płci, seksistowskie i homofobiczne komentarze); ostracyzm i izolowanie; przymuszanie do oglądania aktów seksualnych lub pornografii; pobicia i napaści na tle seksualnym; wymuszone czynności seksualne oraz gwałt. Przemoc symboliczna, która normalizuje i uprawomacnia każdą przemoc bezpośrednią i instytucjonalną (wraz z jej regułami i obyczajami), z punktu widzenia ludzi uwikłanych w codzienność szkolną jest zazwyczaj nieuświadamiana i niewidzialna, a wskutek socjalizacji – akceptowana. Tak działają różnego rodzaju normy wpisane w stereotypowe wzorce kobiecości i męskości czy akceptowane wizje relacji.

Z perspektywy międzynarodowych badań i metaanaliz **przemoc ze względu na płeć w szkołach** (*school-related gender-based violence*, SRGBV) jest postrzegana i opisywana jako przejaw dyskryminacji (seksizm) i naruszenie praw człowieka, ponieważ wszędzie na świecie doświadczanie przemocy ze względu na płeć przekłada się na niższą frekwencję, problemy w nauce i relacjach społecznych oraz krótko- i długoterminowe konsekwencje dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Uważa się, że stanowi poważną przeszkodę w realizacji prawa i wolności do edukacji oraz jedną z najważniejszych przeszkód

[75] R. Manjoo, *Report of the Special Rapporteur on Violence Against Women, its Causes and Consequences*, Human Rights Council, Seventeenth session ONZ, 2011.

[76] P. Bourdieu, *Męska dominacja*…, s. 45–67.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

w osiągnieciu równości płci[77]. Przemoc ze względu na płeć w szkole określana jest jako akty lub zagrożenie przemocą fizyczną, psychiczną i seksualną, której doświadczają młodzi ludzie w szkołach oraz w otoczeniu szkolnym w wyniku działania norm i stereotypów związanych z płcią oraz nierówności płci. Odnosi się także do różnic między doświadczeniami dziewcząt i chłopców oraz do ryzyka wiktymizacji[78]. Rówieśnicza przemoc ze względu na płeć w szkołach obejmuje wszystkie jej formy, których doświadczają osoby dorosłe: zarówno na poziomie interpersonalnym, jak i instytucjonalnym (ukryte formy przemocy wzmacniające stereotypy wbudowane są w codzienne reguły i praktyki szkolne). Zwraca się uwagę na cztery główne przejawy zjawiska: przemoc werbalną i fizyczną, molestowanie seksualne i przestępstwa seksualne, przemoc na tle homofobicznym oraz akceptację i wspieranie „męskiej dominacji" oraz zachowań przemocowych chłopców[79].

Ofiarami i sprawcami przemocy ze względu na płeć w szkołach są zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, jednak rejestruje się różnice w stopniu i formie najczęstszych doświadczeń przemocowych. Międzynarodowe badania porównawcze dowodzą, że dziewczęta są bardziej narażone na przemoc o charakterze seksualnym, podczas gdy chłopcy częściej i dotkliwiej doświadczają przemocy fizycznej. To jednak ogólne wnioski. W konkretnej rzeczywistości szkolnej wiele zachowań wymyka się statystycznym generalizacjom. Różne formy przemocy nakładają się na siebie i wzajemnie wzmacniają. Istnieją znaczące różnice między krajami, a także poszczególnymi szkołami. Analizując rówieśniczą przemoc ze względu na płeć w kontekście szkolnych doświadczeń, trzeba mieć na uwadze, jak bardzo nowe technologie rozszerzyły tzw. środowisko szkolne młodego człowieka. Wiele aktów przemocy realizowanych jest w cyberprzestrzeni portali społecznościowych i w rówieśniczych grupach „szkolnych" komunikujących się przez sieć. Wirtualne lokalizacje dają nowe możliwości, ale przede wszystkim wzmacniają to, co dzieje się w kontaktach twarzą w twarz.

Relacje dziewcząt i chłopców na temat ich doświadczeń związanych z przemocą ze względu na płeć dowodzą, że jest ono powszechnym doświadczeniem

---

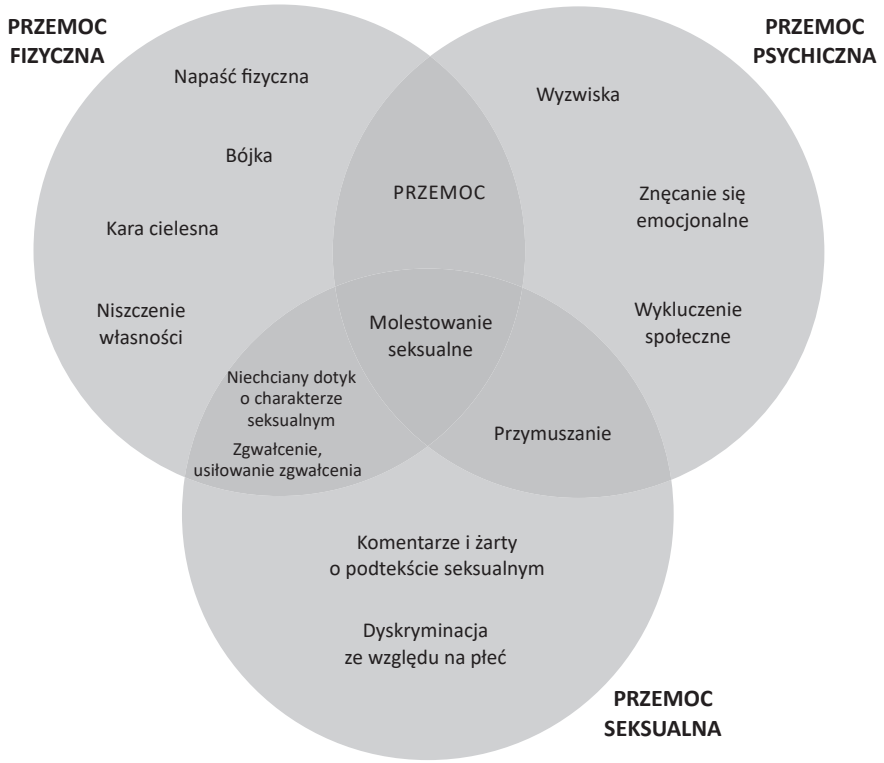
[77] UNESCO, *World Atlas of Gender Equality in Education*, UNESCO 2012; UNESCO, UN Girls' Education Initiative, *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. Global Monitoring Report. Policy Paper 17*, UNGEI – UNESCO, Paris 2015.

[78] UNESCO, UN Women, *Global Guidance On Addressing School-related Gender-based Violence*, Paris, New York 2016, s. 21.

[79] UNESCO, *School-Related Gender-Based Violence* (SRGBV). UNGEI – UNESCO Discussion Paper, 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

młodych ludzi o poważnych konsekwencjach, zarówno na poziomie indywidulanym, relacyjnym, jak i na poziomie atmosfery i kultury całej szkoły. Mimo że krzywdzące zachowania mają miejsce w przestrzeni publicznej i w obecności świadków, młodzi ludzie mają trudności z uzyskaniem adekwatnej pomocy ze strony dorosłych. Bez wątpienia przemoc ze względu na płeć oraz przemoc seksualna staje się coraz bardziej zauważalnym problemem i coraz częściej badanym zjawiskiem, rozpatrywanym już nie w oderwaniu i nie na marginesie, ale jako integralna część szerszego kontekstu zachowań przemocowych oraz kultury. Próba uchwycenia wzajemnych zależności i wpływów różnych form szkolnej przemocy z uwzględnieniem przemocy ze względu na płeć i molestowania seksualnego obrazuje schemat zaproponowany w opracowaniu dotyczącym przemocy w szkole UNESCO z 2018 roku (rys. 1).



Rys. 1. Typy przemocy w szkole z uwzględnieniem przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie schematu: *What is school violence and bullying?*, w: UNESCO, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris 2018, s. 3.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Niezależnie od tego, jak szeroko lub wąsko definiowana jest przemoc ze względu na płeć, wśród ekspertek i ekspertów tej problematyki panuje zgoda co do tego, że źródłem krzywdzących zachowań oraz łamania praw człowieka są nierówne stosunki między płciami i nadużycia władzy. Może to przybrać formę przemocy seksualnej w bliskim związku, prześladowania ze strony rówieśników w szkole, może być również dyskryminacją wbudowaną w przepisy prawa, obowiązujące normy obyczajowe lub praktyki społeczne. W związku z tym, że przemoc ze względu na płeć zakotwiczona jest w kulturowych przekazach dotyczących polaryzacji płciowej i nierówności płci, a także zinternalizowana na poziomie przekonań dotyczących „typowych" i „nietypowych" skryptów zachowań kobiet i mężczyzn we wzajemnych relacjach, zarówno młodzi ludzie, jak i dorośli bardzo często mają problemy z zauważeniem granicy, za którą zaczyna się przemoc. Specjaliści/Specjalistki proponują każdorazowo definiować sytuację z perspektywy subiektywnych uczuć osoby doświadczającej naruszenia granic. Tak więc przemoc to takie zachowanie, które w odczuciu osoby, do której jest adresowane, jest zachowaniem niechcianym, nieakceptowanym i/lub odstręczającym[80]. Zasada ta jest szczególnie istotna w kontekście przemocy seksualnej, której definicja wymaga doprecyzowania.

Pojęciem **przemocy seksualnej** posługują się specjaliści i specjalistki z bardzo wielu dziedzin, a definicje tworzone są dla różnych potrzeb. W Polsce nie jest to jednak pojęcie prawne, co powoduje, że konkretne zachowania bywają odnoszone do różnego typu norm. W ogólnym rozumieniu przemoc seksualna to zachowanie polegające na zmuszaniu kogoś do poddania się czynnościom o charakterze seksualnym bez cech faktycznej dobrowolności. Prawodawstwo polskie dotyczące przemocy o charakterze seksualnym odnosi się jedynie do czynów określanych jako przestępstwa seksualne. W przepisach zawartych w artykułach 197–204 Kodeksu Karnego w rozdziale XXV[81] pt. „Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności" nie występuje pojęcie przemocy seksualnej, a jedynie przestępstwo seksualne. Polskie prawo karne przewiduje następujące typy przestępstw seksualnych: 1) obcowanie płciowe pozbawione cech faktycznej dobrowolności ze strony jednego z partnerów; 2) pedofilia; 3) ekshibicjonizm; 4) kazirodztwo; 5) pornografia z udziałem małoletniego; 6) zmuszanie do prostytucji, stręczycielstwo i sutenerstwo. Ustawy

[80] A. Wołosik, E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, Warszawa 2011; *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, red. B. Stępień, A. Synakiewicz, Warszawa 2008.

[81] *Kodeks karny. Komentarz*, red. M. Filar, Warszawa 2010.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

skupiają się na ochronie wolności jednostki do autonomicznego i swobodnego podejmowania decyzji dotyczących seksualności (o tyle, o ile nie wyrządza to krzywdy innym i społeczności) oraz wolności od każdego rodzaju fizycznego i psychicznego przymusu w tej sferze życia. Biorąc pod uwagę słabszą pozycję dziecka w relacji z dorosłymi, niedojrzałość oraz ochronę prawidłowego rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci, w sposób szczególny chroniona jest w polskim prawie wolność seksualna osób poniżej 15 roku życia. Każdy, kto doprowadza do kontaktu seksualnego z dzieckiem poniżej lat 15, podlega karze pozbawienia wolności od 2 do 12 lat. Przestępstwem jest: obcowanie płciowe z dzieckiem; dopuszczanie się wobec dziecka innej czynności seksualnej; doprowadzanie dziecka do poddania się innym czynnościom seksualnym lub do ich wykonywanie; prezentowanie dziecku materiałów pornograficznych bądź wykonywania aktów seksualnych w jego obecności w celu doprowadzenia do własnego zaspokojenia seksualnego lub zaspokojenia seksualnego innej osoby. Prawo przewiduje również sytuację, gdy sprawcą przestępstw jest osoba nieletnia. Jeśli nieletni dopuszcza się czynu zabronionego przed ukończeniem 13 roku życia, sąd traktuje popełnienie takiego czynu jako przejaw demoralizacji i może zastosować jedynie środki przewidziane w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich. Małoletnim, którzy nie ukończyli 13 lat, nie można przypisać winy, a odpowiedzialność za czyny takiej osoby jest przeniesiona na osobę sprawującą opiekę nad małoletnim, rodzica albo opiekuna prawnego. Jeśli czynu zabronionego dopuszcza się młody człowiek między 13 a 17 rokiem życia, wtedy w grę wchodzi jego własna odpowiedzialność, ale nadal co do zasady sąd stosuje środki przewidziane w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich, a postępowanie jest prowadzone przez sąd rodzinny i opiekuńczy z wyjątkiem sytuacji, gdy nieletni ukończył lat 15 i dopuścił się jednego z wyszczególnionych w ustawie bardzo poważnych czynów zabronionych (w kontekście omawianej przemocy seksualnej są to: zgwałcenie wspólnie z inną osobą małoletniego poniżej lat 15 bądź wstępnego, zstępnego, przysposobionego, przysposabiającego, brata lub siostry; działanie ze szczególnym okrucieństwem); wtedy przy spełnionych dodatkowych warunkach może odpowiadać na zasadach określonych w Kodeksie karnym[82]. Ściganie sprawców przemocy seksualnej następuje z urzędu. W tym kontekście szczególna odpowiedzialność spada na dorosłych pracujących w szkole.

W naukowej i specjalistycznej literaturze anglojęzycznej powszechnie, szczególnie w odniesieniu do zachowań szkolnych, stosuje się pojęcie **molesto-**

[82] J. Warylewski, *Przestępstwa seksualne*, Gdańsk 2001.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

wania seksualnego (*sexual harassment*)[83], rozumianego jako każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym. Może ono obejmować niepożądane zaloty, prośby o przysługi seksualne i inne werbalne, niewerbalne lub fizyczne zachowania o charakterze seksualnym. W polskiej, niezbyt obszernej literaturze przedmiotu panuje w tej kwestii pomieszanie pojęć[84]. Natomiast przemoc seksualną w znaczeniu „molestowania seksualnego"[85] polskie prawo ujmuje jedynie w kontekście relacji pomiędzy osobami pozostającymi w stosunkach zależności służbowej i definiuje je jako formę dyskryminacji ze względu na płeć, oznaczającą „każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym lub odnoszące się do płci pracownika, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności pracownika, w szczególności stworzenie wobec niego zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą się składać fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy". Definicja ta jest tożsama z definicją znajdującą się w Ustawie z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (art. 3 pkt 3 i 4)[86]. Jest ona na tyle uniwersalna, że mogłaby z powodzeniem zostać rozszerzona na inne, również pozapracownicze sytuacje i typy relacji oraz kategorie wiekowe. Tak się jednak nie stało i w przypadku przemocy ze względu na płeć i o chrakterze seksualnym pomiędzy osoba-

[83] N. Stein, *Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence*, „Harvard Educational Review" 1995, nr 65, s. 145–162; N. Duncan, *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*, London 1999; J. Z. Hands, L. Sanchez, *Badgering or bantering? Gender differences in experience of and reactions to, sexual harassment among U.S. high school students*, „Gender & Society" 2002, nr 14, s. 718–746.

[84] A. Wołosik i A. Majewska proponują, by w związku z tym, że słowo „molestowanie" seksualne dotyczy z punktu widzenia polskiego prawa tylko dorosłych, w kontekście relacji rówieśniczych nieletnich używać pojęcia „napastowanie seksualne", które definiują jako: „niewłaściwe zachowania o charakterze seksualnym i odnoszące się do płci, majce miejsce miedzy uczniami w grupie rówieśniczej". Zob. A. Wołosik, E. Majewska, op. cit., s. 8.

[85] Definicja „molestowania seksualnego" brzmi następująco: „forma dyskryminacji ze względu na płeć i oznacza każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym lub odnoszące się do płci pracownika, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności pracownika, w szczególności stworzenie wobec niego zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą się składać fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy" (Kodeks pracy, art. 18.3a par. 6); Zobacz także: J. Warylewski, *Molestowanie seksualne w miejscu pracy*, Wydawnictwo Prawnicze LEX, Sopot 1999.

[86] Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Dz.U. 2010 nr 254 poz. 1700.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

mi nieletnimi w obszarze nauk o edukacji brakuje określenia akceptowanego obyczajowo i prawnie[87]. Z pomocą w polskim kontekście edukacyjnym może przyjść Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, ratyfikowana przez Polskę w 2015 r. W art. 40, zatytułowanym „Molestowanie seksualne", definiuje się je jako „każdą formę niepożądanych zachowań werbalnych, niewerbalnych lub fizycznych o charakterze seksualnym, których celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby, zwłaszcza poprzez tworzenie atmosfery zastraszenia, wrogości, upodlenia, poniżenia lub obrazy"[88]. Zatem molestowanie seksualne obejmuje kontinuum zachowań bezpośrednich, takich jak: niepożądany dotyk oraz komentarze, dowcipy lub gesty o charakterze seksualnym, komentowanie orientacji seksualnej w obraźliwy sposób, robienie i pokazywanie rysunków, zdjęć, napisów o seksualnym charakterze w odniesieniu do jakiejś osoby, prezentowanie pornografii osobom, które tego nie chcą, zmuszanie do czynności seksualnych oraz zachowań przy użyciu technologii informatycznych, takich jak wpisywanie i udostępnianie niepożądanych komentarzy, filmów, zdjęć, dowcipów o charakterze seksualnym odnoszących się do jakiejś osoby, rozpowszechnianie plotek o życiu intymnym itp.[89]. W ten właśnie sposób posługuję się tym pojeciem w prezentowanych tu rozważaniach i badaniach. Przyjmuję także, że molestowanie seksualne w szkołach jest formą przemocy oraz – w szerszym ujęciu – dyskryminacji ze względu na płeć.

Przemoc rówieśnicza rozpatrywana na poziomie szkoły jest naruszeniem nie tylko norm obyczajowych, ale także prawnych. Są to zarówno statuty, regulaminy i inne procedury wewnętrzne placówki szkolnej, jak i przepisy administracyjne wynikające z ustawy o systemie oświaty. Uczniów i uczennice dotyczą również przepisy Kodeksu karnego dotyczące postępowania w przypadku popełnienia czynu mającego znamiona czynu karalnego, wykroczenia czy przestępstwa. W przypadku osób niepełnoletnich odpowiedzialność karna za popełnienie przestępstwa, wykroczenia oraz czynu karalnego różni się w zależności od wieku sprawcy. W sytuacji popełnienia przez małoletniego przestępstwa działają procedury, które szkoła ma obowiązek wypracować

[87] Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, 2018, nr 5, seria: Zasada Równego Traktowania – prawo i praktyka nr. 25.

[88] Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz. U. 2015, pozycja 961.

[89] C. Hill, H. Kearl, *Crossing the Line. Sexual Harassment at School*, Washington 2011, s. 10.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

i przestrzegać. Większym wyzwaniem i problemem są te zachowania, które mają charakter seksualny, są krzywdzące, związane z naruszaniem norm obyczajowych, ale nie wyczerpują znamiona czynu karalnego, wykroczenia czy przestępstwa. Dlatego tak ważne są wiedza i postawa nauczycieli – a także samych nastolatków – dotyczące rozwoju psychoseksualnego człowieka oraz jego kulturowo-społecznych aspektów.

W perspektywie globalnej przemoc ze względu na płeć (w tym molestowanie seksualne oraz przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności) jest globalnym problemem dotyczącym zdrowia publicznego i w tym kontekście określa się ją jako epidemię oraz łamanie podstawowych praw człowieka. Wiele badań naukowych i światowych raportów dowodzi, że jest to przede wszystkim przemoc dorosłych oraz młodych mężczyzn (także nastoletnich) wobec kobiet i dzieci obu płci oraz wobec chłopców i mężczyzn należących do grup i kategorii społecznie marginalizowanych. Widać wyraźnie, że związek kobiecości z rolą ofiary nie jest przypadkowy, ale wynika z kulturowych ram: patriarchatu, seksizmu i mizoginii. Spiralny model przemocy ze względu na płeć (*Lifetime Spiral of Gender Violence*), lokalizując szereg nadużyć różnego typu w cyklu całego życia, ujawnia wzorzec wiktymizacji, sprawstwa i specyfiki doświadczania przemocy w zależności od płci[90]. Analiza porównawcza danych pochodzących z różnych części świata pokazuje, że w kontekście przemocy ze względu na płeć nastolatki najbardziej narażone są na: wymuszoną inicjację seksualną, brak wiedzy na temat seksualności i zdrowia reprodukcyjnego, ograniczenie wiedzy i dostępu do opieki w zakresie zdrowia reprodukcyjnego i antykoncepcji, gwałt, porwanie, przymuszanie do prostytucji, przymuszanie do małżeństwa, przymuszanie do pracy w domu lub pracy zarobkowej, presja na podjęcie aktywności seksualnej, przemoc w bliskich relacjach intymnych, stalking, molestowanie w przestrzeni publicznej, przemoc seksualną ze strony rodziny, partnerów i partnerek, osób pracujących w instytucjach edukacyjnych i innych, naciski, by zarabiać na życie.

[90] Aborcja żeńskich płodów, dzieciobójstwo noworodków płci żeńskiej, ograniczanie żywności dla dziewczynek, okaleczanie narządów płciowych, ograniczanie edukacji, handel dziewczynkami i kobietami, przymuszanie do prostytucji, piętnowanie z powodu dojrzewania płciowego, kazirodztwo, molestowanie seksualne w szkole, pracy w miejscach publicznych, seksistowski jezyk, presja i przymuszanie do małżeństwa, cyberstalking, przemoc w bliskim związku, ograniczenie wiedzy i dostępu do opieki w zakresie zdrowia reprodukcyjnego i antykoncepcji itp. Za: *Lifetime Spiral of Gender Violence*, The Asian & Pacific Islander Institute on Domestic Violence, http://www.api-gbv.org/violence/lifetime-spiral.php

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Przemoc ze względu na płeć i przemoc seksualna często występują w kontekście innych form przemocy i represji ze względu na niski status socjoekonomiczny, pochodzenie etniczne, wiek, orientację seksualną, rodzaj wykonywanej pracy, poziom wykształcenia, niepełnosprawność i/lub status imigracyjny lub uchodźczy itd. Stąd najbardziej narażone są osoby pochodzące z grup marginalizowanych i wykluczanych: biedne, niepełnosprawne, nieheteronormatywne, żyjące w środowiskach o niskim kapitale kulturowym, zaniedbane, bezdomne, dotknięte kataklizmem lub konfliktem zbrojnym. Problem jest poważny i dotyczy wszystkich społeczeństw. W przypadku dziewcząt i kobiet doświadczenie bycia ofiarą przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej występuje wielokrotnie – w jednym lub na wielu etapach życia, o czym świadczą liczne badania prowadzone w różnych kulturach i społeczeństwach, będących na różnym etapie rozwoju cywilizacyjnego[91]. Ten problem dotyczy także w bardzo wielu aspektach polskiego kontekstu, o czym będzie mowa w dalszej części opracowania.

Szkoły są częścią szerszego systemu społecznego i kultury. Nie działają w izolacji. Nierówności i przemoc w rodzinach, grupach, instytucjach, w szerszym otoczeniu społecznym oraz w cyberprzestrzeni oddziałują na dzieci oraz młodych ludzi i mogą modelować i/lub wzmacniać zachowania, które będą reprodukowane w relacjach rówieśniczych w szkołach. Perspektywa płci społeczno-kulturowej pomaga dostrzec i wyjaśnić, w jaki sposób przemoc ze względu na płeć i molestowanie seksualne są związane z normami społecznymi i dlaczego przyjmowane bezkrytycznie stereotypy i uprzedzenia związane z płcią narażają młodych ludzi na wykorzystanie i demoralizację.

---

[91] WHO, *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*, Genewa, 2013; European Union Agency for Fundamental Rights, *Violence against women: an EU-wide survey. Survey methodology, sample and fieldwork*, Luxembourg 2014; M. Grabowska, A. Grzybek, *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, Warszawa 2016; *Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce*. *Raport Fundacji Feminoteka*, red. J. Piotrowska, A. Synakiewicz, Warszawa 2011; J. Czapska, M. Klosa, E. Lesińska, A. Okrasa, *Przemoc seksualna wobec kobiet, nękanie i strach przed przestępczością*. *Raport Polski*, Bochum 2012; Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, 2018, nr 5, seria: Zasada Równego Traktowania – prawo i praktyka nr 25.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1.2. Problematyka i przegląd badań

1.2.1. Płciowy i rodzajowy wymiar najważniejszych obszarów rozwoju nastolatków we wczesnej fazie dorastania

Okres dojrzewania opisywany jest jako ważny przełom i rozwojowa szansa. Procesowi przemiany i stopniowego przechodzenia od okresu dzieciństwa do dorosłości towarzyszy wiele wyzwań związanych z kształtowaniem się tożsamości oraz koniecznością sprostania szybkim i gwałtownym zmianom. Okres dojrzewania powszechnie postrzega się jako kluczowy dla dalszego życia kryzys rozwojowy, rozumiany jako czas zaangażowania i podejmowania kluczowych dla dalszego życia decyzji. Także jako czas kumulacji czynników ryzyka, wynikających zarówno z etapu rozwoju, na którym znajdują się młodzi ludzie (dojrzewanie seksualne, labilność emocjonalna, wzrost samoświadomości, ustalanie tożsamości i eksperymentowanie z rolami, wzrost znaczenia grupy rówieśniczej, potrzeba próbowania sił w różnych obszarach dorosłego życia, zmiany w postrzeganiu świata społecznego i własnej interakcji z nim itp.), jak i ze szczególnie silnych presji społecznych oraz konieczności odnalezienia się i zaadaptowania do zmian wynikających między innymi z przejścia do kolejnych etapów edukacji[92].

Pierwsza część fazy dorastania, przypadająca na przedział wiekowy 12/13–15/16 lat (nazywana przez E. H. Eriksona i R. J. Havighursta oraz B. M. i Ph. R. Newmanów fazą dojrzewania czy też wczesną fazą dorastania/adolescencji[93]) uznawana jest za krytyczny etap rozwoju i przemian, niezwykły etap życia na skrzyżowaniu dzieciństwa i dojrzałości (E. H. Erikson)[94]. Do najważniejszych zadań rozwojowych wczesnej adolescencji należą: dojrzewanie fizyczne i seksualne (skok pokwitaniowy) oraz zaakceptowanie swojej fizyczności; rozwój

---

[92] B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 379–422; M. Bardziejewska, A. Brzezińska, S. Hejmanowski, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju młodzieży w okresie dorastania*, w: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007, s. 91–106; H. Sęk, *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004.

[93] Za: A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 234–235.

[94] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

poznawczy w obszarze operacji formalnych i refleksji, uzyskanie zdolności do myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, abstrakcyjnego, a także rozwój słownictwa i złożoności języka (stadium operacji formalnych); rozwój rozumowania moralnego od poziomu przedkonwencjonalnego w kierunku uznania norm grupowych i systemu społecznego (moralność konwencjonalna); rozwój emocjonalny, w kierunku kontrolowania impulsów, emocji i zachowań oraz kształtowania niezależności uczuciowej od rodziców, a także budowania bardziej partnerskich relacji z dorosłymi; rozwój tożsamości płciowej i trening społeczny do wypełniania roli płciowej (uczenie się oraz internalizacja standardów i oczekiwań społecznych), budowanie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci i uczestnictwo w grupach i diadach rówieśniczych (jedno- i różnopłciowych), inicjowanie i utrzymywanie przyjaźni oraz związków intymnych (preintymnych); wzrost świadomości upływającego czasu oraz wzrost zdolności do planowania przyszłości, przygotowanie do podejmowania decyzji dotyczących kariery zawodowej i niezależności ekonomicznej. Zmianę i postęp rozwojowy okresu wczesnej adolescencji można opisać na jako przechodzenie od destabilizacji i rozproszenia, przez poszukiwanie i kolejne wykluczanie różnych wzorców, do stabilizacji i identyfikacji[95].

Przyjmuje się, że cały okres adolescencji to okres przejściowy, w którym dziecko buduje i ugruntowuje swoją tożsamość oraz staje się w sensie fizycznym, umysłowym i emocjonalnym osobą dorosłą. Proces formowania się osobistej i społecznej tożsamości w pierwszym etapie oznacza wzrost autonomii oraz aktywne poszukiwanie, eksperymentowanie, sprawdzanie siebie oraz relacji z innymi w celu odpowiedzi na pytania: „kim (nie)jestem", „jaki jestem", „jakimi zasobami dysponuję", „jaki jestem w oczach innych", „jak chcę być postrzegany" i „kim i jaki chcę być", „w jakich rolach chcę funkcjonować w dorosłości"? W drugim etapie dorastania następuje natomiast podjęcie decyzji i dokonanie wyboru drogi życiowej wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami[96]. Oznacza to potrzebę podejmowania kolejnych prób i eksperymentów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w celu sprawdze-

[95] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*…, s. 234; M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005; A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji,* Warszawa 2013; K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania. Wiek 11/12-14/15 lat*, w: *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania. Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I*, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014.

[96] M. Bardziejewska, *Okres dorastania*…, s. 345–377.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nia, co działa, co zmienić i w jakim kierunku. W pierwszej fazie następują szczególnie gwałtowne i liczne zmiany we wszystkich obszarach funkcjonowania. Dorastający człowiek odkrywa, że w wielu sytuacjach wzorce myślenia i działania znane z dzieciństwa już nie wystarczają lub są zawodne. Co więcej, zmianie uległy również treści oczekiwań społecznych. Pojawia się zatem intensywna potrzeba zdobywania nowych kompetencji, wiedzy i doświadczeń. Adolescenci/ki eksperymentując w różnych rolach, sprawdzając siebie, otoczenie i granice społeczne, przechodzą od etapu tożsamości rozproszonej przez etap tożsamości lustrzanej związanej z identyfikacją grupową i etap moratorium do tożsamości dojrzałej, z ryzykiem – przy wystąpieniu niekorzystnych warunków środowiskowych – przyjęcia tożsamości negatywnej[97]. Jak pisze J. Miluska: „Normatywny kryzys okresu dorastania wiąże się z koniecznością dokonania wyborów wartości, norm, ról społecznych i zaangażowania się w sposób, który odzwierciedla wypracowaną tożsamość i pozwala na dobre funkcjonowanie społeczne. Proces konstruowania tożsamości polega na świadomym i aktywnym poszukiwaniu rozwiązań, które byłyby najlepszą formą ekspresji «ja» w kilku znaczących dziedzinach życia. Proces ten jest trudny, bo określa go konflikt między pragnieniem a niechęcią dokonania wyborów, spowodowany brakiem akceptacji różnych przyszłych tożsamości. Kryzys okresu dorastania wywołuje niezgodność między nowo pojawiającymi się możliwościami, wynikającymi z rozwoju biologicznego, poznawczego oraz społeczno-emocjonalnego, a ograniczeniami społecznymi; jest to zatem kryzys adaptacyjny, spowodowany trudnością dostosowania się do reguł świata dorosłych. Przyczyną tego kryzysu jest także dysproporcja między nowymi możliwościami a dotychczasową tożsamością"[98].

Młodzi ludzie, korzystając z nagromadzonych w sobie i otoczeniu zasobów, podejmują różnego typu zachowania i decyzje, które w konsekwencji zmieniają ich samych oraz ich dalsze życie. Krytyka i deprecjonowanie autorytetów, uniezależnianie się od rodziców, poszukiwanie tożsamości indywidualnej, potrzeba eksperymentowania i eksploracji, a także budowania więzi i znalezienia swojego miejsca wśród rówieśników oraz szerzej w społeczeństwie powodują, że młodzi ludzie nie zawsze wybierają zachowania zgodne ze społecznymi oczekiwaniami, co nie znaczy, że zachowania te nie spełniają funkcji rozwojowych i adaptacyjnych w kontekście charakterystycznych i istotnych dla tego okresu zadań. Motywacje do podejmowania przez nastolet-

[97] Tamże, s. 369.

[98] J. Miluska, op. cit., s. 147.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nią młodzież zachowań określanych jako ryzykowne lub aspołeczne wiążą się ściśle z najważniejszymi potrzebami i zadaniami rozwojowymi tego okresu, związanymi z budowaniem tożsamości osobistej i społecznej oraz oczekiwaniami i wymaganiami otoczenia. S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano[99] do funkcji rozwojowych zachowań ryzykownych związanych z rozwojem osobistym zaliczyły: manifestowanie dorosłości, nabywanie i afirmowanie niezależności, identyfikację i podkreślanie różnicy wobec dorosłych, autoafirmację i eksperymentowanie, transgresję i przekraczanie granic, eksplorację doznań, budowanie poczucia kontroli, strategie radzenia sobie i ucieczki. Do funkcji związanych z rozwojem społecznym zaliczono potrzeby: komunikacji (głównie w relacjach rówieśniczych); współdzielenia działań, doświadczeń i emocji; rytuały więzi i obrzędy przejścia; naśladowania i rywalizowania; badania reakcji dorosłych i narzuconych ograniczeń; odróżniania się od rodziców i okazywania sprzeciwu oraz budowania własnej reputacji w grupie rówieśniczej[100].

Na skutek gwałtownych zmian hormonalnych i nacisków psychicznych adolescentów i adolescentki – szczególnie w początkowej fazie dorastania – charakteryzuje labilność emocjonalna, wahania nastroju, silne reakcje emocjonalne (wybuchy emocji), negacja i buntowanie się przeciwko zastanym zasadom i aktualnej sytuacji, konflikty z rodzicami oraz egocentryzm afektywny. Owe liczne gwałtowne zmiany i napięcia oraz utrudniona kontrola ekspresji stanów emocjonalnych zwiększa ryzyko pojawiania się reakcji agresywnych. Równocześnie na adolescentów wpływają różne wychowawcze, wzorotwórcze i modelujące czynniki kształtujące postawy oraz elementarne kompetencje w obszarze emocji. Chociaż emocje kobiet i mężczyzn niczym się nie różnią, to ich interpretacja oraz trening socjalizacyjny i wychowawczy w zakresie wyrażania oraz tłumienia może być mniej lub bardziej stereotypowy, ponieważ normy dotyczące zachowań uznawanych za „typowe" dla chłopców i dziewcząt w obszarze emocji są różne[101]. Różnice rodzajowe dotyczą zarówno edukacji emocjonalnej w zakresie podstawowych kompetencji, takich jak: emocjonalna

[99] S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescents and risk. behavior, function and protective factors*, Milan 2005, za: B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 78–85.

[100] B. Jankowiak zaproponowała w swoim opracowaniu funkcję budowania własnej reputacji w grupie rówieśniczej na podstawie analizy teorii reputacji adolescentów. Zob. B. Jankowiak, op. cit., s. 81–85.

[101] E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003, s. 85–119; L. R. Brody, J. A. Hall, *Płeć, emocja i ekspresja*, w: *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J. M. Hviland-Jones, Gdańsk 2005, s. 431–445.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

samoświadomość i świadomość społeczna, kierowanie emocjami, umiejętności relacyjne i podejmowanie decyzji, jak również dotyczą akceptacji dla pewnych zachowań przemocowych, traktowanych powszechnie jako mieszczące się w „normie" męskiego lub kobiecego zachowania: „Emocje jako takie nie posiadają płci, posiada je natomiast stereotypowe o nich myślenie. W konsekwencji mężczyźni są zachęcani do okazywania emocji, lecz głównie tych związanych z ekspresją siły, takich jak: agresja, złość, lekceważenie, pogarda czy nienawiść. Natomiast emocje, które pokazują mężczyznę jako podporządkowanego i słabego, są uważane za nieprzystające mężczyźnie, bo przeciwstawne do cech utożsamianych z męskością, takich jak siła, sprawność czy odwaga. Podobnie dla kobiet istnieją pewne emocje społecznie uznawane za niepożądane. Są nimi stany nie wiązane z agresją, albowiem kobiety spostrzegane są jako łagodne i odpowiedzialne za harmonijne stosunki z innymi. Okazywanie przez kobiety słabości, smutku, strachu, lęku, płaczu jest relatywnie bardziej akceptowane" [102].

We wczesnym okresie dojrzewania następują liczne zmiany ilościowe i jakościowe na poziomie relacji społecznych, w które wchodzą i angażują się młodzi ludzie. Obejmują one wzrost autonomii w relacjach z rodzicami oraz równocześnie rosnące znaczenie grupy rówieśniczej, potrzebę akceptacji i bliskości z rówieśnikami, rozwój przyjaźni i relacji z osobami tej samej oraz przeciwnej płci. To także czas tworzenia pierwszych związków preintymnych, charakteryzujących się dużym zaangażowaniem, troską i wzajemną akceptacją, jednak bez poczucia bliskości i zdolności do poświęceń charakteryzujących późniejsze związki intymne[103]. We wczesnej adolescencji krystalizują się postawy wobec różnych grup społecznych oraz członków tych grup, z uwzględnieniem możliwych ról i związanych z nimi norm.

Niezwykle ważną kwestią, wokół której wzrasta niepokój i niepewność, stają się wzorce ról płciowych oraz tożsamość płciowa uwikłana w społeczny wymiar kobiecości i męskości. Płeć biologiczna oraz kulturowa i związane z tym, normy, oczekiwania, presje, możliwości i ograniczenia oddziałują – jak już zostało tu wielokrotnie wspomniane – na wszystkich etapach i we wszystkich obszarach rozwoju. Interesujący mnie w kontekście badań proces konstruowania tożsamości przez dziewczęta i chłopców, chociaż identyczny na poziomie ogólnie sformułowanych zadań i obszarów rozwoju, ma swoją

[102] A. Jasielska, *Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1(40), s. 79.

[103] M. Bardziejewska, *Okres dorastania*…, s. 361–362.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

specyfikę płciową ze względów biologicznych, indywidualnych i społeczno-kulturowych oraz na skutek interakcji owych czynników. Biologiczna funkcja reprodukcyjna kobiet wraz z przypisanymi jej kulturowo znaczeniami oraz funkcjonowanie w społeczeństwie naznaczonym polaryzacją płciową, zakładającą istnienie odmiennych modeli ról społecznych dla kobiet i mężczyzn, skutkuje różnymi oczekiwaniami społecznymi ze względu na płeć, różnymi naciskami w obrębie zadań rozwojowych oraz zróżnicowaną ze względu na płeć socjalizacją i wychowaniem, co w konsekwencji typizuje rodzajowo ścieżki rozwojowe dziewcząt i chłopców[104].

Zgodnie z podejściem kognitywnym tożsamość płciowa to nie tylko świadomość przynależności do określonej kategorii płciowej, ale także wiedza o atrybutach i normach, które określają w danej kulturze kobiecość i męskość oraz stanowią podstawę do opisu siebie w kategoriach płci oraz wynikające z tego zachowania. Jolanta Miluska wskazuje na trzy aspekty tożsamości płciowej[105]: fenomenologiczny (poczucie bycia kobietą lub mężczyzną); koncepcyjny (autokoncepcja wynikająca z przynależności do kategorii płciowej i rodzajowej oraz wiedzy na temat ich atrybutów) oraz behawioralny (zachowanie w różnych sytuacjach będące formą prezentacji biologicznych i psychologicznych zasobów). D. D. Tobin wraz ze współpracownikami[106], analizując kryteria, jakimi posługują się młodzi ludzie przy opisie siebie, wyodrębnili pięć wymiarów tożsamości płciowej: wiedzę i świadomość przynależności do kategorii płci; usytuowanie kategorii płci względem innych kategorii tożsamości; poziom zadowolenia z przynależności do danej kategorii płci; poziom odczuwanej presji na przestrzeganie stereotypów płciowych oraz poziom odczuwanej typowości płciowej (inaczej: postrzegane podobieństwo do osób tej samej płci). Większość młodych ludzi w okresie adolescencji ma ugruntowaną świadomość swojej przynależności do danej kategorii płci, jednak

---

[104] R. W. Blum, K. Mmari, C. Moreau, *Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61(4), Supplement, s. 3–4; *Understanding girl's problem behavior. How girl'sdelinquency develops in the context of maturity and health, co-occurring problems, and relationships*, red. M. Kerr, H. Stattin, R. C. M. E. Engels, G. Overbeek, A. K. Andershed, Chichester – Malden 2011; *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*, red. D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash, New York 2005.

[105] J. Miluska, op. cit., s. 23.

[106] D. D. Tobin, M. Menon, M. Menon, B. C. Spatta, E. V. E. Hodges, D. G. Perry, *The intrapsychics of gender: A model of self-socialization*, „Psychological Review" 2010, nr 117, s. 601–622.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

w pozostałych czterech obszarach tożsamości płciowej występują duże różnice. Wiele badań wskazuje na to, że tożsamość płciowa należy do tak zwanych „szczytowych" typów tożsamości, uruchamiających najwięcej aspektów „ja" i kumulujących cechy innych, bardziej szczegółowych tożsamości, dlatego tak ważne jest, by proces socjalizacji nie ograniczał rozwoju przez intensywny trening do wąsko i stereotypowo rozumianej „kobiecości" lub „męskości"[107].

Rozwój tożsamości płciowej, tak jak rozwój człowieka w ogóle, podlega naciskom wynikającym zarówno z biologii, jak i z oddziaływania środowiska społecznego (oczekiwania, wymagania, żądania, normy społeczno-kulturowe itd.). W modelu zaproponowanym przez A. Brzezińską człowiek, jako istota społeczna obdarzona życiem psychicznym i cielesnym (funkcjonowanie w obszarach psyche – soma – polis), na wszystkich tych trzech obszarach odczuwa presje ze środowiska zewnętrznego (wszystko, co występuje i działa poza psychiką jednostki) i wewnętrznego (wyposażenie genetyczne i jego konsekwencje)[108]. W tej perspektywie kształtowanie się tożsamości płciowej można rozpatrywać jako proces, w którym jednostka jest aktywnym uczestnikiem kształtowania swojego rozwoju, odbywającego się zarówno pod wpływem czynników wewnętrznych (biologicznych), jak i zewnętrznych (fizycznych i społeczno-kulturowych). „Jednostka spostrzega swoje otoczenie w określony sposób, dokonuje interpretacji tego, co spostrzega i w rezultacie podejmuje różnorodne działania, służące z jednej strony zaspokajaniu jej osobistych potrzeb, a z drugiej spełnianiu oczekiwań i wymagań otoczenia. (…) Oczekiwania te mają formujący wpływ na jej zachowanie, ale jednocześnie zachowania jednostki wpływają formująco na kształt tego, co ją otacza i na to, jakie oczekiwania formułują ludzie względem niej. Relacja jest więc wzajemna, a wpływ obopólny. Z drugiej strony zachowania jednostki wyznaczane są poziomem jej dojrzałości biologicznej, zmieniającym się wraz z wiekiem i także wpływającym na to, jak postrzega, przeżywa i ocenia otaczającą ją rzeczywistość, i do wchodzenia w jakiego typu relacje z otoczeniem jest gotowa"[109].

Kontekst rozwoju – w przeciwieństwie do środowiska rozwoju – jest specyficzny dla każdego człowieka, ponieważ wynika z niepowtarzalnej, jedynej dla danej jednostki interakcji wpływów środowiska wewnętrznego jednostki i jej otoczenia w określonym czasie, a także ze sposobu, w jaki ta interakcja jest

[107] D. G. Perry, R. E. Pauletti, *Gender and Adolescent Development*, „Journal of Research on Adolescence" 2011, nr 21(1), s. 61–74.

[108] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia…*, s. 189–192.

[109] Tamże, s. 190–192.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przez człowieka odczuwana i interpretowana. Kontekst wewnętrzny określa się jako bezpośrednie, specyficzne naciski biologiczne płynące z organizmu, doświadczane w sposób zmienny przez całe życie. Dojrzałość biologiczna, za którą kryją się konkretne możliwości i ograniczenia somatyczne, ma wpływ na zmieniające się wraz z wiekiem sposoby spostrzegania, przeżywania i interpretowania rzeczywistości oraz gotowość do typu relacji z otoczeniem[110]. Do biologicznych czynników wpływających na tożsamość płciową zalicza się: chromosomy płci, hormony prenatalne i postnatalne związane z funkcjonowaniem przysadki i podwzgórza, I, II i III – rzędowe cechy płciowe oraz różnice morfofizjologiczne.

Na kontekst zewnętrzny rozwoju tożsamości płciowej składają się: bezpośrednie naciski ze strony otoczenia fizycznego (różne przedmioty naturalne i wytworzone przez ludzi, sami ludzie, relacje między przedmiotami i między ludźmi bezpośrednio stymulujące fizycznie i społecznie) oraz pośrednie presje ze strony środowiska społeczno-kulturowego (w tym naciski wychowawcze), do których można zaliczyć różne przedmioty wraz z nadanymi im znaczeniami odnoszącymi się bezpośrednio lub pośrednio do kobiecości i męskości, ludzi oraz relacje między przedmiotami i między ludźmi pośrednio stymulujące rozwój jednostki przez znaki/znaczenia, kulturowe praktyki oraz wartości, normy i wzorce zawarte w przepisach roli rodzajowej, komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz stereotypach kobiecości i męskości[111].

Do tak rozumianej tożsamości płciowej odnosi się, teoria nabywania „schematów płci/rodzaju" autorstwa S. L. Bem, wraz z jej późniejszym rozwinięciem – koncepcją społeczno-kulturowych „pryzmatów rodzaju"[112]. Zgodnie z tą teorią, która łączy w sobie psychologiczne koncepcje społecznego uczenia się[113] oraz podejście poznawczo-rozwojowe, dzieci, posługując się zastanymi, kulturowymi definicjami kobiecości i męskości, systematycznie uczą się, co jest właściwe dla każdej z płci i aktywnie konstruują na podstawie tej wiedzy oraz socjalizacyjnych presji indywidualny „schemat rodzaju". S. L. Bem definiowała go jako złożoną strukturę poznawczą, na którą składają się powiązane ze sobą informacje na temat kobiecości i męskości i która stanowi narzędzie percepcji, selekcji, organizacji oraz przetwarzania bodźców, informacji i doświadczeń oraz postrzegania i oceniania innych ludzi, a tak-

[110] Tamże, s. 183–198.

[111] Tamże, s. 192–198.

[112] S. L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

[113] A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

że samego siebie. Schemat płci zatem spełnia wiele ważnych funkcji, przede wszystkim zwiększa szybkość i pewność procesu różnicowania obiektów, rozpoznawania i przywoływania odpowiednich informacji, oraz ułatwia opis i interpretację zachowań zgodnie z kategorią płci. Schematyzm płciowy przekłada się także na określone zachowanie jednostki. Przyjmuje się zatem, że za formowanie określonej pod względem płci/rodzaju tożsamości oraz przejawiane zachowania w dużej mierze odpowiada konstruowany w toku rozwoju i uwewnętrzniony „schemat" wraz z działającymi w danej kulturze normami, symbolami, zwyczajami i stereotypami dotyczącymi kobiecości i męskości[114]. Badania prowadzone przez S. L. Bem podważyły teorię „naturalnej" polaryzacji kobiecości i męskości, dowodząc, że każda jednostka, niezależnie od płci biologicznej, może posiadać jedną z wielu kombinacji cech uznawanych społecznie za męskie i kobiece. Inaczej rzecz ujmując, atrybuty i zachowania związane z płcią, mimo że w kulturze podzielone są na męskie i kobiece (dwa ortogonalne czynniki), w rzeczywistości są neutralne i niezależne, więc mogą występować równocześnie u jednej osoby[115].

Schemat płci/rodzaju w zależności od społeczno-kulturowych uwarunkowań może zajmować mniej lub bardziej centralną i dostępną pozycję w strukturze „Ja". Jednak w związku z tym, że kategoryzacja poznawcza oparta na

---

[114] S. L. Bem, *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review" 1981, nr 88, s. 354–364; S. L. Bem, *Kobiecość. Męskość…*, s. 122–123.

[115] W swoich badaniach S. L. Bem posłużyła się skonstruowanym przez siebie kwestionariuszem BSRI („*Bem Sex Role Inventory*"). Autotest składa się z 60 cech: 20 kobiecych, 20 męskich i 20 neutralnych, które były odzwierciedleniem dominujących poglądów na to, co typowe dla każdej z płci w kulturze amerykańskiej. Badana osoba nieświadoma kategoryzacji, oceniała na siedmiopunktowej skali, które z tych cech najbardziej ją opisują. S. L. Bem na podstawie tych badań wyróżniła cztery typy osób (określające jednocześnie rodzaj relacji między płcią biologiczną a płcią psychologiczną): jednostki określone płciowo, inaczej typowe pod względem płci (*sex – typed)* – „kobiece kobiety" i „męscy mężczyźni", płeć psychiczna odpowiada tu płci biologicznej; jednostki androgyniczne (*androgynous*) – występuje jednakowo wysoki stopień nasilenia cech kobiecych i męskich, niezależnie od płci biologicznej; jednostki nieokreślone, niezróżnicowane płciowo (*undifferentiated, low–lows*) – gdy niezależnie od płci biologicznej występuje słaba identyfikacja zarówno z cechami męskimi, jak i kobiecymi oraz jednostki określone skrzyżowanym występowaniem cech psychicznych związanych z płcią (*cross–sex–typed)* – „męskie kobiety" i „kobiecy mężczyźni", występowało tu większe nasilenie cech psychicznych płci przeciwnej niż zgodnych z płcią biologiczną jednostki. Polska wersja BSRI w: A. Kuczyńska, *Płeć psychologiczna. Podstawy teoretyczne, dane empiryczne oraz narzędzia pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny" 1992, nr 2, s. 237–247.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

wskaźniku płci uznawana jest w kulturze zachodniej za priorytetową i w większości kultur bardzo duże znaczenie przypisuje się dychotomii płci, istnieje presja, by schematu rodzajowego używać niemal w każdej sytuacji życiowej wobec siebie (autopercepcja), innych ludzi, a także przedmiotów, sytuacji czy pojęć abstrakcyjnych itp.[116]. Jak pisze S. L. Bem: „przyswajanie w kulturze polaryzacji rodzajów, to wyuczona gotowość do postrzegania spolaryzowanych kategorii płci i rodzaju jako naturalnych wyznaczników rzeczywistości oraz ignorowanie jakichkolwiek innych kategoryzacji naturalnych czy sztucznych. Schematyzm rodzajowy to klasyfikowanie rzeczywistości społecznej według podziałów zależnych od rodzaju, to dzielenie ludzi, ich cech, zachowań i innych rzeczy na podstawie obowiązujących w kulturze i nacechowanych polaryzacją definicji męskości i kobiecości, a nie na podstawie innych wyznaczników, które mogłyby równie dobrze tę rzeczywistość opisywać"[117]. Zgodnie z tymi założeniami społeczeństwa naznaczone polaryzacją rodzajową kształtują „stypizowane", czyli konwencjonalne i schematyczne rodzajowo jednostki, których zachowania i postrzeganie świata warunkowane są przez uwewnętrznione w procesie socjalizacji i wychowania kulturowe definicje dotyczące męskości i kobiecości (należące do społeczno-kulturowego zewnętrznego kontekstu rozwoju).

W rozwinięciu teorii „schematu rodzaju" S. L. Bem, idąc krok dalej, wskazała trzy podstawowe kulturowe „metaprzesłania", które jednostka, konstruując schemat płci w toku socjalizacji i wychowania, nieświadomie i z różną intensywnością uwewnętrznia. Owe, jak nazywa je autorka: „pryzmaty rodzaju" (lub inaczej „soczewki rodzaju") to[118]:

- polaryzacja rodzajowa czyli pogląd, że psychologiczne oraz seksualne natury mężczyzn i kobiet są całkowicie odmienne oraz, że rozróżnienie świata na to co męskie i kobiece jest bardzo ważne oraz ma ogromne znaczenie dla każdego aspektu życia jednostki,
- androcentryzm niosący przesłanie, że mężczyźni są „pierwszą", „lepszą" płcią, stąd męskie doświadczenia stanowią „neutralną" normę, standard, a kobiety definiowane są jako „inne",
- esencjalizm biologiczny, który racjonalizuje i uzasadnia poprzednie dwa pryzmaty ponieważ zgodnie z nim różnice między mężczyznami a kobietami oraz dominacja mężczyzn są uwarunkowane przez naturę, a więc nieuniknione.

---

[116] J. Miluska, op. cit., s. 17.

[117] S. L. Bem, op. cit., s. 122.

[118] S. L. Bem, *Męskość. Kobiecość*…, s. 16.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Teoria „pryzmatów rodzaju" nie tylko rozwinęła i wzbogaciła teorię schematu płci/rodzaju, podkreślając rolę społeczno-kulturowego kontekstu rozwoju tożsamości płciowej oraz wynikających z niego praktyk socjalizacyjnych i wychowawczych, ale przede wszystkim uwzględniła często pomijany w psychologii rozwojowej aspekt reprodukowania nierówności społecznych ze względu na płeć oraz mizoginii.

W swoich badaniach, opierając się na teorii „schematu płci/rodzaju", założyłam, że rozwój tożsamości płciowej jest dynamicznym i całożyciowym procesem. Kształtuje się podczas wzajemnych relacji obu płci i zmienia w czasoprzestrzeni rozwoju indywidualnego, lecz równocześnie ograniczany jest gotowymi pojęciami matrycy kulturowej danego społeczeństwa a w konsekwencji socjalizacji i wychowania – uwewnętrznionymi schematami płci/rodzaju. Dowodzą tego badania wskazujące, że doświadczenia socjalizacyjne i tożsamościowe dziewcząt i chłopców są różne, a wychowanie i trening do ról rodzajowych rozpoczyna się bardzo wcześnie. Dzieci otaczane są rzeczami, które w danej kulturze są zdefiniowane jako męskie lub kobiece i traktowane różnie ze względu na płeć. Owe przedmioty, zjawiska, normy grupowe i instytucjonalne a także przekazy z massmediów wraz z zachowaniami dorosłych i rówieśników modelują i programują odmienne doświadczenia dziewczynek i chłopców. Równocześnie dają do zrozumienia, że rozróżnienie świata na to, co męskie i kobiece, jest bardzo ważne i ma ogromne znaczenie dla każdego aspektu życia jednostki[119]. Jak pisze R. Connel, odwołując się do teorii społecznego konstruktywizmu: „Męskość i kobiecość to «projekty» (…) Wzorce płciowe kształtują się w życiu osobistym w serii interakcji z ograniczeniami

[119] K. Bussey, A. Bandura, *Social cognitive theory of gender development and differentiation*, „Psychological Review" 1999, nr 106, s. 676–713; L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002, s. 182–210; J. Wojciechowska, *Stereotypy ról płciowych w rozwoju tożsamości płciowej u dzieci*, w: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Poznań 2003; D. Eder, S, Parker, *The cultural production and reproduction of gender*, „Sociology of Education" 1987, nr 60, s. 200–213; B. Lott, D. Maluso, *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, op. cit.; A. Firkowska-Mankiewicz, *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*, w: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995; A. Buczkowski, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997, s. 169; J. M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, w: *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Warszawa 1982.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

i możliwościami istniejącego porządku płci. W trakcie tych interakcji dziecko improwizuje, naśladuje, tworzy, a więc opracowuje własne strategie zachowania w sytuacjach, w których obecne są relacje płci – uczy się «odgrywać płeć» w konkretny sposób. Z czasem, szczególnie gdy są skuteczne, opracowane strategie krystalizują się w postaci rozpoznawalnych wzorców kobiecości i męskości"[120]. W ciągu całego życia dzieci uczą się treści stereotypów i od urodzenia właściwie obowiązują je mniej lub bardziej rygorystyczne kulturowe normy dotyczące płci, jednak w okresie wczesnej adolescencji bardziej niż na wcześniejszych etapach życia młodzi zaczynają być postrzegani przez pryzmat kobiecości i męskości oraz tego, na ile dostosowują się do oczekiwań związanych z płcią[121]. Nastolatki i nastolatkowie na początku okresu dojrzewania są nadal bardzo mało elastyczni, jeśli chodzi o definiowanie ról kobiecych i męskich. W badaniach J. M. Garbuli dziewczęta i chłopcy w okresie wczesnej adolescencji[122] męskość najsilniej identyfikowali z takimi cechami jak: silny, agresywny, okrutny, szorstki, nieporządny, niezależny, chwalipięta, surowy, lubiący przygody, przedsiębiorczy, dominujący, pewny siebie, solidny, wesoły, logiczny. Natomiast kobiecość wiązali najczęściej z takimi cechami jak: słaby, wdzięczny, mający miękkie serce, łagodny, emocjonalny, czuły, gadatliwy, narzekający, zmienny, skłonny do flirtów, potulny, zależny, lekkomyślny, afektowany[123]. Wpływ wbudowanej w tożsamość płciową definicji roli rodzajowej uwidacznia się w zawodowych i rodzinnych planach życiowych adolescentów oraz zachowaniach będących odpowiedzią na potrzeby eksperymentowania i sprawdzania się w różnych obszarach związanych z dorosłością. Męska tożsamość zbudowana jest na innych cechach i zachowaniach niż kobieca, zatem sfery i intensywność eksperymentowania dorastających chłopców i dziewcząt, również ze względu na podwójne standardy oceniania zachowań ze względu na płeć są inne. W związku z odmiennym definiowaniem roli kobiecej i męskiej oraz na skutek wcześniejszej socjalizacji rodzajowej określanie tożsamości przez dorastające dziewczęta i chłopców opiera się na innych pojęciach. Dziewczęta odpowiadając na pytanie „kim jestem?", skłonne są określać siebie przez relację z innymi, chłopcy przez swoje kompetencje i wiedzę[124].

---

[120] R. Connell, *Socjologia płci…*, s. 171–172.

[121] D. L. Best, J. E. Wiliams, *Perspektywa międzykulturowa*, w: *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.

[122] Badaczka zastosowała Miarę Stereotypów Płci (SSM II).

[123] J. M. Garbula, *Dzieci wobec stereotypów płci*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1, s. 53–69.

[124] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, op. cit., s. 136; J. Miluska, op. cit., s. 146-154.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

W tym okresie następuje również wzrost znaczenia relacji rówieśniczych i grupy rówieśniczej. Przez przynależność do niej określana jest własna tożsamość, a adolescenci identyfikując się z grupą, czerpią z uczestnictwa wiarę w siebie i poczucie bezpieczeństwa. Potrzeby przynależności i akceptacji stają się najważniejszymi potrzebami młodego człowieka, dlatego w tym okresie obserwuje się wzrost uzależnienia od aprobaty liczących się rówieśników z otoczenia. Adolescenci skłonni są do działania według zasad grupowych oraz przejmowania stylu zachowania, ubierania się i traktowania innych. W kontekście niepewności i rozproszenia odczuwanych na poziomie własnej tożsamości pojawia się tendencja do kategoryzowania ludzi ze względu na przynależność do różnych grup i kategorii społecznych, pragnienie przynależności do „normalnych" oraz braku tolerancji wobec „innych", „dziwnych" i „obcych"[125]. Stąd też w kulturach naznaczonych polaryzacją rodzajową szczególnie w początkowej fazie adolescencji dominuje zaangażowanie w małe grupy jednopłciowe, nastawione antagonistycznie do rówieśników odmiennej płci, które na późniejszych etapach zmieniają się w mieszane płciowo „paczki", z których z upływem czasu wyodrębniają się także przyjaźnie i lub związki intymne[126].

Na tworzącą się tożsamość nastolatków bardzo duży wpływ ma seksualność. Adolescenci i adolescentki muszą nauczyć się radzić sobie z pojawiającym się zainteresowaniem oraz impulsami i potrzebami seksualnymi, przy równoczesnych naciskach na internalizację standardów i oczekiwań społecznych. Rodzi się konflikt: silna potrzeba realizacji potrzeb seksualnych i równocześnie emocjonalna potrzeba intymności, miłości, więzi i bycia w związku. Z powodu różnic biologicznych oraz norm społeczno-kulturowych dziewczęta i chłopcy różnią się w zakresie odczuwania i interpretacji owych napięć i w różny sposób radzą sobie z nimi. Wiedzę na temat tego, jak wygląda bliska relacja romantyczna, młodzi ludzie czerpią z doświadczeń z bliskimi, od rówieśników, z obserwacji związków innych osób oraz z wzorców medialnych. Mimo że myślenie nastolatków i nastolatek jest coraz bardziej złożone i abstrakcyjne, to z powodu braku wcześniejszych doświadczeń oraz często negatywnych nastawień dorosłych w otoczeniu budowanie pierwszych związków obarczone jest poczuciem zagubienia i niepokoju, napięciem

[125] B. Fatyga, *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa 2001; W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*, Sydney 2005.

[126] M. Bardziejwska, *Okres dorastania*…, s. 359–360.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

i poczuciem braku kontroli. Związki preintymne adolescentów, niezbyt częste, zwłaszcza w początkowej fazie rozwoju charakteryzują się dużym zaangażowaniem i gwałtownością uczuć oraz nietrwałością i brakiem poczucia bliskości. Spełniają jednak ważną funkcję konfrontacji własnych wyobrażeń i stereotypów z rzeczywistością oraz przygotowania do bardziej dojrzałych związków partnerskich[127]: „Nastolatki uczą się umawiania z chłopcem i dziewczyną, konwersacji we dwoje, zapraszania do wspólnych zadań, wspólnego tańca, wychodzenia na spacery we dwoje, rozmawiania o seksie, podejmowania inicjatywy seksualnej, odmawiania i wycofywania się z nieudanych związków i niebezpiecznych sytuacji. Jest to więc czas przeznaczony na naukę nawiązywania, ale i zrywania kontaktu"[128]. Podobnie jak w przypadku związków intymnych osób dorosłych, związki preintymne obarczone są ryzykiem zachowań przekraczających granice i przemocowych[129].

Zgodnie ze stadialną teorią rozwoju tożsamości płciowej adolescenci wchodząc w fazę zainteresowania seksualnego drugą płcią, konfrontują własne uwewnętrznione w toku socjalizacji przepisy roli i stereotypy rodzaju z rzeczywistością. Pojawiają się istotne różnice w oczekiwaniach i nastawieniu chłopców i dziewcząt. Już sam fakt, że na etapie wczesnej adolescencji dziewczęta uzyskują większe niż chłopcy zaawansowanie rozwojowe i dojrzałość w różnych wymiarach (szacuje się, że wyprzedzają chłopców mniej więcej o 2 lata), generuje szczególnego rodzaju problemy w relacjach z rówieśnikami[130]. W kontekście rozumowania moralnego zaobserwowano, że podczas gdy dziewczęta już na etapie wczesnej adolescencji osiągają stadium konformizmu, a więc zaczynają cenić kontakty międzyludzkie oraz przejawiają dbałość o innych – większość chłopców w tym samym wieku znajduje się jeszcze w fazie przedkonwencjonal-

---

[127] W. A. Collins, *More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence*, „Journal of Research on Adolescence" 2003, nr 13, s. 1–24; J. Connolly, W. Craig, A. Goldberg, D. Pepler, *Mixed-Gender Groups, Dating, and Romantic Relationships in Early Adolescence*, „Journal of Research on Adolescence" 2004, nr 14(2), s. 185–207.

[128] M. Beisert, *Trud dorastania seksualnego*, w: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Warszawa 2012, s. 154–155.

[129] W. M. Craig, D. Pepler, J. Connolly, K. Henderson, *Developmental Context of Peer Harassment in Early Adolescence*, w: *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, red. J. Juvonen, S. Graham, New York 2001, s. 242–261; E. Mandal, *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, Warszawa 2008.

[130] Różnice te utrzymują się przez kilka lat, po czym zaczynają maleć, aż do uzyskania dorosłości.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nej (etap indywidualizmu, instrumentalnych celów i wymiany), a więc dominuje u nich egocentryczne nastawienie na realizację własnego interesu w oderwaniu od oczekiwań i potrzeb innych[131].

Wśród chłopców na wczesnym etapie adolescencji zaobserwowano ambiwalencję między wzrastającym zainteresowaniem dziewczętami oraz potrzebą kontaktu a przynależnością i identyfikacją z męską grupą rówieśniczą. Dysonans ten bardzo często redukowany jest przy użyciu różnych form dewaluowania dziewcząt: poniżania, seksistowskich komentarzy, instrumentalnego traktowania. Generalnie dziewczęta, które wcześniej są gotowe do nawiązywania partnerskich relacji z chłopcami, spotyka często mur seksizmu ze strony mniej dojrzałych rówieśników, którzy w toku socjalizacji w androcentrycznej kulturze uczeni są traktować kobiecość jako przeciwstawną wobec męskości oraz podkreślać swoją dominację względem dziewcząt[132].

Dojrzewanie jest procesem zindywidualizowanym, a nastoletnie dziewczęta i chłopcy bardzo się od siebie różnią wyglądem i zachowaniem. Jednak z powodu biologicznych różnic wynikających z dymorfizmu płciowego oraz istnienia odmiennych standardów dotyczących zachowania i wartościowania wyglądu oraz sprawności kobiecego i męskiego ciała, adolescenci i adolescentki również w różny sposób ze względu na płeć doświadczają gwałtownych zmian. Na skutek wzrostu wydzielanych hormonów następuje rozwój pierwszo- i drugorzędnych cech płciowych, kształtuje się ostatecznie płeć gonadalna i genitalna w sensie rozwoju anatomicznego i funkcjonalnego oraz następuje szereg zmian wyglądu, wymiarów, proporcji, siły i wytrzymałości ciała. Młodzi ludzie stają przed problemem nauczenia się i zaakceptowania swojego „starego-nowego" ciała, zmieniającej się fizyczności oraz różnorodności w tym zakresie u innych osób. Zakłócenia w obrębie tożsamości fizycznej wiążą się z poczuciem niezadowolenia, lękiem i frustracją. Osoby, których wygląd czy sprawność widocznie odbiega od większości rówieśników lub ogólnie akceptowanych norm i wzorców piękna, są szczególnie narażone na stygmatyzację i przemoc. Zarówno ze względów rozwojowych, jak i kulturowych ciało w okresie dorastania zaczyna być najistotniejszym elementem obrazu własnej osoby, a negatywny obraz ciała wysoko koreluje z niską samooceną ogólną, co szczególnie intensywnie przejawia się (między innymi w postaci zaburzeń w odżywianiu) u dziewcząt w okresie

[131] J. Miluska, op. cit., s. 146–154.

[132] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, op. cit., s. 136–137.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

adolescencji[133]. Na akceptację sprawności i wyglądu ciała składa się wiele czynników: szybkość procesu dojrzewania związana z przemianami, poczucie (nie)punktualności procesu dojrzewania w stosunku do rówieśników, oczekiwania względem siebie, posiadana wiedza na temat procesu dojrzewania oraz kulturowe wzorce męskości i kobiecości, oczekiwania i wymagania stawiane przez dorosłych w otoczeniu oraz akceptacja rówieśników tej samej i przeciwnej płci[134]. Wzmożone zainteresowanie adolescentów i adolescentek własnym ciałem, jego funkcjonowaniem i wyglądem, chęć kreowania wizerunku, ale także krytycyzm i emocjonalne reakcje związane z wyglądem są w tym okresie naturalne i wynikają zarówno z opisanych wyżej i doświadczanych przemian fizycznych, jak i procesów kształtowania się tożsamości. Zachowania autoprezentacyjne nastolatków i nastolatek spełniają wiele istotnych dla rozwoju i relacji z innymi ludźmi funkcji. Chodzi zarazem o próby odzyskania kontroli nad zmieniającym się gwałtownie ciałem, o ekspresję siebie, swojej odrębności i niepowtarzalności, ale również o podkreślanie przynależności do grupy lub podobieństwa do innych ważnych osób. Praca nad wyglądem to wreszcie próba zwiększania własnej atrakcyjności interpersonalnej, a co a tym idzie podniesienie samooceny[135]. Mimo rozwojowego charakteru skupienia nastolatków na swoim wyglądzie istnieje wiele różnic między dziewczętami a chłopcami w postrzeganiu własnego ciała[136].

Wzorce atrakcyjności dotyczą obu płci, jednak dziewczęta i kobiety ze względów kulturowych postrzegają swoje ciała jako bardziej istotne dla toż-

---

[133] E. Kaschack, op. cit., s. 49; L. Brannon, op. cit., s. 454; A. Gromkowska, *Anoreksja nervosa: paradoksy współczesnej kobiecości*, w: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń–Poznań 1999; M. Wolska, *Zaburzenia odżywiania się w perspektywie kulturowej i społecznej*, w: *Anoreksja i bulimia psychiczna*, red. B. Józefik, Kraków 1996; J. Wycisk, *Anoreksja – popularny sposób (nie)istnienia*, w: *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, Wrocław 2002; R. Sands, J. Tricker, C. Sherman, C. Armatas, W. Maschette, *Disordered eating patterns, body – image, self – esteem and physical activity in preadolescent school children*, „International Journal of Eating Disordes" 1997, nr 21, s. 159–166.

[134] M. Bardziejwska, *Okres dorastania*…, s. 353.

[135] A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.

[136] R. Pingitore, B. Spring, D. Garfield, *Gender differences in body satisfaction*, „Obsesity Research" 1997, nr 5, s. 402–409; E. Stice, K. Presnell, H. Shaw i in., *Psychological and behavioral risk factors for obesity onset in adolescent girls: a prospective study*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology" 2005, nr 73(2), s. 195–202.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

samości niż mężczyźni i chłopcy. Dziewczęta w porównaniu do rówieśników są o wiele bardziej zainteresowane własnym wyglądem i mają bardziej krytyczny stosunek do własnego ciała, ponieważ społeczeństwo intensywniej niż u chłopców i mężczyzn wartościuje oraz podkreśla atrakcyjność fizyczną dziewcząt i kobiet, a lansowane wzorce piękna konstruowane dla potrzeb i przyjemności „męskiego oka" są bardziej niż w przypadku chłopców dyscyplinujące i opresyjne[137]. Badania wskazują również na różnice w kryteriach, za pomocą których oceniane są ciała kobiet i mężczyzn. Kryteria te są bardzo wcześnie internalizowane i stosowane podczas samooceny. Główna różnica polega na tym, że fizyczność mężczyzn jest oceniana i samooceniana z punktu widzenia sprawności (skupienie uwagi na funkcji ciała jako całości), natomiast kobiet w kategoriach estetycznych i erotycznych (skupienie uwagi na wyglądzie poszczególnych fragmentów ciała)[138]. Ponadto w przypadku kontrolowania i oceniania własnego ciała mężczyźni biorą pod uwagę fizyczne, wewnętrzne doświadczenie, u kobiet najważniejsza staje się zewnętrzna „przyjemność obserwatora". Małe dziewczynki o wiele częściej niż chłopcy chwalone są za swój wygląd, ubiór i ozdoby, w efekcie już ośmiolatki są bardziej krytyczne wobec własnego ciała niż ich rówieśnicy płci męskiej[139]. Negatywny obraz ciała wysoko koreluje z niską samooceną ogólną, a u dziewcząt szczególnie dramatycznie przejawia się w okresie adolescencji.

Kultura odciska swoje piętno na życiu kolejnych pokoleń dziewcząt. Badania z 2014 roku przeprowadzone przez Health Behaviour in School-aged Children i Światową Organizację Zdrowia na grupie 220 tys. nastolatków z 42 krajów wskazują, że dziewczęta wszędzie na świecie poddawane są „terrorowi urody", jednak w różnym stopniu. Polskie 11-, 13- i 15-letnie dziewczęta w porównaniu z rówieśniczkami na świecie znajdują się w ścisłej czołówce najbardziej krytycznych wobec swojego ciała i najbardziej niezadowolonych ze swojego wyglądu nastolatek. Zmagają się z silną presją dotyczącą wyglądu, część z nich doświadcza nękania i *beauty hejtu*[140]. Efektem jest zaburzony

---

[137] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010; A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.

[138] L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie własnego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa 1976.

[139] R. Sands, J. Tricker, C. Sherman, C. Armatas, W Maschette, *Disordered eating patterns, body – image, self – esteem and physical activity in preadolescent school children*, „International Journal of Eating Disordes" 1997, nr 21, s. 159–166.

[140] Sytuacja, gdy osoba jest osądzana, ośmieszana i krytykowana za to, jak wygląda lub w jaki sposób wyraża siebie.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

obraz postrzegania własnej osoby, co wiąże się z kolei z zaniżoną samooceną, brakiem pewności siebie, kłopotami w relacjach, zaburzeniami odżywiania, a także rezygnacją z wielu form aktywności, marzeń i planów[141]. Wszystko to będzie miało wpływ na ich dorosłe życie.

Normy i przekonania dotyczące płci mają istotne konsekwencje zarówno dla dziewcząt, jak i chłopców. Młodzież niezależnie od uniwersaliów ludzkiego rozwoju doświadcza wielu trudności, barier rozwojowych i specyficznych form ryzyka, które ze względu na biologiczne i kulturowe aspekty płci w większym stopniu lub w specyficznych formach dotykają chłopców lub dziewczęta. Próbę usystematyzowania owych podobieństw i różnic ze względu na płeć w ujęciu globalnym, na podstawie międzynarodowych badań, zaproponowano w jednym z opracowań ONZ na temat zmian dotyczących wychowania i socjalizacji chłopców oraz młodych mężczyzn w kierunku równości płci[142]. Z zestawienia zawartego w tabeli 1 wynika, że różnice między dorastającymi dziewczętami a chłopcami dotyczą zarówno form, jak i częstotliwości pewnych doświadczeń. Nastoletnie dziewczęta są bardziej narażone na różnego typu przemoc ze względu na płeć i przemoc seksualną oraz ich biomedyczne i psychospołeczne konsekwencje, a w przypadku doświadczenia przemocy w rodzinie rośnie ryzyko wiktymizacji w przyszłości. Chłopców częściej dotyczy przemoc fizyczna oraz presja na podejmowanie zachowań ryzykownych dla zdrowia i życia oraz o charakterze przestępczym. Doświadczenie w roli ofiary lub świadka przemocy w domu jest predykatorem późniejszego używania przemocy.

Wskazuje się, że im większy poziom nierówności i dystans między kobietami i mężczyznami w danym społeczeństwie, tym większa skala i częstotliwość wszystkich wymienionych zjawisk. Ryzyko rośnie także w sytuacji, gdy młodym ludziom utrudnia się lub odmawia dostępu do wiedzy na temat rozwoju, w tym rozwoju seksualnego i zdrowia reprodukcyjnego oraz gdy brakuje wsparcia ze strony bliskich i profesjonalnej opieki służby zdrowia.

---

[141] WHO, *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from The 2013/2014 survey*, Genewa 2014.

[142] J. Kato-Wallace, G. Barker, L. Sharafi, L. Mora, G. Lauro, *Adolescent boys and young men: engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities. UNFPA-PROMUNDO-US*, Washington, New York 2016, s. 22–23.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 1. Rodzaje przemocowych doświadczeń dziewcząt i chłopców oraz ich implikacje w okresie wczesnej i późnej adolescencji z uwzględnieniem różnic płci

Dziewczęta	Chłopcy
1	2
Wiek: 10–14 lat	
• Doświadczenie w roli ofiary lub świadka przemocy w domu, które jest predykatorem późniejszej wiktymizacji • Doświadczanie dyskryminacji, przemocy ze względu na płeć (w tym przemocy w bliskich związkach) • Niechciana i nieplanowana ciąża oraz jej biomedyczne i psychospołeczne implikacje • Doświadczanie przemocy seksualnej (w tym przemocy rówieśniczej, w bliskim związku i na randce) • Okaleczanie żeńskich narządów płciowych (FGM) • Wcześnie podejmowana aktywność seksualna i jej biomedyczne i psychospołeczne implikacje • Wymuszone związki i małżeństwa • Napięcie, niepokój i frustracja dotycząca wizerunku ciała (waga, atrybuty kobiecości)	• Doświadczenie w roli ofiary lub świadka przemocy w domu, które jest predykatorem późniejszego używania przemocy • Doświadczanie fizycznej przemocy i zastraszania w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i szkolnym • Rosnące naciski, by podejmować aktywność zarobkową • Niechciana i nieplanowana ciąża partnerki oraz jej psychospołeczne implikacje • Doświadczenie przemocy seksualnej (w mniejszym stopniu niż dziewczęta) • Presja rówieśników, by podjąć aktywność seksualną • Wcześnie podejmowana aktywność seksualna i jej biomedyczne i psychospołeczne implikacje • Stereotyp „twardej męskości" zwiększający ryzyko odrzucania zachowań prozdrowotnych i zaniechania poszukiwania pomocy w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia • Rekrutacja do agresywnych i/lub przestępczych grup rówieśniczych
Wiek: 15–19 lat	
• Zwiększona presja społeczna na realizowanie stereotypowego modelu „uległej kobiecości" w relacjach społecznych i seksualnych, co z kolei zwiększa ryzyko doświadczenia przemocy seksualnej, niechcianej ciąży czy niechcianego związku • Niechciana i nieplanowana ciąża oraz jej biomedyczne i psychospołeczne implikacje. Niebezpieczna aborcja	• Zwiększona presja społeczna na realizowanie stereotypowego modelu „męskości dominującej" w relacjach społecznych i seksualnych, co z kolei zwiększa ryzyko sprawstwa nadużyć i naruszania granic innych ludzi, w tym przemocy seksualnej, a więc także nieplanowanej i niechcianej ciąży partnerki lub ofiary przemocy (wraz z jej psychospołecznymi implikacjami)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
• Utrudnienia lub odmowa dostępu do wiedzy na temat rozwoju, w tym rozwoju seksualnego i zdrowia reprodukcyjnego, a także brak lub niewystarczająca opieka medyczna w tym obszarze (także w okresie okołoporodowym) • Zakażenie HIV (wyższe wskaźniki wśród dziewcząt) • Gwałt i przemoc seksualna • Prostytucja • Nadużywanie substancji psychoaktywnych (w mniejszym stopniu niż chłopcy) • Depresja i samobójstwo • Okaleczanie żeńskich narządów płciowych (FGM) • Seksualizacja • Napięcie, niepokój i frustracja dotycząca wizerunku ciała (waga, atrybuty kobiecości) • Zaburzenia odżywiania i ryzykowne zachowania dotyczące ciała	• Utrudnienia lub odmowa dostępu do wiedzy na temat rozwoju, w tym rozwoju seksualnego i zdrowia reprodukcyjnego, a także brak lub niewystarczająca opieka medyczna w tym obszarze • Zakażenie HIV • Doświadczenie przemocy seksualnej (w mniejszym stopniu niż dziewczęta) • Podejmowanie ryzykownych zachowań w zakresie zdrowia i seksualności • Nadużywanie substancji psychoaktywnych • Depresja i samobójstwo • Urazy i śmierć z powodu brutalnej przemocy i przestępstwa • Przynależność do grup przestępczych • Stereotyp „twardej męskości" zwiększający ryzyko odrzucania zachowań prozdrowotnych i zaniechania poszukiwania pomocy w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia • Napięcie, niepokój i frustracja dotycząca wizerunku ciała (wzrost, sprawność fizyczna, atrybuty męskości) • Udział w wypadkach

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Kato-Wallace, G. Barker, L. Sharafi, L. Mora, G. Lauro, *Adolescent boys and young men: engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities*. UNFPA-PROMUNDO-US, Washington, New York 2016, s. 22–23.

Badania dotyczące zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego nastolatków wskazują na stereotypy oraz nierówność płci jako kluczowe czynniki ryzyka podejmowania niebezpiecznych oraz przemocowych zachowań w tym obszarze – zarówno dla dziewcząt, jak i chłopców[143]. Szczególnie duże koszty ponoszą dziewczęta, ponieważ tradycyjne wychowanie oraz normy kulturowe odbierają im kompetencje i możliwość negocjowania bezpiecznego dla nich kontaktu seksualnego oraz odmowy niechcianego seksu. Równość płci jest podstawą do budowania relacji na zasadzie obopólnej zgody i korzyści, przy-

[143] D. L. Tolman, M. I. Striepe, T. Harmon, *Gender matters: Constructing a model of adolescent sexual health*, „The Journal of Sex Research" 2003, nr 40, s. 4–12.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czyniając się do psychofizycznego dobrostanu seksualnego. Jak podkreślają specjalistki i specjaliści zajmujący się rozwojem psychoseksualnym, okres dojrzewania i pierwsze związki preintymne można uznać za najbardziej bezpośredni rozwojowy kontekst, w którym młodzi ludzie zaczynają doświadczać i wyrażać swoją seksualność oraz w obrębie którego uczą się dbać o swoje zdrowie seksualne i relacje intymne, co stanowi podstawę do budowania relacji w późniejszym okresie dojrzewania i dorosłości. W większości kultur normy i oczekiwania w zakresie zachowań seksualnych dziewcząt i chłopców znacznie się różnią. W większości społeczeństw akceptuje się dominację, duże zainteresowanie, doświadczenie seksualne chłopców oraz przekonanie, że przyjemność seksualna i uległość dziewcząt jest ich przywilejem. Od dziewcząt oczekuje się powściągliwości w przejawianiu zainteresowania oraz w zachowaniach seksualnych oraz braku doświadczeń w tym zakresie przed zamążpójściem lub wejściem w stały związek[144]. Oczekiwania te są elementem założeń androcentrycznej kultury, w których podkreśla się przewagę chłopców i mężczyzn oraz daje prawa do kontrolowania zachowań innych, uznanych za słabszych.

Problem przemocy w kontekście seksuologicznej normy rozwojowej oraz ekspresji seksualnej nastolatek i nastolatków

Niezależnie od tego, co myślą na ten temat otaczający dzieci dorośli, nastolatkowie i nastolatki są istotami płciowymi i seksualnymi. Aktywność seksualna młodzieży w okresie dorastania jest zjawiskiem rozwojowym, a formy aktywności seksualnej rozwijają się od mniej do coraz bardziej dojrzałych[145], w kierunku pełnej „integracji biologicznych, emocjonalnych, intelektualnych i społecznych aspektów seksualności ważnych dla pozytywnego rozwoju osobowości, komunikacji i miłości"[146]. Współcześnie seksualność postrzegana jest holistycznie, jako integralna sfera funkcjonowania człowieka, związana i zależna od innych obszarów życia. Składa się na nią i wzajemnie oddziałuje

[144] S. De Meyer, A. Kågesten, K. Mmari, J. McEachran, E. Chilet-Rosell, C. W. Kabiru, B. Maina, E. M. Jerves, C. Currie, K. Michielsen,*"Boys Should Have the Courage to Ask a Girl Out": Gender Norms in Early Adolescent Romantic Relationships*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61(4), Supplement, s. 42–47.

[145] Do form rozwojowej aktywności seksualnej w okresie adolescencji zalicza się: masturbację, petting i inicjację seksualną. Za: M. Beisert, *Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2006, nr 16, s. 4–6; M. Beisert, *Trud dorastania…*, s. 146–169.

[146] WHO, *Regional Strategy on Sexual and Reproductive Health. Reproductive health/pregnancy programme,* WHO, Copenhagen 2001, s. 17.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

wiele aspektów: fizyczny (funkcjonowanie ciała), emocjonalny (doświadczanie i świadomość uczuć), intelektualny (wiedza na temat seksualności), społeczny (funkcjonowanie w rolach i relacjach) i duchowy (wartości)[147].

Zachowania seksualne adolescentów i adolescentek mają zazwyczaj charakter polimotywacyjny, co oznacza, że równolegle z dążeniem do przeżycia przyjemności i obniżenia napięcia seksualnego ważnym motywatorem jest ciekawość (motyw poznawczy), chęć zdobycia i utrzymania lepszej pozycji w grupie rówieśniczej (motyw osiągnięć), nawiązanie relacji z drugą osobą (motyw więzi). Jednak, jak podkreśla M. Beisert[148], podejmowanie zachowań seksualnych w sposób instrumentalny – po to, by osiągać jakieś inne cele, np. budowanie statusu, poniżanie innych, dominacja, zdobywanie pieniędzy, radzenie sobie ze stresem – jest nienormatywne. Znajomość własnego organizmu oraz świadomość zmian jego funkcjonowania u nastolatków jest kluczową kwestią – im jest mniejsza, tym zachowania seksualne bardziej nieuporządkowane i niedojrzałe. Szczególnie w przypadku chłopców występuje znaczna dysproporcja pomiędzy rosnącą energią i potrzebą aktywności seksualnej a zdolnością kontrolowania swoich działań, stąd w ich przypadku brak wiedzy i świadomości własnych stanów może prowadzić do ryzykownych i przemocowych zachowań. O ile naturalna ciekawość, gotowość do eksperymentowania i podejmowania ryzyka są u nastolatków rozwojowe, to jednak bezsprzecznie niosą szczególne konsekwencje dla zdrowia i bezpieczeństwa ich samych oraz ich partnerów.

Szczególnie skomplikowane i trudne (bywa, że traumatyczne) doświadczenia w sferze rozwoju tożsamości płciowej i rozwoju psychoseksualnego ma młodzież nieheteronormatywna, nie tylko z powodu zwiększonego poczucia niepewności, ale przede wszystkim z powodu doświadczania stygmatyzacji, nietolerancji i odrzucenia ze strony osób najbliższych oraz rówieśników[149].

Ekspresja dotycząca tożsamości płciowej i seksualności, podobnie jak wszystkie inne zachowania ludzi, podlega ocenie z punktu widzenia prawidłowości wynikających z aktualnego etapu rozwoju oraz równocześnie obowiązujących norm społeczno-kulturowych. Prezentowane tu badania dotyczą tych zachowań, które spełniają znamiona przemocy, a więc naruszenia standardów rozwojowych oraz norm społecznych. W literaturze zwraca się uwagę na fakt,

---

[147] M. Zielona-Jenek, A. Chodecka, *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk 2010, s. 65.

[148] M. Beisert, *Trud dorastania seksualnego...*, s. 157.

[149] E. Renold, *Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys*, „Childhood" 2002, nr 9 (4), s. 415–434.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

że dorośli i młodzi ludzie mają problemy z adekwatną oceną, na ile zachowania między dwojgiem nieletnich osób kwalifikują się jeszcze do normy, a na ile do nadużycia czy przemocy seksualnej. Najczęściej wskazuje się na trzy kryteria – elementy, które warunkują zachowania mające cechy przemocy: przymus i brak zgody, nieadekwatne do etapu rozwoju zachowania seksualne oraz nierównowaga między sprawcą a ofiarą dotycząca wieku i etapu rozwoju[150]. Czynność seksualna powinna być dobrowolna i podejmowana za obopólną zgodą osób, które w niej uczestniczą. Dana osoba musi być zdolna do wyrażenia zgody na czynności seksualne. Bierze się tu pod uwagę nie tylko wiek, ale także sprawność intelektualną oraz psychiczną zdolność do zrozumienia i wyrażenia w pełni świadomej zgody, nieograniczonej wpływem środków psychoaktywnych. W Polsce wiek, w którym prawo uznaje młodego człowieka za zdolnego do wyrażenia świadomej zgody na współżycie seksualne, wynosi 15 lat.

Średnia wieku inicjacji seksualnej w Polsce ma tendencję spadkową i według badań Zbigniewa Izdebskiego z roku 2005 wynosiła 18,42 roku, w tym: 18,08 dla mężczyzn i 18,82 dla kobiet[151]. Część nastolatków i nastolatek inicjuje dużo wcześniej, niż wskazują na to średnie. Dane Światowej Organizacji Zdrowia dotyczące Polski[152] z 2010 roku wskazują, że pierwszy kontakt seksualny w wieku 15–16 lat miało za sobą 19% chłopców i 13% dziewcząt. Z międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (sieć badawcza Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) w 2014 roku wynika, że w Polsce następuje systematyczne obniżanie się wieku inicjacji seksualnej (szczególnie dziewcząt): odbyło ją 17,4% ankietowanych 15–latków: 18,5% dziewcząt i 16% chłopców[153]. W 2014 r. w Polsce urodziło się 13 287 dzieci, których matki miały nie więcej niż 19 lat, w tym matka-

---

[150] E. Vizard, E. Monck, P. Misch, *Child and adolescent sex abuse perpetrators: a review of the research literature*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry", 1995, nr 36 (5), 731–756.

[151] Z. Izdebski, *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997 – 2001 – 2005*, Zielona Góra 2006.

[152] *Health Behaviour in School-aged Children, WHO, Social determinants of Health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (hbsc) study: international report from the 2009/2010 survey*, red. C. Currie, C. Zanotti, Morgan, D. Currie, M. de Looze, Ch. Roberts, O. Samdal, O. R.F. Smith, V. Barnekow, WHO 2012, s. 173–175.

[153] B. Woynarowska, *Zachowania seksualne młodzieży 15-letniej*, w: *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Warszawa 2015, s. 193–199.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

mi zostało 305 dziewczynek w wieku poniżej 16 lat, 838 – 16-letnich, 2099 – 17-letnich, 3968 – 18-letnich i 6077 – 19-letnich. Oznacza to, że 3,5% dzieci ma matkę nastolatkę. To ponad połowę mniej niż w 1990 r., gdy udział dzieci nastoletnich matek wynosił 8%. Zdecydowanie zmniejszyła się też liczba matek ekstremalnie młodych, poniżej 16 roku życia. W 2014 roku było ich dwukrotnie mniej niż dwadzieścia lat wcześniej[154]. Nie znamy wieku ojców dzieci urodzonych przez nastoletnie dziewczyny, ponieważ GUS nie podaje informacji na ten temat. Motywem dobrowolnej wczesnej inicjacji w subiektywnym odczuciu nastoletnich dziewcząt i chłopców są: miłość, ciekawość oraz potrzeba seksualna[155]. Jeśli chodzi o sytuacje wymuszeń pierwszych kontaktów seksualnych, dane są bardzo niedokładne i rozproszone, podobnie jak wszystkie dotyczące różnych form przemocy seksualnej.

Ekspresja seksualna nastolatek i nastolatków mieszcząca się w normie rozwojowej jest naturalnym elementem procesu dorastania i uczenia się. Określanie standardów zachowań seksualnych młodych ludzi jest dla dorosłych niezwykle trudne z wielu powodów. Wskazuje się przede wszystkim na niewielką wiedzę o prawidłowościach rozwoju psychoseksualnego człowieka, bazowanie na teoriach i normach dotyczących dorosłych, a co za tym idzie – nieadekwatne do etapu rozwoju ocenianie niedojrzałych zachowań dzieci i młodych ludzi, archaiczna koncepcja ludzkiej seksualności, według której rozwój seksualny zaczyna się w okresie dojrzewania oraz ideologizacja i tabuizacja problematyki seksualności w ogóle, a seksualności dzieci i młodych osób w szczególności[156]. Maria Beisert, wskazując na konieczność posługiwania się w przypadku dzieci odrębną normą niż w odniesieniu do zachowań osób dorosłych, a także ryzyko stosowania podczas oceny stereotypów i argumentów ideologicznych, zaproponowała posługiwanie się zestawem jasnych kryteriów, których łączne spełnienie pozwala uznać zachowanie za normatywne[157]. W jej koncepcji aktywność seksualna dziecka i dorastającego nastolatka mieści się w granicach normy, jeżeli:

---

[154] Urodzenia żywe w 2014 r. według wieku rodziców: 375160, zob. GUS, Rocznik Demograficzny 2015, Warszawa https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2015,3,9.html [dostęp: 1.02.2019]

[155] A. Gulczyńska, B. Jankowiak, *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja" 2014, nr 1 (5), s. 171–188.

[156] *Children and young people who sexually abuse others: challenges and responses*, red. M. Erooga, H. Masson, London 1999; N. Whittier, *Where Are the Children? Theorizing the Missing Piece in Gendered Sexual Violence*, „Gender & Society" 2016, nr 30(1), s. 95–108.

[157] M. Beisert, *Trud dorastania…*, s. 146–169.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1. nie utrudnia realizacji zadań rozwojowych przewidzianych dla tego okresu;
2. mieści się w repertuarze zachowań seksualnych charakterystycznych dla danego wieku;
3. dokonuje się między osobami będącymi w zbliżonym wieku, z naciskiem na równowagę w zakresie możliwości intelektualnych, fizycznych i społecznych, co z jednej strony minimalizuje ryzyko niezrozumienia, manipulacji, presji i przemocy oraz równocześnie zwiększa szansę, że uczestnicy interakcji mają podobne potrzeby i typowe zachowania oraz że decyzje o przebiegu interakcji będą podejmowane świadomie i autonomicznie;
4. oparta jest zawsze na zasadzie dobrowolności;
5. prowadzi do realizacji celów seksualnych w rozumieniu zintegrowanej seksualności (czyli do uzyskania przyjemności i zachowania więzi);
6. nie narusza zdrowia (jego aspektu emocjonalnego, społecznego, intelektualnego);
7. nie narusza rażąco przyjętego porządku społecznego (ogólniejszych systemów norm).

Biorąc pod uwagę seksuologiczną normę rozwojową zachowań dzieci w wieku wczesnej adolescencji, które wymagają natychmiastowej interwencji i wsparcia lub stałego monitorowania, należą zachowania seksualne nieadekwatne do wieku, autodestruktywne i krzywdzące innych (zob. tab. 2).

Do przyczyn problemowych zachowań seksualnych wskazywanych przez specjalistów i badaczy należą: brak wiedzy na temat seksualności, dezorientacja w kwestii seksualności, ekscytacja seksualnością, samotność lub znudzenie, ciekawość, brak umiejętności społecznych, problemy zdrowotne, konflikty w relacjach (z dorosłymi i/lub rówieśnikami), brak reguł wychowawczych i konsekwencji w otoczeniu dziecka, brak wiedzy na temat zagrożeń związanych z danym zachowaniem, obserwacja czynności seksualnych i kontakt z treściami seksualnymi, brak nadzoru i opieki ze strony osób dorosłych, doświadczanie przemocy fizycznej, emocjonalnej lub seksualnej albo zaniedbywania, brak spójności zasad w różnych środowiskach oraz nieprawidłowe relacje w rodzinie[158].

[158] M. Beisert, *Seks twojego dziecka*, Poznań 1991; M. Beisert, *Rozwojowa norma seksuologiczna…*, s. 4–6; B. Bonner, *Dzieci przejawiające problem z zachowaniami seksualnymi – diagnoza i terapia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2006, nr 16, s. 1–8; T. C. Johnson, *Understanding children's sexual behaviors: What's natural and healthy*, San Diego 2007; T. C. Johnson, *Helping children with sexual behavior problems: A guidebook for professionals and caregivers*, San Diego 2009.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 2. Model rozpoznawania ryzyka nieprawidłowości rozwoju seksualnego adolescentów w wieku 11–14 lat

Typy zachowań seksualnych	Przykłady zachowań seksualnych dzieci w różnym wieku	
1	2	
Zachowania sygnalizujące konieczność zapewnienia natychmiastowej ochrony i dodatkowej pomocy	**Zachowania seksualne krzywdzące innych lub autodestrukcyjne:** nadmierne, kompulsywne, przymusowe, związane z użyciem siły, poniżające lub zastraszające; utrzymywane w tajemnicy, manipulacyjne, podstępne albo związane z przekupstwem; nieadekwatne do wieku i etapu rozwoju dziecka; występują pomiędzy dziećmi, które istotnie się różnią pod względem wieku lub siły fizycznej	• Kompulsywna masturbacja, np. prowadząca do samookaleczenia, poszukiwanie „widowni" dla prezentowania zachowań seksualnych • Nakłanianie innych osób do aktywności seksualnej przy użyciu technik uwodzenia, takich jak prezenty, kłamstwa czy pochlebstwa • Zmuszanie innych do czynności seksualnych; seks oralny i/lub stosunek płciowy z osobami istotnie różniącymi się wiekiem, stopniem rozwoju • Celowe przesyłanie i/lub publikowanie wizerunków o charakterze seksualnym, przedstawiających siebie lub inną osobę, w tym pornografii dziecięcej • Utrzymane w tajemnicy przed znajomymi czy osobami dorosłymi umówienie się na spotkanie z osobą poznaną przez Internet • Kontakty seksualne ze zwierzętami • Aktywność seksualna w zamian za pieniądze lub inne korzyści materialne • Wystąpienie choroby przenoszonej drogą płciową albo ciąży
Zachowania sygnalizujące konieczność monitorowania i zapewnienia pomocy	**Zachowania seksualne, które wzbudzają niepokój ze względu na:** swoją natarczywość, intensywność, częstotliwość lub czas trwania; typ aktywności lub wiedzę nieadekwatną do wieku lub stopnia rozwoju; różnicę wieku, nierówność sił lub kompetencji; zagrożenie zdrowia i bezpieczeństwa dziecka lub innych osób; zaskakujące zmiany w zachowaniu dziecka	• Przedkładanie masturbacji nad inne formy aktywności, masturbacja w miejscach publicznych, z udziałem innych i/lub prowadząca do urazów • Uporczywe wypowiedzi, prace plastyczne, zabawy o charakterze seksualnym lub zawierające groźby seksualne • Poszukiwanie materiałów dla dorosłych, np. filmów, gier czy publikacji internetowych zawierających treści seksualne • Wielokrotne wyrażanie obawy przed ciążą lub chorobami przenoszonymi drogą płciową

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	
		• Wyraźna zmiana w zachowaniu, np. flirtowanie w sposób typowy dla starszej młodzieży lub osób dorosłych • Preferowanie relacji z istotnie starszymi nastolatkami bądź dorosłymi • Podejmowanie czynności seksualnych z rówieśnikiem, wykraczających poza zachowania typowe dla wieku, np. głębokie pocałunki, wzajemna masturbacja, seks oralny i/lub stosunek płciowy ze znajomym partnerem w podobnym wieku i o zbliżonym stopniu rozwoju • Używanie Internetu lub telefonu komórkowego do kontaktowania się z osobami nieznajomymi i przekazywanie danych umożliwiających identyfikację
Zachowania dające okazję do rozmowy na temat seksualności	**Zachowania seksualne, które stanowią element prawidłowego rozwoju:** są spontaniczne, wynikające z ciekawości, beztroskie; łatwe do skorygowania, przyjemne i podejmowane za obopólną zgodą; są adekwatne do wieku i poziomu rozwoju dziecka; stanowią formę aktywności lub zabawy między dziećmi w podobnym wieku i o podobnym poziomie kompetencji; wynikają z chęci zrozumienia i gromadzenia informacji; nie zakłócają innych form aktywności dziecka	• Rosnąca potrzeba prywatności • Masturbacja na osobności • Zaciekawienie i poszukiwanie informacji na temat seksualności • Rozmowy o seksie • Zainteresowanie i/lub uczestnictwo w młodzieńczych związkach („chodzenie" z chłopakiem/dziewczyną) • Przytulanie się, całowanie, dotykanie ze znajomymi rówieśnikami • Wzajemne oglądanie i porównywanie intymnych części ciała wśród rówieśników tej samej płci

Źródło: opracowanie na podstawie materiału *Zachowania seksualne dzieci i młodzieży. Jak je identyfikować i rozumieć? jak na nie reagować?*[159].

[159] *Sexual Behaviours in Children and Young People,* Family Planning Queensland, 2012, w: *Zachowania seksualne dzieci i młodzieży. Jak je identyfikować i rozumieć? jak na nie reagować?* Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2012.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

W kontekście analizowanego problemu relacji rówieśniczych niezwykle ważne wydają się: problem motywacji zachowań seksualnych, zasada dobrowolności i zgody, kryterium dbania o zdrowie psychofizyczne oraz przestrzeganie norm. Normy z punktu widzenia seksuologii wydają się jasne; jak pisze M. Beisert: „Zachowanie seksualne powinno być dobrowolne. (…) Zjawisko skłaniania dzieci przez inne dzieci (szantażem, nagrodą, siłą fizyczną) do wzięcia udziału w czynnościach seksualnych należy do kategorii wykorzystań, tyle tylko, że sprawcą nie jest osoba dorosła. **Zachowania seksualne (w każdym wieku) muszą być wolne od agresji, przymusu i przemocy**"[160]. Jak podkreślają seksuolodzy, internalizowanie norm i wartości dotyczących seksualności człowieka jest jednym z wielu obszarów uczenia się społecznego, zatem kluczowe są tu postawy opiekunów wobec dziecięcej i młodzieńczej seksualności oraz wzorce oferowane przez społeczeństwo i zakorzenione w kulturze. W opresyjnej wobec kobiecości kulturze normy będą podszyte nierównością i przemocą, a więc dalekie od nowoczesnych definicji zdrowia seksualnego. Uczynienie natomiast z rozwoju seksualnego sfery tabu pozbawia dzieci i młodzież szansy na rozumienie swojego rozwoju, uczenie się norm oraz zadbanie o swoje zdrowie i bezpieczeństwo[161]. Od tego, w jaki sposób będzie przebiegał rozwój w tym okresie oraz w jaki sposób młody człowiek poradzi sobie z zadaniami rozwojowymi oraz presjami społecznymi, będzie w znacznym stopniu zależała jakość relacji budowanych w okresie dorosłości.

1.2.2. (Nie)widzialne różnice. Przemoc w szkole a płeć

Specjaliści i specjalistki zajmujący się przemocą rówieśniczą w szkołach społeczeństw zachodnich szacują, że średnio 5–10% uczniów i uczennic jest ofiarą ciągłego, długotrwałego znęcania się ze strony jednego rówieśnika lub ich grupy[162]. Różnych form pojedynczych agresywnych ataków ze strony szkol-

---

[160] M. Beisert, *Rozwojowa norma*…, s. 5.

[161] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002; I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Doświadczenia socjalizacyjne młodych kobiet i mężczyzn w zakresie domowej edukacji seksualnej*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.

[162] Council of Europe, *Violence in schools – a challenge for the local community*, Strasbourg 2003; *Violence in schools: the response in Europe*, red. P. K. Smith, London – New York 2003; *Tackling violence in schools. Country Reports on violence in schools*, red. P. K. Smith, EU EC CONNECT Initiative 2002, http://old.gold.ac.uk/connect/countryreports.html;

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nych kolegów i koleżanek doświadcza na co dzień zdecydowanie większa liczba młodych ludzi. Z powodu różnic w definiowaniu zjawiska oraz różnic w metodologii bardzo trudno porównywać i zestawiać dane, ale można ogólnie powiedzieć, że w Polsce średnio ponad połowa dzieci i młodych ludzi każdego lub prawie każdego dnia styka się w szkole z przemocą werbalną, psychiczną i relacyjną (w tym cyberprzemocą), czyli obraźliwymi słowami, rozpowszechnianiem kłamstw, izolowaniem, presją i przymuszaniem; 10–30% doświadcza bicia, popychania, przewracania, niszczenia rzeczy czy kradzieży, a około 10% dzieci jest ofiarą długotrwałego znęcania się w różnych formach (*bullying*)[163]. Wielu uczniów i wiele uczennic (około 10–15%)

P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, *The nature of school bullying: A cross national perspective*, London 1999; R. Benbenishty, R. A. Astor, *School victimization in context: culture, neighborhood, family, school and gender*, New York 2005; R. Benbenishty, R. A. Astor, *School violence in an international context: a call for global collaboration in research and prevention*, „International Journal of School Violence", 2008, nr 7, http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-Ijvs-7.pdf; UNESCO, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris 2018; *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, red. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, London & New York 1999; D. Olweus, *Mobbing, Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007; S. Guerin, E. Hennessy, *Przemoc i prześladowania w szkole*, Gdańsk 2004; *Violence reduction in schools – how to make a difference. A handbook*, red. Ch. Gittins, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006; WHO *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being Health Behaviour in School-aged Children Study: international report from the 2013/2014 survey*, Genewa 2016.

[163] K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka" 2017, nr 16(1), s. 214–231; A. Małkowska-Szkutnik, *Przemoc w szkole (bullying)*, w: *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Warszawa 2015; *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007; A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa 2014; J. Przewłocka, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*, Warszawa 2015; A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, A. Giza-Poleszczuk, *Kto następny? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej. Raport z badań. Szkoła bez przemocy*, 2011; J. Tracz-Dral, *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu, Warszawa 2012; K. Ostrowska, *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007*, Warszawa 2007; G. Durka, *Świadomość występowania zjawiska agresji wśród uczniów w szkole*, w: *Młode pokolenie ofiary czy sprawcy*, red. T. Sołtysik, A. Nowakowska, Bydgoszcz 2010; J. Włodarczyk,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

uczestniczy w tym samym okresie w różnych sytuacjach, odgrywając różne role: sprawcy, ofiary i świadka.

Przyjęcie perspektywy modelu socjoekologicznego implikuje szerokie i wieloaspektowe podejście do problemu przemocy pomiędzy uczennicami i uczniami. Występowanie, formy oraz skala agresji i przemocy na terenie szkoły warunkowane jest przez wzajemny wpływ czynników usytuowanych zarówno w samych uczniach i uczennicach (biologia, psychika, doświadczenia), w ich środowisku rodzinnym, rówieśniczym, medialnym oraz w instytucjach, jak i szerzej – w kontekście społeczno-kulturowym[164]. Lecz mimo że istnieje duży zakres specyfiki wynikający z różnorodności kulturowej oraz poziomu rozwoju społecznego, to w wynikach badań ujawnia się pewien uniwersalny wzorzec szkolnej przemocy. Niezależnie od kraju, wieku uczniów i typu szkoły najbardziej niebezpieczni i agresywni uczniowie to głównie chłopcy. Wśród chłopców notuje się nie tylko wyższy odsetek sprawców, ale równocześnie większą częstotliwość bycia ofiarą przemocy. Przegląd literatu-

---

Przemoc rówieśnicza. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(3), s. 62–81; G. Miłkowska, *Determinanty zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013; J. Włodarczyk, K. Makaruk, *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2013; J. Czapiński, *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole*, w: *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy"*, Warszawa 2009, http://www.szkola-bezprzemocy.pl/938,raport-roczny-2009; *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Warszawa 2008; *Agresja i przemoc we współczesnym świecie. Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych.* Tom I, red. J. Kuźma, Z. Szarota, Kraków 1998; Z. Brańka, *Agresja wśród dzieci i młodzieży w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998; M. Krasnopolski, *Przemoc w szkołach podstawowych Trójmiasta w opinii uczniów klas V-VIII*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998; M. Jachym, *Przejawy zachowań agresywnych dzieci w środowisku szkolnym – przyczyny i następstwa ich występowania*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998; M. Dąbrowska-Bąk, *Przemoc w szkole*, Poznań 1995; *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, red. I. Pufal-Struzik, Kielce 2007; J. Włodarczyk, *Mowa nienawiści w internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13(2), s. 122–158.

[164] P. K. Smith, *Mobbing w szkole: 30 lat badań*, w: *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*, red. C. P. Monks, I. Coyne, Warszawa 2012.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ry i wyników badań przeprowadzonych w polskich szkołach w ostatnim dwudziestoleciu potwierdza te zależności. Podobnie jak w innych krajach analizy porównawcze ze względu na płeć wykazują znaczącą statystycznie przewagę chłopców w przejawianiu prawie wszystkich zachowań agresywno-przemocowych. W przypadku wczesnej adolescencji różnice między chłopcami a dziewczętami są istotne dla wszystkich kategorii wiekowych pomiędzy 11 a 15 rokiem życia[165].

Chłopcy przeciętnie około trzykrotnie częściej niż dziewczęta są sprawcami przemocy zarówno wobec rówieśników, jak i nauczycieli, przy czym proporcje dziewcząt i chłopców w odniesieniu do poszczególnych form przemocy są różne. Liczba chłopców wśród sprawców wzrasta wprost proporcjonalnie do stopnia brutalności, fizycznego i seksualnego charakteru tych czynów. Agresję i przemoc dziewcząt charakteryzuje w ogólnym zarysie pośredniość form, werbalny charakter i motywacja obronna. Jednak nawet w „charakterystycznie dziewczęcych" formach przemocy, w statystykach sprawstwa i częstotliwości przeważają chłopcy. Stopień uwikłania w sprawstwo dziewcząt i chłopców podobny jest jedynie w przypadku cyberprzemocy (chodzi zazwyczaj o rozpowszechnianie kłamstw) oraz przemocy relacyjnej. Równocześnie, jak już wspomniano – wyłączając przemoc seksualną oraz szykanowanie ze względu na płeć, gdzie większość ofiar stanowią dziewczęta, a także przemoc relacyjną, gdzie proporcje są wyrównane – chłopcy częściej niż ich rówieśniczki są ofiarami wszystkich pozostałych form zachowań agresywno-przemocowych ze strony rówieśników[166].

---

[165] A. Małkowska-Szkutnik, *Przemoc w szkole (bullying)*, w: *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Warszawa 2015.

[166] K. Rigby, *Gender and bullying in schools*, w: *Children's peer relationships: Current issues and future directions*, red. P. Slee, K. Rigby, London 1998; S. W. Watson, *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, „Gender and Education" 2007, nr 19(6), s. 729–737; R. B. Cairns, B. D. Cairns, H. J. Neckerman, L. L. Ferguson, J. L. Gariepy, *Growth and aggression: Childhood to early adolescence*, „Developmental Psychology" 1989, nr 25, s. 320–330; W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school,* Sydney 2005; J. A. Paquette, M. K. Underwood, *Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression*, „Merrill-Palmer Quarterly" 1999, nr 45, s. 242–266; J. J. Paul, Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study, „Journal of Applied School Psychology" 2003, nr 19(2), s. 25–43; A. D. Pellegrini, *A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school*, „Applied

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wśród powtarzających się prawidłowości dotyczących agresji i przemocy rówieśniczej w przywołanej wcześniej literaturze przedmiotu wyłania się również i ta, że w okresie adolescencji następuje wzrost skłonności uczniów do posługiwania się przemocą[167] oraz zachowań określanych mianem symptomów nieprzystosowania społecznego lub demoralizacji. Nasilone zachowania agresywne i stosowanie przemocy współwystępują zazwyczaj z innymi formami antyspołecznych zachowań. I tu również rejestruje się „efekt płci" – we wszystkich typach szkół większy odsetek chłopców niż dziewcząt ryzykownie pije alkohol, bierze narkotyki i sięga po „dopalacze"[168]. Chłopcy mają również bardziej negatywny stosunek do szkoły i nauki, a także częściej wagarują i naruszają regulaminy[169]. Jak dowodzą badania, ów wzorzec antyspołecznego nastawienia i zachowania sprawców przemocy obserwowany w szkole w wielu

Developmental Psychology" 2001, nr *22*, s. 119–133; N. Duncan, *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*, London-New York 1999. C. M. H. Herbert, *Talking of Silence: The Sexual Harassment of Schoolgirls*, London 1989; M. J. Kehily, *Sexuality, gender and Schooling: shifting agendas in social learning*, London 2002; M. Mac An Ghaill, *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Milton Keynes 1994; N. Stein, *Sexual harassment in school: the public performance of gendered violence*, „Harvard Review of Education" 1995, nr 65(2), s. 145–162; C. Jones, *Sexual tyranny: Male violence in a mixed secondary school*, w: *Just a bunch of girls*, red. G. Weiner, Milton Keynes 1985; L. Owens, R. Shute, P. Slee, *„Guess what I just heard..." Indirect aggression amongst teenage girls in Australia,* „Aggressive Behavior" 2000, nr *26*, s. 67–83; K. Makaruk, *Przemoc rówieśnicza*…, s. 214–231.

[167] Z wyjątkiem bicia, popychania i przewracania, gdzie w przypadku chłopców częstotliwość tego typu zachowań jest największa na poziomie szkoły podstawowej, a potem zmniejsza się i różnicuje w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej.

[168] J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2015 r. w ramach Europejskiego Programu Badań w Szkołach ESPAD*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii i Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2015 oraz wcześniejsze raporty www.ESPAD-badania.pl

[169] K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, op. cit.; B. Urban, *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka,* Kraków 2001; B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000; *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996; K. Kmiecik-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000; *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, red. S. Kawula, H. Machel, Gdańsk-Toruń 1996; J. J. McWhirter, B. T. Mcwhirter, A. M. McWhirter, E. H. Mcwhirter, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przypadkach utrzymuje się w kolejnych etapach życia[170]. Nietrudno dostrzec tego konsekwencje. Statystyki na całym świecie pokazują, że większość sprawców wszystkich rodzajów przestępstw dokonywanych przez osoby dorosłe stanowią mężczyźni[171]. W 2014 roku w Polsce mężczyźni stanowili 90% osób dorosłych skazanych prawomocnie przez sądy powszechne za przestępstwa ścigane z oskarżenia publicznego oraz 97% osób tymczasowo aresztowanych i odbywających kary[172]. Różnice rodzajowe dotyczą nie tylko liczby, typów, częstotliwości, motywów i okoliczności popełnianych przestępstw, ale także stopnia recydywy. Kobiety (i dziewczęta) dopuszczają się drobniejszych przestępstw (częściej przeciwko mieniu niż ludziom), zdecydowanie rzadziej używają przemocy oraz rzadziej po odbyciu kary wracają do przestępczości[173].

---

[170] M. M. Lefkowitz, L. D. Eron, L. O. Walder, L. R. Huesmann, *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*, New York, 1977; L. R. Huesmann, L. D. Eron, M. M. Lefkowitz, L. O. Walder, *Stability of aggression over time and generations*, „Developmental Psychology" 1984, nr 29, s. 1120–1134; J. Y. Bernstein, M. W. Watson, *Children who are targets of bullying*, „Journal of Interpersonal Violence" 1997, nr 12, s. 483–498; D. Olweus, *Mobbing, Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007.

[171] W Polsce mężczyźni stanowią średnio ponad 90% osób oskarżonych i skazanych za najpoważniejsze przestępstwa: zabójstwo, uszczerbek na zdrowiu, udział w bójce lub pobiciu, handel narkotykami, prowadzenie pojazdu na drodze przez osobę w stanie nietrzeźwym lub pod wpływem środka odurzającego, wymuszenia i zgwałcenia, się nad członkiem rodziny lub inną osobą zależną lub bezradną, uchylanie się od obowiązku alimentacyjnego, kradzieże i rozboje.

[172] GUS, *Rocznik statystyczny 2014*, Warszawa 2015; *Atlas przestępczości w Polsce 5*, red. A Siemaszko, B. Gruszczyńska, M. Marczewski, Warszawa 2015.

[173] A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 246–251; C. M. Renzetti, D. J. Curran, op. cit., s. 357–415; K. Biel, op. cit.; D. Woźniakowska-Fajst, op. cit.; J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 1999; *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007; H. Machel, *Przestępczość a płeć*, w: *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Kraków 2006; J. K. Gierowski, T. Jaśkiewicz-Obydzyńska, M. Szaszkiewicz, E. Wach, M. Cyboran, *Modele przestępczego zachowania nieletnich dziewcząt i chłopców*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009; T. Rajtar, *Przejawy i nasilenie nieprzystosowania społecznego nastoletnich dziewcząt*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009; I. Budrewicz, *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*, Bydgoszcz 1997; D. Rode, *Właściwości psychiczne dziewcząt niedostosowanych społecznie*, w: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, red. W. Kubik, B. Urban, Kraków 2005; J. Chojecka, *Przestępczość kobiet – próba teoretycznego ujęcia zjawiska*, w: *Kontrowersje*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Dane dotyczące czynów karalnych nieletnich pochodzą z różnych źródeł. Wiele statystyk nie uwzględnia kategorii płci, a w policyjnych danych dotyczących przestępstw na terenie szkół i placówek oświatowych brakuje informacji o wieku sprawców. Według Komendy Głównej Policji w 2014 roku 17 286 nieletnim udowodniono popełnienie 42 735 czynów karalnych, co oznacza, że nieletni stanowili 4,8% wszystkich ustalonych przez Policję podejrzanych sprawców tych czynów (w 2013 – 5,7%). Najczęściej popełnianymi przestępstwami przez osoby nieletnie są: kradzieże z włamaniem, kradzieże rozbójnicze, rozboje oraz wymuszenia, a także przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu – uszczerbek na zdrowiu, udział w bójce i pobicia. W 2014 roku wśród ustalonych sprawców zgwałceń było 53 nieletnich, co stanowi 7,5% ogółu sprawców (w 2013 r. 66 osób – 9,5%)[174]. Średnio 82% nieletnich sprawców przestępstw to chłopcy[175]. Statystyki polskie nie różnią się od światowych. Sprawy w sądach dotyczącą nieletnich dziewcząt stanowią od kilku do kilkunastu procent i są to przede wszystkim zachowania kwalifikowane jako przejawy demoralizacji[176]. W przypadku chłopców, którzy kilkukrotnie częściej stają przed sądem, w większości przypadków są to czyny karalne[177]. Odrębne statystyki dotyczą liczby przestępstw stwierdzonych w szkole i innych placówkach oświatowych. W odczuciu samych uczniów i uczennic teren szkoły oraz boisko szkolne, szczególnie w przypadku gimnazjów, znajdują się w czołówce najmniej bezpiecznych miejsc dla nastolatków[178]. Co prawda najbardziej brutalne akty agresji fizycznej – z użyciem narzędzi i broni oraz przemoc seksualna – zdarzają się częściej poza murami szkoły, ale jedna trzecia wszystkich odnotowa-

---

wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016; B. Jankowiak, *Zachowania antyspołeczne dziewcząt w okresie adolescencji*, w: *Kontrowersje*…, op. cit.

[174] Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, *Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015.

[175] Biuro prewencji i ruchu drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca stanu zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2015 roku*, Warszawa 2016.

[176] Według art. 4 § 1 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich ustawodawca wskazał objawowe ujęcie demoralizacji, o której świadczą: naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych.

[177] D. Woźniakowska-Fajst, *Nieletnie, niegrzeczne, niegroźne*?, Warszawa 2010.

[178] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007; K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, op. cit.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nych przez policję czynów karalnych popełnionych przez nieletnich ma miejsce w szkole lub internacie[179]. Najczęściej odnotowywanymi przestępstwami w szkołach i innych placówkach oświatowych w ostatnich latach były: kradzież rzeczy, zniszczenie lub uszkodzenie cudzej rzeczy oraz wymuszenie rozbójnicze. Z wyjątkiem przestępstwa gwałtu, co do którego liczba spraw utrzymuje się na relatywnie stałym poziomie, policja rejestruje coraz mniej przypadków wszystkich pozostałych przestępstw w placówkach i poza nimi (tab. 3).

Tabela 3. Liczba przestępstw stwierdzonych w latach 2013–2016 w szkole i innych placówkach oświatowych według rodzajów przestępstw

Kategorie przestępstw	2013	2014	2015
Kradzież rzeczy (art. 278 k.k.)	2763	1880	1572
Wymuszenie rozbójnicze (art. 282 k.k.)	2532	1065	515
Rozbój (art. 280 k.k.)	1094	504	218
Zniszczenie lub uszkodzenie cudzej rzeczy (art. 288 k.k.)	859	606	534
Udział w bójce lub pobiciu (art. 158 k.k.)	801	383	277
Przywłaszczenie (art. 284 k.k.)	424	255	217
Zgwałcenie (art. 197 k.k.)	22	11	26

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z materiałów publikowanych przez Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji[180].

Porównania badań nad zjawiskiem przemocy szkolnej, przeprowadzanych w różnych kulturach i środowiskach, dowodzi długotrwałych, często całożyciowych negatywnych konsekwencji dręczenia, szczególnie gdy przemoc trwa

[179] B. Gruszczyńska, *Przestępczość nieletnich w Polsce w świetle statystyk*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Warszawa 2008, s. 41; Komenda Główna Policji, *Wybrane statystyki, Przestępczość w szkole i innych placówkach oświatowych*, [online] http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-w-szkole/50868,Przestepczosc-w-szkole-i-i-innych-placowkach-oswiatowych.html dostęp: 1.02.2019].

[180] Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2013 roku*, Warszawa 2014; Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015; Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2015 roku*, Warszawa 2016.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

długo, dotyczy naruszania granic intymności i gdy ma seksualny charakter[181]. Znacząco zwiększa się ryzyko wystąpienia wielu zaburzeń zdrowia psychicznego i problemów psychosomatycznych (obniżonego poczucia własnej wartości, lęków, depresji, myśli samobójczych itp.)[182]. Bywa, że przemoc w relacjach rówieśniczych młodych ludzi kończy się śmiertelnymi urazami lub decyzją o odebraniu sobie życia.

Przemoc w szkole nie dotyczy tylko osób przyjmujących rolę sprawcy i ofiary. Zazwyczaj rozgrywa się w przestrzeni publicznej (również wirtualnej), wśród wielu świadków, których postawy wydają się kluczowe dla przebiegu sytuacji krzywdzenia. Fińskie badania C. Salmivalii[183] i zespołu nad zachowaniami osób będących świadkami przemocy pozwoliły wyodrębnić kilka typowych ról odgrywanych w sytuacji przemocy. Obok prowodyrów, którzy inicjują działania, można wyróżnić: „naśladowców/asystentów", którzy aktywnie włączają się w planowanie przemocy i krzywdzenie; „wspierających", którzy akceptują, nagradzają społecznie, dopingują oraz zachęcają sprawców do działania; „osoby postronne", które wycofują się z miejsca zdarzenia lub widzą, ale nie angażują się w żaden sposób; „outsiderów", którzy nie wiedzą, co się dzieje oraz „obrońców" ofiary, którzy otwarcie stają po stronie ofiary oraz ją wspierają. D. Olweus na podstawie swoich analiz wzbogacił typologię o bardziej zniuansowane społecznie nastawienia[184]: zwolenników/popleczników, którzy nie inicjują przemocy, ale biorą w niej czynny udział; zwolenników/pasywnych sprawców, którzy popierają przemoc, ale nie biorą czynnego udziału; pasywnych zwolenników/potencjalnych sprawców, którym przemoc imponuje, ale nie okazują otwartego poparcia; niezaangażowanych obserwatorów, którzy uważają, że to nie ich sprawa; potencjalnych

---

[181] S. K. Schneider i in., *Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students*, „American Journal of Public Health" 2012, 102, s. 171–177; S. Vassallo, A. Sanson, C. A. Olsson, *30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project*, „Family Matters" 2014, 94, s. 29–34.

[182] P. Due i in., *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, „European Journal of Public Health" 2005, 15(2), s. 128–132.

[183] C. Salmivalli, K. Lagerspetz, K. Bjorkvist, K. Osterman, A. Kaukiainen, *Bullying as a group process: Participants roles and their relation to social status within the group*, „Aggressive Behavior" 1996, nr 22, s. 1–15.

[184] D. Olweus, *Przemoc w szkołach*, wystąpienie i prezentacja podczas Europejskiego Kongresu Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej zorganizowanego w ramach V edycji programu „Szkoła bez przemocy", Warszawa 2010.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

obrońców, którzy nie akceptują przemocy i są przekonani o słuszności konieczności niesienia pomocy, ale nie podejmują działań oraz obrońców ofiary, którzy nie akceptują przemocy i próbują na różne sposoby udzielić pomocy ofierze. Właściwie wszystkie badania światowe i krajowe pokazują, że choć na poziomie deklaratywnym zdecydowana większość dzieci i młodzieży nie akceptuje przemocy, to w konkretnych sytuacjach przemocy rówieśniczej większość z nich z wielu powodów przyjmuje role wzmacniające sprawców i nie stają w obronie ofiary. Dziewczęta wykazują większą wrażliwość na krzywdzące zachowania werbalne i szkody psychologiczne. A. Tłuściak-Deliowska w swoich badaniach nad młodzieżą gimnazjalną wykazała, że dziewczęta częściej niż chłopcy deklarują chęć niesienia pomocy ofierze przemocy, zaś chłopcy częściej niż dziewczęta deklarują zachowania, które możemy potraktować jako pomocne sprawcy[185]. Wiele różnorodnych badań wskazuje na to, że chłopcy i mężczyźni w dużo większym stopniu niż dziewczęta akceptują przemoc, twierdząc, że jest potrzebna i ułatwia życie oraz skłonni są usprawiedliwiać przemoc „specjalnymi cechami" ofiary[186]. Generalnie skłonni są również mniej zachowań zakwalifikować jako przemoc – skupiają się na formach fizycznych, przymusie, dużych szkodach i znaczącej krzywdzie.

1.2.3. „Szara strefa" szkolnej codzienności – rówieśnicza przemoc ze względu na płeć

Trudność w analizowaniu danych zastanych na temat przemocy w szkole, pod kątem przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej, wynika z różnic i małej precyzyjności używanej terminologii. Wąsko zdefiniowana przemoc seksualna, rozumiana jako zgwałcenie lub groźba i zmuszanie do innych czynności seksualnych, powoduje, że wiele zachowań mieszczących się w definicji molestowania seksualnego – takich jak wyzwiska, komentarze, gesty czy niechciany dotyk o charakterze seksualnym, które mają na celu obrażenie, upokorzenie lub zastraszanie – nie zostaje ujawnionych w badaniach lub są zakwalifikowane do innych kategorii przemocy: werbalnej, fizycznej czy cy-

[185] A. Tłuściak-Deliowska, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia rozwojowa" 2013, tom 18, nr 3, s. 75–86; A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne,* „Studia Edukacyjne" 2014, nr 32, s. 303–320.

[186] J. Surzykiewicz, op. cit., s. 354.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

berprzemocy. Dopiero analiza charakteru wyzwisk, naruszeń czy komentarzy w mediach społecznościowych ujawniłaby, jaka część z nich ma seksualny i płciowy kontekst.

Z badań zrealizowanych w ramach ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci w 2013 i 2018 roku wynika, że wykorzystania seksualnego, w wąskim rozumieniu czynu karalnego, ze strony rówieśnika doświadcza w Polsce około 2–4% nastolatków: 3,6% dziewcząt i 1,3% chłopców[187]. Statystyki policyjne dotyczące nieletnich w wieku 13–16 lat, wobec których w 2012 roku prawomocnie orzeczono środki wychowawcze, poprawcze lub kary w sądach powszechnych w związku z czynami karalnymi związanymi z wolnością seksualną i obyczajnością, zawiera tabela 3.

Tabela 4. Nieletni chłopcy i dziewczęta w wieku 13–16 lat, wobec których w 2012 roku prawomocnie orzeczono środki wychowawcze, poprawcze lub kary w sądach powszechnych w związku z czynami karalnymi związanymi z wolnością seksualną i obyczajnością

Czyny karalne	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta
Przeciwko wolności, wolności sumienia i wyznania, wolności seksualnej i obyczajności (art. 189–205 k.k.), w tym:	1372 (100%)	974 (71%)	398 (29%)
groźba karalna i zmuszanie (art. 190 i 191 k.k.)	1085 (100%)	719 (66,3%)	366 (33,7%)
zgwałcenie (art. 197 k.k.)	43 (100%)	43 (100%)	0 (0%)
obcowanie płciowe z małoletnim poniżej 15 lat (art. 200 § 1 k.k.)	129 (100%)	124 (96,12%)	5 (3,88%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pochodzących z materiałów publikowanych przez Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji.

Badania dowodzą, że rówieśnicza przemoc o charakterze seksualnym jest szczególnie szkodliwa i silniej niż inne formy przemocy negatywnie wpływa na takie wymiary zdrowia jak: samoocena, zdrowie psychiczne, zdrowie fizyczne oraz silniej implikuje pojawienie się poważnych objawów, takich jak

[187] J. Włodarczyk, M. Sajkowska, *Wykorzystanie seksualne dzieci. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci.* „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(3), s. 63–100; J. Włodarczyk, K. Makaruk, P. Michalski, M. Sajkowska, *Ogólnopolska diagnoza skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci. Raport z badań. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę*, Warszawa 2018.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

trauma, depresja, samookaleczanie czy nadużywanie substancji psychoaktywnych. Częste doświadczenia związane z molestowaniem seksualnym skutkują trudnościami dostosowawczymi (np. mniejszym szacunkiem dla ciała i zaniżonym poczuciem własnej wartości, ryzykiem depresji i lęku) oraz spadkiem motywacji i osiągnięć akademickich[188]. Także dla chłopców tego typu przemoc jest odbierana jako najbardziej krzywdząca i traumatyzująca, niezależnie od tego, czy ma miejsce w relacji różnopłciowej czy jednopłciowej[189].

Doświadczenie – szerzej rozumianej niż przemoc seksualna – przemocy ze względu na płeć może powodować daleko idące negatywne konsekwencje zarówno w obszarze psychofizycznego i seksualnego zdrowia i dobrostanu młodych ludzi, jak i akceptacji dla tego typu przemocy w przyszłości. Przemoc ze względu na płeć, jak każdy inny jej rodzaj, ma negatywne konsekwencje w trzech obszarach: rozwoju intelektualnego i uczenia się, społecznym i emocjonalnym oraz zdrowia psychofizycznego. Wśród krótko- i długoterminowych skutków doświadczenia przemocy rówieśniczej ze względu na płeć obok urazów fizycznych (w ekstremalnych warunkach śmierci) wymienia się[190]:

---

[188] D. Chiodo, D. A. Wolfe, C. Crooks, R. Hughes, P. Jaffe, *Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal study*, „Journal of Adolescent Health" 2009, nr 45, 246–252.

[189] J. E. Gruber, S. Fineran, *Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents*, „Sex Roles: A Journal of Research" *2008, nr 59*(1–2), s. 1–13.

[190] UNESCO, UN Women, *Global Guidance On Addressing School-related Gender-based Violence*…, s. 29; F. Leach, M. Dunneand, F. Salvi, *School-related Gender based Violence. A global Review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*, UNESCO, 2014, s. 21–23; S. Kessel Schneider i in., *Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students*, „American Journal of Public Health" 2012, 102, s. 171–177; WHO, *Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*, Genewa 2005; K. Rigby, *Bullying in schools and the mental health of children*, „Australian Journal of Guidance and Counselling" 2005, nr 15(2), s. 195–208; P. Due, B.E. Holstein, J. Lynch, F. Diderichsen, S. N. Gabhain, P. Scheidt, C. Currie, *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, „European Journal of Public Health" 2015, nr 15(2), s. 128–177; C. Salmivalli, *Bullying and the peer group: A review*, „Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15, s. 112–120; P. K. Smith, S. Sharp, *School bullying: Insights and perspectives*, London 1994; M. van Geel, P. Vedder, J. Tanilon., *Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. A Meta-analysis*, „JAMA Pediatr" 2014, nr 168(5), s. 435–442; G. Gini, T. Pozzoli, *Association between bullying and psychosomatic problems:*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

długotrwałe cierpienie psychiczne ofiar, smutek, labilność emocjonalną, zaburzenia lękowe, niepokój, poczucie winy, uczucia wstydu, bezradności, gniewu lub wrogości, niską samoocenę, obniżony nastrój i stany depresyjne, bezsenność, zaburzenia psychosomatyczne, zaburzenia odżywiania, używanie środków psychoaktywnych, samookaleczenia, myśli i próby samobójcze, zespół stresu pourazowego, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, dysocjację i utratę pamięci. Mogą również rozwinąć się autoagresywne i agresywne zachowania seksualne oraz tendencja do zachowań przemocowych w bliskich związkach. Przymusowa aktywność seksualna zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się zaburzeń oraz zachowań ryzykownych, takich jak wczesna aktywność seksualna, duża liczba partnerów seksualnych, niezabezpieczanie się przed niechcianą ciążą oraz chorobami przenoszonymi drogą płciową. Niechciana ciąża z kolei wiąże się z ryzykiem odrzucenia przez bliskich, nielegalnej aborcji, dzieciobójstwa i porzucenia dziecka.

Doświadczanie przemocy ze względu na płeć i/lub molestowania seksualnego negatywnie wpływa na funkcjonowanie intelektualne, motywację i osiągnięcia naukowe, obniża poczucie własnej wartości i kompetencji, może powodować fobię szkolną, zwiększa ryzyko wagarowania, częstych zmian szkoły oraz jej porzucenia. Przemoc ze względu na płeć i o charakterze seksualnym radykalnie i negatywnie zmienia relacje w szkolnej grupie rówieśniczej. Lęk przed przemocą może hamować rozwój społeczny, skutkować ograniczaniem i wycofywaniem się z interakcji, izolowaniem się, zaburzeniami zachowania i zrywaniem relacji. Wiktymizacja wpływa na obniżenie poczucia własnej wartości i poczucia bezpieczeństwa. W przypadku ujawnienia przemocy o charakterze seksualnym istnieje ponadto duże prawdopodobieństwo wtórnej wiktymizacji. Przemoc ze względu na płeć, a przede wszystkim tolerancja otoczenia wobec przemocowych zachowań werbalnych i fizycznych tworzy zastraszającą atmosferę i wzmacnia wszystkie negatywne skutki przemocy na poziomie indywidualnym i relacyjnym. Przemoc ze względu na płeć oparta na przesądach i stereotypach nie tylko je reprodukuje, ale uderza w dziewczęta, zastraszając je, obniżając ich poczucie wartości oraz dewaluując dziewczęcy potencjał intelektualny, ich osiągnięcia naukowe i przywództwo. Homofobiczny charakter przemocy z kolei wywiera negatywny wpływ na rozwój chłopców, którzy pod presją podejmują niechciane zachowania i role oparte na dominacji oraz po-

---

a meta-analysis, „Pediatrics" 2009, nr 123(3), s. 1059–1065; D. S. Hawker, M. J. Boulton, *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies*, „Child Psychol Psychiatry" 2000, nr 41(4), s. 441–455.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

gardzie wobec kobiecości. Przemoc ze względu na płeć – powtórzmy – wynika z dominujących w danym społeczeństwie i kulturze, uwewnętrznionych przekonań dotyczących kobiecości i męskości i jest formą dyskryminacji ze względu na płeć (seksizm), co oznacza, że ofiara jest nękana z powodu samego tylko faktu przynależności do danej płci lub posiadania pewnych cech, które tożsamość płciową konstytuują i reprezentują[191]. Jak każda przemoc, jest przede wszystkim aktem dominacji oraz narzędziem zdobywania i utrzymywania władzy. Jak dowodzą różnego rodzaju studia i badania empiryczne, wieloma chłopcami, którzy dopuszczają się aktów przemocy, kieruje chęć kontrolowania i utrzymywania przewagi nad osobami uznanymi za słabsze, czyli zazwyczaj dziewczętami i „mięczakami" – chłopcami niepasującymi lub nieaspirującymi do kulturowego wzorca męskości dominującej[192].

Popularność a płeć

W okresie wczesnej adolescencji znacznie wzrasta rola i siła wpływu rówieśników na życie i zachowanie młodego człowieka. Rówieśnicy to również źródło bodźców i presji dostosowywania się do pewnych akceptowanych wzorców. Nonkonformizm kończy się często ostracyzmem, ośmieszaniem, wykluczaniem, przemocą psychiczną i fizyczną. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w rówieśniczym środowisku szkolnym podlegają sprzecznym naciskom płynącym z jednej strony z konieczności przystosowania się do norm i zasad funkcjonowania w szkole, a z drugiej – z chęci zdobycia i utrzymania wysokiej i bezpiecznej pozycji w grupie rówieśników. Dojrzewanie to proces niezwykle zindywidualizowany. Dziewczynki i chłopcy, mimo że są w tym samym

---

[191] R. Unger, Saundra, *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002; *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści,* red. A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko, Kraków 2007; K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002; T. D. Nelson, op. cit., s. 263–306.

[192] E. Renold, *Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys*, „Childhood" 2002, nr 9 (4), s. 415–434; P. Mahony, *Girls will be Girls and Boys will be First*, w: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, red. D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw, Buckingham 1998; J. Kenway, L. Fitzclarence, *Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies*, „Gender & Education" 1997, nr 9(1), s. 117–133; J. Salisbury, *Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools*, London-Washington 1996; D. Kubacka-Jasiecka, *Sprawcy przemocy partnerskiej. W niewoli dążenia do kontroli i mocy*, „Chowanna" 2005, nr 1, s. 9–27.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

lub prawie tym samym wieku, wyglądają i zachowują się bardzo różnie. Kulturowe wzorce unifikujące wyobrażenia atrakcyjności i stylu życia oraz brak zrozumienia dla naturalności owego zróżnicowania jest podstawą do naznaczania wszystkich tych osób, których wygląd czy zachowanie odbiega od kulturowo konstruowanych i akceptowanych przez większość wzorców lub którzy owe wzorce kontestują lub do nich nie aspirują[193]. Kryteria popularności wśród rówieśników niezwykle mocno związane są z wzorcami atrakcyjności lansowanymi w głównym nurcie kultury popularnej, która oferuje amalgamat uproszczonych patriarchalnych wyobrażeń na temat „prawdziwej męskości" oraz tego, jaką funkcję spełniają w podtrzymywaniu tego wzorca role kobiece. W kontekście analizowanego problemu przemocy rówieśniczej oraz relacji dziewcząt i chłopców warto zwrócić uwagę na fakt, że efektem komercjalizacji seksualności i erotyzacji dzieciństwa jest postrzeganie ciała i samych dziewcząt jako seksualnego towaru lub kuszącego dodatku. Przemoc wobec dziewcząt wpisuje się zatem w szeroki kontekst idei kultury konsumpcji i posiadania oraz tego, co nazywa się „kulturą gwałtu"[194]. W pojęciu tym zwraca się uwagę na fakt, że przemoc seksualna i gwałt jest jednym z krańców całego spektrum mniej lub bardziej akceptowanych zachowań wpisanych w normy kulturowe nierównej relacji między kobietami a mężczyznami. Na „kulturę gwałtu" składają się takie zjawiska jak: seksizm i seksualizacja dziewcząt i kobiet, wiktymizacja ofiar przemocy seksualnej (obarczanie ofiar odpowiedzialnością za przemoc, której doznały), traktowanie gwałtu i przemocy jako ekspresji męskiej seksualności, duża częstotliwość przemocy seksualnej, brak lub słabe egzekwowanie odpowiedzialności za męskie zachowania seksualne[195].

---

[193] K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, op. cit., s. 11.

[194] A. Wójtewicz, *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007; T. Szlendak, *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004; M. G. Durham, *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*, Warszawa 2010; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant,* Kraków 2010; P. Trojanowska, *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13(2), s. 55–77; C. J. Pasoe Joelyn a. Hollander, *Good Guys don't Rape: Gender, domination, and Mobilizing Rape*, „Gender&Society" 2016, nr 30(1), s. 67–79.

[195] P. R. Sanday, *Rape Prone vs. Rape-Free Campus Cultures*, „Violence Against Women" 1996, nr 2, t. 2, s. 191–208; J. Katz, *Paradoks macho. Dlaczego niektórzy mężczyźni nienawidzą kobiet i co wszyscy mężczyźni mogą z tym zrobić*, Warszawa 2012.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Zdaniem wielu badaczek i badaczy ze względów rozwojowych i kulturowych do czynników, które budują popularność dorastających dziewcząt wśród rówieśników, należy przede wszystkim ciało – szczególnie waga i wygląd, modny ubiór, dojrzałość i odpowiedzialność, bezkolizyjne funkcjonowanie w szkole, posiadanie etykiety „miłej koleżanki" oraz kontakty towarzyskie z popularnymi chłopcami lub bardziej ogólnie „podobanie się chłopcom"[196]. Owa troska o to, co myślą o nich chłopcy, zabieganie o ich zainteresowanie, wyczulenie na ich zachowanie i opinie nasila się w okresie wczesnej adolescencji i w wielu przypadkach negatywnie wpływa na osiągnięcia szkolne. Badania pokazują, że dziewczęta rywalizują między sobą o zdobycie wysokiej pozycji w „rankingach" atrakcyjności i popularności wyznaczanych przez chłopców, a szerzej przez androcentryczną kulturę, według standardów której chłopcy uczą się oceniać rówieśniczki. Jakościowe badania A. Wójtewicz[197], dające ciekawy wgląd w codzienność szkolną gimnazjalistek, dowodzą powszechności panującej wśród dziewcząt atmosfery mniej lub bardziej skrywanej wrogości oraz rywalizacji o popularność i względy chłopców. Jak pisze autorka: „Dziewczęta wchodzą ze sobą w interakcje w okolicznościach całkowicie niedostępnych rodzicom i nauczycielom. (…) Szkoła jest miejscem, w którym dorastające dziewczęta spędzają większość dnia. To tutaj przechodzą kurs bycia kobietą i tutaj rozgrywają się niejednokrotnie dramaty związane z wchodzeniem w rolę płciową"[198]. Dziewczynki z powodu stereotypowej socjalizacji są przekonane, że ich ważnym życiowym zadaniem jest zwracać na siebie uwagę kolegów. Wiedzą też, że szczególnie cenione atuty wiążą się z ich atrakcyjnością seksualną. Dziewczęta zatem inwestują w wygląd, ukrywając inteligencję, siłę, samodzielność, odwagę – łudzą się, że w ten sposób zyskają wysoką pozycję w grupie.

W grupach chłopców również istnieje hierarchia związana z popularnością. Ogólnie rzecz biorąc, najniższą pozycję zajmują chłopcy niepasujący lub z różnych względów nieaspirujący do wzorca męskości hegemonicznej – kulturowego ideału męskości zachodnich społeczeństw, zawierającego w sobie takie cechy jak: biała skóra, heteroseksualność, przynależność do klasy średniej,

---

[196] L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*…, s. 24–25; L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie*…; R. Wiesman, *Świat dorastających dziewcząt*, Warszawa 2005; W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school,* Sydney 2005.

[197] A. Wójtewicz, *„Dziwki", „królowe" i „szare myszki", czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczyństwa*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.

[198] A. Wójtewicz, *Seksualizacja dziewcząt*…, s. 169.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

zorientowanie na działalność w sferze publicznej, autonomia, racjonalność, chłód emocjonalny, władza i dominacja, nastawienie na rywalizację, dążenie do osiągnięcia sukcesu i zwycięstwa, skłonność do agresji, gotowość do stosowania przemocy, podejmowanie ryzyka, odwaga, sprawność i siła fizyczna[199]. Przemoc jest tu narzędziem zdobywania i utrzymywania wysokiej pozycji oraz przewagi[200]. Męskość hegemoniczna realizowana jest zarówno na poziomie relacji interpersonalnych, całych grup i społeczności oraz na poziomie symbolicznym i kulturowym[201]. I chociaż aspirowanie do tego wzorca jest uznawane za kulturową normę rozwojową chłopców, to większość z nich z powodów klasowych, etnicznych oraz wynikających z biologii cech nie jest w stanie go zrealizować. Najniżej w hierarchii typów męskości znajdują się ci chłopcy i mężczyźni, których zachowanie uznaje się za „niemęskie" i charakterystyczne dla osób opisywanych jako słabsze i podporządkowane, czyli także kobiet.

W przypadku dorastających chłopców liczą się zatem przede wszystkim: unikanie zachowań uważanych za dziewczęce lub kobiece, tradycyjnie „męskie" atrybuty fizyczne, takie jak wysoki wzrost, sprawność fizyczna i siła, a także niezależność od innych ludzi, manifestowany dystans do zasad i kwestionowanie szkolnych norm, demonstrowany ostentacyjnie „luz" wobec wymogów i sukcesów szkolnych, nastawienie na beztroskę i zabawę, podkreślanie heteroseksualności i dominującej pozycji wobec dziewcząt, a także „zdobywanie" i utrzymywanie relacji z dziewczętami ustawionymi wysoko w „męskim" rankingu atrakcyjności[202]. Chłopcy, którzy nie aspirują do – lub nie realizują – akceptowanej dominującej heteroseksualnej normy męskości albo też otwarcie krytykują seksizm, stają się ofiarami szykan i dręczenia ze strony swoich kolegów[203]. Przemoc motywowana homofobią, czy inaczej he-

---

[199] R. W. Connell, *Gender and power. Society, the person, and sexual politics*, Cambridge 1987; R. W. Connell, *Masculinities*, Cambridge 1995; R.W. Connell, *Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*, „Oxford Review of Education" 1989, 15 (3), s. 291–303; R. W. Connell, J. Messerschmidt, *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*, „Gender and Society" 2005, nr 19(6), s. 829–859.

[200] R. W. Connell, J. Messerschmidt, op. cit., s. 832–834.

[201] Tamże, s. 849.

[202] L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja…*, s. 24.

[203] E. Renold, *Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys*, „Childhood" 2002, nr 9(4), s. 415–434; P. Mahony, *Girls will be Girls and Boys will be First*, w: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, red. D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, J. Maw, Buckingham 1998; J. Kenway, L. Fitzclarence, *Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies*,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

teroseksizmem to poważny problem. Sprawcami przemocy motywowanej homofobią są częściej chłopcy i mężczyźni[204]. Homofobiczny język jest przede wszystkim narzędziem potwierdzania swojej męskości, dezawoluowania kobiecości[205], konstruowania hierarchii oraz zdobywania przewagi, zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt[206]. Liczne badania wskazują, że w przypadku chłopców zachowania naznaczone seksizmem i homofobią są czynnikami ryzyka stosowania przemocy seksualnej[207].

„Gender & Education" 1997, nr 9(1), s. 117–133; J. Salisbury, *Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools*, London-Washington 1996.

[204] M. Chustecka, M. Dymowska, E. Stoecker, *Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych*, w: *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa 2015; J. Świerszcz, *Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki,* w: *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, red. M. Makuchowska, Warszawa 2011; M. Makuchowska, A. Chaber, *Różowa księga nienawiści. Przemoc wobec osób LGBTI w Polsce. Raport 2014*, Warszawa 2014; *Sytuacja społeczna osób LGBTA w Polsce. Raport za lata 2015–2016*, red. M. Świder, M. Winiewski, Warszawa 2017; I. Krzemiński, *Polacy i „odmieńcy". Sytuacja osób LGBT w świetle badań empirycznych z 2008 roku*, w: *Naznaczeni. Mniejszości seksualne w Polsce. Raport 2008*, red. I. Krzemiński, Warszawa 2009; M. Abramowicz, *Doświadczenie dyskryminacji ze względu na orientację seksualną – analiza sytuacji społecznej osób LGB w Polsce*, w: *Wprowadzenie do Psychologii LGB*, red. G. Iniewicz, M. Mijas, B. Grabski, Wrocław 2012; P. Górska, M. Budziszewska, P. Knut, P. Łada, *Raport o Polsce. Homofobiczne i transfobiczne przestępstwa z nienawiści a wymiar sprawiedliwości*, Warszawa 2016.

[205] S. Pharr, *Homofobia – narzędzie seksizmu*, Kraków 2008.

[206] M. S. Kimmel, *Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity*, w: *Toward a new psychology of gender*, red. M. M. Gergen, S. N. Davis, Florence 1997; M. A. Birkett, D. L. Espelage, B. W. Koenig, *Homophobic bullying and school climate as moderators of negative outcomes in LGBQ youth*, „Journal of Youth and Adolescence" 2009, nr 38, s. 989–1000.

[207] D. L. Espelage, K. C. Basile, M. E. Hamburger, Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students, „Journal of Adolescent Health" 2012, nr 50, s. 60–65; P. V. Poteat, D. L. Espelage, *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale*, „Violence and Victims" 2005, nr 20, s. 513–528; V. P. Poteat, M. S. Kimmel, R. Wilchins, *The moderating effects of support for violence beliefs on masculine norms, aggression, and homophobic behavior during adolescence*, „Journal of Research on Adolescence", 2010, nr 21, s. 434–447; V. P. Poteat, I. Rivers, *The use of homophobic language across bullying roles during adolescence*, „Journal of Applied Developmental Psychology" 2010, nr 31, s. 166–172.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Homofobia

Homofobia jest zwykle określana jako uprzedzenia oraz irracjonalny strach i nienawiść do osób nieheteronormatywnych. Ponieważ pojęcie to mocno odnosi się do strachu lub paniki, część badaczek i badaczy proponuje słowo homofobia zastąpić pojęciem heteroseksizmu, które dokładniej oddaje zasadniczy problem uprzywilejowania społecznego osób heteroseksualnych oraz deprecjonowania kobiecości. „Heteroseksizm definiowany jest jako system przekonań negatywnie wartościujących nieheteroseksualne zachowania, relacje, tożsamości i grupy, który znajduje odzwierciedlenie zarówno w funkcjonowaniu struktur i instytucji społecznych, jak i w poglądach, emocjach oraz działaniach jednostek”[208]. Publiczne potwierdzanie swojej heteroseksualności, szczególnie w przypadku chłopców, przyjmuje formę różnego typu „hipermęskich” przemocowych zachowań, włączając w to przemoc seksualną. W przemocowym dyskursie za „zdrajców płci” uznaje się zarówno nieheteroseksualnych chłopców i mężczyzn, którym zarzuca się, że są zbyt kobiecy, jak i kobiety, które nie realizują przypisanych ról przewidzianych w androcentrycznej kulturze[209]. Młodzi ludzie, którzy postrzegani są jako niewystarczająco kobiecy lub męscy, a także osoby nieheteronormatywne, narażeni są kilkakrotnie częściej na rówieśniczą przemoc wszystkich rodzajów[210], przy czym chłopcy częściej niż dziewczęta doświadczają wiktymizacji opartej na orientacji seksualnej. Uczniowie i uczennice nieheteronormatywni czują się mniej bezpiecznie w szkole, częściej opuszczają szkołę i mają niższą średnią ocen. Uprzedzenia i różnice między płciami w postawach wobec osób nieheteronormatywnych ujawniają się na wczesnym etapie dorastania i są bardzo podobne do tych, które występują wśród dorosłych. Młodzież, niezależnie od płci, wykazuje bardziej negatywne postawy wobec homoseksualnych chłopców i mężczyzn niż wobec lesbijek, natomiast dorastający chłopcy, podobnie jak dorośli mężczyźni, wykazują większe niż dziewczęta i kobiety uprzedzenia (negatywne postawy) zarówno wobec homoseksualnych mężczyzn, jak i kobiet. Silniejsze uprzedzenia chłopców niż dziewcząt w stosunku do nieheteronormatywnych rówieśników są wyjaśniane przez pryzmat więk-

---

[208] J. Wycisk, *Heteroseksizm i jego znaczenie dla pracy psychologicznej z rodzinami LGB. Sytuacja w Polsce*, „Psychologia Społeczna” 2017, tom 12, nr 4 (43), s. 417.

[209] L. B. Girshick, *Homophobia*, w: *Encyclopedia of interpersonal violence*, red. C. M. Renezetti, J. L. Edleson, Thousand Oaks 2007, s. 336–338.

[210] D. L. Espelage, K. C. Basile, L. De La Rue, M. E. Hamburger, *Longitudinal Associations Among Bullying, Homophobic Teasing, and Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students*, „Journal of Interpersonal Violence”, 2015, nr 30 (14), s. 2541–2561.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

szej u chłopców akceptacji dla hierarchii społecznych oraz przynależność do uprzywilejowanej i dominującej kulturowo kategorii płciowej, co wiąże się z kolei z potrzebą zaznaczania dystansu i budowania reputacji w opozycji do grup o niższym statusie. Jak się okazuje, nastolatki obu płci, które znają homoseksualnego mężczyznę lub kobietę, mają bardziej pozytywne nastawienie do każdej z tych grup[211]. Czynnikami przemocy, na które w kontekście płci zwracają uwagę zachodni autorzy i autorki, jest przynależność lub aspirowanie do grupy tolerującej i stosującej przemoc oraz akceptującej seksizm, czyli podleganie treningowi „męskiego" przemocowego zachowania, np. w formacji paramilitarnej, klubie sportowym, chłopięcej subkulturze lub gangu. W bardzo wielu tego typu grupach tożsamość rówieśników buduje się w opozycji do deprecjonowanej kobiecości oraz wszystkich „innych" i „słabych", którzy do wzorca dominującej, agresywnej męskości nie pasują. Według badań wśród najczęstszych ofiar zachowań agresywno-przemocowych ze strony uczniów w polskich szkołach są: uczniowie i uczennice spokojni, bardzo dobrze socjalizowani do szkoły, przykładający się do nauki; nieśmiali, „fajtłapy" – gorzej radzący sobie ze wszystkim, nieśmiali, „zahukani"; „inni" – różniący się wyglądem i zachowaniem od większości rówieśników z powodu wyglądu, niepełnosprawności, niskiego statusu społeczno-ekonomicznego, przynależności do mniejszości etnicznej, orientacji seksualnej; „nowi", a także prowokujący i agresywni[212].

Cechy sprawców i ofiar a płeć

Analizując charakterystyki sprawców i ofiar przemocy w szkole przygotowane na podstawie badań przez D. Olweusa, widać wyraźnie, że profil sprawcy

---

[211] J. Mata, N. Ghavami, M. A. Wittig, *Understanding Gender Differences in Early Adolescents' Sexual Prejudice*, „The Journal of Early Adolescence" 2010, nr 30(1), s. 50–75; W. Marsiglio, *Attitudes toward homosexual activity and gays as friends: A national survey of heterosexual 15- to 19-year-old males*, „Journal of Sex Research" 1993, nr 30(1), s. 12–17; M. E. Kite, B. E. Whitley, *Sex differences in attitudes toward homosexuals persons, behaviors and civil right: A meta-analysis*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 1996, nr 22, s. 336–353; S. Horn, *Adolescents' acceptance of same-sex peers based on sexual orientation and gender expression*, „Journal Youth and Adolescence" 2007, nr 36, s. 363–371.

[212] M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013; J. Pyżalski, E. Roland, *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, Łódź 2010; P. Plichta, *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2016, nr 15(1), s. 27–52.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

mógłby właściwie bez jakiejkolwiek korekty zostać użyty jako katalog stereotypowych cech składających się na wzór „tradycyjnej męskości", natomiast profil ofiary pasuje do tego, co rozumiemy w zachodniej kulturze przez pojęcie „kobiecości". Ofiary prowokujące to według badań najczęściej chłopcy nękani przez innych (dominujących) chłopców[213] (tab. 5).

Jak dowodzi R. W. Connel, w każdym społeczeństwie funkcjonuje nieustannie reprodukowany i negocjowany konstrukt, który można nazwać „męskością hegemoniczną", czy inaczej „męskością dominującą". I chociaż nie istnieje żaden ponadczasowy czy ponadkulturowy wzorzec męskości, a w różnych społeczeństwach cechy składające się na ów aktualny wzorzec mogą być różne (stąd uprawomocnione jest mówienie o wielu różnych „męskościach"), to w danym okresie i w kontekście istnieje zazwyczaj obowiązująca wszystkich chłopców i mężczyzn akceptowana wersja ideału męskości. Dominacja pewnej szczególnej definicji wiąże się z marginalizowaniem i podporządkowywaniem wszystkich osób, które do owego wzorca nie pasują, a więc zarówno dużej części chłopców i mężczyzn, jak i wszystkich dziewcząt i kobiet[214]. R. W. Connel podkreśla, że w spolaryzowanej rodzajowo i androcentrycznej kulturze chłopcy chcący zająć możliwie wysoką pozycję społeczną konstruują swoją męską tożsamość przez odwołanie do fizycznej i symbolicznej przewagi, jaką mają nad dziewczętami i kobietami oraz podlegają presji, by z tej przewagi robić użytek. Z tego powodu różne formy przemocy są dla chłopców z jednej strony sposobem dostosowywania się do wzorca i udowadniania swojej męskiej tożsamości i równocześnie w dużej części akceptowaną strategią zdobywania, sprawowania kontroli i władzy. Znamienne, że wśród najczęściej wskazywanych przez polskich nastolatków i nastolatki motywów stosowania przemocy znalazły się kolejno: chęć zaznaczenia swojej siły, dominacji i władzy oraz poczucie satysfakcji i przekonanie o akceptacji poparte bezkarnością. Wszystkie trzy najczęściej wskazywane motywy należą zatem do kategorii indywidualistyczno-egocentrycznych. W drugiej kolejności ważne okazały się motywy socjalizacyjne oraz kompensacyjno-obronne, a najrzadziej adaptacyjno-przystosowawcze (tab. 6).

---

[213] D. Olweus, op. cit., s. 71–74; A. Brzezińska, E. Hornowska, op. cit., s. 159–161.

[214] R. W. Connell, *Gender and power. Society, the person, and sexual politics*, Cambridge 1987; R. W. Connell, *Masculinities*, Cambridge 1995.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 5. Cechy osobowości i zachowania sprawców i ofiar przemocy

Osoba będąca w roli sprawcy (por. kulturowa męskość „hegemoniczna")	Osoba w roli ofiary	
	typu pasywnego (por. kulturowa kobiecość)	typu prowokującego*
Ma potrzebę dominowania i podporządkowywania sobie innych. Chełpi się posiadaną władzą nad innymi. Używa przemocy jako narzędzia do realizacji własnych celów. Przemoc daje mu/jej pozytywne emocje: poczucie siły, kontroli, wysokiej pozycji. Skłonny/a do agresji wobec dorosłych, rówieśników i młodszych uczniów. Potrafi oszukiwać i manipulować. Porywczy/a, impulsywny/a, ma niski próg frustracji. Ma trudności z dostosowywaniem się do zasad i norm. Asertywny/a. O niskim poziomie strachu i niepewności. Z raczej wysokim mniemaniem o sobie. Silny/a i sprawny/a fizycznie*. Dąży do konfrontacji, skłonny/a do podejmowania ryzyka. Kreuje się i jest postrzegany/a jako twardy/a. Nie wykazuje współczucia wobec ofiary, nie ma wyrzutów sumienia. Zafascynowany/a przemocą i jej narzędziami. Dosyć wcześnie współwystępują różne ryzykowne zachowania (używki, gangi, przestępstwa). Ma negatywny stosunek do szkoły i oceny poniżej średniej	Uległy/a. Pasywny/a, spokojny/a. Lękliwy/a, ostrożny/a. Wrażliwy/a. Nieśmiały/a. Często płacze. Niepewny/a siebie. O niskiej samoocenie. Okazujący bezradność i bezbronność. Słabszy/a fizycznie od większości rówieśników. Boi się urazów fizycznych. Unika wielu zabaw i dyscyplin sportowych. Unika konfrontacji, nie prowokuje, nie drażni i nie broni się. Łatwiej nawiązuje kontakt z dorosłymi niż z rówieśnikami. Wycofany społecznie, ma trudności z funkcjonowaniem w grupie	Niespokojny/a. Niepewny/a siebie. Nieszczęśliwy/a. O porywczym temperamencie. Broni się. Nadaktywny/a, nie potrafi się skupić. Wprowadza zamieszanie i niepokój. Ma drażniące dla otoczenia nawyki. Niedojrzały/a. Niezdarny/a. Słabszy/a fizycznie od większości rówieśników. Nielubiany/a przez dorosłych. Usiłuje dokuczać innym

*Dotyczy tylko chłopców.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych w: D. Olweus, op. cit., s. 71–74, A. Brzezińska, E. Hornowska, op. cit., s. 159–161.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 6. Odpowiedzi gimnazjalistów i gimnazjalistek na pytanie: Jak sądzisz, dlaczego uczniowie stosują przemoc?

Treść odpowiedzi	Uczniowie wskazujący daną odpowiedź (%)
Mogą się popisać przed innymi, jacy są mocni i ważni	91,4
Robią to, bo takie zachowanie sprawia im przyjemność, frajdę, dobrze się przy tym bawią	57,8
Zachowują się tak, ponieważ czują się bezkarni	56,5
Robią to, bo nie nauczono ich kultury bycia i dobrego zachowania	51,3
Jest to według ich nowoczesny styl zachowania młodzieży, modny na Zachodzie	47
Często są niezadowoleni, zdenerwowani, gdyż nie mogą robić tego, czego naprawdę pragną	40,5
Robią to, bo inni uczniowie tego od nich oczekują	29,5
Robią to, bo muszą się sami bronić przed tymi, którzy im zagrażają	27,2
Zachowują się podobnie jak dorośli wobec siebie	27,1

Źródło: K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. badania porównawcze 1997 i 2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005, s. 83.

Molestowanie seksualne

Badania zagranicznych autorów i autorek pokazują, że częścią codziennego życia dziewcząt i chłopców w szkole jest fakt bycia potencjalną ofiarą słownych i fizycznych naruszeń dotyczących ciała i seksualności ze strony rówieśników[215]. Molestowanie seksualne staje się palącym problemem już na początku okresu dojrzewania młodych kobiet i mężczyzn. Jest to w większości przypadków przemoc chłopców wobec dziewcząt oraz chłopców wobec niektórych chłopców[216]. Ponieważ seksualność jest dla nastolatków bardzo ważnym i delikatnym tematem, wiktymizacja o charakterze seksualnym jest

[215] N. Duncan, *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*, London-New York 1999; C. Jones, *Sexual tyranny in mixed-sex schools*, w: *Just a Bunch of Girls*, red. G. Weiner, Milton Keynes 1985; N. Stein, *Sexual harassment in school: the public performance of gendered violence*, „Harvard Review of Education" 1995, nr 65 (2), s. 145–162.

[216] S. Hackett, *Children and young people with harmful sexual behaviours: Research Review*, Dartington 2014.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

źródłem szczególnych obciążeń i stresu. W związku z tym, że dziewczęta doświadczają zmian związanych z dojrzewaniem średnio 2 lata wcześniej niż chłopcy, problem molestowania seksualnego dotyka je nie tylko częściej, ale i wcześniej niż w przypadku chłopców.

Dojrzewanie to czas przygotowań i treningu przyszłych dorosłych relacji partnerskich i seksualnych. Badania międzynarodowe wskazują, że pierwsze doświadczenia seksualne wielu młodych osób, szczególnie nastoletnich dziewcząt, naznaczone są jakąś formą presji lub przemocy ze strony chłopców i mężczyzn, przekonanych o oczywistości swojej przewagi, chęci wykazania się w roli seksualnej i kulturowego przyzwolenia na dominację[217]. Doświadczenie przemocy fizycznej, emocjonalnej i seksualnej w pierwszych intymnych związkach jest jednym z najważniejszych czynników zwiększających ryzyko zaburzonej samooceny i wizerunku ciała, nadużywania szkodliwych substancji, wikłania się w niebezpieczne dla zdrowia zachowania seksualne i związki naznaczone przemocą w dorosłym życiu. W androcentrycznej kulturze wielu zachowań, które z definicji mają cech molestowania seksualnego, nie nazywa się przemocą, ale sprowadza do kategorii naruszenia norm obyczajowych lub akceptowanego „specyficznego" dla jakiejś grupy lub kategorii ludzi elementu kultury. Stąd też młodzi ludzie bardzo często są zdezorientowani i przekonani, że wiele form przemocy jest normą w relacjach chłopak-dziewczyna. Szacuje się, że w zachodnich społeczeństwach jedna na cztery-pięć dziewczynek w wieku dojrzewania ma doświadczenia przemocy fizycznej i seksualnej w intymnym związku z chłopcem[218]. W Polsce dysponujemy skromnymi danymi,

---

[217] S. Mufson, R. Kranz, *Gwałt na randce*, Warszawa 1996; M. Trawinska, *Przemoc seksualna wobec kobiet – perspektywa systemowa*, w: *On – nieobecny. Ona sama sobie winna. Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemocy seksualnej wobec kobiet na przykładzie medialnych i kulturowych narracji o przemocy. Raport z badań*, red. E. Krzywaźnia-Bachryj, E. Seklecka, T. P. Wrzesiński, Warszawa 2016.

[218] S. M. Kogan, Ujawnianie niechcianych doświadczeń seksualnych – wyniki otrzymane w reprezentatywnej próbie amerykańskich dziewcząt w wieku dorastania, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2004, nr 9, s. 59–81; M. Niesiobędzka, *Postawy wobec przemocy w bliskich związkach młodzieżowych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2003, nr 5, s. 1–8; J. G. Silverman, A. Raj, L. Mucci J. Hathaway, *Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality*, „Journal American Medical Association" 2001, nr 5, s. 572–579; D. M. Ackard, D. Neumark-Sztainer, *Date violence and date rape among adolescents: associations with disordered eating behaviors and psychological health*, „Child violence and Neglect" 2002, nr 26, s. 455–473; P. H. Smith, J. W. White, L. J. Holland, *A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przyjmuje się jednak, że skala i formy przemocy wobec dziewcząt w związkach nastolatków jest właściwie statystycznym odzwierciedleniem sytuacji dotyczącej osób dorosłych – a ta jest przytłaczająca.

Dane z 81 krajów zebrane przez WHO pokazują, że średnio około 30% dziewcząt między 15 do 19 rokiem życia oraz tyle samo w wieku od 20 do 24 lat doświadczyło fizycznej i/lub seksualnej przemocy ze strony chłopaka lub mężczyzny, z którym są w bliskiej relacji. Z badań prowadzonych wśród Europejek na próbie 42 tys. kobiet z 28 krajów UE, które prowadziła w 2012 roku Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, wynika, że ponad połowa z nich (55%) od momentu ukończenia 15 roku życia doświadczyła którejś z form molestowania seksualnego, 33% doświadczyło napaści fizycznej lub seksualnej (w większości przypadków ze strony partnera), a 5% zostało zgwałconych. Z tego samego badania wynika, że 12% kobiet doświadczyło przemocy seksualnej w dzieciństwie, a co setna została zgwałcona. Dane dotyczące Polski wskazują, że z seksualną przemocą przed 15 rokiem życia spotkała się co trzecia Polka, a po skończeniu 15 lat – co szósta[219]**.** Badania przeprowadzone przez Fundację na Rzecz Równości i Emancypacji STER, które dotyczyły różnych form przemocy seksualnej, przedstawiają jeszcze bardziej pesymistyczny obraz i wielką skalę zjawiska. Wynika z nich, że molestowania seksualnego doświadczyło 87% kobiet w Polsce. Najczęstsze jego formy to opowiadanie nieprzyzwoitych dowcipów lub natarczywe rozmowy o podtekście seksualnym; obnażenie się w sytuacji, w której kobieta sobie tego nie

---

women, „American Journal of Public Health" 2003, nr 7, s. 1104–1109; C. T. Halpern, S. G. Oslak, M. L. Young, S. L. Martin, L. L. Kupper, *Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health*, „American Journal of Public Health" 2001, nr 10, s. 1679–1685; X. B. Arriaga, V. A. Foshee. *Adolescent dating violence. Do adolescents follow in their friends' or their parents' footsteps*, „Journal of Interpersonal Violence" 2004, nr 19(2), s. 162–184; C. Barter, *In the Name of Love: Partner Abuse and Violence in Teenage Relationships*, „British Journal of Social Work" 2009, nr 39(2), s. 211–233; J. R. Williams, R. M. Ghandour, and J. E. Kub, *Female Perpetration of Violence in Heterosexual Intimate Relationships: Adolescence Through Adulthood*, „Trauma Violence Abuse" 2008, nr 9(4), s. 227–249; C. Feiring, W. C. Furman, *When love is just a four-letter word: victimization and romantic relationships in adolescence*, „Child Maltreatment" 2000, nr 5(4), s. 293–298.

[219] European Union Agency for Fundamental Rights, *Violence against women: an EU-wide survey. Survey methodology, sample and fieldwork,* Luxembourg 2014. Badacze i badaczki wskazują, że na wyniki wpływ ma kulturowe przyzwolenie na ujawnianie przemocy seksualnej, dlatego mamy do czynienia z bardzo znaczącymi różnicami pomiędzy poszczególnymi krajami.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

życzy, obsceniczne zachowania lub próby wymuszenia kontaktu fizycznego (np. ocieranie się). 62% badanych kobiet doświadczyło presji w aktywności seksualnej, 37,5% kobiet zostało zmuszonych do tzw. innej czynności seksualnej, a 22% kobiet doświadczyło gwałtu (w tym: 64% kobiet doświadczyło gwałtu ze strony byłego partnera, 20% ze strony obecnego partnera). Badane kobiety relacjonowały doświadczenia przemocy seksualnej także ze strony innych znajomych: współpracowników, szefów, nauczycieli itp. Aż 92% zgwałconych kobiet znało sprawcę. Ponad połowa badanych kobiet nie powiedziała o swoich doświadczeniach rodzinie ani znajomym, a ponad 95% nie zgłosiło sprawy na policję ani do prokuratury. 67% dochodzeń prokuratorskich dotyczących gwałtu zostaje umorzonych na etapie śledztwa[220]. Podobnie z badań J. Roszak i G. Grober z 2012[221] roku wynika, że molestowanie seksualne jest powszechnym zjawiskiem. Ofiarami molestowania seksualnego w przestrzeni publicznej było 85% kobiet (w tym 94% zdecydowanie częściej niż raz w życiu) oraz 44% mężczyzn. Pierwsze doświadczenia tego typu agresji dotyczą dzieci, średnio w wieku 12 lat. Sprawcami molestowania w przypadku kobiet i dziewcząt są wyłącznie bądź głównie mężczyźni i chłopcy (98%). W odniesieniu do chłopców i mężczyzn sprawcami są zarówno mężczyźni i chłopcy (44%), jak i kobiety oraz dziewczęta (41%). Najczęściej jest to przemoc o charakterze niewerbalnym (54% przypadków molestowania kobiet i 53% mężczyzn), przemoc werbalna (29% przypadków molestowania kobiet i 35% mężczyzn) oraz fizyczna (17% przypadków molestowania kobiet, 12% mężczyzn).

Jeśli chodzi o środowisko edukacyjne, w Polsce dysponujemy wynikami dwóch dużych badań na temat przemocy seksualnej i molestowania, których doświadczyli studenci i studentki uczelni wyższych. Z badań J. Czapskiej[222] wynika, że zaczepek w formie: gwizdania, sprośnych komentarzy czy natarczywego przyglądania się doświadczyło 66,8% studentek. Niechcianych komentarzy dotyczących ciała, życia prywatnego lub seksualnych aluzji do-

---

[220] M. Grabowska, M. Rawłuszko, *Powszechność i trwałość przemocy seksualnej wobec kobiet: wyzwania metodologiczne i wyniki badań ankietowych*, w: *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, red. M. Grabowska, A. Grzybek, Warszawa 2016; M. Grabowska, *„Szara strefa" przemocy seksualnej: gwałt i próba gwałtu w narracjach kobiet*, w: *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, red. M. Grabowska, A. Grzybek, Warszawa 2016.

[221] J. Roszak, G. Gober, *Molestowanie w przestrzeni publicznej*, „Niebieska Linia" 2012, nr 6, http://www.niebieskalinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4926-molestowanie-w-przestrzeni-publicznej

[222] Wielkość próby: 4759 studentek z 15 szkół wyższych.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

świadczyło 44,8% kobiet, a 24,7% studentek znalazło się w sytuacji, w których ktoś je obejmował lub usiłował pocałować wbrew ich woli. Różnych form przemocy seksualnej klasyfikowanej jako przestępstwo doświadczyło 10% studentek, w tym 2,8% gwałtu. Sprawcami w przytłaczającej większości byli mężczyźni, przy czym w przypadku molestowania byli to głównie nieznajomi (77,7%), a w przypadku przemocy seksualnej – osoby znajome (72,1%), z których ponad połowa określona została jako ktoś, z kim kobieta była na randce, 28,8% jako partner i 26,1% były partner[223]. Badania z 2018 roku przeprowadzone na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich potwierdziły dużą skalę molestowania seksualnego[224]. Doświadczenie przynajmniej jednego zachowania o takim charakterze w ciągu całego życia zgłosiła niemal połowa osób, a od momentu rozpoczęcia studiów co trzecia osoba[225] – w przeważającej większości były to kobiety. Odsetek kobiet deklarujących takie doświadczenie wyniósł 44%, natomiast mężczyzn 12%. Jeśli chodzi o przemoc seksualną, doświadczyło jej 16% studiujących kobiet i 4% mężczyzn. Sprawcami/sprawczyniami molestowania i przemocy najczęściej były osoby spoza uczelni (60,7%), koledzy/koleżanki ze studiów (22,7%) oraz najrzadziej pracownicy naukowi i pracowniczki naukowe (prawie 15,6%), w tym nauczyciele/nauczycielki i promotorzy/promotorki.

Jak wynika z międzynarodowych metaanaliz, sprawcami pierwszych poważnych nadużyć seksualnych w przypadku nastoletnich chłopców są zazwyczaj ich szkolni koledzy, natomiast w przypadku nastoletnich dziewcząt to zazwyczaj chłopcy, z którymi są w bliskim związku, znajomi z sąsiedztwa; najrzadziej obcy człowiek[226]. Przemoc w związkach nastolatków występuje we wszystkich „dorosłych" formach naruszeń psychicznych, fizycznych i seksualnych[227]. Z badań diagnozujących zjawisko przemocy na randce w USA

---

[223] J. Czapska, M. Klosa, E. Lesińska, A. Okrasa, *Przemoc seksualna wobec kobiet, nękanie i strach przed przestępczością. Raport Polski*, Bochum 2012.

[224] Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, 2018, nr 5, seria: Zasada Równego Traktowania – prawo i praktyka nr 25.

[225] Wielkość próby: 4284 studentek i studentów z 76 szkół wyższych.

[226] UNESCO, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences,* Paris 2018, s. 12.

[227] A. Czapczyńska, *Przemoc w związkach nastolatków (cz. I)*, „Niebieska Linia" 2009, nr 5, s. 32–34; A. Czapczyńska, *Przemoc w związkach nastolatków (cz. II),* „Niebieska Linia" 2009, nr 6, s. 10–13; A. Czapczyńska, *Przemoc w związkach nastolatków (cz. III),* „Niebieska Linia" 2010, nr 5, s. 16–18.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przeprowadzonych w 2014 roku wynika, że doświadczyła jej w ostatnim roku przed badaniem co dziewiąta dziewczyna i co trzynasty chłopiec[228], a 23% kobiet i 14% mężczyzn było ofiarą przemocy w bliskim związku przed 18 rokiem życia[229]. Wyzwiska, używanie wulgaryzmów (jako formy adoracji), kontrolowanie czasu i zachowania, wymuszanie spotkań i utrzymywania ciągłego kontaktu (jako formy okazywania zainteresowania), izolowanie od bliskich i przyjaciół (jako objaw miłości), ale także, poniżanie, publiczne upokarzanie, obwinianie, narzucanie skracania dystansu emocjonalnego, straszenie, grożenie, śledzenie, niszczenie cennych dla ofiary przedmiotów, obelgi o charakterze seksualnym, wymuszanie różnych zachowań seksualnych czy wreszcie gwałt i inne formy fizycznej przemocy stanowią zdaniem Liz Kelly[230] kontinuum różnych form opresji ufundowanych na akceptowanej kulturowo nierówności płci. Owo kontinuum przebiega od zachowań przemocowych uważanych za „normalne" w relacjach kobiet i mężczyzn po najbardziej brutalne akty przemocy, które skrywa tabu, poza nielicznymi przypadkami wyjątkowych okrucieństw, od czasu do czasu ściągających uwagę mediów.

W badaniu amerykańskich nastolatków i nastolatek połowa ankietowanych uczniów i uczennic zadeklarowała doświadczenie przynajmniej raz jakiejś formy molestowania seksualnego w szkole i większość z nich (87%) wyraziła przekonanie, że miało to negatywny wpływ na ich życie[231]. Dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy były ofiarami przemocy werbalnej: niechcianych żartów, komentarzy i gestów (46% vs. 22%), częściej pokazywano im bez ich zgody materiały o charakterze pornograficznym (16% vs. 10%) oraz częściej doświadczały niechcianego dotyku o charakterze seksualnym (13% vs. 3%). Dziewczęta także częściej relacjonowały zastraszanie (9% vs. 2%) oraz przymuszanie do czynu seksualnego (4% vs. 1%). Przemoc o charakterze homofobicznym dotyczyła w równym stopniu obu płci. Najczęstszym doświadczeniem była przemoc werbalna: niepożądane komentarze seksualne, dowcipy lub gesty, ale bardzo często naruszane było również bezpieczeństwo fizyczne.

---

[228] L. Kann, T. McManus, W. A. Harris, S. L. Shanklin, K. H. Flint, J. Hawkins i in., *Youth risk behavior surveillance–United States 2015*, „MMWR Surveillance Summaries" 2016, s. 1–174.

[229] M. J. Breiding, S. G. Smith, K. C. Basile, M. L. Walters, J. Chen, M. T. Merrick, *Prevalence and characteristics of sexual violence, stalking, and intimate partner violence victimization—National Intimate Partner and Sexual Violence Survey, United States, 2011*, „MMWR Surveillance Summary" 2014, nr 63, s. 1–18.

[230] L. Kelly, *Surviving Sexual Violence*, Oxford 1988.

[231] C. Hill, H. Kearl, *Crossing the line. Sexual harassment at school*, Washington 2011.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Prawie jedna trzecia relacjonowała bycie ofiarą molestowania seksualnego w cyberprzestrzeni, część z ich była nękana równocześnie w relacjach bezpośrednich. Dziewczęta zatem nie tylko częściej niż chłopcy są ofiarami molestowania seksualnego, ale ich doświadczenia częściej wiążą się z naruszeniem fizycznych granic oraz mają bardziej inwazyjny charakter. Sprawcami byli najczęściej chłopcy (54%) lub grupa chłopców (12%). Na sprawstwo dziewczyny wskazało 14% badanych, a na grupę dziewcząt 5%.

Badania krajowe i zagraniczne wskazują na problem niskiej zgłaszalności przemocy opiekunom. Jedną z przyczyn niskiego zaufania nastolatków do dorosłych jest tendencja dorosłych do bagatelizowania wielu form molestowania seksualnego, tłumacząc je – szczególnie gdy sprawcą jest chłopiec – „niedojrzałością" oraz naturalizując zachowania przemocowe przez nazywanie ich: „głupimi żartami", „zaczepkami", „końskimi zalotami", „normalnym w tym wieku zachowaniem", „szczeniackimi wygłupami". W ten sposób stają się uprawomocnione i niewidzialne, co z kolei daje sprawcom większe pole do działania i poczucie bezkarności. Co więcej, uczennice przekonuje się i uczy, że wiele form nękania ze strony chłopców mają traktować jako dowód swojej atrakcyjności i wyraz uznania ze strony rówieśników. Warto zauważyć, że w Polsce nadal funkcjonuje wiele stereotypowych przekonań i mitów dotyczących wzajemnych relacji w związkach, na przykład akceptuje się większe prawo mężczyzny do kontrolowania aktywności partnerki, męską miłość łączy się z zazdrością i agresją, uważa się, że kobiety – ofiary przemocy „same sobie są winne", ponieważ zachowują się „niemoralnie", prowokują agresywne zachowania mężczyzn itp.[232]. Poniżej znajduje się zestawienie najpowszechniej występujących mitów związanych z przemocą seksualną w relacjach rówieśniczych nastolatków, przygotowane przez A. Wołosik i E. Majewską (tab. 7).

[232] E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne*…, s. 127–157; E. Rutkowska, *Genderowe podstawy przemocy wobec dziewcząt*, w: *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, red. B. Stępień, A. Synakiewicz, Warszawa 2008; A. Wołosik, E. Majewska, *Napastowanie seksualne Głupia zabawa czy poważna sprawa*, Warszawa 2010; M. Grabowska, M*iędzy wiedzą a stereotypem: instytucje publiczne i organizacje pomocowe wobec problemu gwałtu. Raport z badań*, w: *Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce*, red. J. Piotrowska, A. Synakiewicz, Warszawa 2011, s. 121–190.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 7. Mity i fakty związane z molestowaniem seksualnym

Mit	Fakt
Napastowanie seksualne to flirt i forma zalotów	Osoba flirtująca czuje się wyróżniona, szczęśliwa, zainteresowana drugim człowiekiem. Osoba napastowana czuje się upokorzona, poniżona, skrzywdzona, czuje bezsilność i lęk
Żarty, komentarze o podtekście seksualnym są zupełnie naturalne między młodymi	Młodzi ludzie, testując granice, popełniają błędy, ale znaczy to tylko tyle, że powinni otrzymać informację o tym, że krzywdzą innych lub ich zachowanie jest naruszeniem norm
U źródeł napastowania seksualnego leży męski popęd seksualny. Chłopcy pokazują w ten sposób, że dziewczyna im się podoba	Motywację wszystkich form przemocy stanowi chęć posiadania władzy, dominacji, kontroli oraz złość, zemsta, frustracja. Napastowanie jest sposobem demonstrowania przewagi nad dziewczętami
Sprawca napastowania nie ma złych intencji	Napastowanie seksualne identyfikuje się, biorąc za punkt wyjścia ocenę i odczucia ofiary, a nie napastnika. Jeśli skutkiem zachowania napastnika jest naruszenie godności, poniżenie albo upokorzenie innej osoby, to mamy do czynienia z napastowaniem seksualnym
Napastowanie jest zjawiskiem rzadkim	Napastowanie jest zjawiskiem przemilczanym i ignorowanym, jednak gromadzone przez organizacje pozarządowe dane i statystyki dowodzą, że przemoc o podtekście seksualnym jest zjawiskiem endemicznym wśród młodzieży. Uczennice podkreślają, że niechciane i nieakceptowane przez nie zachowania stanowią w istocie stały element ich szkolnego doświadczenia
Dziewczęta wyolbrzymiają problem. Ofiara mówi głośno o sprawie i ją rozdmuchuje, by się zemścić	Ofiary napastowania ze względów kulturowych raczej milczą na temat przemocy. Ludzie dorośli nie chcą uwierzyć, że przemoc ma rzeczywiście miejsce między dziećmi
Dziewczęta prowokują chłopców swoim strojem, zachowaniem. Na napastowanie seksualne narażone są dziewczyny o złej reputacji	Żaden wygląd lub sposób zachowania nie jest powodem lub usprawiedliwieniem do krzywdzenia. Wielu sprawców utrzymuje, że zostali sprowokowani, ponieważ chcą uciec od odpowiedzialności lub usprawiedliwić i zracjonalizować swoje zachowanie
Najlepiej ignorować napastowanie, a sprawca się znudzi i przestanie	Brak reakcji i bezkarność nasila ataki ze strony napastnika
Napastowanie seksualne jest wyłącznie dziełem osób, które „mają problemy", są zaburzone	Większość sprawców nawet brutalnych aktów napastowania była pozytywnie oceniana przez rodzinę, nauczycieli i kolegów. Zazwyczaj używano określeń „normalny", „niczym się niewyróżniający"

Źródło: A. Wołosik, E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa,* Warszawa 2010, s. 15–17.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wiele z badań dotyczących przemocy rówieśniczej nastolatków wskazuje na wpływ stereotypowych przekonań na temat kobiecości i męskości, akceptacji nierówności, na skłonność chłopców do molestowania seksualnego dziewcząt i poniżania, a także krzywdzenia osób homoseksualnych[233].

Nauczycielki i nauczyciele

Ponieważ, jak wskazano już wcześniej w polskim ustawodawstwie oraz świadomości społecznej, molestowanie seksualne odnosi się do osób dorosłych oraz kontekstu pracy zawodowej, w sytuacji zaistnienia relacji zależności czy podwładności (pracownik – pracodawca, usługodawca – usługobiorca) prawo nie chroni ofiar molestowania, gdy ma ono miejsce w szkole, na uczelni, dyskotece czy w tramwaju[234]. Sytuację dziewcząt pogarsza fakt, że większość profesjonalistów pracujących w polskiej oświacie nie ma świadomości lub zaprzecza istnieniu dyskryminacji i przemocy ze względu na płeć oraz całożyciowych, wieloaspektowych skutkach jej podlegania. Wspominane już badania Lucyny Kopciewicz dowiodły[235], że wśród nauczycielek i nauczycieli panuje zazwyczaj fałszywe „asekuranckie" przekonanie, że płeć i rodzaj nie mają wpływu na to, co dzieje się w szkole, a oni sami nie biorą udziału w mechanizmie wytwarzania i reprodukowania stereotypów, uprzedzeń oraz nierówności rodzajowej, gdyż jak są przekonani, różnice w zachowaniu dziewcząt i chłopców, które obserwują na co dzień, są determinowane biologią, socjalizacją pierwotną oraz wychowaniem poza szkołą. W rzeczywistości jednak nauczyciele i pedagodzy wchodzą do szkół z ukrytymi przekonaniami i stereotypami rodzajowymi. W rezultacie dziewczynki i chłopcy poddawani są w szkole swoistemu „treningowi sprawności", zgodnemu ze stereotypami wpisanymi w kulturową kobiecość i męskość. Nauczycielki i nauczyciele już

---

[233] J. A. Jewell, C. B. Spears, B. Perry, *All My Friends Are Doing It: Potentially Offensive Sexual Behavior. Perpetration Within Adolescent Social Networks*, „Journal of Research on Adolescence" 2014, nr 25(3), s. 592–604; S. Fineran, L. Bennett, *Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers*, „Journal of Interpersonal Violence" 1999, nr 14, s. 626–641; S. E. Goldstein, O. Malanchuk, P. E. Davis-Kean, J. S. Eccles, *Risk factors of sexual harassment by peers: A longitudinal investigation of African American and European American adolescents*, „Journal of Research on Adolescence" 2007, nr 17, s. 285–300; J. A. Jewell, C. S. Brown, *Sexting, catcalls, and butt slaps: How gender stereotypes and perceived group norms predict sexualized behawior*, „Sex Roles" 2013, nr 69, s. 594–604.

[234] Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*, op. cit., s. 11–23.

[235] L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*…; L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie*…

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

w przedszkolach, a potem w szkołach bardzo często używają kategorii płci do organizacji i dyscyplinowania pracy uczniów. Komunikują otwarcie swoje przekonania dotyczące ról płciowych oraz uzewnętrzniają stereotypy i uprzedzenia związane z wyglądem, osobowością, zainteresowaniami zachowaniem oraz możliwościami dziewcząt i chłopców. Powszechnie stosują podwójne standardy w ocenianiu zachowań oraz działań dziewcząt i chłopców. Normy grzeczności, bycia dobrym uczniem i zdolności mają podwójne definicje. W szkole atrybutami dziewcząt, na których skupiają się nauczycielki i nauczyciele, jest ciało, zachowanie, pilność, staranność i uległość. W przypadku chłopców ważniejsza już od przedszkola jest wiedza i merytoryczna wartość pracy. Generalnie nauczycielki i nauczyciele na wszystkich etapach edukacji skłonni są poświęcać więcej czasu i uwagi chłopcom. Chłopcom również wyznacza się inną i większą niż dziewczętom przestrzeń fizyczną i symboliczną dla działań oraz komunikacji[236].

Nauczyciele i nauczycielki, niezależnie od etapu edukacji, mają silnie uwewnętrznione stereotypowe poglądy na kobiecość i męskość, przekonani są o odmiennych cechach, predyspozycjach, a w konsekwencji sprawnościach szkolnych dziewczynek i chłopców oraz o biologicznym źródle owej różnicy. Mając do dyspozycji system pozytywnych i negatywnych sankcji, swobodę w dystrybucji czasu, uwagi oraz wygłaszania swoich opinii i ocen, różnicują swoje zachowanie wobec uczniów różnej płci, a także dyscyplinują osoby, które do normy rodzajowej z jakiś względów nie przystają („Rzucasz jak dziewczyna", „Zachowujesz się gorzej niż chłopak"). Jak trafnie zauważa Lucyna Kopciewicz[237], mocne strony dziewcząt i ich „proszkolna postawa" ma pozorną wartość w oczach kadry pedagogicznej szkół. Co prawda zdaniem większości nauczycielek i nauczycieli z dziewczynkami pracuje się „łatwiej", ale jest bardziej nudno, mniej zabawnie i mniej twórczo. Zatem to, do czego dziewczynki są socjalizowane i trenowane (uległość, pilność, zdyscyplinowanie, grzeczność, skupienie na wyglądzie), w rezultacie staje się ich największą wadą. Skrupulatność, pracowitość, pilność, sumienność dziewcząt nie równoważą w przekonaniu nauczycielek większej potencjalnej i oczekiwanej kreatywności chłopców. Okazuje się również, że przeszkodą dla rozwoju naukowego i osiągnięć szkolnych jest dojrzewanie płciowe dziewcząt i rozwój

[236] M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 130–135; D. Pankowska, *Wychowanie a role*…, s. 99–104; C. M. Renzetti, D. J. Curran, op. cit., s. 103–137.

[237] L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*…, s. 167–209.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ich kobiecości. Wygląd dziewcząt staje się w okresie dojrzewania główną kategorią oceniania i naznaczania, również jako źródła „zagrożenia" dla chłopców (prowokowanie). Co ciekawe, nauczycielki nie zauważają wpływu owej „burzy hormonów" na zachowania antyszkolne i antyspołeczne chłopców.

Podsumowując, ukryte i często nieuświadomione deprecjonowanie kobiecości w szkole przybiera bardzo różne formy:

- podwójnych standardów oceniania wyglądu i zachowania,
- naturalizowania męskiej przemocy wobec dziewcząt (traktowanie dręczenia rówieśniczek jako „normalnego chłopięcego" zachowania, efektu „naturalnej w tym wieku" chłopięcej niedojrzałości emocjonalnej czy formy zalotów),
- seksualizowania ciała dziewcząt,
- różnicowania zajęć z niektórych przedmiotów ze względu na płeć uczniów,
- wpływu osobistych stereotypowych przekonań nauczycieli wyrażanych mniej lub bardziej wprost,
- treningu milczenia i traktowania tego co mają do powiedzenia dziewczęta jako mniej ważne,
- treningu uległości i dyscypliny wobec autorytetów i norm,
- pomijania lub zniechęcanie dziewcząt przy wyborach do ważnych funkcji i zadań,
- dzielenia przedmiotów i dziedzin naukowych na żeńskie i męskie (przy czym te pierwsze uznaje się za mniej prestiżowe),
- stereotypowego prezentowania lub pomijania postaci kobiet w podręcznikach i lekturach szkolnych.

Chłopcy stosunkowo wcześnie orientują się, że dysponują nie tyle fizyczną, co przede wszystkim symboliczną przewagą nad dziewczętami i korzystają z niej przy aprobacie oraz normalizujących komunikatach ze strony dorosłych[238]. Komunikaty typu: „rzucasz piłką jak dziewczyna", „ubierasz się jak baba", „nie bądź maminsynkiem" zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt oznaczają tyle, że kobiety są słabe i gorsze niż mężczyźni. Męskość zatem buduje się przez postawy i praktyki dowodzące, że jest się innym i lepszym niż dziewczęta i kobiety. To powód, dla którego w grupach chłopców i mężczyzn

[238] S. Jackson, *Heterosexuality, heteronormativity and gender hierarchy: some reflections on recent debates*, w: *Sexuality and society*, red. J. Weeks, J. Holland, M. Waites, Oxford 2003; L. Kopciewicz, *Feminizacja patologii – przyczynek do dyskusji w sprawie nieprzystosowania społecznego*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

popularność i prestiż buduje się między innymi na otwartym seksizmie. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, którzy nie akceptują dewaluacji kobiecości i świadomie lub nie podważają tak konstruowane męskiego ego, stają przed groźbą odrzucenia ze strony rówieśników.

Wiele chłopięcych zachowań tłumaczonych jest, jak już wcześniej wspomniano, małą dojrzałością społeczną chłopców, co świadczy nie tylko o małej empatii wobec ofiar, ale także o głęboko zakorzenionych przekonaniach o prawie mężczyzn do przekraczania granic ciała innych ludzi oraz seksualnych granic dziewcząt i kobiet. Generalnie mamy tu do czynienia z podwójnym standardem oceniania zachowań chłopców i dziewcząt z dużym naciskiem na przywileje i bezkarność chłopców. Negatywne skutki odczuwane przez dziewczęta określa się jako błahe i niezamierzone przez sprawców. Podobne zachowania ze strony dziewcząt oceniane są jako wulgarne, aroganckie i dla chłopców szczególnie frustrujące. Z tych powodów wielu chłopców nie ma świadomości, że robią coś naprawdę złego, szczególnie jeśli w otoczeniu takie zachowania są akceptowalne obyczajowo. Brak reakcji dorosłych lub przyzwalająca postawa i bezkarność jedynie umacnia ich w przekonaniu, że zachowują się „normalnie". Ponadto młodzi ludzie zanurzeni są w coraz bardziej „pornograficznej" kulturze popularnej, w której ciało dziewcząt i kobiet oraz je same przedstawia się jako seksualny towar[239]. Dorastający chłopcy i dorastające dziewczęta nie znają zbyt wielu mężczyzn, którzy w otwarty sposób opowiadają się za równością płci i brakiem akceptacji dla seksistowskich zachowań. Natomiast widzą w świecie realnym i wirtualnym bardzo wielu, którzy budują swą męskość przez lekceważące i pogardliwe odnoszenie się do tego, co kobiece i do samych kobiet.

Dojrzewanie to czas przygotowań i treningu przyszłych dorosłych relacji partnerskich i seksualnych. Doświadczenie presji, przemocy fizycznej, emocjonalnej i seksualnej w bliskich relacjach lub związkach jest jednym z najważniejszych czynników zwiększających ryzyko zaburzonej samooceny i wizerunku ciała, nadużywania szkodliwych substancji, wikłania się w niebezpieczne dla zdrowia zachowania seksualne i związki naznaczone przemocą w dorosłym życiu[240]. Dzieci, które doznają przemocy rówieśniczej, ponad

---

[239] K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Michalski, *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę*, Warszawa 2017.

[240] W. Furman, W. A. Collins, *Adolescent romantic relationships and experiences*, w: *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, red. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, New York 2009, s. 341–360; J. G. Silverman, A. Raj, L. Mucci, J. Hathaway, *Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control,*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

siedem razy częściej podejmują próby samobójcze. Te, które doświadczają ze strony rówieśnika wykorzystania seksualnego – trzy razy częściej[241]. Problem jest poważny i rozpoczyna się wcześniej, niż sądzą dorośli.

1.2.4. Zbieramy to, co siejemy[242]. Socjalizacja i wychowanie a przemoc i płeć

Mimo że dziewczęta, podobnie jak chłopcy, żyją czasem w dysfunkcyjnych rodzinach, mają taki sam dostęp do mediów, gier komputerowych, noży, narkotyków, uczą ich ci sami nauczyciele i tak samo wychowywane są w kulturze, w której „brakuje autorytetów", zdecydowanie rzadziej sięgają po brutalną przemoc. Szkoła nie jest izolowanym laboratorium i chociaż pewne czynniki strukturalne i sytuacyjne bez wątpienia odgrywają znaczącą rolę (klimat szkoły, relacje między uczniami a nauczycielami, stopień kontroli społecznej itp.), to mamy tu do czynienia z nieustannym transportowaniem do szkoły wartości, norm i wzorców z szerszego kontekstu społeczno-kulturowego[243]. Przemoc jest obszarem zainteresowania badaczek i badaczy z różnych dyscyplin naukowych, zatem do wyjaśniania tego zjawiska społecznego stosuje się bardzo różne podejścia teoretyczne. Najogólniej rzecz biorąc, w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci teorie dotyczącą etiologii agresji i przemocy rozwijały się od postrzegania agresji jako wrodzonej, biologicznie determinowanej cechy wszystkich ludzi, w kierunku koncepcji społecznego uczenia się, socjalizacji i wpływu otoczenia[244].

---

sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality, „Journal American Medical Association" 2001, nr 5, s. 572–579; J. Piotrowska, A. Synakiewicz, *Gwałt na randce i problem przemocy wobec dziewcząt w grupie rówieśniczej*, w: *Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce*, red. J. Piotrowska, A. Synakiewicz, Warszawa 2011, s. 87–96.

[241] J. Włodarczyk, K. Makaruk, P. Michalski, M. Sajkowska, *Ogólnopolska diagnoza skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci. Raport z badań. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę*, Warszawa 2018.

[242] S. W. Watson, *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, „Gender and Education" 2007, nr 6, s. 729–737.

[243] E. Wysocka, *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

[244] A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa 2007; I. Pufal-Struzik, *Płeć jako korelat poziomu zachowań agresywnych u młodzieży*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Niezwykle inspirującą koncepcją w kontekście analizowania kumulatywnie działających czynników przemocy jest podejście socjoekologiczne, oparte na założeniach modelu rozwoju człowieka zaproponowanych przez U. Bronfenbrennera. U. Bronfenbrenner społeczne środowisko rozwoju człowieka ujmuje jako układ zależnych od siebie podsystemów czy inaczej poziomów czynników oddziałujących bezpośrednio i pośrednio (przez innych ludzi lub warunki działania) na siebie nawzajem oraz wpływających zmiennie w czasie na rozwój i zachowanie jednostki. Jak założył autor koncepcji, ponieważ w toku swojego życia jednostki zmieniają środowiska życia, zmieniają się również rodzaje i siła działania różnych czynników ulokowanych na wszystkich wyróżnionych poziomach struktury, do których należą[245]:

- mikrosystem, do którego zalicza się wszystkie osobiste aspekty rozwoju jednostki, fizyczne otoczenie, osoby, z którymi jednostka wchodzi w relacje, działania, doświadczenia, role i zachowania w kontakcie z najbliższym otoczeniem społecznym: członkami rodziny, sąsiedztwem, w szkole czy w pracy;
- mezosystem, w którym kumulują się, krzyżują i wzajemnie wpływają na siebie czynniki z różnych mikrosystemów;
- egzosystem, który dotyczy czynników usytuowanych w szerszych strukturach społecznych, na działania których jednostka nie ma bezpośredniego wpływu, ale to, co się w nich dzieje, wpływa na mikrosystem i jednostkę. Należą do niego wydarzenia i działania obejmujące wspólnotę narodową, etniczną, różnego rodzaju instytucje, środki masowego przekazu i inne;
- makrosystem, obejmujący zawartość systemów niższego rzędu, a także przekonania i inne elementy kultury, takie jak wartości, przekonania, normy, ideologie, przepisy ról, język itp., będące uspójniającą podstawą działania systemu na wszystkich jego poziomach.

W modelu tym podkreśla się, że zachowania są wypadkową interakcji jednostki i wpływów oraz zmienności środowiska, zatem punkt ciężkości w badaniach i analizach przeniesiony jest z indywidualnych cech danego człowieka na płaszczyznę współzależności pomiędzy nim a otoczeniem i innymi kontekstami, w których funkcjonuje. Ów mechanizm kumulatywnego oddziaływania na siebie różnych czynników i uwarunkowań, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych współdeterminujących zachowania człowieka, jest wykorzystywany i rozwijany przez wiele badaczek i badaczy w odniesieniu do proble-

[245] U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

mu przemocy w środowisku szkolnym[246]. Zgodnie z tą koncepcją przyczyny i mechanizmy przemocy rówieśniczej należy analizować jako efekt wpływu wielu czynników indywidualnych oraz środowiskowych, ulokowanych we wszystkich kontekstach życia i rozwoju jednostki (ujętych tu jako mikro-, mezo-, egzo- i makrosystem). Zachowania przemocowe ujawniają się na styku cech indywidualnych i dyspozycji jednostki oraz ról społecznych, interakcji, sytuacji, warunków i środowisk, w jakich funkcjonuje młody człowiek. To podejście ma poważne implikacje metodologiczne. Jak pisze J. Surzykiewicz we wstępie do swoich obszernych badań dotyczących przemocy w szkole: „wszystkie ekologicznie zorientowane metody diagnozowania skupiają się na otoczeniu, w którym funkcjonuje dziecko, zabiegają o zidentyfikowanie przebiegu zachowań występujących w otoczeniu, jak również oceniają zachowanie samego dziecka w zestawieniu z wymogami otoczenia[247]" – i dalej „przemocy i agresji wśród dzieci i młodzieży, teoretycznie rzecz biorąc, nie można sprowadzić tylko do indywidualnych zaburzeń funkcjonowania psychicznego dziecka, czy też interpretować ich jako następstwo fatalnych relacji panujących w rodzinie, lecz należy je uznać za wynik sumy wpływów różnych czynników, za które przynajmniej częściowo musi wziąć odpowiedzialność społeczeństwo"[248]. Czynniki współdeterminujące przemocowe zachowania człowieka usytuowane są na wszystkich poziomach systemu. Do czynników ryzyka i czynników chroniących w kontekście przemocy należą zarówno cechy indywidualne wszystkich osób doświadczających przemocy w różnych rolach, bezpośrednie relacje międzyludzkie, postawy ludzi stanowiących otoczenie społeczne, instytucje oraz szerzej systemy przekonań, wartości i norm danej kultury[249].

Wieloczynnikowy model socjoekologiczny wykorzystywany jest również do analizowania źródeł i mechanizmów reprodukowania przemocy ze

---

[246] J. Garbarino, E. deLara, *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*, New York 2002; S. M. Swearer, D. L. Espelage, S. A. Napolitano, *Przemoc rówieśnicza. Zapobieganie i interwencje. Skuteczne strategie dla szkół*, Warszawa 2010; J. Surzykiewicz, op. cit., s. 35–89; E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, R. Lozano, *World report on violence and health: World Health Organization*, Geneva 2002; D. L. Espelage, S. M. Swearer, *A social-ecological model for bullying prevention and intervention: understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters*, w: *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, red. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage, New York 2010, s. 61–72.

[247] J. Surzykiewicz, op. cit., s. 73.

[248] Tamże, s. 74.

[249] J. Garbarino, *Adolescent development: an ecological perspective*, Columbus, 1985.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

względu na płeć[250]. Do czynników indywidualnych zwiększających ryzyko przemocy (doświadczanej w różnych rolach: sprawcy, ofiary, świadka) zalicza się wszystkie czynniki biologiczne i psychologiczne, np. płeć, orientację seksualną i tożsamość płciową, cechy osobowości, wiek, sprawność fizyczną i intelektualną, stan zdrowia i poziom sprawności intelektualnej i fizycznej, a także poziom i rodzaj wykształcenia, status ekonomiczny, poprzednie doświadczenia przemocy (biografia), zinternalizowane przekonania, stereotypy i wzorce zachowań dotyczące kobiecości, męskości i relacji kobieta-mężczyzna, postawy wobec przemocy, poziom świadomości i wiedzy na temat przysługujących praw. Zachowania agresywne i przemocowe rozpatrywane z perspektywy czynników indywidualnych mogą być symptomem rozwojowych trudności lub elementem różnych zaburzeń. Na poziomie mikrosystemu analizuje się interakcje i zachowania przemocowe w różnego typu relacjach międzyludzkich, z uwzględnieniem kategorii płci: sąsiedzkich, w pracy, pomiędzy partnerami w relacji intymnej, w obrębie rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły. Bierze się pod uwagę także takie czynniki jak: role i status społeczny związane z płcią, jakość lub brak opieki rodzicielskiej, konflikty w rodzinie, dysfunkcje w rodzinie pochodzenia, dominację którejś z osób w rodzinie, nadużywanie substancji psychoaktywnych przez opiekunów, biedę itd. Na poziomie mezo ma miejsce „kumulacja" efektów działania czynników pochodzących z różnych mikrosystemów, a więc jest to „płaszczyzna", na której ludzie doświadczają efektów krzyżowania się, wpływania na siebie, wzmacniania lub zderzania i ścierania się oczekiwań, norm, presji czy efektów działania wszystkich części systemu, np. gdy przemoc w relacjach z bliskimi przenosi się na gorsze funkcjonowanie w szkole lub pracy, lub gdy normy dotyczące dobrego dziecka w rodzinie stoją w konflikcie z rolą popularnego kolegi w grupie rówieśniczej. Czynniki na poziomie wspólnoty i społeczności odnoszą się do negacji lub akceptacji przemocy ze względu na płeć, w tym przemocy seksualnej w środowiskach i kontekstach, w których mają miejsce relacje międzyludzkie. Mowa tu o różnych organizacjach i instytucjach, ale także o mass mediach, grupach formalnych i otoczeniu społecznym. Przykładem może być brak instytucji zapewniających bezpieczeństwo ofiarom przemocy, nieprzygotowane do udzielania wsparcia służby publiczne, wtórnie wiktymizujący dyskurs medialny

[250] L. Heise, *Violence against women: An integrated, ecological framework*, „Violence against Women" 1998, nr 4(3), s. 262–290; M. Ellsberg, L. Heise, *Researching violence against women. A practical guide for researchers and activists. World Health Organization*, Washington 2005; E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, R. Lozano, *World report on violence and health: World Health Organization*, Geneva 2002, s. 9–10.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

wokół ofiar przemocy itp. W szkole, wśród czynników ryzyka przemocy ze względu na płeć wymienia się między innymi: brak wiedzy, świadomości oraz kompetencji dorosłych na temat problematyki przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej, brak prewencji oraz diagnozy problemu w szkole, brak lub nieskuteczne mechanizmy nadzoru i zapewniania bezpieczeństwa w szkołach, ignorowanie aktów przemocy, kultura szkoły oparta na hierarchii i presji, duży dystans między dziećmi a kadrą, tabuizowanie tematyki i problemów rozwoju seksualnego dzieci i młodych ludzi, programy nauczania oraz metody reprodukujące stereotypy i nierówność płci itd. Czynniki na poziomie makrosystemu natomiast obejmują przekonania, wartości i normy kulturowe (język, prawo i obyczaje, historia, wzorce) dotyczące kobiecości i męskości, ról rodzinnych, praw i odpowiedzialności w relacjach między płciami, dostępu do społecznie cenionych zasobów oraz podziału władzy między kobietami i mężczyznami w różnych sferach życia. Sankcjonują one i usprawiedliwiają przemoc na wszystkich innych poziomach systemu[251].

Model socjoekologiczny czynników przemocy ze względu na płeć wskazuje na dwukierunkowy związek między symbolicznym wymiarem kobiecości i męskości, polaryzacją rodzajową opartą na stereotypach związanych z płcią i adrocentryzmie a przyzwoleniem na różne formy przemocy w relacjach, takich jak: seksistowskie oraz homofobiczne komentarze i żarty, umniejszanie skali i negatywnych skutków przemocy seksualnej, molestowanie seksualne we wszystkich formach: komentarze, propozycje, zaczepki, seksualne gesty, obnażanie się, naruszanie granic fizycznych przez dotykanie, napastowanie i gwałt. Jasne staje się w tej perspektywie, że szkoły, jako integralny element szerszego systemu, realizując funkcję reprodukowania struktury i kultury, odtwarzają również nierówności i mechanizmy przemocowe. Model ten uświadamia również, że konsekwencje doświadczania przemocy w jednym środowisku przekładają się na relacje i funkcjonowanie we wszystkich innych kontekstach życia, a szkoła nie jest jedynie miejscem czy „sceną", na której rozgrywają się akty przemocy, ale jednym z wielu środowisk i przestrzenią, w której kumulują się zarówno efekty działania czynników pozaszkolnych, jak i specyficznych tylko dla tej instytucji.

Model socjoekologiczny przez wiele badaczek i badaczy zjawiska przemocy łączony jest z teoriami socjalizacji. Stosuje się go między innymi do analizowania problemu maskulinizacji przemocy. W próbach wyjaśnienia

[251] UNESCO and UN Women, *Global Guidance On Addressing School-related Gender-based Violence,* Paris, New York 2016, s. 28.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przyczyn nadreprezentacji chłopców i mężczyzn doświadczających przemocy w różnych rolach oraz innych różnic płciowych dominują zasadniczo odwołania do dwóch typów teorii: biologicznych (w tym socjobiologicznych) oraz społeczno-kulturowych (inaczej: odmiennej socjalizacji)[252]. Mimo dużej popularności – nie tylko w potocznych, ale również naukowych dyskursach – teorii wynikających z determinizmu biologicznego (chodzi tu głównie o teorię „męskiego hormonu", testosteronu kształtującego „męski mózg", a w konsekwencji skłonność do zachowań agresywno-przemocowych, oraz o socjobiologiczne teorie ewolucji i doboru naturalnego[253]), istnieje wiele dowodów i mocnych argumentów za tezą, że nie przekreślając działania biologii, społeczno-kulturowe determinanty przemocy odgrywają w zachowaniu ludzi decydujące znaczenie. Na przykład zarówno badania, w których analizowano związek między poziomem stężenia testosteronu a agresywnym zachowaniem u różnych mężczyzn, jak i badania podłużne, w których szukano związku między okresowymi, związanymi z rozwojem biologicznym zmianami w poziomie hormonu a zmianami w przejawianiu agresji, nie potwierdziły teorii „męskiego hormonu"[254].

W teoriach społeczno-kulturowych zakłada się, najogólniej rzecz biorąc, że zachowania agresywno-przemocowe są wynikiem równoczesnych oddziaływań wielu sił i czynników indywidualnych, interpersonalnych, sytuacyjnych, a także środowiskowych i kulturowych, w których człowiek się rozwija

---

[252] B. Krahe, *Agresja*, GWP, Gdańsk 2006, s. 61–68; L. Brannon, op. cit., s. 257–275; A. Frączek, B. Malak, *Zjawiska i mechanizmy socjalizacyjne a formowanie się agresji interpersonalnej*, w: *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, red. A. Frączek, Wrocław 1986; D. Woźniakowska-Fajst, *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?,* Warszawa 2010; K. Biel, *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*, Kraków 2009; R. Szczepanik, *Kulturowo-społeczna „płeć" agresji. Perspektywa pedagogiczna*, w: *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy*, red. J. Wawrzyniak, Łódź 2007; I. Pufal-Struzik, *Płeć jako korelat poziomu zachowań agresywnych u młodzieży*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

[253] D. M. Buss, *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*, Gdańsk 1996; B. Smuts, *Agresja mężczyzn wobec kobiet: perspektywa ewolucyjna*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002; D. Blum, *Mózg i płeć. O biologicznych różnicach między kobietami i mężczyznami*, Warszawa 2000.

[254] J. Archer, *The influence of testosterone on human aggression*, „British Journal of Psychology" 1991, nr 8, s. 1–28; J. Archer, S. Birring, F. C. W. Wu, *The association between testosterone and aggression among young men: empirical findings and a meta-analysis*, „Aggressive Behavior"1998, nr 21, s. 411–420.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

i funkcjonuje[255]. Przekaźnikami wzorców kulturowych kobiecości i męskości są prawdopodobnie wszystkie agendy i instytucje społeczne, wokół których zorganizowana jest ludzka aktywność. Socjalizacja rodzajowa jest determinowana zarówno przez czynniki makrospołeczne (struktura ekonomiczna, socjalna, polityczna, kulturalna oraz wszystkie instytucje), jak również mikrospołeczne (interakcje: wychowanie, nauka, komunikowanie się z rówieśnikami, rodziną, kontakt z treściami medialnymi oraz cechy biologiczne i psychiczne samego podmiotu). Socjalizacja jest równocześnie akulturacją, czyli procesem wrastania w określoną kulturę – jej normy, wartości, język, instytucje, wierzenia, stereotypy. Do czynników socjalizacyjnych zaliczyć można wzorce zachowania, wzory osobowe i modele, wymagania i zadania, oczekiwania społeczne i nakazy ról, stereotypy związane z płcią, dychotomia ról oraz wartości i normy kulturowe związane z płcią. Wskazuje się również na liczne mechanizmy socjalizacyjne, takie jak: naśladownictwo, identyfikacja, modelowanie, uczenie się, system wzmocnień, pełnienie ról społecznych i internalizacja[256]. Ponieważ płeć i rodzaj mają wpływ na zachowania i doświad-

[255] B. Matyjas, *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996; J. M. Wolińska, *Rodzinna etiologia agresywności młodzieży w wieku dorastania*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996; J. M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2004; A. Frączek, L. Kirwil, *Życie rodzinne a agresja dzieci: Badania nad niektórymi warunkami socjalizacji sprzyjającymi rozwojowi agresji*, w: *Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa 1993; R. Pawłowska, *Agresywne zachowanie się młodzieży a rodzina, szkoła i grupy rówieśnicze*, w: *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, red. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999; E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, s. 97–119; E. Wysocka, *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013; K. Borzucka-Sitkiewicz, *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013; I. Pospiszyl, *Agresja wewnątrzrówieśnicza jako sposób rozwiązywania problemów własnej tożsamości*, w: *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, red. I. Pospiszyl, Warszawa 1997; *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, red. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999; P. Dzieduszyński, *Nasilenie skłonności agresywnych i lęku oraz obraz własnej osoby u młodzieży z doświadczeniem przemocy w rodzinie*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

[256] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna*…, s. 108.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czenia we wszelkich obszarach życia, na wszystkich tych poziomach mamy do czynienia ze specyficznymi socjalizującymi i wychowawczymi mechanizmami i zjawiskami (re)produkującymi tradycyjne stereotypy związane z płcią, a w konsekwencji wzorce „męskich i „kobiecych" zachowań określanych jako agresywno-przemocowe. Inaczej rzecz ujmując, o ile rzeczywiście większość czynników ryzyka determinujących agresję, przemoc, demoralizację i przestępczość jest wspólnych dla dziewczynek/kobiet i chłopców/mężczyzn, to różnice w jakości, nasileniu i kontekście tych zachowań moderowane są płcią społeczno-kulturową.

Niezwykle interesujące wnioski na temat mechanizmów i skutków socjalizacji rodzajowej przyniosły podłużne badania dotyczące piętnastu tysięcy dzieci będących na początku okresu wczesnej adolescencji, w wieku od 10 do 14 lat, w ramach międzynarodowego projektu badawczego „Global Early Adolescent Study" (GEAS)[257], realizowanego w latach 2014–2016 w piętnastu państwach na pięciu kontynentach. Główne wnioski z opublikowanych dotychczas analiz porównawczych wskazują na kilka globalnych problemów:[258]

- We wszystkich badanych kulturach na poziomie deklaracji pojawiało się przekonanie o przewadze znaczenia chłopców i mężczyzn w społeczeństwie oraz kulturowego prawa mężczyzn do kontrolowania zachowań innych;
- Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta są intensywnie socjalizowani do zinternalizowania spolaryzowanych stereotypowych przekonań na temat atrybutów i norm związanych z płcią oraz heteronormatywności, w efekcie czego sankcjonują rówieśników i rówieśniczki, które nie realizują schematycznych rodzajowo skryptów. Chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczęta akceptują odstępstwa od typowości rodzajowej;
- We wszystkich kulturach wciąż funkcjonuje i jest reprodukowany – w mniejszym lub większym stopniu – przez liczne agendy socjalizacji i wychowania stereotyp słabych i bezradnych dziewcząt oraz silnych i niezależnych chłopców. Nawet ci rodzice, którzy zauważają i doceniają wrażliwość synów, mają tendencję do skupiania się na potrzebie ochraniania córek;

---

[257] K. Mmari, R. W. Blum, R. Atnafou, E. Chilet, S. De Meyer, O. El-Gibaly, S. Basu, B. Bello, B. Maina, X. Zuo, *Exploration of Gender Norms and Socialization Among Early Adolescents: The Use of Qualitative Methods for the Global Early Adolescent Study*, Supplement, nr 61(4), Nr 4, Supplement, s. 12–18.

[258] R.W. Blum., K. Mmari, C. Moreau, op. cit., s. 4; C. Moreau, M. Li, S. De Meyer, Loi Vu Manh, G. Guiella, R. Acharya, B. Bello, B. Maina, K. Mmari, *Measuring gender norms about relationships in early adolescence: Results from the global early adolescent study*, „SSM – Population Health" 2019, nr 7, s. 1–9.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- W większości społeczeństw funkcjonują stereotypy dotyczące różnych zachowań dziewcząt i chłopców w obszarze seksualności. Najczęściej akceptuje się dominację, zainteresowanie i doświadczenie seksualne chłopców oraz przekonanie, że przyjemność seksualna jest ich przywilejem. Równocześnie oczekuje się od dziewcząt, że będą nieuświadomione, powściągliwe oraz niedoświadczone seksualnie, zanim wejdą w stały związek;
- Dojrzewające dziewczęta są postrzegane i traktowane głównie przez pryzmat seksualności. Dorastający chłopcy postrzegani są jako potencjalni sprawcy naruszeń, a dziewczęta jako potencjalne cele napaści i ofiary. Dziewczęta otrzymują szereg zakazów dotyczących zachowania, takich jak: nie siadaj w ten sposób, nie noś tego, nie rozmawiaj z nim, uważaj na chłopców, chłopcy zrujnują twoją przyszłość. Normy tego typu internalizowane są zarówno przez dziewczęta, jak i przez chłopców, którzy budują swoje „ja" zgodnie z wzorcem „drapieżcy";
- Konsekwencja postrzegania dziewcząt jako potencjalnych ofiar przemocy ze względu na płeć i nadużyć seksualnych, swoboda do decydowania o sobie i mobilność dziewcząt jest znacznie bardziej ograniczana niż w przypadku chłopców;
- Ze względu na przekonania i obawy dorosłych oraz realne zagrożenia dziewczęta we wszystkich kulturach dostają przekaz, by – na ile jest to możliwe – „trzymały się z dala" od chłopców. Naruszenie tej zasady skutkuje sankcjami wobec dziewcząt: karami, większą izolacją, plotkami i insynuacjami dotyczącymi seksualności, podważaniem reputacji itp.;
- W różnych kulturach stopień polaryzacji i tendencji do segregacji nastoletnich dzieci jest różny, ale niezależnie od tego bardzo wiele chłopców i dziewcząt postrzega tę sytuację jako trudną społecznie i emocjonalnie. Nie chcą zrywać relacji z osobami, które były im bliskie w dzieciństwie. Nie rozumieją dlaczego wraz z okresem dojrzewania przyjaźnie różnopłciowe mają być ograniczane i zrywane;
- Dzieci znają społeczne oczekiwania i normy dotyczące dziewcząt i chłopców w bliskiej relacji, zanim wejdą w okres adolescencji i zanim same zaczną tworzyć związki preintymne i intymne;
- Przekonania na temat nierówności płci w bliskich związkach oraz relacji władzy zostaje zinternalizowana już we wczesnej adolescencji;
- We wszystkich badanych kulturach część ludzi dokonuje niestereotypowych wyborów w zakresie tożsamości rodzajowej i relacji.

Mamy obecnie więcej powodów sądzić, że ani mężczyźni nie są „skazani na przemoc", ani kobiety nie są od niej wolne. Sam poziom testosteronu

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nie jest wskaźnikiem skłonności do agresji. Jest on skorelowany z doświadczeniem mężczyzn, wartościami i normami przyswojonymi w czasie treningu socjalizacyjnego oraz stylem życia. Problem w tym, że teorie biologiczne i ewolucyjne, pomijające lub umniejszające siłę wpływu kontekstu kulturowo-społecznego, w którym rozwija się człowiek, nie biorą pod uwagę implikacji wynikających z układu sił i stosunków władzy, które są podstawą stosowania wszelkich form przemocy. Na przykład zgodnie z teorią społecznego uczenia się Bandury, podstawą przemocy jest wzorcotwórcze środowisko zewnętrzne, a więc zgodnie z tą koncepcją dzieci uczą się używania agresywnych czy przemocowych metod osiągania swoich celów w procesie obserwacji i modelowania[259]. Stopień przyzwolenia w społeczeństwie i kulturze na agresję i przemoc w relacjach z innymi ludźmi zależy również od płci dziecka, a właściwie od tego, co w danej kulturze uznajemy za męskość i kobiecość[260]. Badania dowodzą, że istnieją duże różnice w zakresie społecznej akceptacji i przyzwolenia na różne formy czy natężenie zachowań agresywno-przemocowych u dziewcząt i chłopców oraz kobiet i mężczyzn[261]. Dowiedziono, że dzieci uczone są odmiennych ze względu na płeć akceptowanych społecznie wzorów reagowania na frustrację czy niepowodzenia oraz sposobów uzewnętrzniania lub tłumienia agresji. Psychologowie podkreślają, że ilościowe i jakościowe różnice między chłopcami a dziewczynkami w agresywnym zachowaniu obserwowane są od około 4 roku życia dzieci, czyli mniej więcej w tym czasie, kiedy dzieci są w okresie tzw. ciszy hormonalnej, ale zaczynają rozumieć fenomen płci, identyfikować się z dorosłymi i rówieśnikami własnej płci oraz intensywnie uczyć stereotypów związanych z płcią[262]. Ogólnie rzecz biorąc

---

[259] Bussey K., Bandura A., *Social cognitive theory of gender development and differentiation*, „Psychological Review" 1999, nr 106, s. 676–713.

[260] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996; *Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa 1993.

[261] B. Krahe, *Agresja,* Gdańsk 2006, s. 61–68; R. Szczepanik, *Kulturowo-społeczna „płeć" agresji. Perspektywa pedagogiczna,* w: *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy*, red. J. Wawrzyniak, Łódź 2007; L. Brannon, op. cit., s. 257–275; J. Ranschburg, op. cit., s. 109–111; D. Kindlon, M. Thompson, *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*, New York 2000; G. Haug-Schnabel, *Agresja w przedszkolu*, Kielce 2003, s. 41–51; J. Rumpf, *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, Gdańsk 2003, s. 30–37.

[262] B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 180–181; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 240.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

dziewczynki trenowane są do tłumienia agresji, a przynajmniej jej maskowania. Uczy się je również, że atrybutem kobiecości jest słabość i delikatność, nie docenia się ich faktycznej fizycznej siły, zręczności, sprawności czy szybkości. Chłopcy w tym samym czasie otrzymują komunikaty, które podkreślają ich odwagę, sprawność, szybkość, siłę, energię i ekspansywność. Chłopcom daje się większy zakres swobody zachowania i z większą pobłażliwością traktuje się ich braki w umiejętnościach społecznych oraz skłonność do używania przemocy w celu zdobywania tego, czego chcą[263]. Równie ważną i często podnoszoną kwestią jest stopień kontroli ze strony opiekunów i wychowawców. W związku z tym, że chłopcy i dziewczęta przygotowywani są do pełnienia odmiennych ról w dorosłym życiu, dzieci różnej płci w różnym stopniu są kontrolowane i różny jest zakres ich wolności. W rodzinach tradycyjnych dziewczęta podlegają zdecydowanie większej kontroli niż chłopcy, zachęca się je do skupienia na sprawach domu oraz unikania podejmowania ryzyka. Chłopcy w tym czasie otrzymują większy zakres wolności, w zdecydowanie większym zakresie mogą decydować o sobie i swoich zajęciach, zachęcani są do działań poza domem i podejmowania wyzwań, często związanych z zachowaniami ryzykownymi i/lub łamiącymi normy społeczne[264]. Paradoksalnie

---

[263] E. Badinter, *XY. Tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993; A. Jasielska, *Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1, s. 70–87; J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993; B. Zilbergeld, *Wychowanie zalęknionych bohaterów*, w: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Steward, Warszawa 2000; J. Rumpf, *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, Gdańsk 2006, s. 30–37; M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, „Studia Edukacyjne", 2013, nr 26, s. 237–261; M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolnym. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty,* „Studia Edukacyjne" 2013, nr 27, s. 185–218.

[264] J. Hagan, A. R. Gillis, J. Simpson, *The class structure of gender and delinquency. Toward a power-control theory of common delinquent behavior*, „American Journal of Sociology" 1985, nr 90, s. 1151–1178; A. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko-dorosły*, Poznań 1998; L. O. Owens, A. Daly, P. Slee, *Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school*, „*Aggressive Behavior*" 2005, nr 31, s. 1–12; L. Owens, R. Shute, P. Slee, „*In the eye of the beholder...": Girls', boys' and teachers' perceptions of boys' aggression to girls,* „*International Educational Journal*" 2005, nr 5, s. 142–151; L. Owens, R. Shute, P. Slee, „*They do it just to show off." Year 9 girls,' boys' and teachers' explanations for boys' aggression to girls*, „*International Journal of Adolescence and Youth*" 2007, nr 13, s. 343–360.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

zatem, mimo że dziewczęta wcześniej i w większym stopniu osiągają dojrzałość społeczną – to właśnie chłopców zdecydowanie wcześniej uwalnia się spod kontroli i daje im większy zakres swobody[265]. W konsekwencji socjalizacji i typizacji rodzajowej zinternalizowane cechy uznawane w kulturze za męskie pozytywnie korelują z nasileniem gotowości do zachowań agresywnych i stosowania przemocy, a normy i wartości wpisane w męską tożsamość i rolę stanowią usprawiedliwienie dla stosowania jej przez chłopców[266]. Jak dowodzi wiele badań, agresywne zachowania i przemoc bardzo często traktowane są przez dorosłych jako „normalna" chłopięca strategia: zwracania na siebie uwagi, zdobywania wysokiej pozycji w grupie, rozwiązywania problemu, zalecania się do dziewcząt i podkreślania męskości[267]. Agresywne zachowania i skłonność do używania przemocy są zatem w dużej mierze elementem uczenia się oraz odgrywania męskiej roli, przemoc bowiem jest często traktowana jako jeden z podstawowych atrybutów męskiej tożsamości.

W szkole i w społeczeństwie, jak to ujęła Sandy Watson: „Zbieramy to, co siejemy"[268]. Chłopcy wychowywani są pod ogromną presją, by realizować kulturowy „skrypt" tradycyjnie rozumianej męskości, ponieważ społeczeństwo bardzo wcześnie upomina się o cechy męskie u chłopców i dorastających mężczyzn. To oznacza, że na każdym kroku spotykają się z afirmacją użyteczności, „naturalności" i atrakcyjności męskiej agresji oraz przemocy zarówno w relacjach interpersonalnych, jak i w społeczeństwie. Efektem ma być umiejętność noszenia przez całe życie „maski twardziela", która ukrywa prawdziwe uczucia i uniemożliwia nawiązanie autentycznych relacji międzyludzkich[269].

---

[265] J. Miluska, op. cit., s. 148.

[266] A. Brzezińska, J. Dąbrowska, M. Pełkowska, J. Staszczak, *Płeć psychologiczna jako czynnik ryzyka zaburzeń zachowania u młodzieży w drugiej fazie adolescencji*, „Czasopismo psychologiczne" 2002, nr 1, s. 75–85; J. K. Gierowski, *Relacje między płcią psychologiczną a agresywnością na tle czynników ryzyka przemocy nieletnich dziewcząt i chłopców*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

[267] R.W. Connell, *Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*, „Oxford Review of Education" 1989, nr 15(3), s. 291–303; R. W. Connell, *Gender*, Cambridge 2002; V. Walkerdine, *Schoolgirl fictions*, London 1990; B. Thorne, *Gender play. Girls and boys in school*, Buckingham 1993; D. Eder, C. Evans, S. Parker, *School talk. Gender and adolescent culture*, New Brunswick 1995; M. Mac an Ghaill, *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham 1995; *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*, red. I. Rivers, N. Duncan, New York-London, 2013.

[268] S. W. Watson, *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, „Gender and Education", 2007, nr 6, s. 729–737.

[269] W. Pollack, op. cit., s. 52–62.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

W szerokim, globalnym ujęciu wyraźnie widać związek między władzą i męskością a przemocą (indywidualną, grupową i instytucjonalną)[270].

Chłopcy dorastają pod nieustanną presją potwierdzania i udowadniania własnej męskości zgodnie z pewnym akceptowanym wzorcem. Komunikaty takie jak „zachowuj się jak mężczyzna" czy „załatwiaj sprawę po męsku", które w trakcie socjalizacji otrzymują chłopcy, z jednej strony deprecjonują kobiecość i wszelkie osoby uznawane za słabsze, a z drugiej wyznaczają schemat odczuwania i zachowania „prawdziwego mężczyzny". Chłopcy wielokrotnie w swoim życiu słyszą zdania skierowane do siebie lub innych chłopców i mężczyzn: „nie bądź dzieckiem", „nie bądź babą", „nie zachowuj się jak ciota", „ruszasz się jak kaleka", „bądź silny" (przynajmniej takie sprawiaj wrażenie), „bądź gotowy na przemoc", „nie okazuj emocji – panuj nad sobą", „bądź kimś ważnym", „miej znaczenie w grupie", „nie daj się", „broń się", „walcz i nie odpuszczaj", „w razie potrzeby bądź brutalny", „nie płacz", „nie bój się", „bądź twardy", „nie przyznawaj się do błędów i porażek", „otwarcie wyrażaj gniew i wściekłość", „bądź aktywny seksualnie", „miej powodzenie u dziewcząt i kobiet", „kontroluj innych", „mów innym co mają robić", „dominuj nad kobietami", „gardź słabością i słabszymi", „bądź aktywny", „nie wycofuj się", „nie poddawaj się", „bądź konsekwentny"[271].

W teoriach socjalizacji podkreśla się, że w szkołach zbieramy żniwo stereotypowego wychowywania chłopców na dominujących mężczyzn. Istnieje wiele argumentów potwierdzających tezę, że naznaczone przemocą zachowanie młodych i dorosłych mężczyzn jest wynikiem tego, czego w ramach „normalnej" socjalizacji i edukacji rodzajowej nauczyli się jako chłopcy[272]. Niezauważanie owych zakorzenionych w kulturze i praktykach społecznych przesłań czyni działania prewencyjne nieskutecznymi. W tym kontekście W. Pollack proponuje rozprawić się z trzema mitami dotyczącymi chłopców[273]:

---

[270] R.W. Connell, *Masculinity, violence and war*, w: *War/Masculinity*, red. P. Patton, R. Poole, Sydney 1985.

[271] E. Badinter, *XY. Tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993; J. Katz, *Paradoks Macho*, Warszawa 2012.

[272] R. W. Connell, *Masculinities*, Cambridge 1995; Z. Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej,* Poznań 2002; S. Biddulph, *Męskość*, Poznań 2004; H. Goldberg, *Wrażliwy macho. Mężczyzna 2000*, Warszawa 2000; I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Ojcostwo a przemoc. Doświadczenia współczesnych mężczyzn*, „Niebieska Linia" 2009, nr 5(64), s. 8–11; I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2007.

[273] W. Pollack, *Real boys: rescuing our sons from the myths of boyhood*, New York 1998, s. 52–62.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- pierwszym, że w przypadku przemocy chłopców natura odnosi zwycięstwo nad kulturą, a więc testosteron ma większy wpływ na zachowanie chłopców niż rozwój poznawczy, emocjonalny i behawioralny;
- drugim, którym jest wiara w istnienie uniwersalnego ponadkulturowego i ponadczasowego wzorca rozwoju chłopca i wzorca męskości;
- trzecim, którym jest przekonanie, że chłopcy są z natury trudniej kontrolowalni, mniej ucywilizowani, mniej dojrzali emocjonalnie i mniej refleksyjni niż dziewczynki – należy zatem stosować wobec nich bardziej surowe metody (w tym przemoc) i twarde reguły.

W teoriach socjalizacji podkreśla się, że pożywką dla przemocy jest deprywacja najistotniejszych potrzeb, niskie poczucie wartości, brak pozytywnych rodzinnych więzi i poczucia bezpieczeństwa oraz negatywne wzorce. Źródła owych wzorców usytuowane są we wszystkich agendach socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Wszystkie dzieci na co dzień obserwują różne w zależności od płci wzorce zachowań otaczających je dorosłych kobiet i mężczyzn, a część z nich uczy się zachowań antyspołecznych bezpośrednio od osób stanowiących najbliższe otoczenie. W każdej szkole wśród uczniów i uczennic znajdują się dzieci doświadczające ze strony swoich opiekunów przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej, są zaniedbywane i porzucane. Jedna piąta ofiar zgłaszanych na policję przypadków przemocy w rodzinach to dzieci i nieletni. Mając na uwadze oficjalne statystyki dotyczące tak zwanej „przemocy domowej" – które jak przekonują specjaliści, stanowią zaledwie „wierzchołek góry lodowej" problemu – bardzo wiele dzieci wychowuje się w rodzinach, w których „normą" są relacje kobieta-mężczyzna oparte na nierówności i przemocy[274]. W 2015 roku na podstawie wypełnionych formularzy „Niebieskiej karty" Policja[275] zarejestrowała 75 495 zgłoszeń przemocy domowej. 70% ofiar stanowią kobiety (69 376), a 18% małoletni (17 392). 93% podejrzanych o przemoc domową to mężczyźni. Według szacunków w Polsce jest około 800 tys. osób uzależnionych od alkoholu (ok. 2% populacji) i 2–2,5 mln osób nadużywających alkoholu (5–7% populacji). W rodzinach alkoholowych wychowuje się około 1,5 mln dzieci (co stanowi 4% po-

[274] A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007; A. Titkow, D. Duch-Krzystoszek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa 2004.

[275] Komenda Główna Policji, *Przemoc domowa*, http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html [dostęp: 1.02.2019]

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

pulacji)[276]. Większość (dwie trzecie) z nich na co dzień doświadcza lub jest świadkiem wszystkich form przemocy[277], ale przemocy i zaniedbania doświadczają dzieci ze wszystkich grup i warstw społecznych[278]. Mimo że akceptacja dla stosowania fizycznych kar wobec dzieci sukcesywnie spada, to przemoc fizyczna nadal jest często stosowaną sankcją w polskich rodzinach[279]. Z badań z 2013[280] i 2015[281] roku wynika, że ponad połowa rodziców w Polsce uderzyło swoje dziecko przynajmniej raz, a co piąty rodzic zrobił to wiele razy. Przynajmniej połowa Polaków i Polek twierdzi, że kary fizyczne są czasem ko-

[276] Dane za: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, http://www.parpa.pl/index.php/33-analizy-badania-raporty/132-statystyki [dostęp: 1.02.2019]

[277] K. Kmiecik-Baran, *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998; *Dziecko jako ofiara przemocy*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009; R. Pawłowska, *Dysfunkcja rodziny a przemoc,* w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998; J. Jundziłł, *Dziecko-ofiara przemocy*, Warszawa 1993; G. Fluderska, M. Sajkowska, *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2001; R. J. Ackerman, S. E. Pickering, *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańsk 2002.

[278] K. Włodarczyk, J. Makaruk, *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2013; J. Włodarczyk, M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(3), s. 63–100; D. G. Dutton, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2001; K. Marzec-Holka, *Nie będziesz bił dziecka swego*, Bydgoszcz 1996; *Przemoc wobec dzieci. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, red. K. Pikor, W. Walc, Rzeszów 2002; I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994; J. Mazur, *Przemoc w rodzinie: teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002; E. Lisowska, *Przemoc wobec dzieci: rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kielce 2005; S. Kawula, *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, w: *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2001; A. Frączek, L. Kirwil, *Życie rodzinne a agresja dzieci: badania nad niektórymi warunkami socjalizacji sprzyjającymi rozwojowi agresji*, w: *Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa 1993.

[279] J. Włodarczyk, *Przemoc wobec dzieci*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, nr 16(1), s. 192–212.

[280] K. Makaruk, *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(4), s. 40-53; E. Jarosz, *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013*, Warszawa 2013.

[281] Rzecznik Praw Dziecka, *Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców*, Warszawa 2015.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nieczne i usprawiedliwione. Z badań w 2005 roku wynika, że co trzecia dorosła osoba była bita w dzieciństwie często i czasami, a 40% rzadko. Tylko jedna piąta dorosłych nie doświadczyła w dzieciństwie kar fizycznych[282]. Mężczyźni generalnie mają bardziej przyzwalający stosunek do fizycznego karania dzieci i częściej też stosują oni przemoc, której efektem są obrażenia ciała u dziecka. Częściej bici są chłopcy. Największe natężenie kar fizycznych dotyczy wieku 6–14 lat[283].

Dzieci i młodzież, które przejawiają ryzykowne i przemocowe zachowania seksualne, w większości przypadków doświadczyły lub doświadczają różnego rodzaju nadużyć i zaniedbywania ze strony otaczających ich osób[284]. Według danych z różnych krajów szacuje się, że co czwarta dziewczynka i co dziesiąty chłopiec przed 16 rokiem życia byli wykorzystywani seksualnie[285]. Sprawcami są najczęściej mężczyźni – opiekunowie lub osoby najbliższego otoczenia dziecka. Największe ryzyko wykorzystania seksualnego dotyczy dzieci w wieku 8–12 lat, poprzedzającym okres dojrzewania. Dane z badań przeprowadzonych w 2012 roku wśród młodzieży w wieku 11–17 lat w ‚ramach „Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci", wskazują, że 12% z badanych przynajmniej jeden raz doświadczyło jednej z poniższych form wykorzystania seksualnego: kontaktu seksualnego, dotyku seksualnego, molestowania werbalnego, ekshibicjonizmu i werbowania w Internecie do kontaktów seksualnych. Połowa miała doświadczenia więcej niż z jednej kategorii. Ponad połowa przypadków dotyczyła wykorzystania z kontaktem fizycznym (6,4%). Kontakt seksualny przed ukończeniem 15 roku życia z osobą dorosłą zadeklarowało 3,1% badanych, niechcianego dotyku i zmuszania do zachowań seksualnych ze strony rówieśnika/cy doświadczyło 2,4% nastolatków, 1,2% młodych ludzi doświadczyło fizycznego molestowania seksualnego ze strony osoby dorosłej z rodziny, a 1% ze strony obcej osoby. Ofiarami wy-

---

[282] OBOP, *Polacy o stosowaniu kar cielesnych wobec dzieci – wyniki badania TNS OBOP dla Fundacji Dzieci Niczyje*, Warszawa 2005.

[283] I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Ojcostwo a przemoc. Doświadczenia współczesnych mężczyzn*, „Niebieska Linia" 2009, nr 5, s. 8–11.

[284] S. Hackett, J. Phillips, H. Masson, M. Balfe, *Individual, family and abuse characteristics of 700 British child and adolescent sexual abusers*, „Child Abuse Review" 2013, nr 22(4), s. 232–245.

[285] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne. Resocjalizacja*, Warszawa 2009, s. 251–252; Z. Lew-Starowicz, *Przemoc seksualna*, Warszawa 1992; K. Pospiszyl, *Przestępstwa seksualne*, Warszawa 2005; W. Czernikiewicz, B. Pawlak-Jordan, *Wykorzystywanie seksualne dzieci*, Warszawa 1998.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

korzystania są częściej dziewczęta niż chłopcy (15,7% vs. 9,2%), a sprawcami częściej są mężczyźni niż kobiety, z wyjątkiem kontaktu seksualnego z osobą dorosłą przed 15 r.ż., który, jak pokazały szczegółowe dane, był zazwyczaj sytuacją wczesnej inicjacji chłopca w kontakcie z dorosłą kobietą – znajomą lub z którą był w związku (co nie zmienia kwalifikacji czynu jako przestępstwo z art. 200 k.k.)[286].

Z najnowszych polskich badań w 2018 roku na nieco węższej próbie wiekowej młodzieży wynika, że obciążające doświadczenie seksualne, obejmujące słowną przemoc seksualną, werbowanie do celów seksualnych w Internecie lub ekshibicjonizm, miał co piąty nastolatek i nastolatka w wieku 13–17 lat (20%) – częściej dziewczęta niż chłopcy (27% vs. 12%). Sprawcami w zdecydowanej większości przypadków słownej przemocy seksualnej (72%), werbowania w Internecie (76%) i ekshibicjonizmu (88%) byli chłopcy i mężczyźni. 7% badanych nastolatków i nastolatek w wieku 13–17 lat doświadczyło przynajmniej raz wykorzystania seksualnego. Najczęściej było to molestowanie ze strony rówieśnika/cy (4%), następnie kontakt seksualny przed 15 r.ż. z osobą dorosłą (2%) oraz niechciany dotyk ze strony znajomego dorosłego (2%) lub obcego dorosłego (2%). Dziewczęta średnio dwa razy częściej niż chłopcy (10% vs. 5%) doświadczyły wszystkich form wykorzystania seksualnego[287].

Społeczno-kulturowy kontekst przemocy ze względu na płeć

Intensywna ekspozycja na kulturowe przekazy zawierające przemoc wzmacnia skutki codziennych negatywnych doświadczeń socjalizacyjnych dzieci w najbliższym otoczeniu. Język, podstawowe narzędzie transmisji kulturowej, przesycony jest jawnymi i ukrytymi przekazami dotyczącymi wartościowania w kulturze kobiecości i męskości. Badania dowodzą, że seksistowski i androcentryczny charakter języka nie tylko odzwierciedla asymetrię w społecznym statusie kobiet i mężczyzn, ale również sankcjonuje, wzmacnia i reprodukuje uprzedzenia i nierówności[288]. Ponadto utrudnia komunikację w relacjach kobiet i mężczyzn oraz wpływa na to, w jaki sposób kobiety i mężczyźni postrze-

---

[286] J. Włodarczyk, M. Sajkowska, *Wykorzystanie seksualne dzieci. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci.* „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(3), s. 63–100.

[287] J. Włodarczyk, K. Makaruk, P. Michalski, M. Sajkowska, *Ogólnopolska diagnoza skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci. Raport z badań. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę*, Warszawa 2018.

[288] M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

gają i oceniają siebie oraz przedstawicieli płci przeciwnej. To z kolei wpływa na jakość relacji. Seksistowski język jest skutecznym narzędziem deprecjonowania i krzywdzenia ludzi obu płci. Książki dla dzieci, podręczniki, dialogi bohaterów/boheterek seriali, gier, język polityki, mediów, popularnych gwiazd, nauczycieli i nauczycielek, rodziców i rówieśników, teksty popularnych piosenek i lektur szkolnych, blogerek i blogerów, jutuberek i jutuberów przesycone są polaryzacją rodzajową i seksizmem, którego większość ludzi posługujących się jedynym znanym im kodem nie zauważa.

Wiele badań wskazuje na istotne zmiany w obrębie nastawień, przekonań i postaw wobec przemocy na skutek intensywnej ekspozycji na „kulturę przemocy", które przejawiają się między innymi[289] w powszechnej, szczególnie wśród chłopców, fascynacji agresywnymi męskimi bohaterami, wzroście tolerancji dla chłopięcych i męskich zachowań agresywno-przemocowych w otoczeniu, wzroście skłonności do stosowania przemocy i traktowania jej jako sposobu na realizację celów i zaspokajanie potrzeb, zwiększonej tolerancji na zachowania agresywno-przemocowe (w tym na stosowanie przemocy przez mężczyzn wobec kobiet, seksistowski język i zachowania), znieczuleniu emocjonalnym, redukcji empatii oraz poczucia winy wobec cierpienia i krzywdy, wzroście poczucia lęku i niepokoju oraz zagrożenia i nieufności wobec innych ludzi, uwewnętrznianiu usprawiedliwień dla dyskryminacji członków określonych grup i kategorii społecznych.

W społeczeństwach uprzemysłowionych dzieci zaczynają korzystać z mediów i zasobów cyberprzestrzeni na długo przedtem, zanim nauczą się chodzić, rozmawiać i rozumieć treść owych komunikatów. Nie wkraczając w spory i teorie dotyczące odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób, w jakim stopniu media i Internet oddziałują na życie poszczególnych ludzi oraz na funkcjonowanie grup i całych społeczeństw, można założyć, że w szerokim ujęciu mass media (ludzie, przekaźniki i wytwory) są częścią kultury i podobnie jak wszystkie inne agendy socjalizacji odgrywają ważną rolę w procesie internalizowania wartości i norm danej społeczności. Innymi słowy wpływają na świadomość i zachowania ludzi żyjących w danej kulturze, a zatem są częścią mechanizmu reprodukowania i kształtowania symbolicznego i społecznego porządku[290]. Jeśli zatem męskość i kobiecość ujmuje się jako efekt działania nie tylko natury,

---

[289] D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2007, s. 471–476; L. R. Huesmannn, *Przemoc na ekranie a przemoc w życiu*, „Nowiny Psychologiczne" 2001, nr 4, s. 5–33.

[290] T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2001.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ale w dużej mierze kultury (*gender*), to oczywiste wydaje się, że reprezentacje rodzaju w popularnych medialnych treściach mają swój znaczący wpływ na konstruowanie tożsamości płciowej/rodzajowej (indywidualnej i społecznej) oraz na codzienne praktyki ludzi i instytucji[291]. Treści przekazywane przez środki masowego przekazu, jak wynika z wielu badań, nie odzwierciedlają rzeczywistości społecznej jako takiej wraz z jej ogromną różnorodnością. Przedstawiają raczej i wzmacniają wartości dominujące oraz szeroko akceptowane w danym społeczeństwie, a szczególnie normy i styl życia grup aktualnie społecznie i kulturowo uprzywilejowanych (na przykład w kulturze zachodniej: mężczyzn, bogatych, zdrowych, heteroseksualnych i posiadających wysoki status zawodowy). Jak dowodzą współcześni badacze i badaczki, reprezentacje kobiecości i męskości w głównym nurcie kultury popularnej nadal odwołują się i promują przede wszystkim tradycyjne role i stereotypy związane z płcią oraz **patriarchalny porządek społeczny**[292]. Dowiedziono przede wszystkim:

---

[291] D. McQuail, op. cit., s. 134–138; D. Gauntlett, *Media, gender and identity. An introduction*, New York 2002; Z. Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010; *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997; E. Łyszkowska, *Zachowania mimetyczne kobiet pod wpływem telewizji i doświadczeń codzienności. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2009.

[292] D. Strinatri, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998; S. Macharia, *Who Makes the News? Global Media Monitoring Project 2015. Report*, London 2015; I. Kowalczyk, J. Piotrowska, E. Zierkiewicz, *Środki masowego przekazu*, w: *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP)*, red. B. Chołuj, Warszawa 2007; K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańsk 2003; J. Wójcik, *Monitoring prasy opiniotwórczej*, w: *Gendermeria równościowy monitoring. Raport*, red. A. Czerwińska, J. Piotrowska, Warszawa 2008; *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, Poznań-Wrocław 2002; A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej: rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002; T. Szlendak, *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004; T. Szlendak, *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemienia mężczyzn i kobiety*, Warszawa 2005; *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002; D. Zaworska-Nikoniuk, *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*, Toruń 2008; I. Chmura-Rutkowska, *23,3/172,8/88,2/61,4/88,5/54,6*, w: *Gender – Kultura – Społeczeństwo. Polskie realia po 1989 roku*, red. M. Radkiewicz, Kraków 2002; I. Chmura-Rutkowska, *Kulturowe i społeczne negocjowanie tożsamości współczesnych kobiet i mężczyzn (na przykładzie wybranych czasopism oraz w świadomości młodych dorosłych)*, w: *Współobecne dyskursy*, red. R. Borowicz, Toruń 2009; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, K. Nowak-Kluczyński, *Męska natura – męskie rozrywki. Zdrowie*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- wyraźnego niedoreprezentowania i marginalizacji postaci kobiet w medialnych treściach i obrazach,
- prezentowania kobiet i mężczyzn jako kategorii ludzi charakteryzujących się odmienną psychiką, potrzebami, zachowaniem i rolami społecznymi,
- symbolicznej „gettoizacji" kobiet i ich spraw w sferze prywatnej oraz trywializacji i tabuizacji ich realnych problemów,
- promowania modelu męskości dominującej, z wpisaną w niego definicją kobiety jako „innej" i „gorszej",
- tendencji do estetyzacji i uprzedmiatawiania kobiet, seksualizowania i oceniania ich ciał według nierealistycznych kryteriów,
- kulturowego przyzwolenia na wiele form przemocy mężczyzn wobec kobiet,
- rozpowszechnianie poniżających kobiety i kobiecość treści oraz obrazów, związanych z szeroko rozumianym przemysłem erotycznym i pornograficznym.

Popularna kultura oferuje amalgamat uproszczonych wyobrażeń dotyczących tego, czym jest „prawdziwa męskość" oraz jaką funkcję spełniają w podtrzymywaniu tego wzorca role kobiece. Pozytywnie wartościuje się seksizm. Wzorce te odwołują się do esencjalistycznych, tradycyjnych wyobrażeń „męskości hegemonicznej". Bohaterami przekazów bardzo często stają się mężczyźni stosujący przemoc nagradzaną władzą, prestiżem, pieniędzmi i uległością kobiet. Mężczyźni stosujący przemoc stają się gwiazdami z pierwszych stron gazet i czołowych wiadomości. Przywódcy grup militarnych, terroryści, ale także agresywni bokserzy i gangsterzy stają się „celebrytami", osobami powszechnie znanymi, którym poświęca się dużo uwagi, analizuje motywy i biografie. Odhumanizowane ofiary i ich dramaty zostają w cieniu tego wido-

---

mężczyzn w kontekście męskich pasji i czasu wolnego we współczesnych czasopismach hobbystycznych wydawanych w Polsce, „Nowiny Lekarskie" 2012, nr 5(81), s. 485–499; D. J. Ganahl, T. J. Prinsen, S. B. Netzley, *A content analysis of prime-time commercials: A contextual framework of gender representation*, „Sex Roles" 2003, nr 49, s. 545–551; K. Allan, S. Coltrane, *Gender displaying television commercials: A comparative study of television commercials in the 1950s and 1980s*, „Sex Roles" 1996, nr 35, 1996, s. 185–203; A. Furnham, T. Mak, *Sex-role stereotyping in television commercials: A review and comparisons of 14 studies done on five continents over 25 years*, „Sex Roles" 1999, nr 40, s. 413–431; E. Krzywaźnia-Bachryj, E. Seklecka, T. P. Wrzesiński, *On – nieobecny. Ona sama sobie winna. Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemocy seksualnej wobec kobiet na przykładzie medialnych i kulturowych narracji o przemocy. Raport z badań*, Warszawa 2016.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

wiska. Pozytywnie usankcjonowana kobiecość w opozycji do tak definiowanej męskości oznacza zależność od innych, uległość, brak odwagi, słabość fizyczną, atrakcyjność fizyczną, subordynację wobec męskich potrzeb seksualnych, otwartość i ciepło emocjonalne, skupienie na sferze rodzinnej i domowej.

Wyniki badań pokazują, że rozwój technologii mobilnych znacząco zmienił style komunikacji i uczestnictwa w kulturze oraz życiu społecznym. 93,4% nastolatków codziennie korzysta z Internetu zarówno w domu, jak i w szkole, co oznacza w praktyce, jest niemal stale on-line, przede wszystkim dzięki smartfonom i tabletom. Internet to dla młodzieży przede wszystkim narzędzie rozrywki oraz medium komunikacji ze znajomymi zarówno ze szkoły, jak i spoza niej. W przypadku relacji rówieśniczych tradycyjny kontakt telefoniczny niemal zupełnie został wyparty przez internetowy[293]. Internet daje wiele różnorodnych możliwości zdobycia wiedzy, działania, współpracy, zabawy oraz okazji do zaprezentowania siebie i swoich działań. Równocześnie wiąże się z różnymi kategoriami negatywnych zjawisk. Należą do nich zarówno zagrożenia ze strony dorosłych, jak i rówieśników. Chodzi o kontakt z materiałami, które mogą mieć szkodliwy wpływ na rozwój i psychikę, ryzyko uwikłania w zagrażające relacje (*grooming*, *stalking*, *sexting*)[294], uzależnienie od internetu, pornografię, a także doświadczanie różnego typu przemocy (***cyberbullying)*, w definicji której mieszczą się różne formy nękania, tyranizowania, ośmieszania, poniżania**, oczerniania, kompromitowania, upokarzania, zastraszania, szantażowania dzieci i młodzieży przez rówieśników za pośrednictwem mediów elektronicznych i telefonów komórkowych[295].

---

[293] Instytut badawczy NASK, *Nastolatki 3.0 Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, Warszawa 2016; J. Pyżalski, *Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady*, w: *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, red. J. Jarczyńska, Bydgoszcz 2014.

[294] Ł. Wojtasik, Ł., *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13(2), s. 79–98; S. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w internecie*, w: *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce. Raport Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę*, red. M. Sajkowska, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, nr 16(1), s. 270–287.

[295] S. Shariff, *Cyber-Bullying: issues and solutions for the school, the classroom and the home*, New York 2008; S. Hinduja, J. W. Patchin, *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*, Thousand Oaks, 2009; *Bądź bezpieczna w sieci. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, red. J. Piotrowska, Warszawa 2014; P. Aftab, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa 2003; B. Kunicka-Michalska, *Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności popełniane za pośrednictwem systemu informatycznego*, Wrocław 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Internet, jako medium interaktywne umożliwiające publikację własnych materiałów i wypowiedzi, bywa również wykorzystywany do zachowań społecznie szkodliwych i groźnych. Według polskich badań właśnie w sieci nastoletnie dziewczęta i chłopcy najczęściej spotykają się z wyzywaniem (średnio 30–40%) oraz poniżaniem i ośmieszaniem (20%). Rozpowszechniania kompromitujących materiałów, podszywania się, szantażowania i straszenia doświadcza ok 12% młodych ludzi[296]. Mimo że większość dzieci dzięki urządzeniom mobilnym korzysta z Internetu codziennie i właściwie wszędzie, bardzo niewielu dorosłych podejmuje działania zwiększające bezpieczeństwo dziecka w sieci. Z wcześniejszych badań wynika, że w przypadku doświadczania lub obserwowania przemocowych zachowań zaledwie jedna osoba na pięć była skłonna powiadomić rodziców, szukać pomocy u znajomych lub samodzielnie zgłosić sprawę do administratora sieci. Tylko 2,9% osób zgłosiłoby sprawę do nauczyciela. Jedna trzecia badanych dziewcząt i chłopców nie informuje rodziców o spotkaniu z nowo poznaną osobą z Internetu[297]. W kontekście omawianego problemu warto zwrócić uwagę na fakt, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat za sprawą urządzeń mobilnych oraz mediów społecznościowych Internet stał się integralną częścią życia towarzyskiego i społecznego nastolatków, dlatego podział na życie i działania online–offline jest z wielu względów niefunkcjonalny[298]. To oznacza, że podobnie jak w bezpośrednich relacjach, również w sieci dziewcząt częściej dotyczą różne formy przemocy ze względu na płeć i o charakterze seksualnym. Ataki dotyczące dziewcząt są nie tylko częstsze, ale także w sposób szczególny dotyczą wyglądu, płci, życia prywatnego i intymnego. Wśród form cybermolestowania wymierzonego w kobiety i dziewczęta są: groźby gwałtu, rozpowszechnianie zmanipulowanych fotografii z kobietami/dziewczętami, umieszczanie w internecie adresów domowych kobiet/dziewcząt z informacją, że są zainteresowane anonimowym seksem, obraźliwe komentarze i groźby kierowane przeciwko dziewczętom i kobietom, które prowadzą działania na rzecz praw

[296] J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012; S. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży w internecie*…., s. 270–284.

[297] Fundacja Dzieci Niczyje, *Zagrożenia wobec dzieci w internecie. Raport na potrzeby II Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie"*, Warszawa 2008.

[298] J. Pyżalski, *Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", 2013, nr 12(1), s. 99–109.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

kobiet[299]. Jak piszą we wstępie autorki raportu z badania przygotowanego przez Helsińską Fundację Praw Człowieka: „Utopijnej wizji internetu jako samoregulującej się i wolnej od ingerencji rządów ziemi niczyjej towarzyszy zatem potężna dawka seksizmu i mizoginii. Choć te dwa zjawiska pojawiły się znacznie wcześniej niż internet, to sieć nadała im nowy wymiar i poszerzyła ich zasięg na nieznaną dotychczas skalę"[300].

Już na wczesnych etapach socjalizacji chłopcy i dziewczynki w otoczce „zabaw i gier" konfrontowani są z modelami męskiej roli, opartymi na przemocy i roli kobiecej, budowanej wokół słabości i uległości. Chłopcy i młodzi mężczyźni stanowią główną grupę docelową wszelkich brutalnych i krwawych gier komputerowych, w których wyidealizowany silny, agresywny i bezlitosny bohater nieustannie zabija, by wygrać. Postacie kobiece w tych grach są seksualizowane, uprzedmiatawiane, trywializowane, gnębione, gwałcone i zabijane. W kontekście analizowanego problemu rówieśniczej przemocy ze względu na płeć warto zwrócić uwagę na fakt, że komercjalizacja seksualności nie oszczędza dzieci i młodzieży, szczególnie dziewcząt, które w materiałach adresowanych do młodych ludzi są prezentowane jako seksualny towar lub kuszący dodatek[301]. W definicji Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego seksualizacja ma miejsce wtedy, gdy:

- wartość osoby wynika tylko z jej atrakcyjności seksualnej lub zachowania do tego stopnia, że wyklucza inne cechy,
- osoba jest dopasowywana do normy, według której atrakcyjność fizyczna (wąsko zdefiniowana) oznacza bycie seksownym,
- osoba jest uprzedmiotowiona pod względem seksualnym, czyli staje się dla innych raczej przedmiotem seksualnego wykorzystania niż osobą zdolną do podejmowania niezależnych działań i decyzji,
- seksualność jest narzucona osobie w niewłaściwy sposób[302].

---

[299] *Badania Amnesty International „Cyberprzemoc wobec kobiet" 2017*; https://amnesty.org.pl/cyberprzemoc-wobec-kobiet-powszechna-i-niszczaca/, Badania Fundacji Feminoteka w ramach projektu „Bądź bezpieczna w sieci", Warszawa 2014, http://feminoteka.pl/category/projekty/badz-bezpieczna-w-sieci/

[300] J. Smętek, Z. Warso, *Cyberprzemoc wobec kobiet. Raport*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2017, s. 3, http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2017/12/HFPC--Cyberprzemoc-wobec-kobiet-raport-www.pdf

[301] S. Jackson, *Heterosexuality in Questions*, London 1999; A. Wójtewicz, *Seksualizacja dziewcząt…*, A. Wójtewicz, *„Dziwki", „królowe" i „szare myszki"…*

[302] *Raport Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego na temat seksualizacji dziewcząt*, Stowarzyszenie Twoja Sprawa, Warszawa 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Seksualizacja dziewcząt i kobiet jest tak bardzo społecznie akceptowana, powszechna i powiązana z kulturowymi stereotypami, normami i oczekiwaniami związanymi z płcią, że dla wielu osób niewidoczna lub uznawana za normę. Chłopcy i dziewczęta bardzo wcześnie uczą się, że ciało dziewcząt i same dziewczęta można traktować jak seksualne przedmioty. Dziewczęta nagradzane społecznie za zseksualizowane zachowania i wygląd internalizują te standardy i w rezultacie seksualizują same siebie[303]. Uprzedmiatawianie, lokując źródło akceptacji i władzy w atrakcyjnym ciele, powoduje nie tylko ciągłe skupienie i niezadowolenie z wyglądu, niskie poczucie własnej wartości, problemy w rozwoju seksualności, ale także wpływa na obniżoną motywację do wysiłku intelektualnego. W przypadku dziewcząt odciska się piętnem nie tylko na relacjach z chłopcami, ale także na relacjach koleżeńskich i przyjacielskich z innymi dziewczętami. Konformizm wobec wąsko rozumianego ideału kobiecego piękna definiowanego przez erotyczną atrakcyjność dla mężczyzn skutkuje wzajemną kontrolą, krytyką oraz rywalizacją pomiędzy dziewczętami o względy i uznanie chłopców. Seksualizacja ma równocześnie negatywny wpływ na przekonania, oczekiwania i stosunek chłopców wobec dziewcząt, zarówno w relacjach intymnych, jak i koleżeńskich. Pozytywnie koreluje z akceptacją różnych form przemocy seksualnej wobec dziewcząt.

W toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej dziewczynki i chłopcy, a potem już dorośli ludzie nieustannie z różnych źródeł otrzymują komunikaty na temat płci i seksualności. Wiele z tych poglądów, wzorców i norm jest sprzecznych, negatywnych lub frustrujących. Co więcej, młodzi ludzie mają obecnie niemal nieograniczony dostęp do treści przeznaczonych dla osób dorosłych (w tym również nielegalnych i szkodliwych), a rozwój nowych technologii i przyrost zasobów w sieci jest tak szybki, że nie otrzymują wystarczającego wsparcia ani w zakresie norm społecznych dotyczących nowych zachowań, ani w zakresie bezpieczeństwa. Badania dotyczące użytkowania nowych technologii wskazują, że dzieci i młodzież, zyskując prawa pełnoprawnego konsumenta i odbiorcy kultury, stały się równocześnie ofiarą nieodpowiedzialnych i szkodliwych zachowań dorosłych. To, co znajduje się w sieci oraz to, co dzieci i młodzi robią przy użyciu nowych technologii, ma rzecz jasna wpływ na ich rozwój tożsamości i autoekspresję również w kontekście płci i seksualności[304].

---

[303] American Psychological Association, *Task Force on the Sexualization of Girls, Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Washington 2007.

[304] S. C. Boies, G. Knudson, J. Young, *The Internet, Sex, and Youths: Implications for Sexual Development*, „Sexual Addiction & Compulsivity" 2004, nr 11(4), s. 343–363; L. F. O'Sullivan, *Linking Online Sexual Activities to Health Outcomes Among Teens*, „New

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Internet jest źródłem różnego rodzaju materiałów, na które młodzi ludzie napotykają w celu zaspokojenia ciekawości. Część z wyszukiwanych i lub napotkanych przypadkowo treści to materiały pornograficzne, w których relację seksualną przedstawia się w sposób przerysowany, schematyczny i wulgarny, bardzo często jako przemocową[305]. Pornografia nie tylko reprodukuje i tworzy definicje kobiecej i męskiej atrakcyjności, ale również sposoby zaspokajania potrzeb seksualnych. W cyberprzestrzeni z niespotykaną dotąd intensywnością reprodukuje się męskie mity i fantazje o seksualnej dostępności kobiet oraz sposób prezentowania kobiet w roli obiektów seksualnych, ofiar gwałtu i innych form przemocy (wiązanie, więzienie, bicie), odczuwających przyjemność z poniżania, torturowania i okaleczania, penetrowania przez zwierzęta czy przedmioty. Współcześnie zwraca się uwagę, aby pornografii nie opisywać przez kategorie „sprośności", „nieprzyzwoitości" czy „brudu", ale jako naruszenie praw kobiet, które przedstawia się jako ludzi drugiej kategorii, seksualnie podporządkowanych i bezwolnych wobec dominujących mężczyzn. Ta perspektywa przesuwa argumenty przeciw pornografii z terenu moralności na teren naruszeń praw człowieka. Przemysł pornograficzny w dobie masowych środków przekazu stał się potężnym i zyskownym międzynarodowym interesem, ściśle związanym z prostytucją i handlem ludźmi, czego młodzi ludzie nie są świadomi, ponieważ pornografia jest tematem niemal zupełnie pomijanym zarówno w domowej, jak i szkolnej edukacji. Tymczasem współczesne nastolatki i nastolatkowie mają do niej właściwie nieograniczony dostęp. Z badań fundacji Dajemy Dzieciom Siłę wynika, że 70–80% polskich dzieci w wieku od 12 do 17 lat trafia na tego typu treści lub wyszukuje je w Internecie. Trwa na ten temat ożywiona dyskusja i nie ma bezpośrednich związków przyczynowo-skutkowych, jednak wiele badań potwierdza związek między regularnym oglądaniem pornografii a stereotypowym postrzeganiem płci oraz zwiększeniem ryzyka stosowania presji i przemocy seksualnej, szczególnie przez nastoletnich chłopców[306].

Directions for Child and Adolescent Development" 2014, nr 144, s. 37–51; Office of Communications (OFCOM), *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report,* London 2015.

[305] Fundacja Dzieci Niczyje, *Zagrożenia wobec dzieci w internecie". Raport na potrzeby II Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie"*, Warszawa 2008.

[306] C. G. Svedin, I. Akerman, G. Priebe, *Frequent users of pornography. A population based epidemiological study of Swedish male adolescents*, „Journal of Adolescence" 2011, nr 34(4), s. 779–788; M. L. Ybarra, K. J. Mitchell, *Exposure to Internet Pornography among*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Obyczaje seksualne, wartościowanie tej sfery życia oraz różnice rodzajowe w postawach i zachowaniach seksualnych wykazują się zmiennością historyczną i kulturową. W kulturze zachodniej normą kulturową jest traktowanie kobiety jako obiektu męskiego pożądania seksualnego, a nie jako podmiotu pożądającego seksualnie. Definicja kobiecej erotycznej atrakcyjności jest stworzona dla mężczyzn i przez mężczyzn. Kobiety są definiowane i same siebie oceniają w kategoriach zdolności stymulowania i zaspokajania męskich potrzeb. Istnieje tendencja, aby męską seksualność (pragnienia i praktykę) w przeciwieństwie do żeńskiej traktować jako zdrową, naturalną, prostą i bezpośrednią. Zgodnie z kulturowymi oczekiwaniami mężczyzna powinien być seksualnie doświadczony, świadomy i obeznany, a męska seksualność przedstawiana jest jako trudno kontrolowalna i związana z przemocą[307].

Mimo podkreślania odmienności rodzajowej w rzeczywistości różnice w aktywności seksualnej kobiet i mężczyzn nie są tak duże, jak się powszechnie sądzi. Badacze i badaczki zajmujący się tą tematyką przekonują, że w kulturze zachodniej na różnice w deklaracjach kobiet i mężczyzn znacząco wpływa podwójny standard oceniania męskiej i kobiecej aktywności seksualnej oraz w konsekwencji chęć dopasowania się do stereotypu „hiperaktywnego seksualnie mężczyzny" i „powściągliwej kobiety". Sugeruje się, że kobieca seksualność okazałaby się znacznie silniejsza, gdyby za pewne deklaracje nie groziły kobietom negatywne etykiety – „łatwej", „dziwki", „nimfomanki" lub „niemoralnej" oraz idący za tym ostracyzm społeczny. Z drugiej strony męska seksualność mogłaby okazać się dużo mniej destrukcyjna, gdyby nie przekazywano kulturowego komunikatu, że być prawdziwym mężczyzną to sprawdzać się w seksie, mieć dużą liczbę partnerek i traktować je przedmiotowo. Wiele wskazuje na to, że sposób postrzegania kobiecej seksualności ma często charakter męskiej projekcji. Mężczyźni skłonni są usprawiedliwiać swoje zachowania kobiecą „prowokacją". Zarzuca się zatem kobietom nieobliczalność i brak kontroli nad seksualnością, mimo że to mężczyźni znacznie częściej przejawiają tego typu postawy. Instytucja dziewictwa, nacisk na legalizowanie macierzyństwa instytucją małżeństwa, ograniczanie prawa do antykoncepcji,

---

Children and Adolescents: A National Survey, „Cyber Psychology & Behavior" 2005, nr 8(5), s. 473–486; M. L. Ybarra, K. J. Mitchell, M. Hamburger, M. Diener-West, P. J. Leaf, *X-rated material and perpetration of sexually aggressive behavior among children and adolescents: is there a link?*, „Aggressive Behavior" 2011, nr 37(1), s. 1–18; M. C., Seto, M. L. Lalumière, *What is so special about male adolescent sexual offending? A review and test of explanations through meta-analysis*, „Psychological Bulletin" 2010, nr 136(4), s. 526–575.

[307] L. Brannon, op. cit., s. 337.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

okaleczanie narządów płciowych, prawo nakazujące zasłanianie różnych części ciała – były i w wielu krajach nadal są sposobem na społeczną kontrolę tej domniemanej „naturalnej" rozwiązłości kobiet.

W świadomości jednostek obu płci nadal funkcjonują podwójne standardy dotyczące akceptowanych społecznie sposobów realizowania potrzeb seksualnych oraz odpowiedzialności za swoje zachowanie. Mimo dużej liberalizacji norm życia seksualnego społeczeństwo niezmiennie przejawia większą akceptację dla swobody seksualnej mężczyzn oraz naruszania granic innych osób[308]. Owe przekonania nie są obce przedstawicielom prawa. Badania M. Fuszary dowodzą istnienia poza prawem podwójnych standardów oceniania stopnia demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców stających przed sądem[309]. Różnice dotyczą przede wszystkim dokładnego monitorowania i piętnowania sfery życia seksualnego nieletnich dziewcząt przy równoczesnym ignorowaniu tego tematu w przypadku chłopców. Zachodzi poważne podejrzenie, że ostrzejsze kary stosowane wobec dziewcząt są wynikiem szczególnego związku pojęcia kobiecej seksualności z demoralizacją. Stereotypy dotyczące zachowania i seksualności „porządnej kobiety" oraz istnienia naturalnego, silnego popędu seksualnego mężczyzn wpływają na powszechną praktykę poddawania skrupulatnej ocenie stylu bycia i ubierania się kobiet i dziewcząt. Pewne wyobrażenie na temat powszechnie akceptowanych norm seksualności obu płci oraz tego, w jaki sposób traktuje się w polskiej kulturze prawo kobiet do wolności osobistej, nietykalności oraz wielu innych praw, dają wyniki badań dotyczących nastawienia policjantów i prokuratorów wobec kobiet – ofiar przestępstw na tle seksualnym[310] oraz analiza wyroków, jakie zapadają w Polsce za przemoc wobec kobiet. Jak pisze A. Dominiczak, stróże prawa bywa, że okazują się „stróżami przestępców" – jedni i drudzy posługują się konserwatywnym i dyskryminacyjnym systemem przekonań na temat kobiet. Mężczyznom przyznaje się prawo do kontrolowania i naruszania granic intymności kobiet, a wiele form molestowania jest akceptowanych jako zachowania „naturalne". Powszechne jest przekonanie, że kobiety akceptują zaczep-

---

[308] D. Duch-Krzystoszek, *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*, Warszawa 2001.

[309] M. Fuszara, *Kobiety w sądach rodzinnych*, w: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995, s. 155–174; E. Zielińska, *Kobiety w wymiarze sprawiedliwości*, „Prawo i Płeć" 2001, nr 3, http://temida.free.ngo.pl/eleonora3.htm

[310] A. Dominiczak, *Służby publiczne w służbie popędów. Policjanci i prokuratorzy a przemoc seksualna wobec kobiet*, „Prawo i Płeć" 2000, nr 1, s. 7–12; U. Nowakowska, *Stereotyp ponad prawem*, „Prawo i Płeć" 2000, nr 1, s. 2–6.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ki i napastowanie seksualne oraz traktują je jako formę okazywania uznania dla atrakcyjności fizycznej oraz że świadomie „prowokują" seksualne naruszenia swoim ubiorem, makijażem i zachowaniem. W konsekwencji w Polsce procedury karne lepiej chronią interesy osoby oskarżonej niż pokrzywdzonej. Normą jest wymierzanie możliwie jak najniższego wymiaru kary za przestępstwo zgwałcenia[311] i nie istnieje też właściwie żaden system wsparcia prawno-psychologicznego dla ofiar oraz resocjalizacji sprawców skazanych za znęcanie się i przestępstwa seksualne[312]. W Polsce przyznanie się do bycia ofiarą molestowania seksualnego czy gwałtu jest obarczone ryzykiem wtórnej wiktymizacji. To jeden z głównych czynników milczenia ofiar, który powoduje, że zgłaszane na Policję przestępstwa to wierzchołek góry lodowej o wiele szerszego i bardziej powszechnego zjawiska, którego doświadczają również nastolatki i nastolatkowie[313].

---

[311] Zgwałcenie zgodnie z polskim prawem jest przestępstwem ściganym z urzędu, za które grozi kara od 2 do 12 lat pozbawienia wolności (za tzw. zmuszenie do innej czynności – od 6 miesięcy do 8 lat, za zgwałcenie małoletniego lub członka rodziny, ewentualnie wspólnie z inną osobą – od 3 do 15 lat, za zgwałcenie szczególnie okrutne – z art. 197 § 4 – od 5 do 15 lat). W praktyce 65% spraw jest umarzanych w trakcie śledztwa, 70% kończy się wyrokami zasądzającymi poniżej 2 lat pozbawienia wolności, a w 40% spraw sądy orzekają kary w zawieszeniu. Za: A. R. Pietryka, *Odmowy wszczęcia i umorzenia postępowań w sprawach o zgwałcenia popełnione po zniesieniu wnioskowego trybu ścigania Raport z badań aktowych przeprowadzonych na zlecenie Pełnomocnika Rządu do Spraw Równego Traktowania*, Warszawa 2014.

[312] J. Warylewski, *Przestępstwa seksualne*, Gdańsk 2001.

[313] B. Gruszczyńska, *Przemoc wobec kobiet w Polsce. Aspekty prawnokryminologiczne*, Warszawa 2007, s. 100–157.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

„Ciesz się początkową swobodą eksploracji, ale staraj się podejmować decyzję o precyzowaniu problemu tak wcześnie, jak to możliwe. Wybór jest trudny, ponieważ wszystko jest ekscytujące, a świat, który badasz, wydaje się bezgraniczny”[314].

2.1. Problem i cel badań

Problemem zasadniczym projektu jest przemoc rówieśnicza ze względu na płeć, której na co dzień w szkołach doświadcza młodzież w okresie dorastania.

Celem badań było rozpoznanie form, skali i specyfiki tego zjawiska dotyczącego szkolnej rzeczywistości, a w szerszej perspektywie próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w doświadczaniu codzienności szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji przemocy, odgrywają dominujące w kulturze oraz uwewnętrznione przez adolescentów przekonania i stereotypy związane z płcią.

[314] R. C. Bogdan, S. Knopp Biklen, *Qualitative research for education. an introduction to theory and methods*, Allyn i Bacon, Boston 2003, s. 149.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Cele szczegółowe podjętych badań empirycznych:

- opisanie i wyjaśnienie zjawiska rówieśniczej przemocy motywowanej stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią (inaczej przemocy ze względu na płeć), w tym o podtekście seksualnym, uznając za kluczowe: głos, perspektywę i doświadczenia uczniów i uczennic polskich gimnazjów;
- zrekonstruowanie i opisanie, jak adolescenci doświadczają własnej płci i różnicy płci oraz jakie przypisują znaczenia byciu dziewczyną lub chłopcem w codziennych relacjach rówieśniczych w szkole;
- próba odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w doświadczaniu codzienności szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji przemocy, odgrywają dominujące w kulturze oraz uwewnętrznione przez adolescentów przekonania i stereotypy związane z płcią, a także jak nierówne położenie społeczne kobiet i mężczyzn oraz kulturowe definicje kobiecości i męskości wpływają na codzienne szkolne życie i relacje rówieśnicze dorastających dziewcząt i chłopców.

Ponadto celem praktycznym było dostarczenie argumentów naukowych na rzecz zmiany podejścia do antyprzemocowej prewencji i interwencji pedagogicznej, która w przeważającej liczbie przypadków nie uwzględnia oddziaływania stereotypów związanych z płcią oraz kulturowych definicji kobiecości i męskości na sposób myślenia i zachowania adolescentów i adolescentek.

Tabela 8. Problematyka szczegółowa badań własnych

Kategorie tematyczne	Problemy szczegółowe
1	2
Stereotypy i uprzedzenia związane z płcią	Jakie znaczenie i definicje chłopcy i dziewczęta w okresie adolescencji przypisują byciu chłopcem/dziewczyną i ogólnie byciu „męskim”/”kobiecym”? Jakie są ich wyobrażenia i plany w przyszłości w kontekście ról rodzinnych i zawodowych? Czy płeć/rodzaj je różnicuje?
Postrzeganie siebie, innych oraz relacji rówieśniczych w kontekście płci i rodzaju	Jak postrzegają siebie nawzajem dorastający dziewczęta i chłopcy? Jakie są wyznaczniki atrakcyjności interpersonalnej dorastających dziewcząt i chłopców? Jakie czynniki decydują o popularności dziewcząt i chłopców w grupie rówieśniczej? Jakie czynniki decydują o negatywnych nastawieniach i złym traktowaniu dziewcząt i chłopców przez rówieśników i rówieśniczki?

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Przemoc motywowana stereotypami związanymi z płcią	Jaka jest skala, formy i przejawy rówieśniczej przemocy ze względu na płeć wśród adolescentów? Jakie formy rówieśniczej przemocy ze względu na płeć adolescenci/tki uznają za najczęstsze i najbardziej dotkliwe? Czym różnią się i w czym są podobne nastawienia i doświadczenia związane z przemocą ze względu na płeć dziewcząt i chłopców? Które z przemocowych zachowań adolescenci/tki uznają za krzywdzące, a które za „normalny" element relacji rówieśniczych? Na czym polega specyfika dziewczęcych i chłopięcych strategii radzenia sobie w sytuacji doświadczania przemocy ze względu na płeć, w tym molestowania seksualnego? Jak adolescenci/tki postrzegają rolę dorosłych (nauczycieli, rodziców, profesjonalistów) w reagowaniu i interweniowaniu w przypadkach przemocy ze względu na płeć?

2.2. Metody badań

Za podstawę badań przyjęłam założenie o świecie społecznym konstruowanym przez codzienne interakcje i zachowania jednostek nadających temu określone znaczenie i sens, jak również o tym, że wiedza ludzi, ich zachowania, sposób postrzegania, badania i objaśniania świata są związane z przekonaniami, wartościami, konwencjami oraz szerzej – kontekstem społeczno-kulturowym, w którym żyją[315]. Tożsamość płciowa, chociaż zakotwiczona w biologii, to także produkowane i reprodukowane społecznie definicje i znaczenia (*gender*). Badania nad płcią/rodzajem wiążą się z pytaniami o jej istotę, uwarunkowania oraz przypisane przez ludzi i kulturę wartości i sensy. Podjęta przeze mnie problematyka wymagała analizy nie tylko deklarowanych zachowań i postaw, ale również „świata przeżywanego" młodych ludzi – ich przekonań i stereotypów, wartości i norm, znaczeń oraz emocji związanych z byciem dziewczyną lub chłopakiem, a więc aspektów fenomenologicznych, które często umykają pomiarom i analizom ilościowym[316]. Z tego powodu –

[315] C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, „Trans Humana", Białystok 2001, s. 33–34.

[316] R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985, s. 193; M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościo-*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

a także biorąc pod uwagę złożoność codzienności życia szkolnego, społeczno-kulturowych kontekstów płci i rodzaju, stopień „ukrytości" oraz tabuizacji problemu płci i seksualności, poziom prywatności i intymności doświadczeń oraz cel, jakim jest możliwie najbardziej autentyczne, bliskie subiektywnemu przeżywaniu przez młodych ludzi uchwycenie zjawiska rówieśniczej przemocy ze względu na płeć – zdecydowałam się w badaniach na triangulację ilościowych i jakościowych metod zbierania danych oraz jakościowe podejście fenomenologiczne na etapie analizy i interpretacji wyników badań[317].

Uzasadnieniem dla wykorzystania wielu metod i technik był zatem charakter zarówno przedmiotu, jak i pola badań: wieloaspektowej, „gęstej" komunikacyjnie, zmiennej i różnorodnej rzeczywistości codziennych interakcji dziewcząt i chłopców oraz ich przekonań, emocji, zachowań, form wypowiedzi i wytworów w kontekście instytucyjnej ramy szkoły oraz wielopoziomowych wpływów dorosłych czy szerzej – wartości i norm kulturowych. Różnorodne metody zbierania danych pozwoliły nie tylko udokumentować fakty z biografii, tworzyć mapy zachowań, zdarzeń oraz doświadczeń uczniów i uczennic gimnazjów, ale także poznać i opisać refleksje, motywy, nastawienia i emocje towarzyszące dziewczętom i chłopcom w relacjach rówieśniczych w szkole. Umożliwiły również badanie subiektywnych interpretacji oraz wynikających z tego postrzeganych możliwości i barier działania adolescentów w różnych, również kryzysowych sytuacjach. Miałam nadzieję, że stosując różne metody polegające na bezpośrednim kontakcie z badanymi w ich „codziennym świecie życia", skonstruuję możliwie bliski rzeczywistości opis zjawiska i wycinka życia społecznego, a także pogłębię zrozumienie działań młodych ludzi oraz tego, jak postrzegają świat i swoją sytuację w nim[318]. Dzięki triangulacji metod i technik możliwe było również zwiększenie rzetelności i trafności wnioskowania przez wielostopniową weryfikację zebranych danych na ten sam temat i w tej samej grupie badanych,

---

wych, „Trans Humana", Białystok 2000; D. Silwerman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2000.

[317] E. Cyrańska, *O poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Łódź 2001.

[318] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Łódź 2001, s. 25; B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, w: *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012, s. 57–70.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ale w różny sposób. Metody ilościowe, chociaż w tym projekcie niereprezentatywne w kontekście wielkości próby i niewystarczające, by wnioski uogólniać, pomogły rzetelnie uchwycić pewne trendy i nakreślić szczególnie gęste problemowo obszary po to, by móc dalej je eksplorować i pogłębiać, stosując metody o charakterze jakościowym. Proste metody zliczeniowe przy analizie danych pozyskanych przy użyciu kwestionariusza wywiadu pomogły również w kontenerowaniu i wizualizacji zbiorów informacji z uwzględnieniem podobieństw, różnic oraz występowania szczególnych przypadków przy równoczesnym odnoszeniu ich do problemów podnoszonych w narracji młodych ludzi[319].

M. Miles i A. M. Huberman wśród najważniejszych charakterystycznych cech metodologii badań jakościowych wymieniają: długotrwały i intensywny kontaktem z „terenem" badań i codziennymi doświadczeniami ludzi, próbę holistycznego ujmowania danych, uznanie perspektywy badanych oraz zawieszenie własnych przedzałożeń i sądów, aktywne i elastyczne formułowanie pytań w trakcie całego procesu badania oraz stosowanie mało standaryzowanych narzędzi badawczych[320]. Podkreśla się również, że w badaniach jakościowych warstwy faktograficzna oraz indywidualnych i symbolicznych wymiarów zjawisk społecznych przenikają się wzajemnie, umożliwiając budowanie pełnego obrazu człowieka, relacji międzyludzkich i kontekstu społecznego[321]. H. H. Kruger, podsumowując podejmowane z powodzeniem w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat tematy pedagogicznych badań jakościowych, wskazał na ich trzy główne nurty: krytyczną analizę codzienności w instytucjach edukacyjnych; badania interakcji społecznych, w tym procesów stygmatyzacji i konfliktów rówieśniczych oraz badania biografii[322].

Wybrane do rozwiązania postawionych przez mnie problemów badania jakościowe dawały szansę rozpoznania znaczeń i sensów, jakie młodzi ludzie przypisują zdarzeniom, zjawiskom, procesom czy strukturom, temu, co się dzieje „w nich" i „na zewnątrz", a także zajrzenia „w głąb", czyli dotarcia do ich wiedzy potocznej, praktycznej, stereotypów, uprzedzeń, spraw ukrytych lub nieuświadomionych[323]. Istotne było dla mnie, aby na tyle, na ile jest to

---

[319] D. Silverman, op. cit., s. 254–256.

[320] M. Miles i A. M. Huberman, op. cit., s. 7–8.

[321] T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Warszawa 1995, s. 67–68.

[322] H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 160.

[323] M. B. Miles, A. M. Huberman, op. cit., s. 8–10; D. Silverman, op. cit., s. 65; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2006, s. 316–325.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

możliwe, wejść kontakt z badanym polem społecznym bez przedzałożeń i stereotypów oraz uprzedzeń, tak by móc docenić subiektywne sposoby widzenia świata przez osoby działające w tym polu.

Zgodnie z podstawami teoretycznymi paradygmatu badań jakościowych, badanie rzeczywistości jest możliwe przez analizę wypowiedzi, interakcji, tekstów i symboli wytwarzanych przez ludzi zaangażowanych w dane zjawiska, a także przez uwzględnienie w refleksji kontekstu, w jakim ci ludzie żyją. Zgodnie z tą koncepcją założyłam, że to, co młodzi ludzie mówią i piszą, nie stanowi jedynie sprawozdania z ich percepcji, doświadczeń, zachowań, emocji czy sposobu myślenia, ale równocześnie odzwierciedla wyznawane wartości, normy, przekonania powiązane ze społeczno-kulturowym kontekstem, w którym funkcjonują i budują swoje konkretne narracje rzeczywistości[324].

W celu znalezienia odpowiedzi na wcześniej nakreślone problemy badawcze zastosowano triangulację metod i danych:

a) skoncentrowanego na problemie, kwestionariuszowego wywiadu ze standaryzowanymi pytaniami zamkniętymi i otwartymi;
b) zogniskowanego wywiadu grupowego (focus group interview);
c) pogłębionego wywiadu indywidualnego skoncentrowanego na problemie;
d) etnografii wizualnej zrealizowanej w formie fotoreportaży biograficznych, omawianych przez respondentów.

Wszystkie badania poza wywiadami indywidualnymi przeprowadzono w szkolnym kontekście codziennego funkcjonowania dziewcząt i chłopców. Pozwoliło to na dodatkowe obserwacje dotyczące kontekstu zachowań młodych ludzi: samych miejsc, panującej w szkole atmosfery, jak i zachowań ludzi w opisywanych przez badane osoby przestrzeniach szkoły.

a) Skoncentrowany na problemie, kwestionariuszowy wywiad ze standaryzowanymi pytaniami zamkniętymi i otwartymi

Metoda ta, dzięki możliwości zastosowania jej na stosunkowo licznej próbie badawczej, pozwoliła na zakreślenie najważniejszych pól problemowych (oraz tematów „trudnych", „tabu"), które stanowiły wskazówkę i rodzaj mapy do planowania głównych tematów do dyskusji w wywiadach grupowych i indywidualnych. Pytania otwarte z jednej strony dają swobodę i elastyczność odpowiedzi respondentom, z drugiej zaś strony standaryzacja pytań, mimo braku reprezentatywnej wielkości próby, umożliwiła dokonanie pewnych bar-

[324] D. Silverman, op. cit., s. 111–144.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

dziej ogólnych porównań i szacunków (ale nie uogólnień na szersze zbiorowości w sensie statystycznym) oraz odnalezienie pewnych tendencji, wzorców, typowości oraz charakteru szczególnych przypadków. Uzyskane dane ze względu na typ pytań mają charakter ilościowy i jakościowy. W przypadku większości otrzymanych danych z wywiadu kwestionariuszowego udało się, używając prostych metod zliczeniowych, zaobserwować pewne tendencje i schematy zachowania oraz myślenia o kobiecości i męskości w kontekście przeżywania codzienności szkolnej oraz najbardziej „gorące" typy przemocy ze względu na płeć, które następnie stały się punktem wyjścia do rozmów z młodzieżą podczas wywiadów grupowych. Do gromadzenia danych zastosowano kwestionariusz zawierający pytania otwarte oraz w niewielkiej części również zamknięte.

b) Zogniskowany wywiad grupowy (*focus group interview*)

Metoda ta jest podstawową odmianą pogłębionych wywiadów grupowych[325] i charakteryzuje się wysokim stopniem koncentracji uwagi respondentów na ustalonym problemie badawczym. Chociaż w założeniu dyskusję „prowadzi" moderator, którego zadaniem jest celowe pobudzanie do dyskusji oraz pogłębianie wypowiedzi zgodnie z wcześniej ogólnie sformułowanymi dyspozycjami, ten typ wywiadu nie jest jedynie „zbieraniem danych", ale interakcją, współdziałaniem obu stron: badacza/moderatora i badanych[326]. Zogniskowany wywiad grupowy jest metodą w pełni wykorzystującą dynamikę grupy, czyli świadomych i nieświadomych procesów oddziaływania na siebie rozmówców, tak więc rezultaty generowane są wspólnie przez grupę. Dyskusja grupowa umożliwia badanie nieformalnych opinii i poglądów grupowych, a także kolektywnych wzorców interpretacyjnych. Atmosfera dyskusji i konfrontacji różnych punktów widzenia oraz stylów myślenia sprzyja wzrostowi energii w grupie oraz spontanicznym i szczerym reakcjom. Do mocnych stron tej metody należą: synergia – objawiająca się wspólnym wysiłkiem grupy (tzw. efekt „kuli śniegowej", czyli reakcja łańcuchowa następujących po sobie i wynikających z siebie wypowiedzi oraz innych zachowań); stymula-

[325] D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe*, Warszawa 2001; J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz, *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Łódź 2004; E. Babbie, op. cit., s. 330–331; R. Bohnsak, *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*, w: *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wrocław 2004; S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008.

[326] M. B. Miles, A. M. Huberman, op. cit., s. 8.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

cja – motywujące oddziaływanie uczestników wywiadu na siebie na wzajem, bezpieczeństwo – obecność innych uczestników spotkania sprzyja poczuciu bezpieczeństwa; a także spontaniczność, której przejawem jest możliwość nadawania przez respondentów kierunku dyskusji i koncentrowania się na kwestiach, które oni sami uważają za najważniejsze. Po pierwszym etapie badań podjęłam decyzję o prowadzeniu badań w grupach różnopłciowych. Uzyskane dane mają charakter jakościowy. Na użytek wywiadów grupowych przygotowany został kwestionariusz ogólnych dyspozycji do dyskusji. Dyspozycje pełniły rolę zachęty i propozycji do podjęcia przez grupę dyskusji na dany temat. Wynikały one ze wstępnej analizy badań kwestionariuszowych i obejmowały problemy, które badaczka uznała za warte rozwinięcia, skonkretyzowania i zweryfikowania.

c) Pogłębiony wywiad biograficzny (skoncentrowany na problemie)
Indywidualne wywiady miały charakter narracyjnej biografii tematycznej. Przy możliwie otwartej formule, pozbawionej strukturyzacji i wstępnych hipotez, zbierane dane dotyczyły wydarzeń doświadczanych przez narratora/narratorkę w określonej sferze i fazie życia oraz w kontekście określonego problemu[327]. Metoda ta opiera się ona na założeniu, że wiedza o rzeczywistości społecznej jest zawsze wiedzą „czyjąś", opisywanie zjawisk odbywa się zatem przez konkretne historie i narracje życia zaangażowanych w nie ludzi oraz ich prywatną i potoczną wiedzę wypływającą z codziennego doświadczenia. Pogłębione wywiady biograficzne umożliwiają najpełniejsze poznanie subiektywnych nastawień, motywów, ocen i emocji związanych z badanym i opisywanym zjawiskiem. Dzięki możliwości wytworzenia bezpiecznych i życzliwych warunków do współpracy oraz interakcji badanych i badających wywiad daje szansę na pogłębioną refleksję.

Przyjmując założenia orientacji interpretatywnej, skupionej na jednostce jako na działającym podmiocie i interpretatorze rzeczywistości społecznej oraz samej siebie, rozmowy były próbą dotarcia do rzeczywistych doświad-

[327] I. K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990, s. 17; T. Bauman, op. cit., s. 67–68; N. K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990; A. Giza, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991; D. Urbaniak-Zając, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czeń i sposobów definiowania motywów, wyborów i zachowań zarówno własnych, jak i innych ludzi, a także rozumienia i interpretowania fenomenów kulturowych. Wywiad narracyjny pozwala nie tyko na analizę jednostkowego i procesualnego charakteru badanych problemów, ale także na analizę szerszych zjawisk społecznych, w które uwikłana jest codzienność i biografia człowieka. Analizie poddawane są zatem działania i interakcje jednostki, znaczące dla niej wydarzenia i procesy biograficzne, ale także makroprocesy ulokowane w wielkich zbiorowościach lub przemianach kultury, które stanowią kontekst życia i rozwoju człowieka[328].

Dla wywiadów indywidualnych, podobnie jak w przypadku wywiadów grupowych, przygotowano ogólne dyspozycje, które stanowiły szkielet i punkt wyjścia do rozmowy na tematy ważne z punktu widzenia problematyki badań. Wywiady indywidualne w kontekście zebranego wcześniej materiału pełniły funkcję pogłębiającą, weryfikującą, uzupełniającą i wyjaśniającą.

d) Etnografia wizualna – fotoreportaże pt. „Dzień z życia dziewczyny/ /chłopaka w gimnazjum"

Zdaniem wielu współczesnych badaczy i badaczek[329] zdjęcia są cennym materiałem badawczym i źródłem danych podlegającym interpretacji, ponieważ precyzyjnie odwzorowują rzeczywistość, stanowią „przezroczyste" przedstawienie doświadczeń badanych, kodują dużą ilość informacji w jednym przedstawieniu oraz są jednoczesnym nośnikiem informacji, emocji i refleksji. Badania etnograficzne, w tym te posługujące się fotografią, skupiają się bardziej na indywidualnych perspektywach oraz szczegółowym i dokładnym opisie życia ludzi niż na wyjaśnianiu zjawisk[330]. Łączenie wywiadów i zdjęć uważane jest za szczególnie wnikliwą metodę badań, ponieważ fotografie nie tylko dostarczają szczegółowych informacji o tym, jak respondenci widzą swoje otoczenie, ludzi i świat, o którym mówią, ale także umożliwiają im samym dostrzeżenie spraw, nad którymi się nigdy nie zastanawiali, i refleksję nad nimi.

Zastosowanie metody etnografii wizualnej, w której autorami i autorkami zdjęć były badane osoby, pełniło w prezentowanym projekcie kilka funkcji. Przede wszystkim zdjęcia wraz z wyjaśnieniami autorek i autorów fotorepor-

---

[328] G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Łódź 2001.

[329] G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa 2010, s. 280–301; S. Krzychała, B. Zamorska, op. cit., s. 75.

[330] M. Miles i A. M. Huberman, op. cit., s. 8–9; E. Babbie, op. cit., s. 316.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

taży, jako dokumenty z przeżywanej codzienności młodych ludzi, umożliwiały spojrzenie na rzeczywistość ich oczyma, w wielu obszarach zatem dopełniły i wzbogaciły wiedzę na temat uczniowskich doświadczeń i perspektywy. Dzięki zdjęciom możliwe było uchwycenie różnych niuansów dotyczących fizycznych i przestrzennych cech szkoły, tworzących jej „atmosferę" i „klimat", a także fenomenów, które nie zostały zreflektowane i/lub trudno poddają się opisowi słownemu. Fotoreportaże stały się też doskonałym materiałem porównawczym, który potwierdza, jak zróżnicowane są spojrzenia i doświadczenia różnych ludzi w tej samej przestrzeni i kontekście oraz jaką rolę w tym odgrywa płeć.

2.3. Opis próby badawczej

Wielkość próby badawczej[331]
Próba badawcza obejmowała:

- 348 respondentów i respondentek wywiadów kwestionariuszowych w siedmiu gimnazjach, w sześciu miejscowościach, w trzech województwach,
- 86 uczniów i uczennic biorących udział w 11 zogniskowanych wywiadach grupowych w trzech gimnazjach, w trzech miejscowościach, w dwóch województwach,
- 10 pogłębionych wywiadów indywidualnych w ośmiu gimnazjach, w czterech miejscowościach, w dwóch województwach,
- 30 autofotoreportaży pt. „Dzień z życia dziewczyny/chłopaka w gimnazjum" w trzech gimnazjach, w trzech miejscowościach, w dwóch województwach.

Kryteria doboru uczestniczek i uczestników:

- wiek w kontekście fazy rozwoju psychospołecznego – 13–15 lat, wczesna adolescencja,
- płeć – zbliżona ilościowo reprezentacja dziewcząt i chłopców,
- etap edukacji formalnej – uczniowie i uczennice drugiej i trzeciej klasy gimnazjum,

[331] W 2014 roku w Polsce było: około 7,6 tys. gimnazjów, z czego 3600 na wsi. Pracowało w nich około 100 tys. nauczycieli i uczył się ponad milion dzieci: 366 888 13-latków, 376 941 14-latków i 380 077 15-latków.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- typ szkoły – szkoły publiczne, ogólnodostępne, rejonowe,
- wielkość miejscowości, w której usytuowana jest szkoła – zbliżona ilościowo reprezentacja osób badanych ze szkół wiejskich i miejskich,
- dostępność – uzyskanie formalnych zgód dyrekcji szkoły, rodziców i młodzieży na przeprowadzenie badań i udział w nich.

Metody doboru próby

Zastosowany tu konsekwentnie – w odniesieniu do przyjętej metodologii jakościowej – celowy i stopniowy dobór próby[332], a także stosunkowo duża jak na badania jakościowe liczba respondentów/ek miały za zadanie umożliwić nie tylko rekonstrukcję i opisanie pewnej typowości różnych zjawisk i doświadczeń badanych grup, ale również uchwycenie różnorodności i przypadków rzadkich oraz ekstremalnych. Próba oraz sposób jej doboru nie spełniają kryterium reprezentatywności w sensie statystycznym, a więc nie dają możliwości generalizacji na całą populację, ale ze względu na różnorodność środowisk wychowawczych, z których pochodzą młodzi ludzie (szkoły publiczne) oraz lokalizacji i wielkości szkół reprezentują szerokie spektrum różnorodnych doświadczeń i postaw związanych z przedmiotem badania**.**

W związku z potencjalnymi trudnościami uzyskania dużej liczby formalnych zgód dyrekcji, rady pedagogicznej szkół oraz rodziców i samych nastolatków na udział w projekcie dotyczącym przemocy ze względu na płeć i molestowania seksualnego duże znaczenie miało również kryterium „dostępności". Strategia polegała na przygotowaniu listy szkół spełniających założone kryteria i podzieleniu ich na szkoły pierwszego, drugiego, trzeciego wyboru itd. W sytuacji decyzji odmownej ze strony szkoły pierwszego wyboru próbowałam uzyskać zgodę w szkołach z kolejnych miejsc listy.

Dobór osób uczestniczących w wywiadach grupowych oraz projekcie fotoreportażowym realizowany był metodą „krok po kroku" i polegał na zapraszaniu respondentów wywiadu kwestionariuszowego do kolejnych etapów badań. Udział w wywiadach grupowych i projekcie wizualnym wzięli zatem wszyscy, którzy zgłosili taką wolę i otrzymali zgodę rodziców, z tych szkół, w których uzyskano zgodę dyrekcji na zrobienie fotoreportaży.

Dobór osób uczestniczących w wywiadach pogłębionych, poza spełnieniem ogólnych kryteriów odnoszących się do wszystkich badanych, był zależny od pozyskania zaufania i zgody młodych ludzi oraz ich rodziców na długą rozmowę dotyczącą prywatnych i intymnych, często nieujawnianych

[332] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 58–62.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

wcześniej wydarzeń, zachowań, refleksji i problemów, a także na rejestrację i publikację wyników badań. W efekcie poszukiwań i dzięki życzliwości młodych ludzi oraz ich rodziców przeprowadziłam dziewięć rozmów: z pięcioma dziewczętami (w jednym w rozmowie uczestniczyła para przyjaciółek) i pięcioma chłopcami.

Charakterystyka próby badawczej w wywiadach kwestionariuszowych

W wywiadzie kwestionariuszowym udział wzięło 348 młodych ludzi, w tym 191 dziewcząt (54,9%) i 157 chłopców (45,1%). 45,7% respondentów i respondentek uczęszczało do szkół wiejskich, 54,3% do szkół w miastach. Nieco większą reprezentację w badaniu mieli uczniowie i uczennice klas trzecich. 75% osób badanych, które wypełniły metrykę w kwestionariuszu, mieszkało z obojgiem rodziców, 11% tylko z matką, a 8% z babcią i dziadkiem. 39% ojców respondentów legitymowało się wykształceniem zawodowym, 30,7% średnim, a 24,2% wyższym. Matki najczęściej miały wykształcenie wyższe i zawodowe (po 32,2%) oraz średnie (28,8%). W wywiadach grupowych w sumie wzięło udział 86 osób, w tym 47 dziewcząt i 39 chłopców. Wszyscy rekrutowali się z uczestników wywiadu kwestionariuszowego. Kolejne 30 osób z tej grupy – 17 dziewcząt i 13 chłopców – zrealizowało projekt fotoreportażu pt. „Dzień z życia dziewczyny/chłopaka w gimnazjum". W sumie uzyskano 30 sekwencji zdjęć, każda złożona średnio z 10–20 klatek. Większość fotografii przedstawiała różne sytuacje oraz rówieśników i rówieśniczki w różnych przestrzeniach szkoły. Trzy fotoreportaże uwzględniały także drogę do szkoły i jej najbliższe fizyczne otoczenie.

Zestawienia bardziej szczegółowych danych tworzących charakterystykę próby badawczej znajdują się w poniższych tabelach (tab. 9–15).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 9. Charakterystyka miejscowości i szkół, w których przeprowadzano badania w poszczególnych szkołach

Nr szkoły	Typ, liczba mieszkańców i lokalizacja miejscowości, w której znajduje się szkoła	Liczba uczniów i uczennic w danej szkole	Liczba uczniów i uczennic biorących udział w wywiadach kwestionariuszowych	Liczba wywiadów grupowych oraz uczestników			Liczba fotoreportaży oraz uczestników	
				wywiady	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy
1	wieś (960) woj. kujawsko-pomorskie	88	58	–	–	–	–	–
2	wieś (900) woj. kujawsko-pomorskie	190	33	–	–	–	–	–
3	wieś (1000) woj. zachodniopomorskie	70	32	–	–	–	–	–
4	wieś (4500) woj. wielkopolskie	415	61	2 z dziewczętami 1 z chłopcem	15	9	4	–
5	średnie miasto (200 tys.) woj. kujawsko-pomorskie szkoła na peryferiach miasta	442	37	2 z dziewczętami II i III klasa 2 z chłopcami II i III klasa	16	16	4	4
6	małe miasto (30 tys.) woj. kujawsko-pomorskie szkoła w centrum miasta	411	29				–	–
7	duże miasto (500 tys.) woj. wielkopolskie szkoła w centrum miasta	311	98	2 z dziewczętami II i III klasa 2 z chłopcami II i III klasa	16	14	9	9
Ogółem	**4 szkoły wiejskie 3 szkoły miejskie**		**191 dziewcząt 157 chłopców**	**8 z dziewczętami 7 z chłopcami**	**47**	**39**	**17**	**13**
	7		**348**	**15**	**86**		**30**	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

Tabela 10. Charakterystyka próby badawczej dla wywiadów kwestionariuszowych z uwzględnieniem płci i poziomu edukacji

Poziom edukacji	Dziewczęta liczebność (%)	Chłopcy liczebność (%)	Ogółem liczebność (%)
Klasa II	78 (22,4)	75 (21,6)	153 (44)
Klasa III	113 (32,5)	82 (23,6)	195 (56)
Ogółem	191 (54,9)	157 (45,1)	348 (100)

Tabela 11. Charakterystyka próby badawczej dla wywiadów kwestionariuszowych z uwzględnieniem płci i lokalizacji szkoły

Miejsce zamieszkania	Dziewczęta liczebność (%)	Chłopcy liczebność (%)	Ogółem liczebność (%)
Wieś	87 (25)	72 (20,7)	159 (45,7)
Miasto	104 (29,9)	85 (24,4)	189 (54,3)
Ogółem	191 (54,9)	157 (45,1)	348 (100)

Tabela 12. Charakterystyka próby badawczej dla wywiadów kwestionariuszowych z uwzględnieniem sytuacji rodzinnej respondentów i respondentek

Z kim mieszkasz?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Ogółem liczebność (%)
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
1	2	3	4	5	6	7	8
Z obojgiem rodziców	69 (66)	63 (72)	132 (69)	54 (64)	54 (75)	108 (69)	240 (69)
Tylko z mamą	11 (11)	9 (10)	20 (10)	8 (9)	8 (11)	16 (10)	36 (10)
Z mamą i ojczymem	3 (3)	0 (0)	3 (2)	7 (8)	2 (3)	9 (6)	12 (3)
Z mamą i z jej obecnym partnerem	7 (7)	3 (3)	10 (5)	3 (4)	0 (0)	3 (2)	13 (4)
Z tatą i macochą	0 (0)	1	1	1	0	1	2
Z tatą i jego obecną partnerką	2 (2)	0 (0)	2 (1)	1 (1)	0 (0)	1 (1)	3 (1)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7	8
Z babcią i/lub dziadkiem	9 (9)	9 (10)	18 (9)	4 (5)	4 (6)	8 (5)	26 (7)
W rodzinie zastępczej	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	2 (1)	2 (1)
W domu dziecka	0 (0)	2 (2)	2 (1)	1 (1)	1 (1)	2 (1)	4 (1)
Inne	3 (3)	0 (0)	3 (2)	3 (4)	0 (0)	3 (2)	6 (2)
Brak odpowiedzi	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2)	2 (3)	4 (3)	4 (1)
Ogółem	**104 (100)**	**87 (100)**	**191 (100)**	**85 (100)**	**72 (100)**	**157 (100)**	**348 (100)**

Tabela 13. Skład rodziny, z którą respondent/respondentka mieszka – kategoria „inne"

Skład rodziny, z którą respondent.respondentka mieszka – kategoria „inne"	Chłopcy	Dziewczęta
Mieszkam z mamą w Polsce, a do taty jeżdżę za granicę na wakacje i ferie	–	1
Rodzice i dziadkowie	1	–
W tygodniu z tatą i siostrą, a w weekend z rodzicami, ale nie ma konfliktu między rodzicami, tylko mamy dwa domy	–	1
Z babcią i dziadkiem w tygodniu, z rodzicami w weekend	2	–
Z tatą w tygodniu, a w weekendy z mamą	–	1
Ogółem	3	3

Tabela 14. Charakterystyka próby badawczej dla wywiadów kwestionariuszowych z uwzględnieniem wykształcenia ojca/opiekuna prawnego respondentów i respondentek

Wykształcenie ojca/opiekuna prawnego	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Ogółem liczebność (%)
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
1	2	3	4	5	6	7	**8**
Podstawowe	3 (3)	3 (3)	6 (3)	2 (2)	4 (6)	6 (4)	**12 (3)**
Zawodowe	32 (31)	40 (46)	72 (38)	22 (26)	28 (39)	50 (32)	**122 (35)**
Średnie	31 (30)	24 (28)	55 (29)	23 (27)	16 (22)	39 (25)	**94 (27)**
Wyższe	28 (27)	6 (7)	34 (18)	28 (32)	12 (17)	40 (25)	**74 (21)**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7	**8**
Nie dotyczy	0 (0)	3 (3)	3 (2)	1 (1)	0 (0)	1 (1)	**4 (1)**
Brak odpowiedzi	10 (10)	11 (13)	21 (11)	9 (11)	12 (17)	21 (13)	**42 (12)**
Ogółem	104 (100)	87 (100)	191 (100)	85 (100)	72 (100)	157 (100)	**348 (100)**

Tabela 15. Charakterystyka próby badawczej dla wywiadów kwestionariuszowych z uwzględnieniem wykształcenia matki/opiekunki prawnej respondentów i respondentek

Wykształcenie matki/ opiekunki prawnej	**Dziewczęta – liczebność (%)**			**Chłopcy – liczebność (%)**			**Ogółem liczebność (%)**
	gimnazjum miejskie	**gimnazjum wiejskie**	**ogółem**	**gimnazjum miejskie**	**gimnazjum wiejskie**	**ogółem**	
Podstawowe	5 (5)	5 (6)	10 (5)	2 (2)	7 (10)	9 (6)	**19 (5)**
Zawodowe	27 (26)	38 (44)	65 (34)	16 (19)	21 (29)	37 (23)	**102 (29)**
Średnie	27 (26)	21 (24)	48 (25)	27 (32)	16 (22)	43 (27)	**91 (26)**
Wyższe	37 (36)	13 (15)	50 (26)	33 (39)	19 (26)	52 (33)	**102 (29)**
Nie dotyczy	1 (1)	1 (1)	2 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	**2 (1)**
Brak odpowiedzi	7 (7)	9 (10)	16 (8)	7 (8)	9 (13)	16 (10)	**32 (9)**
Ogółem	104 (100)	87 (100)	191 (100)	85 (100)	72 (100)	159 (100)	**348 (100)**

W wywiadach indywidualnych udział wzięło pięć dziewcząt i pięciu chłopców. Poza dwiema dziewczętami, które udzielały wywiadu w parze (przyjaciółki chodzące do jednej klasy), młodzi ludzie uczęszczali do różnych szkół w pięciu różnych miejscowościach. Żadna z tych osób nie brała udziału w prowadzonych w ramach tego projektu wywiadach kwestionariuszowych czy grupowych. Podstawowe dane dotyczące rozmówczyń i rozmówców zamieszczono w tabeli 16.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 16. Charakterystyka próby badawczej dla wywiadów indywidualnych z uwzględnieniem płci, wieku, poziomu edukacji i lokalizacji szkoły

Kod i numer wywiadu	Wiek (lat)	Etap edukacji (klasa)	Lokalizacja szkoły	Wykształcenie matki	Wykształcenie ojca	Sytuacja rodzinna
WK1	14	II	wieś woj. zachodniopomorskie	średnie	zawodowe	mieszka z obojgiem rodziców
WK2	14	II	duże miasto woj. wielkopolskie	średnie	zawodowe	mieszka z mamą
WK3	14	II	duże miasto woj. wielkopolskie	średnie	średnie	mieszka z obojgiem rodziców
WK4	15	III	duże miasto woj. pomorskie	wyższe	wyższe	mieszka z obojgiem rodziców
WK5	15	III	duże miasto woj. pomorskie	wyższe	wyższe	mieszka z mamą
WM1	14	II	wieś woj. zachodniopomorskie	zawodowe	zawodowe	mieszka z obojgiem rodziców
WM2	14	II	średnie miasto woj. zachodniopomorskie	średnie	średnie	mieszka z obojgiem rodziców
WM3	14	II	duże miasto woj. wielkopolskie	wyższe	średnie	mieszka tylko z mamą
WM4	15	II	duże miasto woj. wielkopolskie	wyższe	średnie	mieszka z obojgiem rodziców
WM5	14	II	duże miasto woj. pomorskie	wyższe	wyższe	mieszka z obojgiem rodziców

2.4. Opis procesu badawczego

Etapy przeprowadzonych badań

1. Przeprowadzenie pilotażowych swobodnych wywiadów indywidualnych
2. Przygotowanie kwestionariusza wywiadu
3. Rekrutacja szkół do projektu badawczego oraz formalne przygotowania do współpracy
4. Testowanie kwestionariusza wywiadu w badaniach pilotażowych
5. Przeprowadzenie wywiadów kwestionariuszowych

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

6. Wstępna analiza wyników wywiadów kwestionariuszowych
7. Testowanie dyspozycji do wywiadu grupowego
8. Przeprowadzenie wywiadów grupowych
9. Wstępna analiza wyników wywiadów grupowych
10. Przygotowanie instrukcji i przeprowadzenie badań wizualnych
11. Przygotowanie kwestionariusza wywiadu biograficznego
12. Przeprowadzenie pogłębionych wywiadów biograficznych

Przygotowania formalne

W związku z tym, że wywiady kwestionariuszowe, grupowe oraz badanie etnograficzne realizowane były w szkołach oraz dotyczyły osób niepełnoletnich, trzeba było dopełnić wszelkich formalności, takich jak uzyskanie zgód dyrektorów szkół na przeprowadzenie badań w ich placówkach oraz zgód rodziców na udział ich dzieci w badaniu. We wszystkich szkołach kwestionariusz był konsultowany z pedagożkami szkolnymi i nauczycielką/nauczycielem, którzy współpracowali z badaczką w trakcie badań.

Zgodę na przeprowadzenie badań w danej szkole otrzymywałam po rozmowie i przedstawieniu dyrekcji oraz pedagożce szkolnej dokumentacji dotyczącej celu, problemów i narzędzi badawczych. W dwóch szkołach miejskich dyrekcja konsultowała narzędzia badawcze z radą pedagogiczną. Wszystkie uczestniczące w badaniach nastolatki musiały otrzymać pisemną zgodę obojga rodziców. Uzyskanie zgód organizowała dyrekcja, po czym w porozumieniu z nauczycielami i nauczycielkami przygotowywała harmonogram spotkań z uczennicami i uczniami z poszczególnych klas. Ze względu na wrażliwy charakter zbieranych danych poczyniono wszelkie starania, by zapewnić uczniom poczucie bezpieczeństwa.

Przebieg badań kwestionariuszowych

Ze względu na obszerność i złożoność kwestionariusza (pytania otwarte i zamknięte) niezbędny czas jego wypełniania wraz z częścią wprowadzającą w tematykę badań wymagał 2 godzin lekcyjnych. Nauczycielka po przywitaniu się z klasą i wprowadzeniu w temat spotkania zostawiała młodzież z badaczką. Uczennice i uczniowie otrzymali wyczerpującą informację na temat celu badań, metodologii, gwarancji anonimowości oraz zasad wypełniania kwestionariuszy, mieli też okazję na bieżąco wyjaśniać niejasności. Wypełnione kwestionariusze uczniowie i uczennice wkładali do białych, nieoznaczonych kopert i po zaklejeniu wrzucali ankietę do przygotowanego pudełka, które bezpośrednio po badaniach zabierała prowadząca je osoba.

Podczas wywiadu uczennice i uczniowie otrzymywali pisemne zaproszenie do udziału w dalszych etapach badań: w zogniskowanych wywiadach

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

grupowych oraz w projekcie „fotoreportaż: dzień z życia gimnazjalisty/gimnazjalistki". Lista osób chętnych do udziału w dalszych etapach badań przekazywana była osobie koordynującej projekt ze strony szkoły i na jej podstawie ponownie zbierano zgody rodziców i ustalano harmonogram kolejnych spotkań, już w mniejszych grupach.

Przebieg wywiadów grupowych
Wywiady grupowe zostały przeprowadzone we wcześniej przygotowanych pomieszczeniach na terenie szkoły (biblioteka, świetlica szkolna, klasa, „pokój relaksu" w szkole) z możliwością siedzenia w kręgu. Dla rozmówców i rozmówczyń przygotowano poczęstunek – napoje i przekąski. Wywiady zostały zarejestrowane w wersji audio, a następnie przepisane w oryginalnej postaci, bez korekt stylistycznych. Podstawą analiz były nagranie akustyczne oraz transkrypcja tekstu.

Przebieg realizacji badania etnograficznego
Zgodę na zrealizowanie projektu etnograficznego uzyskano w trzech szkołach, w których wcześniej przeprowadzono wywiad kwestionariuszowy. W efekcie powstało trzydzieści fotoreportaży biograficznych pt. „Dzień z życia dziewczyny/chłopaka w gimnazjum". Uczestniczki i uczestnicy projektu etnograficznego rekrutowali się z grupy osób badanych uczestniczących w wywiadach grupowych. Lista zadeklarowanych osób trafiała do osoby koordynującej badania w szkole, która następnie uzyskiwała u dyrekcji i nauczycieli zgody na używanie podczas przerw w wybranym dniu telefonów komórkowych i/lub aparatów fotograficznych. Nauczyciele nie zgodzili się na fotografowanie podczas lekcji. Przed przygotowaniem fotoreportaży gimnazjalistki i gimnazjaliści, którzy zgodzili się na udział w badaniu, zostali zapoznani z etycznymi aspektami robienia zdjęć oraz zasadami przygotowania fotoreportażu. Uczennice i uczniowie w wyznaczonym terminie przesyłali zdjęcia bezpośrednio na adres mailowy projektu. Materiał był opisany zgodnie ze wzorem: miejscowość, płeć, numer grupy. Przetworzone graficznie sekwencje zdjęć (średnio od 10 do 40 obrazów od jednej osoby), wydrukowane na dużych arkuszach, zostały omówione w grupie autorów i autorek na ostatnim spotkaniu podsumowującym projekt. Podczas tych rozmów sporządzono notatki, które stały się integralną częścią materiału wizualnego.

Przebieg wywiadów indywidualnych
Wszystkie wywiady indywidualne odbyły się w domach rozmówczyń i rozmówców. Wynikało to z decyzji podjętej przez młodych ludzi, po uzgodnieniu i wyrażeniu zgody przez rodziców. Rozmowy były rejestrowane przy

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

użyciu dwóch dyktafonów. Nagrania poddano transkrypcji bez stylistycznych korekt i razem z nagraniami stanowiły one materiał poddawany analizie.

Współpraca
Projekt badawczy na mocy umowy podpisanej w ramach realizacji grantu NCN został zrealizowany przy wsparciu Pracowni Badań Społecznych i Marketingowych Soma w Toruniu. Pracownia odpowiedzialna była za gromadzenie, kodowanie i przygotowanie ilościowego zestawienia danych pochodzących ze wszystkich wywiadów kwestionariuszowych, a także za przeprowadzenie – przy zastosowaniu przygotowanych przez badaczkę narzędzi – wywiadów kwestionariuszowych, 4 wywiadów grupowych i 8 fotoreportaży w dwóch wsiach oraz w małym i średnim mieście.

Etyka
Osoby biorące udział w badaniach wyraziły na nie świadomą i pisemną zgodę. Zgodę otrzymałam również od opiekunów prawnych wszystkich uczestników i uczestniczek badań oraz od dyrekcji szkół. Wszyscy zaangażowani w projekt badawczy zostali poinformowanii o celu badań. Uczestniczkom i uczestnikom zagwarantowano anonimowość i poufność oraz wsparcie na wszystkich etapach współpracy. Podczas wywiadów, wypełniania kwestionariuszy i przy opisywaniu fotoreportaży młodzież mogła posługiwać się zmienionymi imionami lub pseudonimami. Przed rozpoczęciem wywiadów uzyskiwałam pisemną zgodę każdej z badanych osób oraz ich opiekunów prawnych na nagrywanie i wykorzystywanie zanonimizowanego materiału do celów badawczych. Wspólnie z grupą każdorazowo ustalano zasady, uwrażliwiając respondentów na kwestie szacunku wobec innych osób oraz zasady poufności. Poza spotkaniami z autorkami i autorami fotoreportaży, uczestnikom i uczestniczkom badań, nauczycielom i rodzicom nie udostępniano danych wytworzonych i zebranych podczas badań. W celu zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i anonimowości zrezygnowano z rejestracji wideo wywiadów grupowych.

Analiza i interpretacja danych
Zgodnie z procesualnym modelem badań jakościowych zrezygnowałam z formułowania z góry hipotez na rzecz precyzyjnego określenia problematyki, która implikuje i wyznacza pole i procedurę badawczą[333]. Założyłam, że two-

[333] S. Krzychała, B. Zamorska, op. cit.; E. Babbie, op. cit., s. 308–339; H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 156–174; *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 13–80.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

rzenie teorii będzie współbieżne z procesem zbierania danych, interpretacją i nasycaniem wiedzą wybranego obszaru problemowego, a jakościowe podejście pozwoli odkryć w uczniowskich narracjach nieprzewidywane wcześniej, nowe aspekty problemu. Otrzymane dane o charakterze ilościowym i jakościowym pochodzące z trzech typów wywiadów oraz etnografii wizualnej były analizowane metodą jakościowej analizy treści w toku trzech współbieżnych aktywności analitycznych, zgodnie z ogólnym modelem cyklicznego procesu zaproponowanego przez M. B. Milesa i A. M. Hubermana[334]: redukcji danych (która dotyczyła takich czynności, jak: selekcja, kategoryzacja, grupowanie, upraszczanie, odrywanie i przekształcanie danych); reprezentacji danych w różnych formach (rozwiniętego tekstu, matryc, tabelarycznych zestawień) w celu zwiększenia ich czytelności oraz powiązania zgromadzonych informacji i wyprowadzenia wniosków; weryfikacji wniosków (dzięki ciągłym porównaniom danych zebranych na kolejnych etapach badań i przy użyciu różnych metod). Analiza dotyczyła faktograficznych, indywidualnych oraz symbolicznych wymiarów zjawisk i problemów będących przedmiotem badań.

Pierwszym krokiem było przygotowanie – na podstawie analizy danych z dotychczasowych badań oraz przeprowadzonych pilotażowych wywiadów swobodnych – mapy kluczowych problemów, które zostały przełożone na problemy szczegółowe, a w kolejnym kroku na pytania w kwestionariuszu wywiadu i ogólne dyspozycje do wywiadów. Przeprowadzono pilotaż kwestionariusza i po korektach przygotowano wersję zastosowaną we wszystkich objętych badaniem szkołach. Po tej fazie badań, na podstawie wstępnych wyników, dopracowane zostały dyspozycje do wywiadów grupowych. Przeprowadzono pilotażowo dwa wywiady, po jednym z grupą dziewcząt i chłopców. Po korekcie listę dyspozycji zastosowano w badaniach właściwych we wszystkich szkołach.

Opracowanie materiału z wywiadów kwestionariuszowych polegało na zakodowaniu skumulowaniu danych, wykonaniu transkrypcji odpowiedzi na pytania otwarte oraz zbudowaniu na tej podstawie klucza kategoryzacyjnego. Klucz ten umożliwił identyfikację, grupowanie i kondensację danych odnoszących się do poszczególnych problemów poruszanych przez badanych. Zastosowanie prostych technik obliczeniowych do danych otrzymanych przy użyciu ustrukturyzowanego wywiadu kwestionariuszowego dało możliwość równoczesnego analizowania indywidualnych wypowiedzi oraz sondowania stosunkowo dużego zbioru danych. Materiał z wywiadów grupowych i indywidualnych w postaci transkrypcji również podawany był wieloetapowej

[334] M. B. Miles, A. M. Huberman, op. cit., s. 11.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

analizie, której pierwszym krokiem było ustalenie listy problemów, które pojawiły się w dyskusjach i narracjach uczestników badań, a następnie zakodowanie i kategoryzacja w celu porównania i konsolidacji z resztą danych w celu uchwycenia zarówno powtarzalności, przeciętności, regularności i kluczowych kwestii, jak i różnorodności oraz wyjątkowości.

Sekwencje zdjęć uzyskanych dzięki metodzie etnografii wizualnej, wraz z notatkami zrobionymi podczas spotkania z autorkami i autorami w celu uzgodnienia zawartości zdjęć, były traktowane i analizowane jako swoista wypowiedź – indywidualna narracja, tekst, który wzbogacił opis o rzeczy i fenomeny trudne do uchwycenia, zreflektowania lub ujęcia w słowa. Przyjmując, że fotografie zrobione przez młodzież „(…) nie są po prostu ich wizją świata", lecz odbiciem tego, w jaki sposób postrzegają swoje w nim miejsce, ze szczególnym uwzględnieniem relacji"[335], potraktowałam je jako cenny materiał, który nie był jedynie dokumentacją wizualną przestrzeni. Podobnie jak transkrypcje wywiadów, „treści" zdjęć wraz z nadanymi im przez młodych ludzi znaczeniami podlegały kategoryzacji, grupowaniu, odrywaniu i zestawianiu, porównywaniu i konsolidowaniu z danymi uzyskanymi przy użyciu innych metod[336]. Zaprezentowane w książce wizualne cytaty – zdjęcia zrobione przez młodzież – poddano niezbędnej obróbce w celu anonimizacji.

Prezentacja wyników badań

Wyniki badań prezentowane są w różnych formach: zestawień, tabel, cytatów. Wszystkie nazwy szkół, miejscowości, imiona dziewcząt i chłopców zostały zakodowane w celu zapewnienia anonimowości. W tekście cytowane fragmenty wypowiedzi pochodzące z różnych wywiadów oznaczono następującymi symbolami:

- P – wypowiedzi osoby prowadzącej wywiad
- K – wypowiedzi dziewcząt i fotografie wykonane przez dziewczęta
- M – wypowiedzi chłopców i fotografie wykonane przez chłopców
- F – dla zogniskowanych wywiadów grupowych, gdzie cyfra oznacza zakodowany numer porządkowy szkoły (patrz tab. 8)

Dziewczęta	**Chłopcy**
FK4, FK5, FK7	FM4, FM5, FM7

[335] M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 25.

[336] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza, W*arszawa 2005; G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa 2010.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- W – dla wywiadów indywidualnych, gdzie cyfra oznacza numer porządkowy poszczególnych respondentek i respondentów

Dziewczęta	**Chłopcy**
WK1, WK2, WK3, WK4, WK5	WM1, WM2, WM3, WM4, WM5

- R – dla fotoreportaży, gdzie cyfra oznacza zakodowany numer porządkowy szkoły (patrz tab. 8)

Dziewczęta	**Chłopcy**
RK4, RK5, RK7	WM1, WM2, WM3, WM4, WM5

W tabelach znajdują się proste ilościowe zestawienia zakodowanych wypowiedzi respondentów i respondentek, których udzielili w wywiadach kwestionariuszowych. Ponieważ funkcją otrzymanych z wywiadu kwestionariuszowego danych była możliwość sądowania częstotliwości, zestawiania i porównywania oraz mapowania problemów pojawiających się w wywiadach grupowych i indywidualnych a nie uogólnianie na całą populację (próba nie jest reprezentatywna) - odsetki liczone były każdorazowo w odniesieniu do sumy udzielonych odpowiedzi na dane pytanie lub liczby osób odpowiadających na danie pytanie a nie do całej liczebności próby badawczej. Informacje zamieszczone są każdorazowo w i pod poszczególnymi tabelami.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

3. Analiza i interpretacja wyników badań

3.1. Postrzeganie siebie, innych oraz relacji rówieśniczych w kontekście płci i rodzaju

3.1.1. Różnice i przewagi

WK1: *Najlepsze było to, że my byliśmy niby w jednej drużynie biegaczy, dziewczyny i chłopacy. Spotykaliśmy się na treningach, ale w szkole myśmy ze sobą na przerwach w ogóle nie rozmawiali. To co z tego, że ja byłam z nimi na zawodach i potem nawet sobie „cześć" nie mówiliśmy.*
WM1: *Nieee, no bez przesady, przy dziewczynach się pewnych rzeczy nie mówi. Nigdy.*

Większość nastolatek i nastolatków biorących udział w badaniu na poziomie ogólnych refleksji prezentowała egalitarny sposób myślenia o płci. Na pytania: „Jak myślisz, czy codzienne życie dziewcząt i chłopców w szkole różni się?" oraz „Czy dziewczęta i chłopcy mają raczej podobne, czy różne problemy w szkole?" pierwszą reakcją około połowy nastolatek i nastolatków była odpowiedź wskazująca na brak znaczących różnic, sugerująca, że dziewczęta i chłopcy w klasie potrafią się razem bawić, przebywać i pracować oraz zasadniczo „trzymają się razem". Nieco mniejsza liczba badanych – ponad 40% dziewcząt i chłopców –wyraziła przekonanie, że to, czy dziewczyny i chłopcy tworzą zgraną grupę, zależy od sytuacji, natomiast bardzo mało liczna grupa wskazała na segregację ze względu na płeć. Odpowiedzi dziewcząt i chłopców nie różniły się od siebie znacząco. Podobnie też odpowiadali młodzi ludzie z miast i ze wsi (tab. 17).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026



Fot. 1. RM4: *„Z niektórymi dziewczynami rozmawia się normalnie, ale są takie, z którymi przez lata nie zamieni się ani słowa".*

Tabela 17. Odpowiedź na pytanie: Jak myślisz, czy chłopcy i dziewczyny z Twojej klasy potrafią razem się bawić, przebywać, pracować? Czy raczej trzymają się „swoich" płciowych grup?

Czy chłopcy i dziewczyny z Twojej klasy potrafią razem się bawić, przebywać, pracować? Czy raczej trzymają się „swoich" płciowych grup?	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
Chłopcy i dziewczyny w mojej klasie trzymają się razem	97 (52,2)	74 (50,3)	171 (51,4)
Bywa różnie, zależy od sytuacji	76 (40,9)	68 (46,3)	144 (43,2)
Chłopcy i dziewczyny z mojej klasy to raczej dwa różne światy i przez większość czasu w szkole trzymają się oddzielnie	13 (7)	5 (3,4)	18 (5,4)
Ogółem	**186 (100)**	**147 (100)**	**333 (100)**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Obraz okazał się bardziej skomplikowany, gdy pytania i rozmowy dotyczyły konkretnych problemów. Młodzi ludzie wielokrotnie wskazywali na sytuacje, w których dziewczęta i chłopcy różnie się zachowywali, ale także ze względu na płeć byli inaczej oceniani i traktowani. Dostrzegane i artykułowane przez respondentki i respondentów różnice w funkcjonowaniu dziewcząt i chłopców dotyczyły przede wszystkim:

- postaw wobec uczenia się, obowiązków szkolnych i ogólnie szkoły,
- relacji z nauczycielkami i nauczycielami w szkole,
- sposobów postrzegania oraz rozwiązywania różnych problemów,
- przypisywanych cech osobowości,
- oczekiwań społecznych i definicji roli płciowej,
- poziomu dojrzałości.

Chłopcy i dziewczęta różnili się w subiektywnych ocenach dotyczących tego, komu w związku z tymi różnicami jest w szkole łatwiej. O tym, że trudniej jest dziewczynom, było przekonanych 41% dziewcząt i 22% chłopców. Przeciwnego zdania (dziewczynom jest łatwiej niż chłopcom) było 14% dziewcząt i aż 52% chłopców. Równocześnie 35% dziewcząt i 15% chłopców wyraziło przekonanie, że chłopcom jest łatwiej. O tym, że chłopcom jest trudniej w szkole, przekonana była tylko jedna dziewczyna i dwóch chłopców. Odpowiedzi sugerujące podobieństwo płci, jeśli chodzi o stopień trudności codziennych szkolnych problemów, były także bardzo rzadkie. W sumie dziewczęta postrzegają sytuację chłopców w szkole jako lepszą. Połowa chłopców postrzega dziewczęta jako grupę, której jest łatwiej w szkole, ale w rzeczywistości bardzo nieliczni są gotowi stwierdzić, że chłopcy mają trudniej od koleżanek.

Tabela 18. Odpowiedź na pytanie: Komu jest łatwiej lub trudniej żyć w szkole

Wskazania: komu jest łatwiej lub trudniej żyć w gimnazjum	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)
Dziewczynom jest trudniej	102 (41,3)	29 (22,2)
Dziewczynom jest łatwiej	35 (14,2)	68 (51,9)
Chłopakom jest trudniej	1 (0,4)	2 (1,5)
Chłopakom jest łatwiej	87 (35,2)	20 (15,3)
Dziewczynom i chłopcom jest tak samo trudno lub łatwo	12 (4,9)	8 (6,1)
Nie wiem	10 (4)	4 (3,1)
Ogółem	**247 (100)**	**131 (100)**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Przyglądając się uważniej powodom, dla których dziewczęta i chłopcy skłonni byli przypisać lżejszy lub cięższy „szkolny los" którejś z płci, można wskazać kilka najczęściej podnoszonych kwestii, które subiektywnie przedstawiane były jako utrudnienia życia w szkole. Ujawniło się przy tym wiele stereotypowych przekonań. W przypadku dziewcząt „utrudnieniami" okazały się przede wszystkim (tab. 19):

- przypisywana im słabsza w porównaniu z chłopcami konstrukcja psychiczna i cechy świadczące o wrażliwości emocjonalnej,
- silnie odczuwana zewnętrzna presja na „odpowiedni" wygląd,
- przypisywana dziewczętom skłonność do konfliktów i „obrażania się",
- podleganie ocenianiu i równocześnie mała odporność na opinie i oceny ze strony innych osób,
- doświadczanie przemocy fizycznej i słownej.

Tabela 19. Powody, dla których dziewczętom jest trudniej w szkole

Powody, dla których dziewczynom trudniej	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
Są słabsze psychicznie (można je łatwiej złamać, przejmują się, są bardziej wrażliwe)	30 (31,3)	10 (33,3)	40 (31,7)
Jest silna presja związana z wyglądem	24 (25)	5 (16,7)	29 (23)
Są bardziej konfliktowe (mają mnóstwo wrogów wśród siebie, dłużej chowają urazę)	14 (14,60)	3 (10,0)	17 (13,5)
Czeste ocenianie przez innych i mała odporność na to, co inni powiedzą (przejmują się zdaniem innych)	10 (10,4)	4 (13,3)	14 (11,1)
Są obiektem przemocy fizycznej, słownej (są zaczepiane, klepane, komentowane)	10 (10,4)	3 (10)	13 (10,3)
Ze względu na zmiany fizjologiczne (miesiączka, trądzik)	9 (9,4)	1 (3,3)	10 (7,9)
Związane z nauką (nauczyciele więcej wymagają)	6 (6,3)	1 (3,3)	7 (5,6)
Są słabsze fizycznie (mogą być bite)	1 (1)	3 (10)	4 (3,2)
Większe wymagania dotyczące dbałości o higienę	2 (2,1)	2 (6,7)	4 (3,2)
Nie wiem/po prostu tak sądzę/bo tak	2 (2,1)	3 (10)	5 (4)
Ogółem	**96**	**30**	**126**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wśród czynników „utrudniających życie" w szkole chłopcom, na które rozmówcy i rozmówczynie zwrócili uwagę, najczęściej pojawiały się (tab. 20):

- konieczność ciągłego udowadniania swojej pozycji w grupie rówieśniczej,
- większe niż w przypadku dziewcząt wymagania i naciski ze strony nauczycielek i nauczycieli dotyczące nauki i zachowania w szkole (częstsze zwracanie uwagi, „czepianie się"),
- presja określana jako „przymus" rywalizowania z innymi chłopcami i walki o miejsce w hierarchii w grupie rówieśniczej,
- doświadczanie przemocy w roli ofiary.

Co ciekawe, odpowiedzi dziewcząt i chłopców wskazywały na zgodność w postrzeganiu tych problemów. Zauważalna różnica dotyczyła jedynie bardziej dotkliwie odczuwanej i w związku z tym częściej przez dziewczęta niż chłopców wskazywanej presji dotyczącej ciała oraz częstszych uwag dotyczących nauki kierowanych do chłopców. Nie zauważono różnic w odpowiedziach młodzieży wiejskiej i miejskiej.

Tabela 20. Powody, dla których chłopcom jest trudniej w szkole

Powody, dla których chłopcom jest trudniej w szkole	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
Muszą ciągle udowadniać swoją pozycję	9 (34,6)	18 (31,6)	27 (32,5)
Związane z nauką – więcej się od nich wymaga, więcej się czepiają	4 (15,4)	21 (36,8)	25 (30,1)
Muszą ze sobą rywalizować	4 (15,4)	10 (17,5)	14 (16,9)
Są ofiarami przemocy	4 (15,4)	10 (17,5)	14 (16,9)
Muszą się podporządkować grupie chłopców, hierarchii	3 (11,5)	2 (3,5)	5 (6)
Są bardziej wstydliwi	3 (11,5)	2 (3,5)	5 (6)
Nie wiem/po prostu tak sądzę/bo tak	2 (7,7)	4 (7)	6 (7,2)
Ogółem	**26**	**57**	**83**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Podczas analizy czynników, które subiektywnie ułatwiają dziewczętom życie w szkole, pojawiły się inne ciekawe kwestie. Jako znaczące dla siebie ułatwienie w codzienności szkolnej dziewczęta wskazały przede wszystkim

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

brak społecznego i wewnętrznego przymusu udowadniania swojej wysokiej pozycji w grupie rówieśniczej. Określały to jako możliwość „pozostania sobą", brak presji, aby „kozaczyć" i „popisywać się". W tym kontekście kilku chłopców zauważyło również, że płeć „chroni" dziewczęta przed przemocą fizyczną. Chłopcy również częściej niż rówieśniczki wskazywali, że dziewczęta nie doświadczają tak silnej presji ze strony dorosłych na uczenie się i odpowiednie zachowanie w szkole. Chłopcy (częściej niż dziewczęta) uważali również, że atrakcyjność fizyczna pomaga dziewczętom w codzienności szkolnej. Wygląda na to, że to, co dziewczęta uznawały za opresję, chłopcy postrzegają jako przywilej. Kilkoro respondentów i respondentek zauważyło również, że atutem dziewcząt jest łatwość nawiązywania kontaktów międzyludzkich (tab. 21).

Tabela 21. Powody, dla których dziewczętom jest łatwiej w szkole

Powody, dla których dziewczętom jest łatwiej w szkole	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
Związane z nauką – mniej się wymaga	5 (10)	17 (29,8)	22 (20,6)
Są atrakcyjne fizycznie/pożądane – ładniejsze dziewczyny mają łatwiej	6 (12)	14 (24,6)	20 (18,7)
Nie muszą udowadniać swojej wysokiej pozycji (mogą być sobą, nie muszą się popisywać, nie muszą kozaczyć)	13 (26)	4 (7)	17 (15,9)
Są odważniejsze, łatwiej nawiązują kontakty	8 (16)	6 (10,5)	14 (13,1)
Są chronione przed przemocą fizyczną (nie grożą im bójki)	0 (0)	10 (17,5)	10 (9,4)
Nie muszą ze sobą rywalizować	2 (6,2)	2 (3,5)	4 (3,7)
Nie wiem/ po prostu tak sądzę/bo tak	1 (2)	6 (10,5)	7 (6,5)
Ogółem	**50**	**57**	**107**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Dziewczęta chętniej niż koledzy wypowiadały się na temat chłopięcych cech, dzięki którym szkolna codzienność chłopców wydaje się im mniej dotkliwa. Jedyną cechą (i równocześnie najważniejszą), którą często wskazywały zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, okazała się przypisywana chłopcom siła i odporność psychiczna. Dziewczęta ponadto wskazywały na okazywanie so-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

bie przez chłopców solidarności, a także na mniejszą presję związaną z wyglądem. Kilka dziewcząt wskazało ponadto na przewagę fizyczną chłopców oraz niedojrzałość i bezrefleksyjność, która ich zdaniem powoduje, że chłopcy „niczym się nie przejmują" (tab. 22).

Tabela 22. Powody, dla których chłopcom jest łatwiej w szkole

Powody, dla których chłopcom jest łatwiej w szkole	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
Są silniejsi psychicznie, bardziej odporni psychicznie	40 (46)	8 (40)	48 (44,9)
Są ze sobą solidarni	16 (18,40)	4 (20,0)	20 (18,7)
Mniejsza presja związana z wyglądem (nie przejmują się wyglądem)	12 (13,8)	1 (5)	13 (12)
Są silniejsi fizycznie (mogą się obronić)	7 (8)	2 (10)	9 (8,4)
Są mniej dojrzali, mniej rozumieją własne zachowania i się nie przejmują	7 (8)	1 (5)	8 (7,5)
Łatwiej sobie radzą z urazem	5 (5,7)	1 (5)	6 (5,6)
Związane z nauką – mniej się wymaga	6 (6,9)	0 (0)	6 (5,6)
Mniejsze oczekiwania związane z higieną (nie muszą codziennie myć włosów)	1 (1,1)	1 (5)	2 (1,9)
Nie wiem/po prostu tak sądzę/bo tak	3 (3,4)	3 (15)	6 (5,6)
Ogółem	**87**	**20**	**107**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Ponad połowa wypowiadających się na ten temat osób wyraziła przekonanie, że chłopcy dysponują przewagą nad dziewczętami w szkole. Uważało tak 64% dziewcząt i 52% chłopców. Pogląd przeciwny – dotyczący przewagi dziewcząt – prezentowało 39% dziewcząt i 31% chłopców. Średnio też połowa dziewcząt i chłopców postrzega relacje jako równe. Przekonania w tej kwesti młodzieży ze środowiska wiejskiego i miejskiego są zbieżne.

Do głównych obszarów postrzeganej przewagi chłopców należą:

- osiągnięcia w sporcie,
- aktywności związane z użyciem siły i sprawności fizycznej,
- umiejętność sprawnego rozwiązywania trudnych problemów.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Do głównych obszarów postrzeganej przewagi dziewcząt należą:
- osiągnięcia w nauce,
- umiejętność oddziaływania na chłopców,
- wyczucie i dostosowywanie się do trendów w modzie młodzieżowej.

Rywalizacja

Mocno podzielone zdania ujawniły się w przypadku oceny istnienia lub nie rywalizacji w grupach jednopłciowych. Połowa respondentów i respondentek (w tej kwestii dziewczęta i chłopcy byli zgodni) uważa, że taka rywalizacja ma miejsce, a równocześnie druga połowa twierdzi, że jej nie ma. Osoby, które dostrzegają rywalizację, zwróciły uwagę na wiele różnych motywacji. Nie zauważono w tej kwestii znaczących różnic w odpowiedziach młodzieży wiejskiej i miejskiej. Perspektywa dziewcząt i chłopców nieco się różniła, chociaż w podobnym stopniu dostrzegają, że priorytetem dla chłopców jest uwaga i przychylność dziewcząt. Podsumowując, chłopcy zdaniem rozmówczyń i rozmówców rywalizują ze sobą przede wszystkim (w kolejności częstości wskazań, od najczęstszych, w nawiasie odsetek odpowiedzi chłopców i dziewcząt, patrz tab. 23) o:
- uwagę i przychylność dziewcząt (53,4% i 59,7%),
- wysoką pozycję w hierarchii, popularność (25,9% i 41,7%),
- wyniki w sporcie (39,7% i 25%),
- oceny szkolne (20,7% i 6,9%),
- bycie postrzeganym jako męski, w kontekście wyglądu i innych atrybutów płciowych (13,8% i 15,3%).

Wśród wskazywanych odpowiedzi pojawiały się również odniesienia do rywalizacji o akceptację grupy, wyniki w grach (RPG, video itp.), różne przedmioty i przyjaźń.

Dziewczęta częściej niż chłopcy zauważały i wskazywały na rywalizację chłopców w sferze symbolicznej: o miejsce w hierarchii i popularność, natomiast chłopcy częściej kładli nacisk na bardziej wymierną rywalizację: w sporcie, grach i o oceny szkolne.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 23. Powody rywalizacji między chłopcami w perspektywie rówieśników obu płci

Powody rywalizacji między chłopcami	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
O dziewczyny, uwagę i przychylność dziewcząt	43 (59,7)	31 (53,4)	74 (56,9)
O miejsce w hierarchii, popularność, bycie lubianym	30 (41,7)	15 (25,9)	45 (34,6)
O wyniki w sporcie	18 (25)	23 (39,7)	41 (31,5)
O bycie postrzeganym jako „męski" (pod względem zachowania i wyglądu)	11 (15,3)	8 (13,8)	19 (14,6)
O oceny szkolne	5 (6,9)	12 (20,7)	17 (13,1)
O akceptację w grupie	10 (13,9)	6 (10,3)	16 (12,3)
O wyniki w grach komputerowych	5 (6,9)	7 (12,1)	12 (9,2)
O rzeczy, przedmioty	4 (5,6)	1 (1,7)	5 (3,8)
O przyjaźń innych	2 (2,8)	2 (3,4)	4 (3,1)
Ogółem*	**72**	**58**	**130**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Z perspektywy młodych ludzi powody rywalizacji wewnątrz grupy dziewcząt są nieco inne niż w przypadku chłopców. Chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczęta skłonni byli przypisać dziewczętom zachowania rywalizacyjne. Podsumowując, dziewczęta rywalizują zdaniem respondentek i respondentów przede wszystkim (w kolejności częstości wskazań, od najczęstszych, w nawiasie odsetek odpowiedzi dziewcząt i chłopców, tab. 24) o:

- uwagę i przychylność chłopców (74% i 63,8%),
- pozycję w rankingu atrakcyjności fizycznej (46,9% i 27,7%),
- oceny szkolne (34,4% i 27,7%),
- popularność, wysoką pozycję i miejsce w hierarchii (32,3% i 27,6%),
- przedmioty (18,8% i 10,6%).

Wśród innych wskazywanych powodów rywalizacji dziewcząt pojawiały się również: o akceptację grupy, przyjaźń i wyniki w sporcie.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 24. Powody rywalizacji między dziewczętami w perspektywie rówieśników obu płci

Powody rywalizacji między dziewczętami	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
O chłopaków, uwagę i przychylność chłopców	71 (74,0)	30 (63,8)	101 (70,6)
O miejsce w rankingu atrakcyjności fizycznej, „o to, która lepiej wygląda"	45 (46,9)	13 (27,7)	58 (40,6)
O oceny szkolne	33 (34,4)	13 (27,7)	46 (32,2)
O miejsce w hierarchii, popularność, bycie lubianym	31 (32,3)	13 (27,66)	44 (30,8)
O rzeczy innych, przedmioty	18 (18,8)	5 (10,6)	23 (16,1)
O akceptację grupy	13 (13,5)	1 (2,1)	14 (9,8)
O przyjaźń innych	8 (8,3)	1 (2,1)	9 (6,3)
O wyniki sportowe	5 (5,2)	3 (6,4)	8 (5,6)
O bycie postrzeganą jako kobieca (ważne atrybuty płciowe – wielkość piersi, kształt pośladków, długość nóg)	1 (1,0)	1 (2,1)	2 (1,4)
Ogółem*	**96**	**47**	**143**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

To, co najbardziej różni dziewczęta i chłopców, jeśli chodzi o postrzeganie rywalizacji rówieśniczej, to większe znaczenie przypisywane wyglądowi w przypadku dziewcząt oraz wynikom w sporcie w odniesieniu do chłopców. Chociaż zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców uwaga i przychylność płci przeciwnej jest bardzo ważna, to dziewczęta częściej niż chłopcy rywalizują o uwagę płci przeciwnej. Mimo że ciało odgrywa ważną rolę u obu płci, to brane są pod uwagę inne ich parametry i charakterystyki. W przypadku dziewcząt obszarem porównań i rywalizacji jest wygląd. Natomiast chłopcy skłonni są rywalizować w kategorii sprawności sportowej. Wyraźnie zaznaczyła się zatem tradycyjna i stereotypowa dymensja rodzajowa dotycząca specyficznych pól, na których pojawiają się napięcia między rówieśnikami i gdzie toczy się walka o akceptację. Dla dziewcząt jest to bycie postrzeganą jako piękna, dla chłopców sprawność fizyczna i bycie „męskim".

Rywalizację o miejsce w hierarchii wyraźnie częściej zauważają i doświadczają nastolatkowie i nastolatki z miasta niż ze wsi (dotyczy to zarówno dziewcząt, jak i chłopców), przy czym w obu środowiskach wskazywały na

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nią częściej dziewczęta niż chłopcy. Jeśli chodzi o różnice dotyczące środowiska, dziewczęta z gimnazjów wiejskich częściej niż uczennice szkół miejskich wskazywały, że rywalizują między sobą o oceny i częściej zwracały uwagę na rywalizację chłopców w sporcie.

3.1.2. Gra o popularność

WM3: *Dla chłopaka miałbym taką radę: miej z wszystkiego bekę, głośno się wypowiadaj, odważnie rozmawiaj z nauczycielami, szybko zapoznaj się z chłopakami i koniecznie z popularnymi laskami, chociaż na FB, albo zagaduj do nich. Zorientuj się, kto w szkole rządzi i kto ma fejm. Nie komentuj od razu, nawet jak się głupio zachowują.*

WK5: *Moja mama pyta się czasem, czy ja idę na wybory miss do szkoły. No ale tak to trochę jest, co nie? Niektóre dziewczyny mówią, że mają to gdzieś, ale by pani zobaczyła co wyrabiają w kiblu na przerwie. Jest taka laska, co przynosi codziennie lokówkę.*



Fot. 2. RM5: *„Ci co czują się dobrze, w sensie są lubiani i w ogóle, przesiadują na przerwie w siłowni. Wiadomo, że niby każdy, ale w sumie nie każdy może tam wejść. No wejdzie, ale się nie będzie czuł zbyt dobrze. Wystarczy, że zrobi się cisza, albo ktoś zacznie się śmiać. W każym razie jest tam stała ekipa".*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Zarówno w sposób spontaniczny, jaki na skutek pytań w trakcie wywiadów pojawiały się odniesienia do zjawiska popularności, definiowanej przez młodych ludzi jako „bycie znanym i lubianym", wyraz powszechnej akceptacji danej osoby w środowisku rówieśniczym, a także zajmowania ważnej opiniotwórczej pozycji w grupie. Nastoletnie osoby doskonale zdają sobie sprawę, że podobnie jak w świecie dorosłych wysokie pozycje w rankingu popularności wiążą się z uznaniem i licznymi przywilejami. Większość dziewcząt i chłopców nie miała żadnego problemu, by wskazać cechy, które warunkują wysoką pozycję w ich środowisku. Na podstawie wywiadów kwestionariuszowych oraz narracji w wywiadach grupowych i indywidualnych powstała mapa i lista czynników, które mają największy wpływ na budowanie wysokiej pozycji w grupie rówieśniczej oraz poprawę subiektywnie postrzeganej jakości życia w szkole. Wśród dyskutujących w grupach panowało zazwyczaj zrozumienie w tym temacie. Zgoda dotyczyła również tego, że różne cechy liczą się w różnym stopniu w przypadku chłopców i dziewcząt. Czynniki te różnią się także w zależności od tego, czy oceny dokonywane są przez rówieśników tej samej czy innej płci, dlatego zdecydowałam się na przedstawienie dosyć szczegółowej analizy porównawczej.

Dziewczęta

Popularność dziewcząt wśród chłopców

> FK4: *Żadna się nie przyzna, ale każda chce być numerem jeden na liście u chłopaków. Wtedy też się jest numerem jeden u wszystkich.*

Co zdaniem dziewcząt buduje ich popularność wśród chłopców?
Zdaniem respondentek najbardziej popularne wśród chłopców w szkole są te dziewczęta, które (tab. 25):

- mają pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami – 55,6%,
- uznawane są za atrakcyjne fizycznie – 54,1%,
- posiadają szczególne cechy wyglądu: szczupła sylwetka, „ładny uśmiech", „ładne" włosy i skóra – 22,6%,
- przejawiają stereotypowe kobiece zachowania, takie jak łagodność, spokój, bycie miłą – 21,8%,
- dbają o modny i stylowy wygląd, ubrania, gadżety – 21,1%,
- są otwarte, komunikatywne i z poczuciem humoru – 18,8%,
- są mądre, inteligentne, pomysłowe, błyskotliwe i ciekawe świata – 18,8%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- ich płciowe atrybuty są oceniane wysoko: „ładny/duży" biust, „ładne/zgrabne" nogi i pośladki – 13,9%.

Tabela 25. Czynniki wpływające na popularność dziewcząt wśród chłopców – odpowiedzi dziewcząt[337]

Kategorie cech i charakterystyki dziewcząt	Dziewczęta – liczebność (%)
Pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami	74 (55,6)
Przypisywana atrakcyjność fizyczna	72 (54,1)
Szczególne cechy wyglądu: szczupła sylwetka, ładny uśmiech, ładna cera	30 (22,6)
Stereotypowe cechy kobiece: łagodność, spokój, bycie miłą, empatia	29 (21,8)
Modne, stylowe ubrania, buty, gadżety	28 (21,1)
Cechy charakteru: komunikatywność, otwartość, poczucie humoru	25 (18,8)
Atrybuty umysłu: mądrość, ciekawość świata, inteligencja, „błyskotliwość", pomysłowość	21 (15,8)
Atrybuty płciowe: „ładny/duży" biust, „ładne/zgrabne" nogi i pośladki	18 (13,9)
Akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole	12 (9)
Cechy wskazujące na atrakcyjność seksualną: seksi, pociągające	10 (7,5)
Cechy związane z higieną i dbaniem o wygląd: czysta, pachnąca, zadbana	10 (7,5)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: ciekawy i oryginalny	9 (6,8)
Podejście do spraw i problemów: nie robią problemów, potrafią zachować się w trudnych sytuacjach	8 (6,0)
Doświadczenia z używkami: nie pali, nie pije alkoholu	5 (3,8)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: dojrzała, podejmuje dojrzałe decyzje	4 (3)
Doświadczenia seksualne: wstrzemięźliwa, „szanuje się"	3 (2,3)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: nie ma kłopotów w szkole	3 (2,3)
Inne	7 (5,3)
Ogółem*	**133**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

[337] W tabelach znajdują się zestawienia zakodowanych wypowiedzi z wywiadów kwestionariuszowych dotyczących wyznaczników atrakcyjności interpersonalnej dziewcząt i chłopców. Odsetki liczone były każdorazowo w odniesieniu do sumy odpowiedzi udzielonych na dane pytanie.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Co zdaniem chłopców buduje popularność dziewcząt wśród chłopców?
Chłopcy i dziewczęta w dużej mierze uwspólniają doświadczenia i przekonania dotyczące cech, które zwiększają szansę na popularność dziewcząt wśród chłopców. Są to przede wszystkim starania o pozytywne relacje ze wszystkimi oraz w różny sposób opisywane atrybuty związane z ciałem i wyglądem, a także zestaw cech, takich jak spokój, bycie miłą, empatia itp., które mieszczą się w stereotypie łagodnej kobiecości. Główną różnicą między rówieśnikami różnej płci w myśleniu o czynnikach wpływających na popularność dziewcząt jest większe znaczenie, jakie chłopcy przypisują ciału, wyglądowi i atrakcyjności fizycznej dziewcząt. Chłopcy wskazywali również na cechy, których dziewczęta nie wymieniały nigdy. Chodzi o postrzeganie przez część chłopców jako pozytywne i pożądane defensywnych zachowań dziewcząt, takich jak: unikanie wulgarności, wyciszenie, nierobienie hałasu, nienarzucanie się. Z drugiej strony wiele cech, które zdaniem dziewcząt są bardzo pomocne w zdobywaniu akceptacji ze strony chłopców – takich jak komunikatywność, otwartość, swoboda, poczucie humoru – z punktu widzenia chłopców nie ma większego znaczenia. Natomiast inteligencja, mądrość i ciekawość świata dziewcząt okazały się mieć dla chłopców większe znaczenie, niż sądziły same nastolatki. Warto zauważyć, że to dziewczęta częściej niż chłopcy wiązały wzrost popularności z charakterystykami związanymi wprost z seksualnością (byciem seksowną, pociągającą itp.).

Uszeregowane według częstości wskazań cechy, które zdaniem chłopców wpływają na popularność dziewcząt wśród kolegów, zawiera tabela 26. Popularne wśród chłopców dziewczęta przede wszystkim:

- uznawane są za atrakcyjne fizycznie – 72,9%,
- mają pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami – 66,1%,
- mają szczególne cechy wyglądu: szczupła sylwetka, „ładny uśmiech", „ładne" włosy i skóra – 27,1%,
- są mądre, inteligentne, pomysłowe, błyskotliwe i ciekawe świata – 23,7%,
- dbają o modny i stylowy wygląd, ubrania, gadżety – 21,2%,
- przejawiają stereotypowe kobiece zachowania, takie jak łagodność, spokój, bycie miłą, empatyczną – 19,5%,
- są spokojne, ciche (nie robią hałasu), unikają wulgarności, nie narzucają się – 11,9%,
- dbają o higienę i wygląd, są czyste, pachnące i zadbane – 10,2%.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 26. Czynniki wpływające na popularność dziewcząt wśród chłopców – odpowiedzi chłopców[338]

Kategorie cech i charakterystyki dziewcząt	Chłopcy – liczebność (%)
Przypisywana atrakcyjność fizyczna	86 (72,9)
Pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami	78 (66,1)
Szczególne cechy wyglądu: szczupła sylwetka, ładny uśmiech, ładne włosy i skóra	32 (27,1)
Atrybuty umysłu: mądrość, ciekawość świata, inteligencja	28 (23,7)
Modne, stylowe ubrania, buty, gadżety	25 (21,2)
Stereotypowe cechy kobiece: łagodność, spokój, bycie miłą, empatia	23 (19,5)
Konkretne zachowania: spokojne, unikają wulgarności, ciche (nie robią hałasu), nie narzucają się	14 (11,9)
Cechy zw. z higieną i dbaniem o wygląd: czyste, pachnące, zadbane	12 (10,2)
Atrybuty płciowe: „ładny/duży" biust, „ładne/zgrabne" nogi i pośladki	8 (6,8)
Akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole	7 (5,9)
Wysoki status materialny	7 (5,9)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: ciekawy i oryginalny	6 (5,1)
Podejście do spraw i problemów: nie robią problemów, potrafią zachować się w trudnych sytuacjach	5 (4,2)
Doświadczenia seksualne: wstrzemięźliwa, „szanuje się"	2 (1,7)
Doświadczenia z używkami: nie pali, nie pije	2 (1,7)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: nie mają problemów w szkole	3 (2,54)
Cechy wskazujące na atrakcyjność seksualną: seksi, pociągające	1 (0,8)
Ogółem*	**118**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Popularność dziewcząt wśród dziewcząt

Co zdaniem dziewcząt buduje ich popularność w grupie rówieśniczek?

Popularność w grupie koleżanek dziewczęta budują na podobnych podstawach, jak w przypadku popularności w grupie chłopców, jednak akcenty roz-

[338] W tabelach znajdują się zestawienia zakodowanych wypowiedzi z wywiadów kwestionariuszowych dotyczących wyznaczników atrakcyjności interpersonalnej dziewcząt i chłopców. Odsetki liczone były każdorazowo w odniesieniu do sumy udzielonych odpowiedzi na dane pytanie.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

łożone są inaczej. Zdaniem respondentek w oczach dziewcząt – podobnie jak w oczach chłopców – liczą się umiejętności budowania oraz podtrzymywania pozytywnych kontaktów i relacji, ale przede wszystkim z koleżankami. Atrakcyjność fizyczna dla grupy dziewcząt jest ważna, ale w mniejszym stopniu niż dla popularności wśród chłopców. Ważniejsze dla dziewcząt w grupach jednopłciowych okazały się akceptacja otoczenia oraz takie cechy charakteru, jak: odporność psychiczna, pewność siebie i poczucie humoru; żaden z tych atrybutów nie został wskazany jako czynnik zwiększajacy popularność dziewcząt wśród chłopców. Jednak, co ciekawe, w grupie dziewcząt równie ważne jak dla chłopców okazało się zachowanie zgodne ze stereotypem miłej dziewczyny.

Szeregując odpowiedzi według częstości wskazań, zdaniem respondentek w towarzystwie dziewcząt liczą się przede wszystkim (tab. 26):

- pozytywne relacje z innymi dziewczynami, a dopiero na drugim miejscu z chłopcami – 60%,
- bycie uznawaną za atrakcyjną fizycznie – 45%,
- przejawianie stereotypowych kobiecych zachowań, takich jak łagodność, spokój, bycie miłą itp. – 24,3%,
- modne ubieranie się, gadżety – 22,9%,
- akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole – 15,7%,
- szczególne cechy ciała: szczupła sylwetka, „ładny uśmiech", „ładne" włosy i cera – 14%,
- cechy umysłowości, takie jak: inteligencja, mądrość, a także ciekawość świata – 13,6%,
- cechy charakteru: odporność psychiczna, pewność siebie, poczucie humoru – 13,6%.

Tabela 27. Czynniki wpływające na popularność dziewcząt wśród dziewcząt – odpowiedzi dziewcząt[339]

Kategorie cech i charakterystyki dziewcząt	Dziewczęta – liczebność (%)
1	2
Pozytywne relacje (przede wszystkim z innymi dziewczętami, a na drugim miejscu z chłopcami)	84 (60,0)
Przypisywana atrakcyjność fizyczna	45 (32,1)

[339] W tabelach znajdują się zestawienia zakodowanych wypowiedzi z wywiadów kwestionariuszowych dotyczących wyznaczników atrakcyjności interpersonalnej dziewcząt i chłopców.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Stereotypowe cechy kobiece: łagodność, spokój, bycie miłą itp.	34 (24,3)
Modne, stylowe ubrania, buty, gadżety	32 (22,9)
Akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole	22 (15,7)
Szczególne cechy wyglądu: szczupła sylwetka, ładny uśmiech, ładne włosy i skóra	20 (14,3)
Atrybuty umysłu: mądre, ciekawe świata, inteligentne	19 (13,6)
Cechy charakteru: odporność psychiczna, pewność siebie, poczucie humoru	19 (13,6)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: ciekawy i oryginalny	11 (7,9)
Wysoki status materialny	11 (7,9)
Podejście do spraw i problemów: nie robią problemów, potrafią zachować się w trudnych sytuacjac	7 (5,0)
Cechy zw. z higieną i dbaniem o wygląd (czyste, pachnące, zadbane)	6 (4,3)
Doświadczenia z używkami: nie pali, nie pije	6 (4,3)
Atrybuty płciowe: „ładny/duży" biust, „ładne/zgrabne" nogi i pośladki	5 (3,6)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: nie mają problemów w szkole	5 (3,6)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: dojrzała, podejmuje dojrzałe decyzje	2 (1,4)
Cechy wskazujące na atrakcyjność seksualną: seksi, pociągające, wyzywające, imponujące	1 (0,7)
Doświadczenia seksualne: wstrzemięźliwa, „szanuje się"	1 (0,7)
Ogółem*	**140**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Chłopcy

Popularność chłopców wśród dziewcząt

P: *Jak powinien wyglądać i jak się zachowywać chłopak, żeby zdobyć akceptację i uznanie wśród dziewczyn?*
FM2*: Być pewny siebie, dobrze zbudowany.*
FM2: *Nie za bardzo pewny siebie, bo tego też dziewczyny nie lubią jak jest zbyt pewny siebie.*
FM2: *Jeżeli jest mądry i nie daje jakiś głupich gadek, tylko jest pewny siebie.*
FM2: *Chodzi też o to, że bez przesady, że nie idzie do dziewczyn z góry zakładając, że je wyrwie, że każdą może mieć.*
FM2: *Bo to wtedy taki Rumun.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Co zdaniem chłopców buduje ich popularność wśród dziewcząt?
Zdaniem respondentów, na popularność chłopców wśród dziewcząt wpływ mają przede wszystkim (tab. 28):

- pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami – 59,4%,
- przypisywana atrakcyjność fizyczna – 58,6%,
- szczególne cechy wyglądu: wysoki wzrost, szczupła i wysportowana sylwetka – 32%,
- atrybuty umysłowości: mądrość, ciekawość świata, inteligencja – 25,8%,
- modne, stylowe ubrania, buty, gadżety, ze zwróceniem uwagi na ich „męski" charakter – 25,8%,
- cechy charakteru: pewność siebie, otwartość, komunikatywność, poczucie humoru – 17,2%,
- atrybuty płciowe: umięśnione (silne) ramiona, nogi, brzuch, zgrabne pośladki – 11,7%,
- cechy związane z higieną i dbaniem o wygląd: czysty, pachnący, zadbany – 10,9%,
- wysoki status materialny – 10,15%.

Tabela 28. Czynniki wpływające na popularność chłopców wśród dziewcząt – odpowiedzi chłopców

Kategorie cech i charakterystyki chłopców	Chłopcy – liczebność (%)
1	2
Pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami	76 (59,4)
Przypisywana atrakcyjność fizyczna	75 (58,6)
Szczególne cechy wyglądu: wysoki wzrost, szczupły i wysportowana sylwetka	41 (32,0)
Atrybuty umysłu: mądrzy, ciekawi świata, inteligentni	33 (25,8)
Modne, stylowe ubrania, buty, gadżety, „męski" styl ubierania się (nie ubiera się jak dziewczyna)	33 (25,8)
Cechy charakteru: pewni siebie, otwarci, szczerzy, komunikatywni, z poczuciem humoru	22 (17,2)
Atrybuty płciowe: umięśnione (silne) ramiona, nogi, brzuch, zgrabne pośladki	15 (11,7)
Cechy zw. z higieną i dbaniem o wygląd: czysty, pachnący, zadbany – ale „bez przesady", „nie jak gej"	14 (10,9)
Wysoki status materialny	13 (10,15)
Konkretne zachowania: pomocni, potrafią poważnie rozmawiać	12 (9,4)
Cechy wskazujące na atrakcyjność seksualną: seksi, pociągający	8 (6,3)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Podejście do spraw i problemów: nie robią problemów, potrafią zachować się w trudnych sytuacjach	7 (5,5)
Akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole	6 (4,7)
Doświadczenia z używkami: nie pali, nie pije	5 (3,9)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: ciekawy i oryginalny	5 (3,9)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: nie mają problemów w szkole	3 (2,3)
Doświadczenia seksualne: pozytywne nastawienie, zaciekawienie tematem, temat go „kręci"	2 (1,6)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: dojrzały, podejmuje dojrzałe decyzje	1 (0,8)
Ogółem*	**128**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Co zdaniem dziewcząt buduje popularność chłopców wśród dziewcząt?
Z analizy odpowiedzi dziewcząt wynika, że chłopcy bardzo adekwatnie odczytują nastawienia koleżanek i ich sposób myślenia o atrakcyjności chłopców. Z perspektywy dziewcząt na bycie popularnym mają szansę ci chłopcy, którzy są postrzegani jako atrakcyjni fizycznie i dbający wygląd oraz potrafią nawiązywać i utrzymywać pozytywne relacje z innymi: zarówno chłopcami, jak i dziewczętami. W podobnym stopniu oraz tej samej treści ważne okazały się atrybuty umysłu (mądry, ciekawy świata, inteligentny), cechy charakteru (pewny siebie, otwarty, szczery, komunikatywny, z poczuciem humoru) oraz status materialny. Jedyną z trzech znaczących różnic jest wyartykułowany przez dziewczęta pożądany zestaw cech zachowania, których chłopcy w swoich wypowiedziach w ogóle nie uwzględnili. Zdaniem co piątej wypowiadającej się dziewczyny ważny jest przyjazny, dojrzały i niewulgarny sposób komunikowania się. Chłopcy rzadziej odnosili się do tego typu czynników chociaż, pojawiła się w ich wypowiedziach umiejętność prowadzenia „poważnej rozmowy". Wskazywali natomiast – w kontekście popularności w oczach dziewcząt – na wartość bycia pomocnym. Ponadto chłopcy w przeciwieństwie do koleżanek, odnosząc się do kwestii dbania o wygląd i modny ubiór, podkreślali tzw. męski styl i charakter. Zaabsorbowanie ciałem i wyglądem jest zatem zdaniem chłopców pożądane i akceptowane o tyle, o ile spełnia kryteria „męskiego" i nie przypomina stylu uznawanego za „kobiecy" (tab. 29). Tego typu zastrzeżeń nie wyrażały wypowiadające się na temat roli wyglądu chłopców dziewczęta.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 29. Czynniki wpływające na popularność chłopców wśród dziewcząt – odpowiedzi dziewcząt

Kategorie cech i charakterystyki chłopców	Dziewczęta – liczebność (%)
Przypisywana atrakcyjność fizyczna	79 (64,2)
Pozytywne relacje z innymi: zarówno dziewczętami, jak i chłopcami	73 (59,3)
Szczególne cechy wyglądu: wysoki wzrost, szczupła i wysportowana sylwetka	29 (23,6)
Modne, stylowe ubrania, buty, gadżety	26 (21,1)
Konkretne zachowania: kulturalni, nie wulgarni, pomocni, potrafią poważnie rozmawiać	26 (21,1)
Atrybuty umysłowości: mądrzy, ciekawi świata, inteligentni	25 (20,3)
Cechy charakteru: pewni siebie, otwarci, komunikatywni z poczuciem humoru	18 (14,6)
Cechy zw. z higieną i dbaniem o wygląd: czyści, pachnący, zadbani	11 (8,9)
Atrybuty płciowe: umięśnione (silne) ramiona, nogi, brzuch, zgrabne pośladki	9 (7,3)
Akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole	7 (5,7)
Cechy wskazujące na atrakcyjność seksualną: seksi, pociągający, imponujący	5 (4,1)
Podejście do spraw i problemów: nie robią problemów, potrafią zachować się w trudnych sytuacjach	4 (3,3)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: dojrzały, podejmuje dojrzałe decyzje	4 (3,3)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: ciekawy i oryginalny	4 (3,3)
Doświadczenia seksualne: pozytywne nastawienie, zaciekawienie tematem, temat go „kręci”	1 (0,8)
Doświadczenia z używkami: nie pali, nie pije	1 (0,8)
Zachowania „szkolne”, stosunek do nauki i nauczycieli: nie mają problemów w szkole	1 (0,8)
Wysoki status materialny	10 (8,1)
Ogółem*	**123**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Popularność chłopców wśród chłopców

Co zdaniem chłopców buduje ich popularność wśród kolegów?

Popularność w grupie jednopłciowej chłopcy budują na podobnych podstawach, jak w przypadku popularności ocenianej z perspektywy dziewcząt. Inny jest jednak status ważności danej kategorii oraz istotne, cenione z punktu widzenia grupy jednopłciowej cechy charakteru. Z odpowiedzi udzielonych

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

podczas wywiadu kwestionariuszowego oraz wywiadów grupowych wynika, że dla popularności chłopców w grupie kolegów liczą się przede wszystkim (tab. 30):

- pozytywne relacje z innymi chłopcami i niektórymi, określanymi jako „fajne" dziewczętami – 65%,
- przypisywana atrakcyjność fizyczna – 32%,
- modne, stylowe ubrania, buty, gadżety z zastrzeżeniem o ich „męskim" charakterze – 28,7%,
- cechy charakteru: pewność siebie, dystans do siebie i innych, poczucie humoru – 18,9%,
- atrybuty umysłowości: mądrość, ciekawość świata, inteligencja – 15,6%,
- szczególne cechy wyglądu: wysoki wzrost, szczupła i wysportowana sylwetka – 13,9%,
- cechy związane z higieną i dbaniem o wygląd: bycie czystym, pachnącym, zadbanym – 12,3%,
- konkretne zachowania: umiejętność „postawienia się" innym, niepodlizywanie się i niedonoszenie nauczycielom – 11,5%,
- akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole – 10,7%,
- wysoki status materialny – 10,7%.

Za szczególnie znaczące uznawane są relacje z innymi chłopcami, odczuwana akceptacja z ich strony oraz relacje z niektórymi dziewczętami, określanymi jako „fajne" i „w porządku". Ważna, ale w dużo mniejszym stopniu niż w przypadku oceny popularności chłopców wśród dziewcząt okazała się atrakcyjność fizyczna, na którą składają się konkretne atrybuty ciała oraz – tu nie ma niespodzianki – uważane za „męskie" urania i gadżety. Dla chłopców ważniejsze było okazywanie dystansu do siebie i dorosłych niż otwartość i komunikatywność. Pewność siebie i poczucie humoru okazały się ważnym wyznacznikiem ich popularnosci niezależnie od podmiotu oceniającego. Budujące pozycję i wpływające na popularność cechy charakteru i zachowanie różnią się od tych, które postrzegane są jako oczekiwane ze strony dziewcząt. Chodzi szczególnie o takie pożądane u chłopców w jednopłciowej grupie zachowania jak: dystans wobec dorosłych, niezależność oraz umiejętność konfrontowania się z osobą dorosłą (tab. 30).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 30. Czynniki wpływające na popularność chłopców wśród innych chłopców – odpowiedzi chłopców

Kategorie cech i charakterystyki chłopców	Chłopcy – liczebność (%)
Pozytywne relacje z innymi chłopcami i niektórymi dziewczętami	80 (65,6)
Przypisywana atrakcyjność fizyczna	39 (32,0)
Modne, stylowe ubrania, buty, gadżety, nie ubiera się jak dziewczyna	35 (28,7)
Cechy charakteru: pewni siebie, z dystansem do dorosłych, z poczuciem humoru	23 (18,9)
Atrybuty umysłowości: mądrzy, ciekawi świata, inteligentni	19 (15,6)
Szczególne cechy wyglądu: wysoki wzrost, szczupła i wysportowana sylwetka	17 (13,9)
Cechy zw. z higieną i dbaniem o wygląd: czyści, pachnący, zadbani	15 (12,3)
Konkretne zachowania: potrafi się postawić, nie podlizuje się nauczycielom, nie donosi nauczycielom, zna swoje miejsce w grupie	14 (11,5)
Akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole	13 (10,7)
Wysoki status materialny	13 (10,7)
Podejście do spraw i problemów: nie robią problemów, potrafią zachować się w trudnych sytuacjach	12 (9,8)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: ciekawy i oryginalny	7 (5,7)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: nie mają problemów w szkole	5 (4,1)
Atrybuty płciowe: umięśnione (silne) ramiona, nogi, brzuch, zgrabne pośladki	2 (1,6)
Cechy wskazujące na atrakcyjność seksualną: seksi, pociągający, imponujący	2 (1,6)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: dojrzały, podejmuje dojrzałe decyzje	2 (1,6)
Doświadczenia seksualne: pozytywnie nastawiony, zaciekawiony tematem, temat ich „kręci"	1 (0,8)
Doświadczenia z używkami: nie pali, nie pije	1 (0,8)
Ogółem*	**122**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Mimo różnic wynikających ze specyfiki oceniania w grupach różno- i jednopłciowych można na pewnym poziomie ogólności zaproponować listy najważniejszych kryteriów, według których oceniane są dziewczęta i chłopcy (oraz według których same i sami się oceniają). Co ciekawe, podobnie jak w przypadku wcześniejszych obszarów i problemów nie ujawniły się istotne różnice środowiskowe związane z miejscem zamieszkania.

Do najważniejszych czynników popularności dziewcząt wśród chłopców należą:

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- nawiązywanie i utrzymywanie pozytywnych relacji ze „wszystkimi", zarówno z dziewczętami, jak i z chłopcami,
- atrakcyjność fizyczna – szczególnie liczy się waga i budowa ciała oraz wygląd części ciała, które uznawane są za „kobiece" atrybuty,
- modne ubranie, modny wygląd,
- dbałość o higienę i podkreślanie urody,
- stereotypowe kobiece cechy: bycie miłą, łagodną, komunikatywną, wesołą,
- charakterystyki odnoszące się do sfery poznawczej, takie jak: inteligencja, mądrość, „błyskotliwość" i ciekawość świata.

W przypadku chłopców najważniejsze dla popularności okazały się:

- nawiązywanie i utrzymywanie pozytywnych relacji z innymi chłopcami oraz z niektórymi dziewczętami uznawanymi za atrakcyjne i popularne,
- atrakcyjny wygląd – szczególnie liczy się wysoki wzrost, szczupła i wysportowana sylwetka,
- modne, stylowe „męskie" ubrania, buty, gadżety (z uważnością, żeby nie przekroczyć „męskiej" normy),
- pewność siebie, poczucie humoru i nastawienie na zabawę,
- charakterystyki odnoszące się do sfery poznawczej: inteligencja, mądrość, „błyskotliwość" i ciekawość świata,
- dbałość o higienę,
- dystans do władzy dorosłych,
- akceptacja w gronie rówieśników w klasie i w szkole,
- wysoki status materialny.

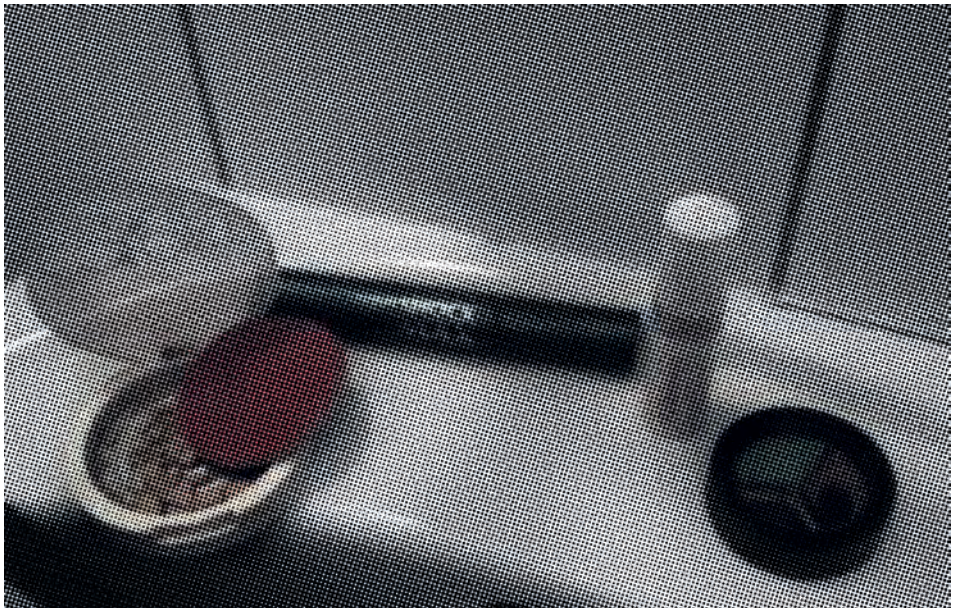
Ocena popularności w grupach rówieśniczych jednopłciowych opierała się na podobnych kryteriach, pojawiły się jednak istotne różnice w treści i usytuowaniu ważności danych czynników, które zostaną omówione szczegółowo w dalszej części opracowania. Do ogólnych wniosków należy również ten, że w kontekście wzajemych ocen i wpływu na popularność rówieśniczą kategorie takie jak: poziom dojrzałości, postawy wobec szkoły i uczenia się czy doświadczenia z używkami były czynnikami najrzadziej branymi pod uwagę przez adolescentów i adolescentki.

Zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców – i tu nie ma żadnych niespodzianek – kluczową wartością okazały się pozytywne relacje z rówiesnikami obu płci oraz bycie postrzeganym jako osoba atrakcyjna fizycznie. Fundamentem popularności dziewcząt i chłopców (w większym jednak stopniu dziewcząt) jest pozytywna ocena ich wyglądu (różnych ze względu na płeć parametrów) i stylu ubierania się oraz wysokie umiejętności i kompetencje społeczne wyrażane

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

w zachowaniach i umiejętnościach relacyjnych. W przypadku chłopców liczą się ponadto przynależność do grupy chłopców „wystarczająco męskie" ubrania i rzeczy, prezentowana pewność siebie oraz dystans i niezależność wobec dorosłych. Dla porównania, dla dziewcząt również kluczowe okazały się stereotypowo kobiece cechy usposobienia i charakteru, takie jak łagodność i bycie miłą.

Akceptacja i popularność wśród rówieśniczek i rówieśników oraz miejsce w grupie w dużej mierze zależą od tego, na ile zachowania i wygląd odpowiadają stereotypowym wzorcom kobiecości i męskości, którymi posługują się adolescenci. Towarzyska wartość dziewczynek w małym stopniu zależy od ich indywidualnych i twórczych cech, talentów, pasji czy osiągnięć. Na pierwszy plan wysuwa się wszystko to, co związane jest z ciałem i wyglądem, a właściwie tym, jak jest widziane „w oczach chłopców". Ujawniła się między dziewczętami a chłopcami jeszcze jedna istotna różnica, która ma swoje implikacje i powiązania z wypowiedziami w innych wątkach: podwójny standard oceniania zachowań w sferze seksualnej. W odniesieniu do dziewcząt w kategorii doświadczenie seksualne znalazły się takie określenia jak: wstrzemięźliwa, „szanuje się", natomiast w przypadku chłopców ich potencjalne doświadczenia opisywane były jezykiem pozytywnym, jako coś, czym chłopiec jest zaciekawiony, zainteresowany, co go „kręci".



Fot. 3. RK4: *„Na szczęście na przerwie jest chwila żeby się ogarnąć".*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026



Fot. 4. RM7: *„Wiadomo, że chłopacy w swoim towarzystwie rozmawiają inaczej niż z dziewczynami. Jeszcze większa chamówa i zwała niż normalnie".*

3.1.3. Grubasy, szmaty, lamusy i geje, czyli najgorzej

Czynniki negatywnych nastawień i złego traktowania w relacjach rówieśniczych, podobnie jak w przypadku czynników wpływajacych na popularność, mają swój rodzajowy charakter.

> WK3: *Najgorzej na świecie to jest być grubą. Ale z drugiej strony z tym wyglądem też nie ma co przeginać. Moja koleżanka, z którą chodziłam jeszcze do podstawówki, bardzo chciała być lubiana i robiła cuda jakieś dziwne fryzury, tipsy, cycki na wierzchu i w końcu z tego starania wyszło tak, że została nazwana szkolną zdzirą. No wie pani, że ubiera się jak dziwka. W sensie jak szmata.*
> FM7: *Lepiej omijać największych lamusów i ciotowatych gości, ale też nie starać się na siłę podlizywać kolesiom, którzy są znani. To żałosne. Już lepiej być sobą i mieć wywalone.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

FK2*: Dziewczyny nie mają szans, jak są pasztetami i jak się stawiają, bo chłopacy lubią miłe wyluzowane dziewczyny, z którymi mogą się pośmiać i które lubią chłopaków i ich styl.*
WM4: *Dziewczyny ze sportowej patrzą na nas jak na cioty. One zachowują się jak chłopacy.*

FM2: *Najbardziej wnerwiające jest jak dziewczyna gada ze wszystkimi, że w tym tygodniu zerwałam z tym chłopakiem, a teraz mam takiego chłopaka, a coś tam , a tamten to down, jest głupi, a później na drugi dzień przychodzi i mówi, a tamten był głupi.*
FM2: *I jeszcze do tego się do wszystkich klei.*
FM2: *Z reguły to co mówi, to jest śmieszne, ale te dziewczyny z reguły robią same z siebie takie dziwki.*
FM2: *Dziwery.*
WK2: *Według mnie grube osoby, w sensie grube dziewczyny są przez chłopaków tępione gdziekolwiek. Zawsze i wszedzie.*



Fot. 5. RK4: *„W każdej klasie jest kilka pasztetów. Ja im nie zazdroszczę. Właściwie nie wiadomo co wtedy robić".*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Dziewczęta

Co zdaniem dziewcząt decyduje o negatywnym nastawieniu i złym traktowaniu dziewcząt przez chłopców?

W opinii dziewcząt brak sympatii i szacunku ze strony chłopców dotyczy tych dziewcząt, które (tab. 31):

- przeklinają, są wulgarne, głośne – 33,8%,
- nie dbają o relacje z innymi ludźmi: są fałszywe, nielojalne – 33,1%,
- uznawane są za nieatrakcyjne fizycznie – 25,4%,
- mają wyraźną nadwagę i/lub otyłość – 21,5%,
- uznawane są za głupie, puste, nudne – 21,5%,
- uznawane są za złośliwe, egoistyczne i zapatrzone w siebie – 18,5%,
- mają „zbyt wiele" intymnych doświadczeń z chłopakami, zmieniają chłopaków „jak rękawiczki" – 15,4%,
- nie dbają o higienę osobistą – 13,8%,
- nie dbają o modny wygląd – 10%,
- „zbyt mocno" przykładają się do nauki – są uznawane za „kujonki" i „lizuski" – 10%.

Najrzadziej wskazywanymi cechami były: niski status materialny, brak akceptacji ze strony rówieśników, labilność i zbyt duża ekspresyjność emocjonalna, niedojrzałość, brak zainteresowań lub zainteresowania uznawane za „dziwne" oraz używanie środków psychoaktywnych.

Tabela 31. Czynniki wpływające na negatywne nastawienie i złe traktowanie dziewcząt przez chłopców – odpowiedzi dziewcząt

Kategorie cech i charakterystyki dziewcząt	Dziewczęta – liczebność (%)
1	2
Konkretne zachowania: przeklinają, są wulgarne, głośne, agresywne	44 (33,8)
Relacje z innymi: fałszywe, nielojalne	43 (33,1)
Uznawane za nieatrakcyjne fizycznie	33 (25,4)
Mają wyraźną nadwagę i/lub otyłość	28 (21,5)
Atrybuty umysłowości: puste, nie rozumieją, co się mówi, nie mają własnego zdania, są nudne	28 (21,5)
Cechy charakteru: złośliwe, egoistyczne, zapatrzone w siebie	24 (18,5)
Doświadczenia seksualne: „zbyt wiele" intymnych doświadczeń z chłopakami, „zmienia chłopaków jak rękawiczki"	20 (15,4)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Brak dbałości o higienę	18 (13,8)
Brak dbałości o modny wygląd	13 (10)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: kujonki, pupilki nauczycielek, lizuski	13 (10)
Niski status materialny	10 (7,7)
Brak akceptacji w gronie rówieśników w klasie i w szkole	5 (3,8)
Podejście do spraw i problemów: robi problemy z niczego, panikuje, nie potrafi się zachować	5 (3,8)
Prezentuje niski poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej	4 (3,1)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: dziwne albo brak	4 (3,1)
Nisko oceniane przez chłopców atrybuty płciowe: mały biust, brzydkie pośladki, niezgrabne nogi	3 (2,3)
Doświadczenia z używkami: pali, pije	3 (2,3)
Ogółem*	**130**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Co zdaniem chłopców decyduje o negatywnym nastawieniu i złym traktowaniu dziewcząt przez chłopców?

Z analizy odpowiedzi chłopców (tab. 32) wyraźnie wynika, że dziewczęta adekwatnie odczytują kryteria oceniania ze strony kolegów, dla których powodem złego traktowania jest najczęściej negatywna ocena atrakcyjności fizycznej, ze szczególnym uwzględnieniem wagi ciała – w sumie 50% chłopców uznało ten czynnik za powód złego traktowania dziewcząt przez ich kolegów ze szkoły. Respondenci wskazali, że najgorzej przez chłopców traktowane są dziewczęta, które:

- nie dbają o relacje z innymi ludźmi: są fałszywe, nielojalne – 44,9%,
- uznawane są za nieatrakcyjne fizycznie – 33,1%,
- przeklinają, są wulgarne, głośne – 28,8%,
- uznawane są za złośliwe, egoistyczne i zapatrzone w siebie – 19,5%,
- mają wyraźną nadwagę i/lub otyłość – 16,9%,
- uznawane są za głupie, puste, nudne – 16,9%,
- nie dbają o higienę osobistą – 16,1%,
- używają środków psychoaktywnych – 10,2%.

W odczuciu chłopców do cech dyskredytujących dziewczęta należą również (rzadziej niż poprzednio wymienione): posiadanie „zbyt wielu" intymnych doświadczeń w związkach intymnych, brak dbałości o modny wygląd,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

„nadmierna" inwestycja w naukę oraz etykieta „kujonki" i „lizuski", brak akceptacji ze strony rówieśników, labilność i zbyt duża ekspresyjność emocjonalna, niedojrzałość, narzucanie się chłopcom oraz brak zainteresowań i pasji lub posiadanie takich, które są uznawane za dziwne.

Dziewczęta, częściej niż chłopcy, wskazywały na ocenianie ich „reputacji" dotyczącej relacji w związkach z chłopcami jako czynnik zagrażający złym traktowaniem ze strony kolegów. Respondentki dwukrotnie częściej niż ich koledzy (15,4%) pisały i mówiły o ryzyku związanym z ocenieniem ich jako uczuciowo i seksualnie „zbyt aktywnych" i „niestałych" w relacjach intymnych. Chłopcy częściej niż same dziewczęta negatywnie oceniali przypisywany dziewczętom fałsz w relacjach oraz ich doświadcenia z używkami. Zdaniem kilku respondentek cznnikiem wpływającym na złe traktowanie przez chłopców bywa niski status materialny dziewczyny, równocześnie jednak żaden z chłopców nie wskazał statusu ekonomicznego jako kryterium negatywnej oceny.

Tabela 32. Czynniki wpływające na negatywne nastawienie i złe traktowanie dziewcząt ze strony chłopców – odpowiedzi chłopców

Kategorie cech i charakterystyki dziewcząt	Chłopcy – liczebność (%)
1	2
Relacje z innymi: fałszywe, nielojalne	53 (44,9)
Uznawane za nieatrakcyjne fizycznie	39 (33,1)
Konkretne zachowania: przeklinają, są wulgarne, głośne, agresywne	34 (28,8)
Cechy charakteru: złośliwe, egoistyczne, zapatrzone w siebie	23 (19,5)
Szczególne cechy wyglądu: grube	20 (16,9)
Atrybuty umysłowości: puste, nie rozumieją, co się mówi, nie mają własnego zdania, są nudne	20 (16,9)
Brak dbałości o higienę	19 (16,1)
Doświadczenia z używkami: pali, pije	12 (10,2)
Brak dbałości o modny wygląd	10 (8,5)
Doświadczenia seksualne: „zbyt wiele" intymnych doświadczeń z chłopakami, „zmienia chłopaków jak rękawiczki"	10 (8,5)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: kujonki, pupilki nauczycielek, lizuski	9 (7,6)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: niedojrzałe	4 (3,4)
Brak akceptacji w gronie rówieśników w klasie i w szkole	3 (2,5)
Podejście do problemów: nie radzą sobie, panikują	3 (2,5)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Nisko oceniane przez chłopców atrybuty płciowe: mały biust, brzydkie pośladki, niezgrabne nogi	2 (1,7)
Narzucające się chłopakom	2 (1,7)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: dziwne albo brak	2 (1,7)
Ogółem*	**118**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Co zdaniem respondentek decyduje o negatywnym nastawieniu i złym traktowaniu dziewcząt ze strony innych dziewcząt?
W opinii dziewcząt brak sympatii i szacunku oraz krzywdzące zachowania ze strony koleżanek dotyczą przede wszystkim dziewcząt, które (tab. 33):

- przeklinają, są wulgarne, głośne oraz agresywne – 33,6%,
- są fałszywe i nielojalne wobec koleżanek – 32,8%,
- uznawane są za głupie, puste i nudne – 20,1%,
- uznawane są za złośliwe, egoistyczne i zapatrzone w siebie – 19,4%,
- ich zachowanie bardzo różni się od przeciętnej, uznawane jest za „dziwne" – 14,2%,
- uznawane są za nieatrakcyjne fizycznie – 14,2%,
- nie dbają o modny wygląd – 9,7%,
- mają etykietę „kujonki" i „lizuski" – 9,7%,
- mają „zbyt wiele" intymnych doświadczeń z chłopakami, zmieniają chłopaków „jak rękawiczki" – 9,0%.

Dziewczęta w podobnym stopniu jak chłopcy negatywnie reagują na agresywne zachowania swoich koleżanek, ale rzadziej niż chłopcy jako powód złego nastawienia podawały kryteria związane z atrakcyjnością fizyczną. Co ciekawe jednak w swoich wypowiedziach – w przeciwieństwie do chłopców – używały odniesień do „wyzywającego" w sensie seksualnym sposobu ubierania się i makijażu. Chłopcy, chcąc wyrazić swój brak aprobaty dla dziewczęcych zabiegów wokół ciała, najczęściej krytykowali nadmierny makijaż (jako „nienaturalny" i „śmieszny") oraz zachowanie (często „zmienia" chłopaków), bardzo rzadko odnosząc się do zarzutu „prowokacji" przez ubiór. Wśród dziewcząt ujawniła się też większa tendencja do braku akceptacji dla odstępstw od tego, co uznaje się za normę w zachowaniu. Ich zdaniem dziewczęta potrafią źle traktować koleżanki uznawane za „inne" i „dziwne".

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 33. Czynniki wpływające na negatywne nastawienie i złe traktowanie dziewcząt ze strony dziewcząt – odpowiedzi dziewcząt

Kategorie cech i charakterystyki dziewcząt	Dziewczęta – liczebność (%)
Konkretne zachowania: przeklinają, są wulgarne, głośne, agresywne	45 (33,6)
Relacje z innymi: fałszywe, nielojalne	44 (32,8)
Atrybuty umysłowości: puste, nie rozumieją, co się mówi, nie mają własnego zdania, są nudne	27 (20,1)
Cechy charakteru: złośliwe, egoistyczne, zapatrzone w siebie	26 (19,4)
Bardzo różniące się od przeciętnej pod względem zachowania, uznawane za dziwaczne	19 (14,2)
Uznawane za nieatrakcyjne fizycznie	19 (14,2)
Brak dbałości o modny wygląd	13 (9,7)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: kujonki, pupilki nauczycielek, lizuski	13 (9,7)
Doświadczenia seksualne: „zbyt wiele" intymnych doświadczeń z chłopakami, „zmienia chłopaków jak rękawiczki"	12 (9,0)
Brak akceptacji w gronie rówieśników w klasie i w szkole	11 (8,2)
Szczególne cechy wyglądu: grube	10 (7,5)
Brak dbałości o higienę	7 (5,2)
Oceniane jako „wyzywające" w sposobie ubierania się i makijażu	4 (3,0)
Zainteresowania i sposób spędzania czasu wolnego: dziwne albo brak	3 (2,2)
Doświadczenia z używkami: pali, pije	3 (2,2)
Nisko oceniane przez chłopców atrybuty płciowe: mały biust, brzydkie pośladki, niezgrabne nogi	3 (2,2)
Niski status materialny	2 (1,5)
Poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej: niedojrzałe	1 (0,7)
Ogółem*	**134**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Chłopcy

Co zdaniem chłopców decyduje o negatywnym nastawieniu i złym traktowaniu chłopców ze strony dziewcząt?

Zdaniem respondentów do zachowań i cech chłopców, które wywołują u dziewcząt negatywne nastawienie i zwiększają ryzyko złego traktowania z ich strony, należą (tab. 34):

- postawa dominacji, prymitywizm, brak uprzejmości i szacunku wobec dziewcząt (jako zasada zachowania) – 52,1%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- wulgarność, głośność, gwałtowne zachowania – 34,7%,
- nisko oceniana atrakcyjność fizyczna – 28,1%, ze szczególnym uwzględnieniem otyłości jako cechy stygmatyzującej – 19%,
- zachowania świadczące o braku inteligencji, np. brak zrozumienia, śmianie się ze wszystkiego – 23,1%,
- negatywne cechy charakteru: złośliwość, agresywność, egoizm – 17,4%,
- nadmierne zainteresowanie nauką i szkołą, opinia „kujona" i „lizusa" – 16,5%,
- brak dbałości o higienę – 16,5%,
- przypisywane duże doświadczenie seksualne, opinia „playboya", przedmiotowe traktowanie i nachalne zachowania o charakterze seksualnym wobec dziewcząt – 14,4%,
- określany jako „niemęski"/kobiecy sposób zachowywania się, etykieta „geja" – 11,6%.

Dużo rzadziej, co warto odnotować, chłopcy wskazywali również inne zachowania, które ich zdaniem wzbudzają niechęć ze strony dziewcząt, takie jak: brak dbałości o modny wygląd, doświadczenia z używkami, nieadekwatne reakcje na problemy, brak akceptacji w gronie rówieśników i w szkole, niski poziom dojrzałości oraz niski status materialny, a także nisko oceniane „męskie" atrybuty ciała, tj. niski wzrost, mało umięśnione ręce i nogi, klatka piersiowa i brzuch.

Tabela 34. Czynniki wpływające na negatywne nastawienie i złe traktowanie chłopców ze strony dziewcząt – odpowiedzi chłopców

Kategorie cech i charakterystyki chłopców	Chłopcy – liczebność (%)
1	2
Relacje z innymi: popisują się, rządzą się, „samce alfa", wywyższający się, nieuprzejmi, chamscy, nie szanują dziewczyn	63 (52,1)
Konkretne zachowania: przeklinają, wulgarni, głośni	42 (34,7)
Uznawani za nieatrakcyjnych fizycznie	34 (28,1)
Atrybuty umysłowości: „nie rozumieją jak się do nich mówi", „z wszystkiego się śmieją"	28 (23,1)
Szczególne cechy wyglądu: grubi	23 (19)
Cechy charakteru: złośliwi, agresywni, egoistyczni	21 (17,4)
Brak dbałości o higienę	20 (16,5)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: kujon, pupil nauczycielek, lizus	20 (16,5)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Doświadczenia seksualne: przypisuje sobie dużego doświadczenie, tworzy wokół siebie atmosferę „playboya", „zmienia" często dziewczyny, chwali się podbojami, jest nachalny wobec dziewcząt	18 (14,4)
Zachowuje się w sposób niemęski, dziewczęcy, ma etykietę geja	14 (11,6)
Brak dbałości o modny wygląd	9 (7,2)
Doświadczenia z używkami: pali, pije	6 (5,0)
Podejście do spraw i problemów: robi problemy z niczego, panikuje	5 (4,1)
Brak akceptacji w gronie rówieśników w klasie i w szkole	4 (3,3)
Niski poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej – niedojrzali	3 (2,5)
Nisko oceniane atrybuty płciowe: niski wzrost, mało umięśnione ręce i nogi, klatka piersiowa i brzuch	2 (1,7)
Niski status materialny	2 (1,7)
Ogółem*	**121**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Co zdaniem dziewcząt decyduje o negatywnym nastawieniu i złym traktowaniu chłopców ze strony dziewcząt?

P: *A jakich chłopaków dziewczyny nie lubią i nie szanują?*
FM2: *Jak nie dba o higienę to już koniec, odpada. Może być pewny siebie, super wygląda, ale jeżeli śmierdzi to koniec, odpada.*
FK4: *Chamskich prymitywów. Co innych tarktują jak śmiecie i ciągle gadają o zaliczanuu dup.*

Zdaniem respondentek do zachowań i cech chłopców, których dziewczęta nie akceptują i które zwiększają ryzyko złego traktowania z ich strony, należą (tab. 34):

- wulgarność, głośność, gwałtowne zachowania – 41,9%,
- postawa dominacji, brak uprzejmości i szacunku wobec dziewcząt (jako zasada zachowania) – 33,1%,
- nisko oceniana atrakcyjność fizyczna – 28,2%, ze szczególnym uwzględnieniem otyłości jako stygmatyzującej cechy – 16,1%,
- negatywne cechy charakteru: złośliwość, agresywność, egoizm – 25,8%,
- brak dbałości o higienę – 18,5%,
- zachowania świadczące o braku inteligencji, np. brak zrozumienia, śmianie się ze wszystkiego – 23,1%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- przypisywanie sobie dużego doświadczenia seksualnego, tworzenie opinii „playboya", przedmiotowe traktowanie i nachalne zachowania o charakterze seksualnym wobec dziewcząt – 12,1%.

Chłopcy i dziewczęta w podobny sposób określają te atrybuty i zachowania chłopców, których dziewczęta nie akceptują lub które są powodem ich negatywnych nastawień wobec kolegów. Pojawiły się jednak różnice. Dla dziewcząt budząca najgorsze emocje i nastawienia jest kategoria agresywnych i wulgarnych zachowań werbalnych i niewerbalnych, natomiast nieco rzadziej, niż wskazywali na to ich koledzy, negatywnie oceniają chłopców, którzy prezentują postawę dominacji i okazują im brak szacunku. Chłopcy adekwatnie rozpoznają odczucia dziewcząt wobec chłopców uznawanych za nieatrakcyjnych i niedbających o higienę, a także takich nieakceptowanych przez dziewczęta zachowań jak przejawy niskiej inteligencji.

Dla dziewcząt – w przeciwieństwie do przekonań kolegów – takie czynniki, jak niski status materialny, przyjmowanie używek oraz zachowanie, które chłopcy określali jako „niemęskie", nie zostały wskazane jako istotne dla tworzenia negatywnych nastawień i podejmowania krzywdzących zachowań. Rzadziej też negatywnie oceniały intensywne zaangażowanie w naukę i zachowania określane jako „kujoństwo" i „lizusostwo". Wsród najrzadziej (podobnie jak chłopcy) wskazywanych cech i zachowań, które wzbudzają ich niechęć wobec chłopców, znalazły się: brak dbałości o modny wygląd, brak akceptacji w gronie rówieśników i w szkole, niski poziom dojrzałości, kłopoty z prawem, nisko oceniane „męskie" atrybuty ciała (niski wzrost, mało umięśnione ręce i nogi, klatka piersiowa i brzuch), nieadekwatne reakcje wobec sytuacji problemowych.

Tabela 35. Czynniki wpływające na negatywne nastawienie i złe traktowanie chłopców ze strony dziewcząt – odpowiedzi dziewcząt

Kategorie cech i charakterystyki chłopców	Dziewczęta – liczebność (%)
1	2
Konkretne zachowania: przeklinają, wulgarni, głośni	52 (41,9)
Relacje z innymi: popisują się, rządzą się, „samce alfa", wywyższający się, nieuprzejmi, chamscy, nie szanują dziewczyn	41 (33,1)
Uznawani za nieatrakcyjnych fizycznie	35 (28,2)
Cechy charakteru: złośliwi, agresywni, egoistyczni	32 (25,8)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Brak dbałości o higienę	23 (18,5)
Atrybuty umysłowości: mało inteligentni, „nie rozumieją, jak się do nich mówi", „z wszystkiego się śmieją"	22 (17,7)
Szczególne cechy wyglądu: grubi	20 (16,1)
Doświadczenia seksualne: przypisuje sobie dużego doświadczenie, tworzy wokół siebie atmosferę „playboya", „zmienia" często dziewczyny, chwali się podbojami, jest nachalny wobec dziewcząt	15 (12,1)
Doświadczenia z używkami: pali, pije	12 (9,7)
Zachowania „szkolne", stosunek do nauki i nauczycieli: kujon, pupil nauczycielek, lizus	11 (8,9)
Brak dbałości o modny wygląd	6 (4,8)
Brak akceptacji w gronie rówieśników w klasie i w szkole	6 (4,8)
Niski poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej – niedojrzali	5 (4,0)
Kłopoty z prawem	4 (3,2)
Nisko oceniane atrybuty płciowe: niski wzrost, mało umięśnione ręce i nogi, klatka piersiowa i brzuch	3 (2,4)
Podejście do spraw i problemów: robi problemy z niczego, panikuje	2 (1,6)
Ogółem*	124

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Co zdaniem chłopców decyduje o negatywnym nastawieniu i złym traktowaniu chłopców ze strony chłopców?

P: *Czy chłopacy, którzy są lubiani i podobają się dziewczynom, to ci sami, którzy mają też wysoką pozycję w męskiej grupie?*
FM2: *Niekoniecznie. Jeśli jest jakiś chłopak, taki powiedzmy pedałek, to dziewczyny będą go lubiły, może nie wszystkie, ale będą go lubiły, ale to też nie oznacza, że chłopacy też będą go akceptowali. Jeżeli jest taki typowy - och, - ach, - ech, taki chłopczyk fajny, jak dziewczyna prawie i dziewczyny go lubią, bo coś tam, bo je rozumie, to wtedy chłopacy raczej tak z dystansem do takiego chłopaka podchodzą, nie zawsze tak na zasadzie, że będą go ciągle wyzywali, ale przyjaźni nie ma.*
FM2: *Tacy chłopacy mają zazwyczaj coś w sobie co irytuje.*
FM2: *Najczęściej sposób mówienia i zachowanie. Coś jak dziewczyna.*
P: *To decyduje, że daje się komuś taką etykietę pedałka, tak?*
FM2: *Tak.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Specyficzny portret nieakceptowanych zachowań chłopców ujawnił się w kryteriach oceny ważnych z punktu widzenia kolegów. Wśród nieakceptowanych zachowań dotyczących relacji międzyludzkich znalazły się cztery grupy cech związanych z: dominacją (46,4%); niskimi kompetencjami społecznymi: negatywnym nastawieniem, złośliwością, nietrzymaniem się zasad, izolowaniem się (28,8%); nieśmiałością, wycofaniem i nieumiejętnością wchodzenia w rówieśnicze koleżeńskie relacje oraz „zamknięciem" się w sferze nauki (22,4%). Na trzy typy tak zachowujących się chłopców ich rówieśnicy wskazywali, jako na osoby nieakceptowane i zagrożone przemocą. Chłopcy negatywnie nastawieni są również wobec kolegów, których określali jako mało inteligentnych (19,2%), uznawanych za nieatrakcyjnych fizycznie (16,8%), niedbających o higienę (12%) i modny wygląd (11,2%). W podobnym stopniu narażeni na odrzucenie i złe traktowanie ze strony kolegów okazali się chłopcy, których zachowanie i wygląd określano jako „niemęskie" lub „kobiece" (11,2%), co wiązało się niemal każdorazowo z etykietą geja (określenie to nie wiązało się w żaden sposób z rzeczywistymi kryteriami dotyczącymi orientacji homoseksualnej). Wśród najmniej ważnych czynników ryzyka złego traktowania przez kolegów chłopcy wskazywali: szczególne cechy wyglądu (niewysportowani i otyli vs drobni i bardzo szczupli), brak akceptacji w gronie rówieśników w szkole, niski poziom dojrzałości, niski status materialny oraz doświadczenia z używkami (tab. 36).

Tabela 36. Czynniki wpływające na negatywne nastawienie i złe traktowanie chłopców ze strony innych chłopców – odpowiedzi chłopców

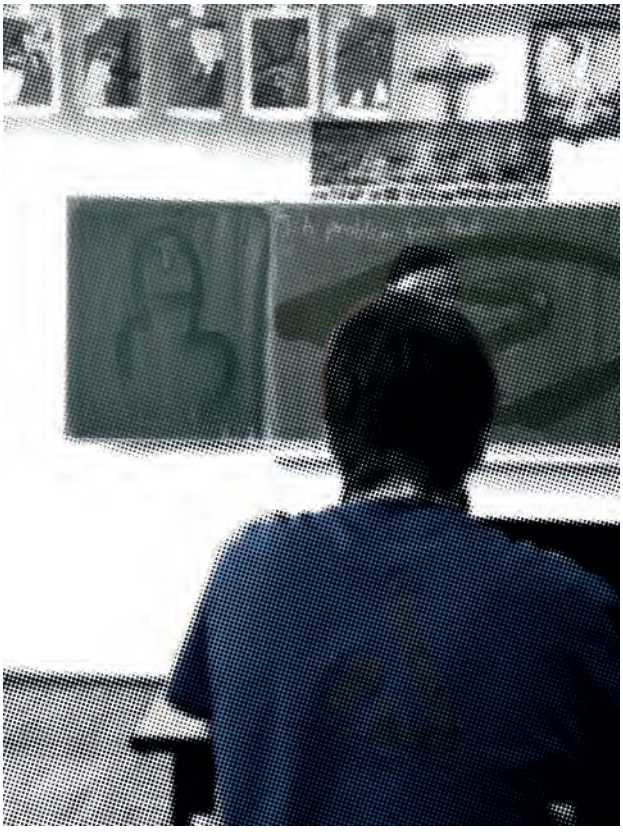
Kategorie cech i charakterystyki chłopców	Chłopcy – liczebność (%)
1	2
Relacje z innymi: popisują się, są nadpobudliwi, agresywni, rozmawiają z wybranymi osobami	58 (46,4)
Konkretne zachowania: ciągle kogoś krytykują, złośliwi, łamią zasady, są nielojalni, nie rozmawiają z nikim	36 (28,8)
Cechy charakteru: zbyt ambitni, nie umieją się dogadać, słabi, nieśmiali, cisi, wycofani, trzymają się na uboczu, nie angażują się	28 (22,4)
Atrybuty umysłowości: mało inteligentni, ociężali w myśleniu	24 (19,2)
Uznawani za nieatrakcyjnych fizycznie	21 (16,8)
Brak dbałości o higienę	15 (12,0)
Brak dbałości o modny wygląd	14 (11,2)
Zachowuje się w sposób niemęski, dziewczęcy, ma etykietę geja	14 (11,2)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Szczególne cechy wyglądu: niewysportowani, grubi vs drobni i chudzi	5 (4,8)
Brak akceptacji w gronie rówieśników w klasie i w szkole	3 (2,4)
Niski poziom dojrzałości emocjonalnej, społecznej, umysłowej – niedojrzali	2 (1,6)
Niski status materialny	2 (1,6)
Doświadczenia z używkami: pali, pije	1 (0,8)
Ogółem*	**125**

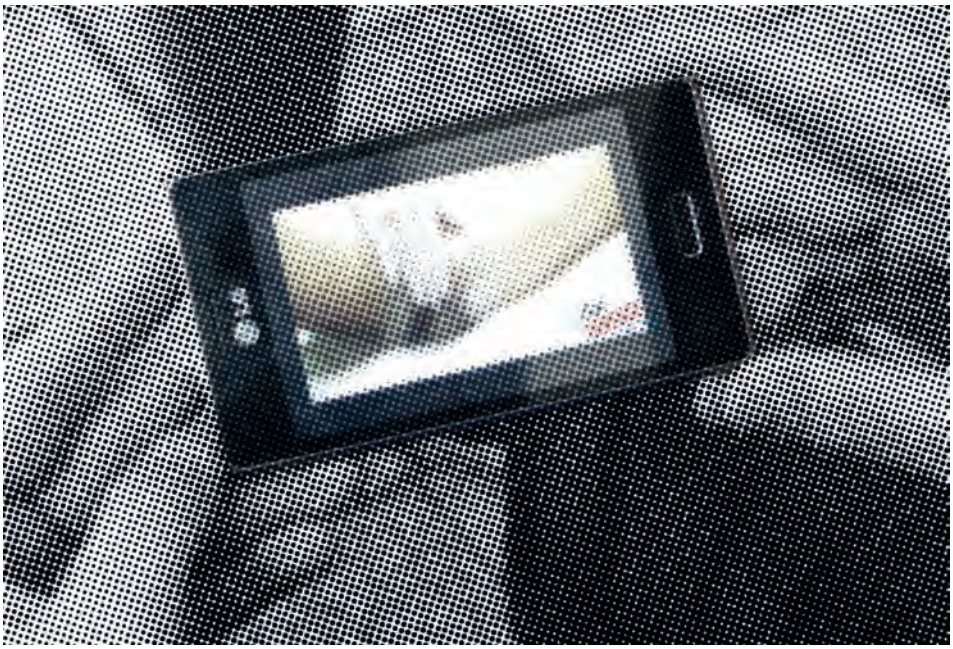
* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

3.2. Rówieśnicza przemoc ze względu na płeć w świetle szkolnych doświadczeń dziewcząt i chłopców



Fot. 6. RM5: *„Nauczycielki wolą udawać, że tego nie widzą (...) Pani ani słowem przez całą lekcję nie skomentowała tego co na tablicy".*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026



Fot. 7. RM5: *„Na przerwach dla rozrywki można obejrzeć porno. W sumie bardziej dla śmiechu".*

WK5: *U nas trzech takich kolesi, co się mieli z niewiadomo kogo zrobili taki ranking. Listę super lasek. Oni oceniali twarz, nogi, cycki, tyłek, i co oni jeszcze oceniali? Coś tam jeszcze. Już nie pamiętam co. Było pięć rzeczy, które oceniali, i za każdą rzecz można było dostać pięć punktów. No i potem sobie podliczyli i wybrali i ustawili te pięć wybranych na facebook'a. A reszta było wiadomo jak się ma poczuć, jak pasztety.*

FK5: *No niektóre dziewczyny noszą takie spódniczki co ledwo im dupę zakrywa i potem się dziwią, że nazywa się je dziwkami.*

WM2: *Chłopacy wepchnęli mnie do kibla dziewczyn w czasie przerwy. Laski piszczały i się śmiały też. Ja też niby się śmiałem, ale prawda jest taka, że miałem przerąbane przez pół roku u wszystkich.*

FM4: *Był u nas taki chłopak w klasie, trochę opóźniony chyba, nie wiem, przymulony taki. W jakichś dziwnych ciuchach pedalskich. Wie pani. No i chłopacy w klasie ciągle się z niego naśmiewali, albo wyrzucali rzeczy z plecaka, albo chowali mu ciuchy jak się przebierał na w-f. W końcu go gdzieś przenieśli.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Formy i częstotliwość przemocy ze względu na płeć

Rówieśnicza przemoc ze względu na płeć jest częścią codzienności szkolnej i zgodnie z deklaracjami uczniów i uczennic każdego lub prawie każdego dnia doświadcza jej ponad połowa młodych ludzi. Najczęściej jest to przemoc o charakterze werbalnym, ale nastolatkowie i nastolatki doświadczają jej też we wszystkich innych formach, jako przemoc: fizyczną, psychiczną, relacyjną, materialną, seksualną – w kontaktach twarzą w twarz oraz pośrednio, przez komunikaty tekstowe i wizualne, w realnej przestrzeni szkoły i rzeczywistości wirtualnej (cyberprzemoc). Co trzecia badana osoba często doświadcza naruszania przestrzeni intymnej przez różne formy niechcianego dotyku: klepania, uścisków, napierania, łaskotania, popychania, klepania, a także publicznego poniżającego komentowania zachowania i wyglądu przez różne znaczące gesty i wokalizacje. Do kategorii częstych jedna trzecia respondentów zaliczyła również bycie narażonym na niechciane treści o charakterze seksualnym lub pornograficznym.

Zestawiając i podsumowując zebrane dane – czyli odpowiedzi udzielane w kwestionariuszach ankiet, pogłębiające zrozumienie zjawiska wypowiedzi w wywiadach grupowych i indywidualnych oraz wypowiedzi w formie serii zdjęć – do kategorii zachowań przemocowych w relacjach rówieśniczych określanych jako „codzienne", „częste"[340] dotyczących płci i seksualności, które badani obserwowali i których doświadczali często w roli sprawcy, ofiary lub świadka, można zaliczyć (tab. 40, rys. 2):

- używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście (*dziwka*, *dupa*, *ciota*, *towar*, *świnia*, *fiut*, *pedał*, *lesba* itp.), wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci (*biegasz jak baba; rzucasz jak pizda; Nie wściekaj się, masz okres czy co?*), opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności – 56% respondentów (60% dziewcząt i 50% chłopców),
- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 35% (39% i 31%),
- gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy jako komentarz wobec jakiejś osoby – 34% (45% i 30%),

[340] Odsetek respondentów wywiadu kwestionariuszowego wskazujących dane zachowanie jako występujące: każdego dnia kilka razy/każdego dnia przynajmniej raz/raz na kilka dni; % z ogółu respondentów biorących udział w badaniu.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- pokazywanie, rozsyłanie zdjęć, filmików, rysunków (np. rysunki w zeszytach i podręcznikach przedstawiające inne osoby lub określane jako *szczucie chujem*) o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody – 33% (34,5% i 32%),
- czynienie seksualnych aluzji i gestów – 32% (29% i 35%),
- uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 32% (30% i 43%),
- wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (*rusz grubą dupę*; *cycki ci sterczą*; *nie wściekaj się, masz okres czy co?*) – 30% (35% i 25%),
- symulowanie (udawanie) czynności seksualnych – 24% (23% i 27%),
- „przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 15% (15% i 17%),
- ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki – 15% (13% i 17%),
- uporczywe przyglądanie się, śledzenie – 15% (13% i 17%),
- krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności – 15% (16% i 13%),
- rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) – 14% (17% i 11%),
- wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny – 14% (12% i 16%),
- zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. – 13% (6% i 23%),
- bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) – 11% (9% i 13%),
- umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym – 9,5% (9% i 10%),
- robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików oraz upublicznianie ich w Internecie – 9% (8% i 11%),
- wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, listów, wiadomości na portalach społecznościowych – 8% (7% i 9%),
- podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. – 7% (4% i 10%),
- obnażanie się w obecności innych – 6% (5% i 8%),
- napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej – 4,6% (2% i 8%).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 37. Zachowania przemocowe dotyczące płci i seksualności, które badani obserwowali i którego doświadczali często (każdego dnia kilka razy/każdego dnia przynajmniej raz/raz na kilka dni) w roli sprawcy, ofiary lub świadka – z podziałem na płeć

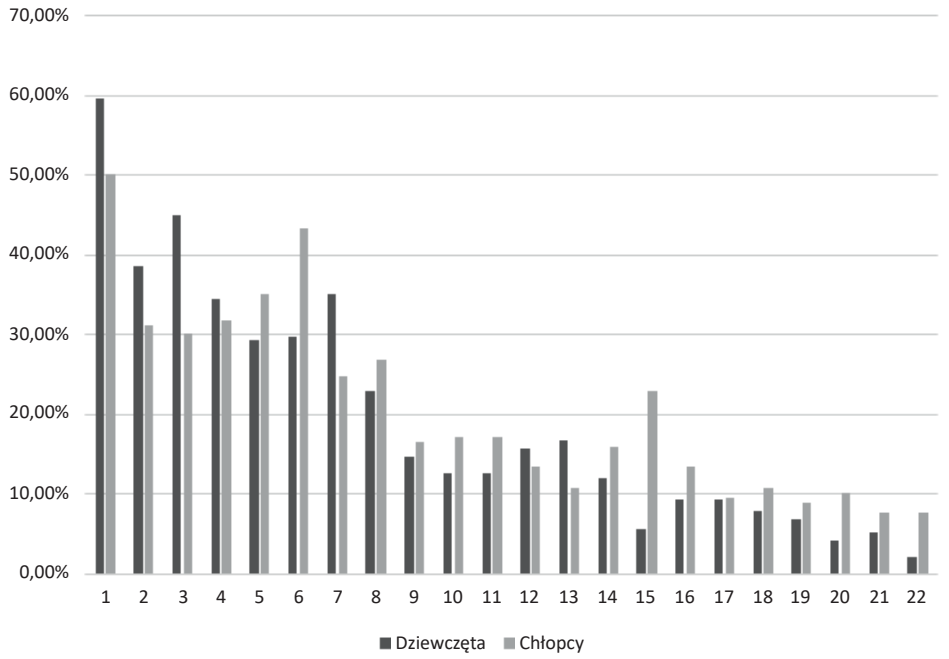
Formy zachowań przemocowych	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek
1	2	3	4
1. Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	114 (59,7)	80 (50,1)	194 (55,7)
2. Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	74 (38,7)	49 (31,2)	123 (35,3)
3. Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	73 (45)	48 (30,1)	121 (34,8)
4. Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody	66 (34,5)	50 (31,8)	116 (33,4)
5. Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów	56 (29,3)	56 (35)	112 (32,2)
6. Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	57 (29,8)	54 (43,4)	111 (31,9)
7. Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	67 (35,1)	39 (24,8)	106 (30,1)
8. Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	44 (23)	42 (26,8)	86 (24,7)
9. „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	28 (14,7)	26 (16,6)	54 (15,5)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4
10. Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	24 (12,6)	27 (17,2)	51 (14,7)
11. Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	24 (12,6)	27 (17,2)	51 (14,7)
12. Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	30 (15,7)	21 (13,4)	51 (14,7)
13. Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	32 (16,8)	17 (10,8)	49 (14,1)
14. Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	23 (12)	25 (15,9)	48 (13,8)
15. Zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	11 (5,7)	36 (22,9)	47 (13,5)
16. Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	18 (9,4)	21 (13,4)	39 (11,2)
17. Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	18 (9,4)	15 (9,6)	33 (9,5)
18. Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	15 (7,8)	17 (10,8	32 (9,2)
19. Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	13 (6,8)	14 (8,9)	27 (7,8)
20. Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	8 (4,2)	16 (10,2)	24 (6,9)
21. Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie	10 (5,2)	12 (7,6)	22 (6,3)
22. Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	4 (2,1)	12 (7,6)	16 (4,6)
Ogółem*	**191**	**157**	**348**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026



Rys. 2. Zachowania przemocowe dotyczące płci i seksualności, które badani obserwowali i których doświadczali często (każdego dnia kilka razy/każdego dnia przynajmniej raz/raz na kilka dni) w roli sprawcy, ofiary lub świadka – z podziałem na płeć Cyfry na osi odnoszą się do poszczególnych kategorii form przemocy umieszczonych w tabeli 37.

Z perspektywy dziewcząt najczęstsze formy przemocy ze względu na płeć, które zauważają, których doświadczają i których są świadkami w szkole to:

- wulgarne określenia dotyczące płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów – 60% dziewcząt określa je jako częste,
- gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby – 45%,
- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 39%,
- wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części – 35%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody – 34,5%,
- uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 30%,
- seksualne aluzje i gesty – 29%,
- symulowanie (udawanie) czynności seksualnych – 23%.

W przypadku chłopców do najczęściej obserwowanych i doświadczanych przez nich zdarzeń należą:

- wulgarne określenia dotyczące płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów – 50% chłopców określa je jako częste,
- uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 43%,
- seksualne aluzje i gesty – 35%,
- pokazywanie, rozsyłanie zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody – 32%,
- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 31%,
- gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby – 30%,
- symulowanie (udawanie) czynności seksualnych – 27%,
- wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części – 25%,
- zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. – 23%.

Analizując podobieństwa i różnice między płciami w doświadczaniu w różnych rolach oraz zauważaniu przemocy ze względu na płeć, można powiedzieć, że w większości przypadków dziewczęta i chłopcy wskazywali na podobną częstotliwość występowania różnorodnych jej form. W podobnym stopniu dziewczęta i chłopcy zauważają i doświadczają w różnych rolach wielu przejawów cyberprzemocy oraz poniżającej komunikacji niewerbalnej odnoszącej się do płci i seksualności, chodzi tu o: niechciane gesty, dotknięcia,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

rysunki, symulowanie czynności seksualnych, rozpowszechnianie pornografii, umieszczanie w przestrzeni publicznej wulgarnych tekstów, obrazów, cyberprzemoc w formie wysyłania wulgarnych wiadomości, robienia niechcianych zdjęć oraz naruszanie prywatności przez wyciąganie rzeczy z plecaka, piórnika.

Dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały na problem różnorakiej przemocy werbalnej: wyzwisk, wyśmiewania, wyrażania się pogardliwie o przeciwnej płci, opowiadania wulgarnych żartów, poniżających komentarzy na temat ciała oraz gwizdów i innych nieprzyjemnych odgłosów w komentarzu do jakiejś osoby. Nieco częściej też niż chłopcy dostrzegały i zgłaszały problem naruszania przestrzeni osobistej w seksualnym charakterze, a także rozpowszechniania szkodliwych kłamstw i plotek na tematy intymne. Chłopcy znacząco częściej niż koleżanki dostrzegali oraz relacjonowali doświadczanie zabierania i chowania ubrań, w sytuacji gdy osoba się przebiera, nieco częściej też niż koleżanki wskazują na problem przemocy fizycznej w formie uderzania, bicia, popychania, kopania oraz naruszania prywatności przez zabieranie i chowanie ubrań, a także uporczywe przyglądanie się i śledzenie. Chłopcy częściej niż dziewczęta wskazywali, że znają przypadki podglądania oraz napastowania seksualnego. Umieszczając dane na skali, wyraźniej widać różnicę między dziewczętami i chłopcami w percepcji i częstotliwości doświadczania różnych form przemocy (tab. 38).

Tabela 38. Porównanie częstotliwości doświadczania przez dziewczęta i chłopców różnych form przemocy ze względu na płeć, w kategorii zachowań częstych (każdego dnia kilka razy/każdego dnia przynajmniej raz/raz na kilka dni) – w roli sprawcy, ofiary lub świadka

Osoby danej płci, które uważają dane zachowania za częste (%)	**Dziewczęta (%)**	**Chłopcy (%)**
1	2	3
50–60	Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności (60)	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
40–50		Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności (50)
	Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby (45)	
		Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (43)
30–40	Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się (39)	
		Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów (35)
	Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (35)	
	Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody (34,5)	
		Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody (32)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
		Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się (31)
	Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (30)	Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby (30)
20–30	Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów (29)	
		Symulowanie czynności seksualnych (27)
		Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (25)
	Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych (23)	Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. (23)
10–20	Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) (17)	**„**Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (17)
		Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (17)
		Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (17)
		Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) (17)
	Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności (16)	Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny (16)
	„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (15)	

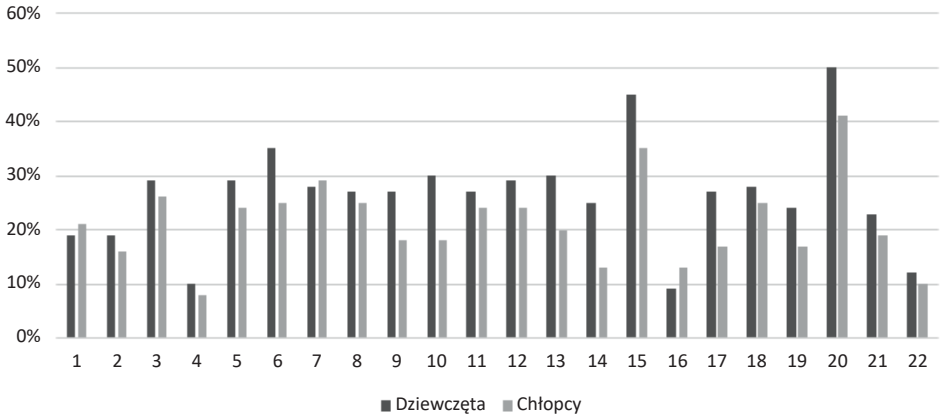
Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
	Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (13) Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (13) Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny (12)	Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) (13) Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności (13) Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików i upublicznianie w Internecie (11) Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) (11) Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym (10) Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. (10)
<10	Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym (9) Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) (9) Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie (8) Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych (7) Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. (6)	Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych (9) Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie (8) Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej (8)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
	Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie (5) Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. (4) Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej (2)	

W przypadku użycia kategorii „sporadycznie" i „znam tylko jeden taki przypadek" wyniki ułożyły się nieco odmiennie niż w przypadku kategorii „często". Przemoc incydentalną w kontekście wszystkich analizowanych tu typów bardziej zauważają i częściej doświadczają jej w różnych rolach dziewczęta (rys. 3 i tab. 39).



Rys. 3. Zachowania przemocowe dotyczące płci i seksualności, które badani obserwowali i których doświadczali sporadycznie („sporadycznie", „znam tylko jeden taki przypadek") w roli sprawcy, ofiary lub świadka – z podziałem na płeć

Warto zwrócić uwagę, że wiele zachowań, których doświadczanie jako „częste" relacjonowała duża liczba badanych, była przez część respondentek i respondentów określana jako „incydentalne". Doświadczenia zatem są bardzo zindywidualizowane i należy zachować ostrożność przy uogólnieniach. Z drugiej strony, uwzględniając zbiorczo wyniki doświadczeń określanych jako częste oraz sporadyczne, widać, jak duża liczba dzieci przynajmniej od

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czasu do czasu spotyka się w szkole z typem przemocy, którego wiele badań w ogóle nie uwzględnia.

Podsumowując i sumując odpowiedzi z kategorii doświadczeń „częstych" i „sporadycznych": przemocy werbalnej w różnych rolach doświadczyło 76% badanych, komentowania za pomocą różnych odgłosów – 63%, przemocy fizycznej – 62%, seksualnych aluzji – 59%, poniżających komentarzy na temat ciała – 59%, zabierania ubrań – 55%, naruszania przestrzeni osobistej – 53%, podglądania – 53%, dotykania intymnych części ciała – 51%, uporczywego przyglądania się – 41%, cyberprzemocy – 42%, ściągania części ubrań – 40%, rozpowszechniania plotek i kłamstw – 40%, robienia niechcianych zdjęć i filmów – 36%, wyciągania z plecaka lub torby prywatnych rzeczy – 34%, bójek – 32%, wulgarnych napisów w przestrzeni – 32%, wysyłania i otrzymywania wulgarnych treści – 28%, obnażania w obecności innych – 27%, napastowania seksualnego – 16% (tab. 39).

Tabela 39. Zachowania przemocowe dotyczące płci i seksualności, które badani obserwowali i których doświadczali często (każdego dnia kilka razy/każdego dnia przynajmniej raz/raz na kilka dni) oraz sporadycznie (sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek) w roli sprawcy, ofiary lub świadka – porównanie

Formy zachowań przemocowych	Dziewczęta – liczebność (%)		Chłopcy – liczebność (%)		Liczebność (%) z ogółu respondentów i respondentek	
	często	sporadycznie	często	sporadycznie	często	sporadycznie
1	2	3	4	5	6	7
1. Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	114 (60)	37 (19)	80 (51)	33 (21)	194 (56)	70 (20)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7
2. Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	74 (39)	36 (19)	49 (31)	25 (16)	123 (35)	61 (18)
3. Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	73 (38)	56 (29)	48 (31)	41 (26)	121 (35)	97 (28)
4. Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody	66 (35)	20 (10)	50 (32)	12 (8)	116 (33)	32 (9)
5. Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów	56 (29)	55 (29)	56 (36)	38 (24)	112 (32)	93 (27)
6. Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	57 (30)	67 (35)	54 (34)	39 (25)	111 (32)	106 (30)
7. Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	67 (35)	54 (28)	39 (25)	46 (29)	106 (30)	100 (29)
8. Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	44 (23)	52 (27)	42 (27)	40 (25)	86 (25)	92 (26)
9. „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	28 (15)	51 (27)	26 (17)	29 (18)	54 (16)	80 (23)
10. Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	24 (13)	57 (30)	27 (17)	29 (18)	51 (15)	86 (25)
11. Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	24 (13)	52 (27)	27 (17)	38 (24)	51 (15)	90 (26)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7
12. Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	30 (16)	56 (29)	21 (13)	38 (24)	51 (15)	94 (27)
13. Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	32 (17)	57 (30)	17 (11)	32 (20)	49 (14)	89 (26)
14. Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	23 (12)	48 (25)	25 (16)	21 (13)	48 (14)	69 (20)
15. Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	11 (6)	86 (45)	36 (23)	55 (35)	47 (14)	141 (41)
16. Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	18 (9)	44 (23)	21 (13)	28 (18)	39 (11)	72 (21)
17. Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	18 (9)	52 (27)	15 (10)	27 (17)	33 (9)	79 (23)
18. Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	15 (8)	54 (28)	17 (11)	40 (25)	32 (9)	94 (27)
19. Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	13 (7)	45 (24)	14 (9)	26 (17)	27 (8)	71 (20)
20. Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	8 (4)	96 (50)	16 (10)	65 (41)	24 (7)	161 (46)
21. Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie	10 (5)	43 (23)	12 (8)	30 (19)	22 (6)	73 (21)
22. Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	4 (2)	22 (12)	12 (8)	15 (10)	16 (5)	37 (11)
Ogółem	**191**		**157**		**348**	

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Przemoc ze względu na płeć obejmuje bardzo różnorodne zachowania, które nie zawsze łatwo przypisać do jakiejś konkretnej kategorii. Pokazują to przykłady wypowiedzi uczniów i uczennic biorących udział w wywiadach, które zamieszczone są w tabeli 40.

Tabela 40. Formy zachowań przemocowych – przykłady wypowiedzi rozmówców i rozmowczyń

Wybrane przykłady zachowań należących do różnych kategorii przemocy ze względu na płeć, relacjonowanych przez nastolatki biorące udział w wywiadach grupowych i indywidualnych
1
Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności
WK3: *Z niektórymi chłopakami trudno jest czasem rozmawiać. Ciągle są jakieś podteksty. Moja koleżanka ostatnio powiedziała, jak jeden gostek nie miał nożyczek – „dam ci" to obok niego drugi krzyknął z rechotem „o super, a mi też dasz?". Dziewczyny w ogóle nie mogą nic powiedzieć o lodach, bo zaraz jakieś głupie teksty latają.* WM1: *U nas chłopacy w klasie potrafią być megaobleśni jak wjeżdża temat seksu. Najgorzej jak gadają o tym głośno i komentują a ja muszę z nimi stać na tym korytarzu, bo niby jestem z nimi.*
Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się
FM3: *Np. dziewczyna się po coś schyla, a kolega ją klepnie w tyłek.* FK4: *O! Znamy to. Popychanie, dziobanie po brzuchu. Jak od czasu do czasu sobie żartują to ok, ale jeśli ktoś non stop podchodzi na przerwie to jest to dziwne, nie zawsze ma się ochotę, by ktoś dotykał po brzuchu.*
Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby
WK3: *Był taki chłopak, co kwiczał jak świnia za każdym razem jak mijał Aśkę na schodach.* FK6: *To jest taki rechot z długim uuuuuuuuuuuu. Nigdy się nie wie, czy to jest komentarz do ciebie, bo przecież mogą sobie po prostu wyć do siebie.*
Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody
FM3: *Ja słyszałem, jak chłopacy opowiadali, że chłopacy oglądali sobie na religii pornole. To jest tak, że nawet jak nie chcesz, to zawsze ktoś ci coś pokazuje.* FM2: *Linki się wysyła. O niepozornej nazwie, a wchodzi się i tam niespodzianka. Kolega wysłał mi taki link, wszedłem na niego i tam było, że mężczyzna machał penisem i miał licznik, który liczył ile obrotów zrobił. To było nawet śmieszne, ale bywają gorsze rzeczy. Lepiej uważać.*
Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności
FM3: *Widzieliśmy sytuacje w której kolega został wepchnięty do toalety dziewczyn przez innych kolegów.* FK6: *Ja strzelam za każdym razem z liścia, jak tylko mnie dotknie któryś.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1
Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części.
FK3: *Zdarza się, że czasami jakiś chłopak powie coś na głos, że jest pasztetem albo szafą, szczególnie jak mu się dziewczyna nie podoba. A jeżeli mu się podoba to krzyknie „fajna dupa".* FK3: *Jak dziewczyna śmierdzi to są chłopacy, którzy jej to powiedzą w wulgarny sposób.*
Symulowanie (udawanie) czynności seksualnyc
FM3: *Takie odgłosy, to wczoraj słyszałem. Na lekcji.* FM3: *Ruchy podobne do stosunku, nie wiem jak to nazwać. To tak w formie żartu. To nie tak specjalnie, tylko żart.*
Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki
FM3: *To tak. Często. Strzelanie ramiączkami. Sa tu specjaliści w tej konkurencji.*
Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności
FK3: *Niektórzy chłopacy są wulgarni i wstawiają komentarze typu: weź się schowaj grubasie. (...) Albo lachociągu. Głównie do dziewczyn, których nie znają.* FM2: *Na FB jest tablica i tam kto co wstawi to wtedy wszyscy to widzą, to ja miałem kiedyś takie zdarzenie, że chłopak był nielubiany, znaczy niby lubiany, ale rówieśnicy się z niego nabijali i miał takie dosyć kontrowersyjne zdjęcie profilowe na którym miał otwartą buzie i wszyscy znajomi zaczęli wycinać tą twarz i wklejać w inne różne rzeczy, były penisy itd.*
Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny
FM3: *To się nazywa robienie żółwia. Wyciąga się z plecaka wszystkie rzeczy, przekręca się plecak w drugą stronę, wkłada i zapina od środka, z drugiej strony.* WM4: *Przynajmniej raz dziennie ktoś komu robi kebaba. Wyrzuca się wszystko z torby a potem pakuje byle jak razem ze śmieciami i takimi tam. Ale to raczej zabawa chłopaków. Pamiętam tylko raz taką sytuację, że jeden gościu wyciągnął dziewczynie z plecaka tampony. Strasznie się tego wstydziła. No słabe to było, fakt, ale chłopacy inaczej do tego podchodzą. No i nie mają ze sobą podpasek w szkole.*
Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)
WM3: *To jest trochę popisówa i w sumie rzadko dochodzi naprawde do bijatyki o dziewczynę, ale wszyscy o tym gadają przez jakiś czas i ktoś kogoś szturchnie czasem, popchnie, opluje. To raczej o taki męski honor idzie. Bo ta dziewczyna ma to gdzieś. Mnie to śmieszy. Jakim trzeba być debilem, żeby chcieć w czymś takim brać udział.*
Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym
FK3: *Chłopacy są po prostu są zboczeni. Ciągle rysują.* P: *Co rysują?* FK3: *Takie różne, bardzo często to robią, chociażby na krzesłach, zeszytach, piórnikach, tego swojego penisa. Może mają jakiś kompleks?*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1
WM2: *Jest taki koleś u mnie w klasie, co ma różne gadżety, no wie pani zapalniczkę, nakładkę na telefon i takie tam z gołymi laskami. Mówi że to klasyka gatunku. Czasem na lekcjach, a jak nauczycielka nie widzi wyciąga je i pokazuje i wtedy chłopacy mają zwałę, się brechtają. Niektóre dziewczyny też się śmieją, mi jest głupio.*

Przemoc ze względu na płeć a usytuowanie szkoły

Zestawienie wyników badań uwzględniające podział na kategorie szkół miejskich i wiejskich wskazuje na uniwersalność doświadczenia przemocy ze względu na płeć. Jedyne znaczące różnice (rzędu 10–15 punktów procentowych) dotyczyły następujących kwestii: chłopcy w gimnazjach wiejskich nieco częściej niż rówieśnicy z miast wskazywali na doświadczanie niechcianych „przypadkowych" dotknięć intymnych części ciała oraz bicia, szturchania, popychania i innych fizycznych ataków. Z kolei chłopcy z miast częściej doświadczali bezpośredniej i pośredniej przemocy werbalnej, rozpowszechniania kłamstw i plotek dotyczących intymności, robienia i rozpowszechniania prywatnych zdjęć i filmów oraz wysyłania nieprzyzwoitych wiadomości. Częściej też wskazywali na doświadczenie napastowania i przemocy seksualnej, czyli czyny karalne. Dziewczęta w gimnazjach wiejskich częściej niż rówieśniczki w miastach zgłaszały problem ściągania i szarpania ubrań oraz fizycznej przemocy wynikającej z konfliktów w relacjach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta z miast natomiast relatywnie częściej niż koleżanki ze środowisk wiejskich doświadczały bezpośredniej przemocy fizycznej z seksistowskim komentarzem oraz bycia świadkiem czyjegoś obnażania się w obecności innych. Zestawienie danych ilościowych z uwzględnieniem podziału na usytuowanie szkoły znajduje się w aneksie.

Sprawcy i sprawczynie przemocy

Dziewczęta i chłopcy różnili się w postrzeganiu sprawstwa różnych form przemocy, przede wszystkim z powodu skupienia na relacjach w grupach jednopłciowych. Chłopcy, co sugerowały liczne wypowiedzi podczas wywiadów grupowych i indywidualnych, mają niezbyt dużą wiedzę o konfliktach i sposobach ich rozwiązywania pomiędzy samymi dziewczętami. Podobnie dziewczęta są bardziej wyczulone na własne doświadczenia oraz doświadczenia własnej grupy płciowej. W tabeli 40 znajduje się zestawienie oraz porównanie odpowiedzi dziewcząt i chłopców na pytanie, kto był sprawcą różnych kategorii zachowań przemocowych związanych z płcią lub seksualnością, które obserwowali lub których doświadczyli i doświadczyły.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 41. Odpowiedź na pytanie: Kto był sprawcą poszczególnych zachowań przemocowych, których doświadczyłaś/eś lub byłaś/eś świadkiem? – z podziałem na płeć

Formy zachowań przemocowych	Płeć sprawcy (%)					
	dziewczęta		chłopcy		obie płci w równym stopniu	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
1	2	3	4	5	6	7
1. Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	19	3	33	57	45	36
2. Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	14	7	60	66	26	21
3. Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	13	7	54	62	29	22
4. Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, 5rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody	3	3	81	70	13	15
5. Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów	10	10	66	62	22	23
6. Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	24	9	30	55	33	36
7. Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	19	5	46	64	31	23
8. Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	10	10	73	76	16	16
9. „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	7	14	61	69	14	9
10. Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	18	10	63	70	13	13
11. Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	12	14	47	55	29	21
12. Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	22	13	19	45	56	29
13. Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	28	15	25	52	43	23

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7
14. Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	13	9	63	84	21	11
15. Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	40	2	40	88	17	6
16. Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	14	7	60	66	26	21
17. Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	26	8	26	39	36	25
18. Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	33	9	32	67	33	18
19. Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	34	12	31	51	27	22
20. Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	5	9	76	76	9	7
21. Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie	28	19	33	42	15	15
22. Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	8	8	80	48	0	24

Dz – odpowiedzi dziewcząt.
Ch – odpowiedzi chłopców.
*Suma odpowiedzi: dziewczęta (ja, koleżanka, koleżanki), chłopcy (ja, kolega, koledzy), obie płcie (i koleżanki, i koledzy, rówieśnicy – zarówno koleżanki, jak i koledzy). Procent wyliczano w stosunku do sumy osób danej płci, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie. Zestawienie nie zawiera kategorii „inne", dlatego procenty nie sumują się do 100.

Sprawstwo – perspektywa dziewcząt

Zdaniem respondentek chłopcy częściej niż dziewczęta są sprawcami większości zauważanych i relacjonowanych przez młodych ludzi typów przemocy ze względu na płeć. Wyjątkiem jest kilka typów zachowań, w przypadku których respondentki i rozmówczynie sprawstwo przypisały nieco częściej dziewczętom lub w równym stopniu obu płciom. Były to:

- rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) – 28% wskazało dziewczynę jako sprawczynię przemocy, 25% respondentek wskazało chłopca jako sprawcę przemocy i 43% respondentek wskazywało na obie płcie jako odpowiedzialnych za sprawstwo w równym stopniu,
- robienie komuś niechcianych zdjęć oraz nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie – odpowiednio 33%, 32% i 33%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych – 34%, 31% i 27%,
- krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności – 22%, 19% i 29%,
- rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) – 28%, 25% i 43%,
- zabieranie i chowanie ubrań – 40%, 40% i 17%,
- umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym – 26%, 26% i 36%.

Stosunkowo niewielka przewaga chłopców w roli sprawców przemocy wobec dziewcząt zaznaczyła się w przypadku:
- przemocy fizycznej z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 30% respondentek wskazało chłopca jako sprawcę przemocy, 24% na dziewczynę i 33% obie płcie,
- obnażania się w obecności innych lub w Internecie – 33%, 28% i 15%.

Największą i znaczącą przewagę chłopców jako sprawców przemocy wskazywały respondentki w następujących kategoriach zachowań (odsetki dotyczące wskazań w roli sprawców kolejno: chłopców, dziewcząt i obu płci):
- pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody – 81%, 3% i 13%,
- napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej – 80%, 8% i 0%,
- podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. – 76%, 5% i 9%,
- „przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 61%, 7% i 14%,
- symulowanie (udawanie) czynności seksualnych – 73%, 10% i 16%,
- czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty – 66%, 10% i 22%,
- bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczętami a chłopcami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) – 60%, 14% i 26%,
- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 60%, 14% i 26%,
- wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny – 63%, 13% i 21%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy jako komentarz wobec jakiejś osoby – 54%, 13% i 29%,
- uporczywe przyglądanie się, śledzenie – 47%, 12% i 29%,
- ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki – 63%, 18% i 16%,
- wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części – 46%, 19% i 31%,
- używania wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewania i stygmatyzowania w seksualnym kontekście – 33%, 19% i 45%.

Sprawstwo – perspektywa chłopców

Zdaniem respondentów, podobnie jak w przypadku rówieśniczek, chłopcy częściej niż dziewczęta byli wskazywani jako sprawcy wszystkich typów przemocy ze względu na płeć. Chłopcy bardziej radykalnie niż rówieśniczki zauważają różnicę związaną z płcią i maskulinizację przemocy, kilkakrotnie rzadziej niż ich koleżanki wskazując na dziewczęta jako sprawczynie przemocy, nawet w tych przypadkach, w których one same wskazywały na swoje sprawstwo. Na przykład dziewczęta deklarowały, że zabieranie ubrań zazwyczaj spotyka je zarówno ze strony koleżanek (40%), jak i kolegów (40%). Tymczasem chłopcy uważają, że w ten sposób zachowują się głównie chłopcy (88%) i tylko wyjątkowo dziewczęta (2% wskazań). Wynik ten sugeruje i potwierdza wnioski pochodzące z rozmów, że chłopcy doświadczają przemocy głównie ze strony innych chłopców, a dziewczęta zarówno ze strony chłopców (częściej), jak i ze strony dziewcząt (rzadziej lub w równym stopniu). Być może też dla chłopców wskazywanie na dziewczęta w roli osoby posiadającej przewagę i zagrażającej wiąże się z pewnym dysonansem i dyskomfortem. Dowodem tego są wypowiedzi chłopców świadczące o ujmie, jaką przynosi chłopcom przyznanie się do skrzywdzenia ze strony dziewczyny:

> FM4: *Koleś, którego laska ciśnie publicznie przy innych chłopakach i on się nie broni, to robi z siebie lamusa.*

Respondenci zdecydowanie rzadziej niż ich rówieśniczki prezentowali przekonanie, że sprawcami poszczególnych form przemocy w równym stopniu są dziewczęta i chłopcy. 36% wypowiadających się chłopców zauważyło podobieństwo między płciami jedynie w dwóch przypadkach: używania wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewania, stygmatyzowania w seksu-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

alnym kontekście, wyrażania się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadania obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności oraz uderzania, popychania, kopania z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności. Około jednej czwartej chłopców uważa, że chłopcy i dziewczęta w równym stopniu wygłaszają publicznie i głośno ośmieszające i poniżające komentarze, rozpowszechniają szkodliwe kłamstwa, umieszczają w przestrzeni publicznej wulgarne napisy i rysunki oraz wymuszają czynności seksualne.

Na większą przewagę chłopców nad dziewczętami, jeśli chodzi o sprawstwo przemocy, respondenci wskazywali w większości kategorii zachowań. Chodzi o (odsetki dotyczące wskazań w roli sprawców kolejno: chłopców, dziewcząt i obu płci):

- zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. – 88%, 2% i 6%,
- wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny – 84%, 9% i 11%,
- podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. – 76%, 9% i 7%,
- symulowanie (udawanie) czynności seksualnych – 76%, 10% i 16%,
- pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody – 70%, 5% i 15%,
- ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki – 70%, 10% i 13%,
- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 66%, 7% i 21%,
- wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części – 64%, 5% i 23%,
- bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczętami a chłopcami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) – 66%, 7% i 21%,
- robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików i upublicznianie w Internecie – 67%, 9% i 18%,
- „przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 69%, 14% i 9%,
- gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby – 62%, 7% i 22%,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności – 57%, 3%, 36%,
- czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty – 62%, 10% i 23%,
- uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 55%, 9% i 36%.

Dziewczęta są zdaniem chłopców sprawczyniami niewielkiej liczby przemocowych naruszeń wobec nich, w dodatku stosunkowo rzadko. Najczęściej wskazywanymi kategoriami zachowań dziewcząt wobec chłopców były:

- obnażanie się w obecności innych lub w Internecie – 19% chłopców wskazało na sprawstwo dziewcząt,
- rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) – 15%,
- uporczywe przyglądanie się, śledzenie – 14%,
- „przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 14%.

Podsumowując wyniki badań dotyczących problemu sprawstwa przemocy, analizy porównawcze wypowiedzi różnego typu dziewcząt i chłopców wskazują na znaczącą przewagę chłopców w roli sprawców większości form przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej. Chłopcy doświadczają przemocy głównie ze strony innych chłopców, a dziewczęta zarówno ze strony chłopców (częściej), jak i ze strony dziewcząt (rzadziej lub w równym stopniu). Tym samym potwierdził się schemat wynikający z badań nad przemocą ze względu na płeć prowadzonych w innych krajach, zgodnie z którym dziewczęta są sprawczyniami przemocy głównie wobec innych dziewcząt i niektórych chłopców, natomiast chłopcy naruszają granice i krzywdzą zarówno swoich kolegów, jak i dziewczęta.

Chłopcy i dziewczęta najbardziej podobni do siebie okazali się jako sprawcy przemocy relacyjnej i werbalnej, również realizowanej dzięki technicznym środkom przekazu. Chodzi przede wszystkim o: używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw, obraźliwe epitety komentarze profilu, zdjęć lub wypowiedzi na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności, robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie oraz wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach spo-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

łecznościowych. Przy czym chłopcy – w porównaniu do rówieśniczek – rzadziej niż one same wskazują dziewczęta w roli sprawczyń przemocy.

Porównanie doświadczeń respondentek i respondentów pokazuje również, że im bardziej fizyczny i wprost seksualny charakter ma przemoc, tym częściej sprawstwo przypisywane jest chłopcom. Dziewczęta najczęściej (i w podobnym stopniu jak chłopcy) wskazywane są jako sprawczynie przemocy werbalnej, relacyjnej, naruszającej prywatność oraz szczególnej kategorii przemocy fizycznej (uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności). Tabele 42 i 43 wizualizują opisane różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami w doświadczeniach i percepcji sprawstwa różnych form przemocy ze względu na płeć.

Dziewczęta postrzegają chłopców, jako sprawców zachowań i naruszeń o seksualnym charakterze, natomiast dziewczętom przypisywały sprawstwo głównie w obszarze cyberprzemocy. Obserwacje i doświadczenia chłopców są podobne z tym, że innych chłopców postrzegają częściej również jako sprawców naruszeń dotyczących własności i prywatności (chowanie ubrań, wyciąganie prywatnych rzeczy).

Tabela 42. Porównanie odpowiedzi respondentek i respondentów dotyczących sprawstwa chłopców (dotyczy kategorii, w których wskazania sprawstwa uzyskały najwyższe wartości – zgodność wyraziła ponad połowa wypowiadających się osób danej płci)

Najczęściej wskazywane formy przemocy, której sprawcą był chłopiec (%)		
częstość wskazań	**odpowiedzi dziewcząt**	**odpowiedzi chłopców**
1	2	3
80–90	Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody (81) Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej (80)	Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. (88) Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny (84)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
70–80	Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. (76) Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych (73)	Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. (76) Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych (76) Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądanie pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody (70) Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (70)
60–70	Czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty (66) Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny (63) Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (63)	„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (69) Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików i upublicznianie w Internecie (67) Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczętami a chłopcami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) (66) Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się (66) Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (64) Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby (62%) Czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty (62%)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
	„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (61) Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczętami a chłopcami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) (60) Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się (60)	
50–60	Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby (54)	Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności (57) Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (55) Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (55) Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) (52)
40–50	Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (47) Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (46)	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 43. Porównanie odpowiedzi respondentek i respondentów dotyczących sprawstwa dziewcząt (dotyczy kategorii, w których wskazania sprawstwa uzyskały najwyższe wartości)

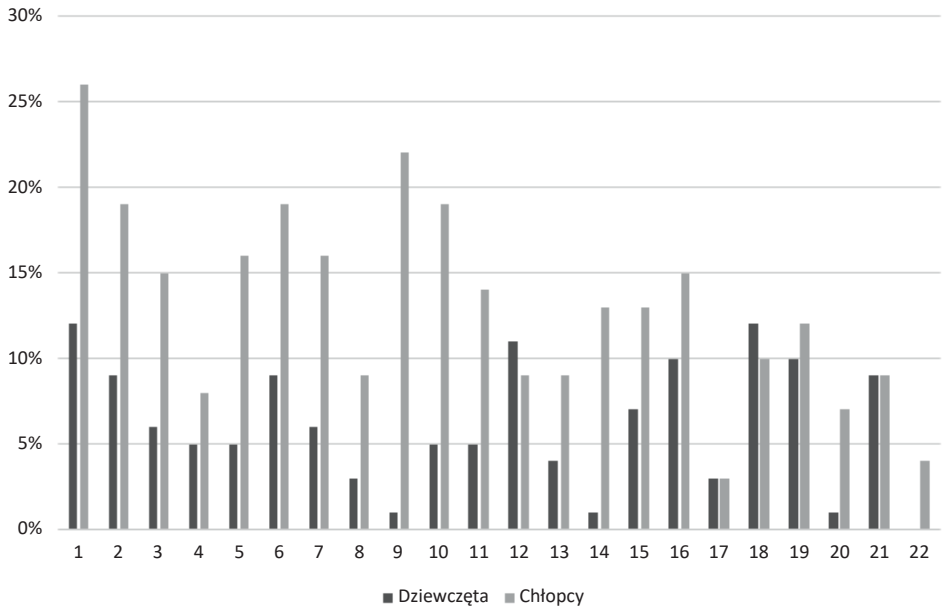
Najczęściej wskazywane formy przemocy, której sprawcą była dziewczyna (%)		
częstość wskazań	**odpowiedzi dziewcząt**	**odpowiedzi chłopców**
30–40	Zabieranie i chowanie ubrań (40) Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych (34) Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie (33)	
20–30	Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) (28) Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie (28) Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym (26) Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (24) Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności (22)	
10–20		Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie (19) Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) (15) Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (14) Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (14)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Sprawstwo – autodeklaracje

Deklaracje dotyczące sprawstwa różnych typów przemocy ze względu na płeć różnią się znacząco, jeśli chodzi o liczebność i częstość w porównaniu z wynikami, w których młodzi ludzie relacjonowali obserwowane zachowania „innych" (rys. 4, tab. 44). Młodzi ludzie rzadziej są skłonni przyznać się do własnych negatywnych zachowań. Średnio co dziesiąta dziewczyna i mniej wskazała siebie jako sprawczynię jakiegoś naruszenia mieszczącego się w kategorii przemocy ze względu na płeć. Chłopcy dwa razy częściej niż dziewczęta wskazywali na siebie w roli sprawców. Wyjątkiem – a zatem typem przemocy, do stosowania której dziewczęta przyznawały się równie często lub nieco częściej niż chłopcy – są przede wszystkim zachowania należące do kategorii cyberprzemocy (odsetki dotyczące autodeklaracji w zakresie sprawstwa odpowiednio dziewcząt, chłopców):

- krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności – 11%, 9%,
- robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie – 12%, 10%,
- obnażanie się w obecności innych lub w Internecie – 9%, 9%.



Rys. 4. Autodeklaracje dziewcząt i chłopców w zakresie sprawstwa poszczególnych zachowań przemocowych z podziałem na płeć

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 44. Autodeklaracje dziewcząt i chłopców w zakresie sprawstwa poszczególnych zachowań przemocowych z podziałem na płeć

Formy zachowań przemocowych, których sprawcą był respondent/sprawczynią była respondentka	Sprawca/sprawczyni przemocy – liczebność (%)	
	dziewczęta	chłopcy
1	2	3
1. Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	22 (12)	38 (26)
2. Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	11 (9)	18 (19)
3. Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	8 (6)	15 (15)
4. Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody	6 (5)	5 (8)
5. Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów	6 (5)	17 (16)
6. Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	11 (9)	18 (19)
7. Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	8 (6)	16 (16)
8. Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	3 (3)	8 (9)
9. „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	1 (1)	14 (22)
10. Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	4 (5)	13 (19)
11. Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	6 (5)	10 (14)
12. Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	10 (11)	6 (9)
13. Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	4 (4)	5 (9)
14. Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	1 (1)	6 (13)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
15. Zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	7 (7)	15 (13)
16. Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.).	5 (10)	8 (15)
17. Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	2 (3)	1 (3)
18. Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	9 (12)	6 (10)
19. Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	2 (10)	1 (12)
20. Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	1 (1)	6 (7)
21. Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie	4 (9)	4 (9)
22. Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	0 (0)	1 (4)

Uwaga: Procent wyliczano każdorazowo w stosunku do sumy osób danej płci, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie, zaznaczając odpowiedź „ja", ponieważ liczba respondentów odpowiadających na poszczególne pytanie była różna, a zestawienie nie zawiera kategorii „brak odpowiedzi", dlatego procenty nie sumują się do 100.

Tabela 45. Porównanie autodeklaracji dziewcząt i chłopców w zakresie sprawstwa poszczególnych zachowań przemocowych z podziałem na płeć (dotyczy kategorii, w których wskazania sprawstwa uzyskały najwyższe wartości – zgodność wyraziło ponad 10% wypowiadających się osób danej płci)

Najczęściej wskazywane formy przemocy, którymi sprawcami byli respondenci (autodeklaracje) (%)		
częstość wskazań	**dziewczęta**	**chłopcy**
1	2	3
20–30		Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności (26) „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (22)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
10–20		Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się (19) Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (19) Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (19) Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów (16) Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (16) Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (16) Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby (15) Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.). (15) Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (14) Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny (13) Zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. (13)
	Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności (12)	Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych (12)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
	Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie (12) Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności (11) Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych (10) Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) (10)	

Osoby doświadczające przemocy ze względu na płeć w roli ofiary

Dziewczęta i chłopcy różnią się w kwestii postrzegania przemocy ze względu na płeć przede wszystkim dlatego, że generalnie w dużo mniejszym stopniu zauważają przemoc, która jest skierowana i dotyka osoby przeciwnej płci. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta zazwyczaj niedoszacowują częstości doświadczania przemocy przez osoby przeciwnej płci. Jednak zarówno zdaniem respondentek, jak i respondentów dziewczęta zdecydowanie częściej niż chłopcy doświadczają w roli ofiar wszystkich form przemocy ze względu na płeć.

Zgoda młodych ludzi obu płci co do tego, że z pewnymi problemami częściej borykają się dziewczęta, dotyczy kilku form przemocy. Chodzi o: naruszanie przestrzeni osobistej – 79% dziewcząt i 35% chłopców uważa, że ofiarami są dziewczęta; niechciane „przypadkowe" dotykanie intymnych części ciała – odpowiednio 83% i 67%; szarpanie i ściąganie ubrań – 76% i 54%; wymuszanie czynności seksualnych – 64% i 41%; oraz podglądanie – 79% i 52%. W przypadku pozostałych form chłopcy i dziewczęta jako częściej krzywdzonych wskazują rówieśników własnej płci. Podobna liczba młodych ludzi natomiast podziela przekonanie, że przemoc ze względu na płeć to problem obu płci w równym stopniu. Wyjątkiem jest bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów (zdrady, odrzucenie zalotów itp.), gdzie zdaniem respondentek dziewczęta i chłopcy mają podobne doświadczenia – ok. 30% ofiar w obu kategoriach płciowych (zob. tab. 46).

Natomiast zdecydowanie częściej niż chłopcy dziewczęta relacjonowały, że one same i ich koleżanki są ofiarami (odsetki dotyczące wskazań w roli ofiar kolejno: dziewcząt, chłopców i obu płci):

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- „przypadkowych" dotknięć intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 83%, 2%,11%,
- naruszania przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 79%, 5%,17%,
- podglądania w szatni, łazience, w przebieralni itp. – 79%, 5%, 10%,
- ściągania części ubrań, szarpania, zadzierania bluzki, spódnicy, pociągania za ramiączka biustonosza, bluzki – 76%, 9%, 15%,
- uporczywego przyglądania się, śledzenia – 65%, 9%, 23%,
- napastowania seksualnego, wymuszania czynności seksualnej – 64%, 22%, 11%,
- wysyłania nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych – 60%, 8%, 24%,
- rozpowszechniania szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) – 60%, 5%, 34%,
- gwizdów, mlaskania, cmoknięć albo innych „zwierzęcych" odgłosów jako komentarz wobec jakiejś osoby – 59%, 11%, 27%,
- wygłaszania publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części – 58%, 9%, 29%,
- seksualnych aluzji, seksualnych gestów – 56%, 14%, 26%,
- obnażania się w obecności innych lub w Internecie – 55%, 10%, 44%,
- robienia komuś niechcianych zdjęć oraz nagrywania filmików o intymnym charakterze i upubliczniania w Internecie – 52%, 17%, 26%,
- symulowania czynności seksualnych – 50%, 27%,
- pokazywania, rozsyłania, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądania pornografii w obecności innych bez uzyskania zgody – 41%, 13%.

Tylko w jednym przypadku liczba wskazań na dziewczęta i chłopców w roli osoby bezpośrednio doświadczającej przemocy były bardzo podobne. Chodzi o krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia lub wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności, którego ofiarą było 43% dziewcząt i 40% badanych chłopców.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 46. Odpowiedź na pytanie: Kto był ofiarą poszczególnych zachowań przemocowych, których doświadczyłaś/doświadczyłeś lub byłaś/byłeś bezpośrednim świadkiem?

Formy zachowań przemocowych	Osoba doświadczająca przemocy w roli ofiary (%)					
	dziewczęta		chłopcy		obie płci w równym stopniu	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
1	2	3	4	5	6	7
1. Używanie wulgarnych określeń wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	34	15	8	38	51	43
2. Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	79	35	5	27	17	32
3. Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	59	22	11	39	27	27
4. Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą	41	13	24	24	20	19
5. Czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty	56	28	14	34	26	32
6. Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	16	3	60	83	19	8
7. Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	58	27	9	40	29	28
8. Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	50	27	16	42	24	22
9. „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	83	67	2	22	11	13
10. Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	76	54	9	27	15	16
11. Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	65	26	9	33	23	19
12. Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	43	40	7	18	46	31
13. Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	60	31	5	36	34	31

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7
14. Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	47	34	24	38	27	23
15. Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	47	7	22	86	21	6
16. Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów miedzy dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	31	14	26	45	34	39
17. Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	39	16	8	34	42	33
18. Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	52	11	17	61	26	20
19. Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	60	34	8	29	24	24
20. Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	79	52	5	31	10	8
21. Obnażanie się w obecności innych	55	29	10	42	44	18
22. Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	64	41	22	16	11	27

*Suma odpowiedzi: dziewczęta (ja, koleżanka, koleżanki), chłopcy (ja, kolega, koledzy), obie płcie (i koleżanki, i koledzy, rówieśnicy – zarówno koleżanki, jak i koledzy). Procent wyliczano w stosunku do sumy osób danej płci, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie. Zestawienie nie zawiera kategorii „inne", dlatego procenty nie sumują się do 100.

Chłopcy nie zauważają większości doświadczeń relacjonowanych przez dziewczęta. Zdaniem chłopców są one ofiarami głównie niechcianych dotknięć intymnych części ciała (67%) oraz ściągania części ubrań, szarpania, zadzierania bluzki, spódnicy, pociągania za ramiączka biustonosza, bluzki itp. (54%) oraz podglądania w szatni, łazience, w przebieralni itp. (52%). Nie zauważają – lub zauważają w dużo mniejszym stopniu – innych form przemocy, której zgodnie z autodeklaracjami doświadczają dziewczęta. W tabeli 47 przedstawiono różnice między tym, o czym mówią chłopcy, a percepcją i doświadczeniem dziewcząt.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 47. Porównanie odpowiedzi respondentek i respondentów dotyczących form przemocy, których ofiarami są dziewczęta (dotyczy kategorii, w których wskazania uzyskały najwyższe wartości – zgodność wyraziła ponad połowa wypowiadających się osób danej płci)

Najczęściej wskazywane formy przemocy, której doświadczają w roli ofiary dziewczęta (%)		
częstość wskazań	**odpowiedzi dziewcząt**	**odpowiedzi chłopców**
1	2	3
80–90	„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (83)	
70–80	Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się (79) Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. (79) Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (76)	
60–70	Uporczywe przyglądanie się, śledzenie (65) Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej (64)	„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) (67)
50–60	Czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty (56) Obnażanie się w obecności innych (55) Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików i upublicznianie w Internecie (52) Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych (50)	Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki (54) Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp. (52)
40–50	Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. (47) Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny (47)	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
	Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji, Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności (43)	
	Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą, oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody (41)	Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej (41)

Do najczęściej wskazywanych przez respondentów typów przemocy, w których ofiarami byli chłopcy, należą (odsetki dotyczące wskazań w roli ofiar kolejno: chłopców, dziewcząt):

- zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. – 86%, 7%,
- uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 83%, 3%,
- robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie – 61%, 11%,
- bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) – 45%, 14%,
- wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części – 40%, 9%.

Zdaniem dziewcząt, chłopcy są ofiarami głównie uderzania, popychania czy kopania z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (60%), nie zauważając – lub zauważając w dużo mniejszym stopniu – innych form przemocy, której zgodnie z autodeklaracjami doświadczają chłopcy. W tabeli 48 widać różnicę między tym, o czym mówią chłopcy, a percepcją i świadomością dziewcząt. Zestawienie w tab. 48 ilustruje różnicę w percepcji dziewcząt i chłopców, jeśli chodzi o dostrzeganie zachowań przemocowych skierowanych przeciwko chłopcom. Zgodnie z relacjami chłopców, bardzo wiele tego typu zachowań ma miejsce w sytuacjach gdy chłopcy przebywają w swoim towarzystwie, dlatego dziewczęta mogą mieć poczucie, że chłopcy nie są ofiarami większości form przemocy.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 48. Porównanie odpowiedzi respondentek i respondentów dotyczących form przemocy, których ofiarami są chłopcy (dotyczy kategorii, w których wskazania uzyskały najwyższe wartości – zgodność wyraziła ponad połowa wypowiadających się osób danej płci)

Najczęściej wskazywane formy przemocy, której doświadczają w roli ofiary chłopcy (%)		
częstość wskazań	**odpowiedzi dziewcząt**	**odpowiedzi chłopców**
80–90		Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. (86) Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (83)
70–80		
60–70	Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (60)	
50–60		
40–50		Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.) (45) Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych (42) Obnażanie się w obecności innych (42) Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części (40)

Doświadczenie przemocy w roli ofiary – autodeklaracje

W przypadku większości zachowań przemocowych doświadczenie bycia ofiarą częściej relacjonowały dziewczęta. Chłopcy częściej niż dziewczęta deklarowali bycie ofiarą jedynie w trzech rodzajach przemocy: fizycznej przemocy przyjmującej postać uderzania, popychania z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności (9% dziewcząt i 20% chłopców) zabierania i chowania ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni, itp. (7% dziewcząt i 14% chłopców) oraz obnażania się w obecności innych lub w Internecie (13% dziewcząt i 18% chłopców) (rys. 5, tab. 49).

Respondentki najczęściej (średnio dwukrotnie częściej niż chłopców) spotykało (odsetki dotyczące wskazań w roli ofiar kolejno: dziewcząt i dla porównania chłopców):

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 34% dziewcząt, 25% chłopców,
- ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki – 29%, 13%,
- wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych – 28%, 12%,
- „przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 27%, 15%,
- wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny – 24%, 13%,
- gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby – 24%, 14%,
- uporczywe przyglądanie się, śledzenie – 24%, 13%,
- robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie – 23%, 12%.

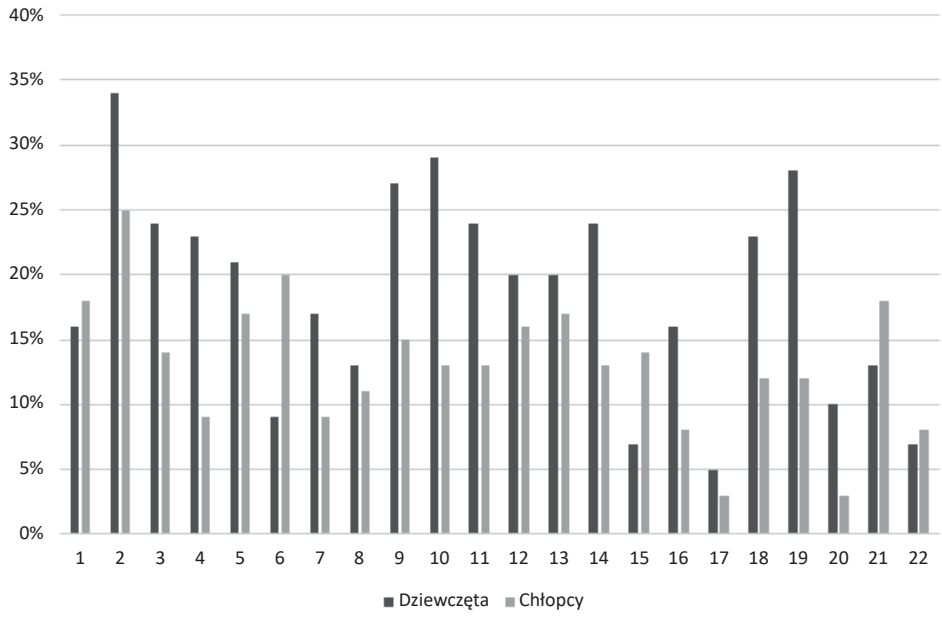
Chłopcy najczęściej relacjonowali następujące doświadczenia (odsetki dotyczące wskazań w roli ofiar kolejno: chłopców i dla porównania dziewcząt):

- naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się – 25% chłopców, 34% dziewcząt,
- uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności – 20%, 9%,
- używanie wulgarnych określeń wyśmiewanie, stygmatyzowanie w kontekście seksualnym, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności – 18% chłopców, 16% dziewcząt,
- obnażanie się w obecności innych – 18%, 13%,
- czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty – 17%, 21%,
- rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki) – 17%, 20%,
- krzywdzących komentarzy, plotek i rozpowszechniania szkodliwych kłamstw na temat ich zachowania i intymnych relacji – 16%, 20%,
- krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności – 16%, 20%,
- „przypadkowych" dotknięć intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów) – 15%, 27%.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

W podobnym stopniu chłopcy i dziewczęta zgłaszali doświadczenie bycia ofiarą:

- wulgarnej przemocy werbalnej ze względu na płeć – 16% dziewcząt i 18% chłopców,
- krzywdzących komentarzy, plotek oraz rozpowszechniania szkodliwych kłamstw na temat ich zachowania i intymnych relacji – odpowiednio 20% i 17%,
- cyberprzemocy – 20% i 16%,
- wulgarnych napisów i rysunków – 5% i 3%,
- napastowania seksualnego – 7% i 8%.



Rys. 5. Autodeklaracje dziewcząt i chłopców w zakresie bezpośredniego doświadczenia przemocy w roli ofiary poszczególnych zachowań przemocowych

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 49. Autodeklaracje dziewcząt i chłopców w zakresie bezpośredniego doświadczenia przemocy w roli ofiary poszczególnych zachowań przemocowych

Formy zachowań przemocowych	Ja jako ofiara przemocy– liczebność (%)	
	dziewczęta	chłopcy
1	2	3
1. Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	29 (16)	24 (18)
2. Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	52 (34)	18 (25)
3. Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	38 (24)	14 (14)
4. Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody	19 (23)	5 (9)
5. Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów	27 (21)	11 (17)
6. Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	13 (9)	22 (20)
7. Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	24 (17)	9 (9)
8. Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	13 (13)	9 (11)
9. „Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	27 (27)	9 (15)
10. Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	32 (29)	8 (13)
11. Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	22 (24)	9 (13)
12. Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	21 (20)	11 (16)
13. Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	21 (20)	10 (17)
14. Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	21 (24)	6 (13)
15. Zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	8 (7)	13 (14)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3
16. Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	11 (16)	4 (8)
17. Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	3 (5)	1 (3)
18. Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	19 (23)	7 (12)
19. Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	21 (28)	5 (12)
20. Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	12 (10)	3 (3)
21. Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie	4 (13)	7 (18)
22. Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	2 (7)	2 (8)

Uwaga: Procent wyliczano każdorazowo w stosunku do sumy osób danej płci, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie, zaznaczając odpowiedź „ja", ponieważ liczba respondentów odpowiadających na poszczególne pytanie była różna, a zestawienie nie zawiera kategorii „brak odpowiedzi" – dlatego procenty nie sumują się do 100.

Podsumowując, zgodnie z autodeklaracjami dziewczęta znacząco częściej (w piętnastu na dwadzieścia dwie badane kategorie) niż chłopcy deklarują osobiste doświadczenie różnych form przemocy ze względu na płeć. Zgodnie z autodeklaracjami chłopców częściej niż dziewczęta w roli ofiary spotykało ich: używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności; uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności, zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp. oraz obnażanie się w obecności innych lub w Internecie.

Niebezpieczne miejsca

WK1: *Na śmietniku przy szkole napisali, że dziewczyny z naszego gimnazjum to lachociągi. Ten napis był tam chyba z miesiąc zanim go zamalowali.*
M: *Nikt się naprawdę nie przejmuje tymi „karnymi kutasami" w zeszytach?*
WK2: *Nie, już jest taka codzienność… Ale to naprawdę czasami jest okropne. Na przykład w książce długopisem.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Zdecydowana większość sytuacji przemocowych ze względu na płeć ma miejsce w przestrzeni publicznej oraz w otoczeniu licznych świadków – rówieśników i dorosłych. To jeden z dowodów na to, jak bardzo jest znormalizowana. Największa liczba różnorodnych zachowań przemocowych ma miejsce podczas przerw na korytarzach, czasem w szatniach, w których młodzi ludzie przebierają się przed lekcjami wychowania fizycznego, a także podczas lekcji. Okolicznościami sprzyjającymi przemocy bywają szkolne imprezy oraz czas przed i po lekcjach spędzany w pobliżu szkoły. Przemocowe zachowania podejmowane przy użyciu nowych technologii są integralną częścią mechanizmu przemocy i zazwyczaj współtowarzyszą róznym formom przemocy bezpośredniej. Fizyczna przestrzeń szkoły również naznaczona jest przemocowymi komunikatami.



Fot. 8. RM5: *Wiadomo kto w szkole jest pedał a kto Żyd.*

Tabela 50. Miejsca i okoliczności sytuacji przemocowych najczęściej wskazywane przez respondentki i respondentów

Zachowanie	Miejsce i okoliczności
1	2
Używanie wulgarnych określeń wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	Podczas przerw na korytarzu, różne inne miejsca w szkole, imprezy szkolne

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	Podczas przerw na korytarzu, różne inne miejsca w szkole
Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	Podczas przerw na korytarzu, podczas lekcji, wszędzie w szkole
Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą	Podczas przerw na korytarzu, lekcje, różne sytuacje w szkole
Czynienie seksualnych aluzji, seksualne gesty	Podczas przerw na korytarzu, lekcje, różne miejsca w szkole
Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	Podczas przerw na korytarzy, przed i po lekcjach, przy szkole
Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	Przed i po szkole, przed i w trakcie lekcji w-f
Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	Podczas przerw na korytarzu
„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	Podczas przerw na korytarzu, imprezy szkolne
Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	Podczas przerw na korytarzu
Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	Podczas przerw na korytarzu, miejsca publiczne, na imprezie, na mieście w centrum handlowym
Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	Portale społecznościowe
Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	Internet, portale społecznościowe
Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	Podczas przerw na korytarzu, w-f, różne lekcje
Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	Szatnia, w-f, basen
Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	Podczas przerw na korytarzu, przed i po lekcjach w szkole, okolice szkoły

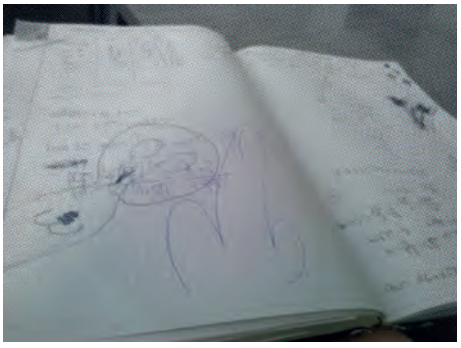
Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2
Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	Toalety, tablica szkolna, czyjeś zeszyty, notatniki
Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	W szatni, w przebieralni przed w-f, na biwakach i wycieczkach
Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	Komunikatory
Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	Szatnia, w-f
Obnażanie się w obecności innych	Łazienka szkolna, na imprezach
Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	Część szkoły, okolice szkoły

Przemoc ze względu na płeć i molestowanie seksualne w przestrzeni publicznej szkoły przybiera różne formy, budując nieprzyjazny klimat i wrogą atmosferę, wzmacniając efekt poczucia zagrożenia i dyskomfortu psychicznego u osób, które są ofiarami przemocy bezpośredniej. Dotyczy to takich zjawisk jak: seksistowskie, wulgarne, obraźliwe napisy na ścianach, ławkach, tablicach, w zeszytach i książkach oraz seksistowskie i homofobiczne rysunki i dowcipy wpisywane w zeszyty, podręczniki lub przekazywane na karteczkach.



Fot. 9. RM4: *To taka zabawa. Szczucie kutasem.*



Fot. 10. RK7: *Jak się idzie do tablicy, to inni ci zarysowują tym zeszyt. Różnie. czasem dla beki, czasem żeby cię shejtować. (...) Taki karny kutas.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Język pogardy – uprzedmiotowienie, seksualizacja i wulgaryzacja

WK1: *Każda dziewczyna, słyszy czasem jak do niej, albo do koleżanki jakiś koleś rzuci tekst typu przeruchałbym cię, czy coś takiego.*
M: *I co wtedy robią dziewczyny?*
WK1: *No ja każę mu spieprzać. Nikt normalny przecież nie chce tego słuchać.*
M: *A jak się czujecie?*
WK1: *Jak szmaty.*

Analiza materiału empirycznego dowodzi powszechności operowania przez nastoletnią młodzież licznymi pojęciami odnoszącymi się do ciała i seksualności. Uprzedmiotawiające i wulgarne określenia używane są zarówno do obrażania i poniżania (*gruba dupa*, *dziwka*, *kurwa*, *pizda*, *ciota*), jak i komplementowania osób, które uważane są za atrakcyjne (*dupa*, *laska*, *suczka*). Dla dzieci wkraczających w okres dojrzewania dopasowanie do społecznych wzorców płci i bycie postrzeganym jako atrakcyjny/a fizycznie, a przynajmniej „w normie" jest niezbędnym warunkiem przetrwania w grupie rówieśniczej i w szkole. Dlatego nastolatki i nastolatkowie do najbardziej raniących wyzwisk zaliczyli obraźliwe określenia dotyczące wyglądu, takie jak: *paszczur*, *locha*, *gruba dupa* oraz te, które związane są z płciowością i seksualnością: *szmata*, *dziwka*, *lesba*, *ciota*, *suka*.

Zebranie i porównanie najczęściej używanych przez młodych ludzi określeń dotyczących koleżanek i kolegów uwidacznia powszechny problem seksualizacji i wulgaryzacji języka młodzieży oraz różnicę wynikającą z rodzajowych podwójnych standardów oceniania wyglądu i zachowań dziewcząt i chłopców oraz kobiet i mężczyzn. Chłopcy posługują się wyraźnie szerszym wachlarzem określeń i epitetów zarówno wobec dziewcząt, jak i chłopców. Wśród obraźliwych określeń używanych wobec chłopców wyraźnie zaznacza się ich homofobiczny charakter (*ciota*, *pedał*) oraz częstsze niż w przypadu dziewcząt określenia odnoszące się w sposób stygmatyzujący do osób z niepełnosprawnością intelektualną lub zaburzeniami psychicznymi (*dałn*, *kretyn*, *debil*). Dziewcząt zaś dotyczy przede wszystkim wulgarne uprzemiotowienie, fiksacja na wadze ciała oraz seksualizacja (*dziwka*, *suka*, *pasztet*, *świnia*). Zestawienie określeń wskazanych przez respondentki i respondentów wywiadu kwestionariuszowego znajduje się w poniższych tabelach (tab. 51–56).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 51. Określenia używane przez chłopców wobec dziewcząt, które są uznawane za atrakcyjne fizycznie

Jak chłopcy nazywają dziewczyny, które są uznawane za atrakcyjne fizycznie?			
odpowiedzi chłopców		odpowiedzi dziewcząt	
określenie	częstość	określenie	częstość
Laska	53	Laska	51
Dupa	42	Dupa	40
Ciacho	32	Dobra dupa	24
Dobra dupa	26	Ciacho	22
Dupeczka	20	Dziunia	21
Fajna dupa	19	Suczka	18
Zajebista	18	Dupeczka	17
Niezła dupa	13	Seksowna	5
Fajna	6	Laseczka	5
Dziunia	4	Fajna dupa	4
Ładna	4	Foczka	4
Seksi	4	Lala	4
Seksowna	4	Ładna	4
Dupencja	4	Niezła dupa	4
Piękna	4	Piękna	4
Lasencja	4	Dobra laska	4
Śliczna	4	Grzyweczka	3
Zdrobnienie imienia	4	Kochanie	3
Lachon	4	Lachon	3
Cipa	3	Ładna dupa	3
Dupcia	3	Mała	3
Dziunia	3	Niunia	3
Fajna	3	Pizda	3
Lacha	3	Seksi	3
Laseczka	3	Towar	3
Niezła laska	3	Zajebista laska	3
Niezła sztuka	3	Ślicznotka	3
Suczka	3	Super dziunia	3
Po imieniu	3	Zajebista	3
Szprycha	2		
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**119**		**132**

Można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 52. Określenia używane przez chłopców wobec dziewcząt, które są uznawane za nieatrakcyjne fizycznie

Jaki chłopcy nazywają dziewczęta, które są uznawane za nieatrakcyjne fizycznie?			
odpowiedzi chłopców		odpowiedzi dziewcząt	
określenie	częstość	określenie	częstość
Pasztet	55	Brzydal/brzydula	37
Brzydal/brzydula	44	Pasztet	34
Paszczur	29	Grubas	23
Świnia	28	Gruba	16
Gruba świnia	17	Świnia	14
Gruba dupa	17	Atomówa	14
Wieloryb	10	Bleee	13
Cipa	7	Deska	12
Deska	6	Gruba dupa	10
Gruba	6	Gruba kurwa	8
Tapeciara	6	Locha/gruba locha	8
Łamaga	5	Gruba suka	7
Pączek	5	Tapeciara	6
Pizda	5	Gruba świnia	7
Helga	5	Łamaga	5
Maciora	5	Oferma	5
Ohyda	5	Paszczur	5
Sadło	5	Szafa	5
Szmata	5	Bambera	5
Tłuścioch	5	Wieśniara	5
Babochłop	5		
Baleron	5		
Boczek	5		
Brzydota	5		
Pulpet	4		
Słonica	4		
Sumo	4		
Wieśniara	4		
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**119**		**132**

Można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 53. Określenia używane przez chłopców wobec dziewcząt, których nie lubią

Jak chłopcy określają dziewczęta, których nie lubią?			
odpowiedzi chłopców		**odpowiedzi dziewcząt**	
określenie	**częstość**	**określenie**	**częstość**
Dziwka	48	Dziwka	45
Suka	35	Szmata/Szmaciara	34
Idiotka	30	Suka	27
Szmata	28	Idiotka	17
Szmaciara	22	Szmaciara	16
Debilka/debil	21	Kurwa	14
Kurwa	21	Debilka/debil	10
Pasztet	20	Pasztet	7
Głupia	18	Brzydka	6
Brzydal	17	Kujonka	5
Paszczur	16	Gruba-grubas	5
Pizda	15	Pustak	5
Zdzira	14	Pizda	4
Pojeb	10	Śmierdziel	4
Wieśniara	10	Świnia	3
Plastik	9	Puszczalska	3
Lamus	8	Krzywy ryj	3
Cipa	5	Głupia	2
Pustak	5	Cipa	2
Brzydka	4	Brudas	2
Cienias	2	Blondynka	2
Down	2		
Dziwna	2		
Kretynka	2		
Sucz	2		
Wariatka	2		
Lodziara	2		
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**119**		**132**

Można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 54. Określenia używane przez dziewczęta wobec chłopców, którzy są uznawani za atrakcyjnych fizycznie

Jak dziewczyny nazywają chłopców, którzy są uznawani za atrakcyjnych fizycznie?			
odpowiedzi chłopców		**odpowiedzi dziewcząt**	
określenie	**częstość**	**określenie**	**częstość**
Ciacho	41	Ciacho	50
Dupa	23	Przystojniak	25
Przystojniak	11	Dupa	16
Dobra dupa	9	Dupeczka	11
Dupeczka	6	Dobra dupa	7
Towar	6	Słodziak	6
Dupcia	5	Niezła dupa	5
Fajny	4	Boski	5
Przystojniak	4	Dupcia	5
Słodziak	4	Kaloryfer	3
Boski	3	Lachon	3
Ciasteczko	3	Ładny	3
Dobra dupa	3	Przystojniaczek	3
Fajna dupa	3	Sexi	3
Piękny	3	Mięśniak	2
Seksi	5	Sex bomba	2
Śliczny	5	Fajny koleś	2
Dupeczka	2		
Fajny koleś	2		
Ładny koleś	2		
Ładna dupa	2		
Ładny	2		
Niezła dupa	2		
Przystojniak	2		
Zajebisty	4		
Chujek ładny	2		
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**119**		**132**

Można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 55. Określenia używane przez dziewczęta wobec chłopców, którzy są uznawani za nieatrakcyjnych fizycznie

Jak dziewczęta nazywają chłopaków, którzy są uznawani za nieatrakcyjni fizycznie?			
odpowiedzi chłopców		**odpowiedzi dziewcząt**	
określenie	**częstość**	**określenie**	**częstość**
Brzydal	43	Brzydal	40
Pasztet	31	Grubas	27
Grubas	21	Pasztet	23
Ciota	18	Ciota	19
Pedał	16	Pedał	15
Brzydki	3	Spaślak	5
Ciamajda	2	Oblech	4
Debil	2	Gruba świnia	3
Grubas	2	Tłuścioch	3
Fleja	2	Wieloryb	3
Gej	2	Cienias	2
Maszkara	2	Czołg	2
Potwór	2	Ponton	2
Sierota	2	Świniak	2
Szmata	2		
Anorektyk	2		
Oblech	2		
Pulpet	2		
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**119**		**132**

Można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 56. Określenia używane przez dziewczęta wobec chłopców, których nie lubią

Jak dziewczęta określają chłopców, których nie lubią?			
odpowiedzi chłopców		**odpowiedzi dziewcząt**	
określenie	**częstość**	**określenie**	**częstość**
Idiota	37	Debil	41
Debil	32	Idiota	36
Ciota	22	Szmaciarz	23
Frajer	20	Frajer	20
Pedał	20	Pedał	21
Chuj	18	Głupek	10
Pizda	5	Kretyn	7
Kurwa	6	Chuj	7
Dziwka	6	Pasztet	7
Głupek	6	Brzydal	7
Pasztet	6	Dupek	5
Szmata/szmaciarz	6	Ciota	4
Brzydal	6	Palant	4
Cham	5	Cham	4
Down	4	Kutas	4
Dupek	4	Burak	4
Kretyn	4	Troll	3
Kutas	4	Gówniarz	3
Świnia	3	Lamus	2
Ćwok	2	Pizda	2
Dziwny	1	Prostak	2
Śmierdziel	1	Skurwiel	2
Pipa	1	Śmieć	2
Troll	1	Świnia	2
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**119**		**132**

Można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Slut-shaming

FM1: *Zazwyczaj te mniej urodziwe dziewczyny ubierają się w takie wyzywające stroje, a nie powinny według mnie, tylko po to żeby przyciągnąć uwagę,*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

a one twierdzą, że wyglądają atrakcyjnie, a czasami już wyglądają gorzej niż normalnie i myślą te dziewczyny, że o nich rozmawiamy, że fajna dupeczka, a tak naprawdę myślimy sobie, Boże jak ona wygląda!
FM1: *No,* w*yglądają po prostu gorzej niż dziwki.*

FK4: *Jak dziewczyna nakłada na siebie tonę makijażu i chodzi w nie wiadomo jakich modnych ciuchach, to chłopacy mówią otwarcie, że oni takiej dziewczyny nie chcą, bo jeśli ona się nie szanuje to skąd mają wiedzieć czy ona nie pójdzie na bok i nie będzie z kimś innym podczas, gdy jest z nimi. Dla takiej dziewczyny chłopacy raczej nie mają zaufania, przynajmniej z tego co mówią.*

Nastolatki szczególnie narażone są – zarówno ze strony chłopców, jak i innych dziewcząt – na oceniające i wulgarne określenia odnoszące się do kształtu, wagi, wyglądu swojego ciała oraz poszczególnych jego części w kontekście ich seksualnej atrakcyjności. Ponadto wiele wulgarnych i poniżających określeń dotyczy moralnej oceny ich zachowań i reputacji w sferze intymnej. Zjawisko to nosi nazwę *slut-shaming* (ang. *slut* – szmata + *shaming* – zawstydzanie) i oznacza różne formy poniżania, piętnowania, zawstydzania lub ośmieszania kobiety lub dziewczyny w związku z jej faktyczną lub rzekomą aktywnością seksualną, wymierzone zwłaszcza przeciwko kobietom, które naruszają tradycyjne oczekiwania i stereotypy dotyczące zachowań w sferze seksualności[341].

Ów podział na „dziwki", „szmaty" oraz porządne, „szanujące się" dziewczyny, naznaczanie ich, obrażanie i zawstydzanie wydaje się kulturowym narzędziem kontrolowania ciał i seksualności dziewcząt, negatywną i dotkliwą sankcją wobec dziewcząt, które mają dostosować się do norm i stereotypów płciowych. Dziewczęta podlegając patriarchalnej opresji realizowanej pod pojęciem reputacji, uwewnętrzniają ją i tym kryterium oceniają też siebie. Dla chłopców to kolejny kulturowy przywilej oceniania dziewcząt i kobiet, co wykorzystują dla różnych własnych celów: budowania własnej pozycji, dostawania tego, czego się chce itp.

Etykieta, a potem już stygmat „dziwki"/„szmaty" zaczyna być używany przez dzieci w wieku wczesnej adolescencji (12–13 lat) i zazwyczaj nie ma nic wspólnego z rzeczywistą aktywnością seksualną. Chłopcy wulgarnie seksualizują dziewczęta, które postrzegają jako zagrażające ich męskości. Jak wynika

[341] Zob. M. Bańko, M. Czeszewski, J. Burzyński, A. Kostrowiecka (red.), *Najnowsze słownictwo polskie. Słownik neologizmów*, Obserwatorium Językowe UW; http://nowewyrazy.uw.edu.pl/haslo/slut-shaming.html

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

z rozmów z młodymi ludźmi, etykieta ta zazwyczaj nadawana jest dziewczynom, które:

- szybciej dojrzewają seksualnie,
- są w związkach preintymnych lub intymnych albo to deklarują,
- noszą makijaż, fryzurę i ubiór, który uważa się za „przesadzony",
- zachowują się „jak chłopcy", to znaczy są bezpośrednie, asertywne, głośne, silne, wulgarne, podważają dominację i silniejszą pozycję chłopców, ignorują podwójne standardy itp.

Jak wielokrotnie podkreślały respondentki, etykiety „szmaty" lub „dziwki" bardzo trudno się pozbyć. Nękanie dziewcząt ze względu na ich „reputację" bardzo mocno wpływa na ich zachowanie. Dziewczęta, z którymi rozmawiałam, często mówiły o tym, jak wiele uwagi i wysiłku wkładają w to, by unikać tego typu etykiety. Jedną ze strategii jest stłumienie lub ukrywanie swoich rzeczywistych myśli, opinii, potrzeb i doświadczeń.

WK2: *Teoretycznie wszyscy myślą sobie, że mnie nic nie obchodzi, mam wszystko w dupie, a potem, no, potem płaczę i jest masakra.*

Bardzo podobny mechanizm ma miejsce w przypadku języka homofobicznego. Równocześnie podczas wywiadów grupowych i indywidualnych dziewczęta i chłopcy określali to, co ich spotyka, jako „normę" życia szkolnego i coś, na co nie mają żadnego wpływu. A także jako coś, o czym raczej nie rozmawia się z rodzicami i na co nie ma sensu skarżyć się nauczycielom i nauczycielkom, ponieważ powszechne jest bagatelizowanie zaczepek i komentarzy, które są chrakterystyczne dla przemocy ze względu na płeć i molestowania seksualnego.

Respondenci pytani, co ich zdaniem czują dziewczyny, gdy są w ten sposób traktowane, przekonywali, że ten sposób komunikowania się jest przez wszystkich akceptowany, również przez same dziewczęta. Ich zdaniem dziewczyny same o sobie i między sobą również tak mówią, a wiele form molestowania niewerbalnego i werbalnego odbierają jako żart, komplement lub jest im to obojętne:

FM7: *One do siebie mówią czasem, ej pindo, i się śmieją. Albo – co za suka – o nauczycielce.*

Część dziewcząt i chłopców podkreślała, że wulgarny język bywa rodzajem akceptowalnego żartobliwego kodu w relacjach między osobami, które bardzo dobrze się znają, przyjaźnią i nie chcą zrobić sobie krzywdy. Wielu z chłopców wyrażało przekonanie, że inni godzą się lub muszą godzić na ten

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

układ. Z wypowiedzi dziewcząt wynika jednak, że pogląd, zgodnie z którym dziewczęta rozumieją i akceptują „konwencję" wyrażanego w ten sposób zainteresowania, okazuje się mitem:

> WK3: *Niektórzy myślą, że dziewczyny są zadowolone z tego, że są „dupami", ale to tylko maska, bo niby co w tym fajnego? No i co masz powiedzieć. Przepraszam, ale nie jestem dupą?*

Równie nieprawdziwe okazało się przekonanie, że dziewczęta uznają wiele form molestowania zz komplement. W rzeczywistości odczuwają wiele negatywnych emocji o różnym natężeniu: wstyd, zażenowanie, złość, strach, spadek pewności siebie:

> WK7: *Kiedy ktoś robi mi coś niefajnego, tracę grunt pod nogami, no wie pani, najpierw człowiek nie wie co powiedzieć, pali buraka i to jest jeszcze większy wstyd, a potem jestem zła na siebie, na siebie najbardziej a nie na nich. Szukam winy w sobie, co zrobiłam nie tak, co źle powiedziałam, że jestem gruba, że brzydka, że nie mam fajnych ciuchów…*

Homofobia

> FM2: *W dzisiejszych czasach nie używa się słowa pedale do określenia kogoś kto jest homoseksualistą, tylko po to … po to żeby go obrazić. Rzadko się u nas publicznie używa wyzwisk jak się już rzuca jakieś wyzwiska to często słychać – pedał.*
> FM2: *No. Albo ciota, kutas. O to samo chodzi.*

> FM5: *Pedał ma u nas w szkole przejebane*
> M: *A dziewczyny homoseksualne?*
> FM5 *Nie, nie znamy.*

Wśród respondentów i respondentek wywiadu kwestionariuszowego średnio jedna czwarta osób, która wypowiadała się w tej formie, zadeklarowała, że zna osobiście przynajmniej jedną nieheteronormatywną osobę z klasy lub ze szkoły. Ujawniły się tu jednak znaczące różnice dotyczące płci i środowiska. O ile znajomość taką deklaruje 36 chłopców ze szkół miejskich, to w szkołach wiejskich taką znajomość zadeklarowało tylko trzech. Dziewczęta ze szkół wiejskich również o połowę rzadziej od rówieśniczek z miast deklarowały, że znają osobę, która jest homoseksualna (tab. 57 i tab. 58).

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 57. Odpowiedź na pytanie: Czy znasz dziewczynę w klasie lub szkole, która deklaruje, że jest homoseksualna?

Czy znasz dziewczynę w klasie lub szkole, która deklaruje, że jest homoseksualna?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Tak	32 (33)	13 (15,9)	45 (25,1)	36 (40,9)	3 (4,5)	39 (25,3)	84 (25,2)
Nie	65 (67)	69 (84,1)	134 (74,9)	51 (58)	60 (91)	111 (72,1)	245 (73,6)
Ja jestem homoseksualna/y	–	–	–	1 (1,1)	3 (4,5)	4 (2,6)	4 (1,2)
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**97 (100)**	**82 (100)**	**179 (100)**	**88 (100)**	**66 (100)**	**154 (100)**	**333 (100)**

Tabela 58. Odpowiedź na pytanie: Czy znasz chłopaka w klasie lub szkole, który deklaruje, że jest homoseksualny?

Czy znasz chłopaka w klasie lub szkole, który deklaruje, że jest homoseksualny?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Tak	7 (7,1)	12 (14,6)	19 (10,6)	14 (16,1)	3 (4,5)	17 (11,1)	36 (10,8)
Nie	91 (92,9)	69 (84,2)	160 (88,8)	73 (83,9)	63 (95,5)	136 (88,9)	296 (88,9)
Ja jestem homoseksualna/y	–	1 (1,2)	1 (0,6)	–	–	–	1 (0,3)
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**98 (100)**	**82 (100)**	**180 (100)**	**87 (100)**	**66 (100)**	**153 (100)**	**333 (100)**

Chłopcy ze szkół wiejskich stosunkowo najczęściej w porównaniu do wszystkich badanych rówieśników obu płci deklarowali negatywne nastawienia wobec osób nieheteronormatywnych. Na drugim miejscu uplasowa-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ły się dziewczęta z gimnazjów miejskich, których wypowiedzi były najbardziej obraźliwe i które uzewnętrzniły własne podwójne standardy oceniania homoseksualizmu kobiet i mężczyzn. Najbardziej pozytywnie nastawieni okazali się chłopcy z gimnazjów miejskich, czyli ta kategoria badanych, która najczęściej deklarowała osobiste znajomości z osobami nieheteronormatywnymi (tab. 59 i tab. 60).

Tabela 59. Nastawienie respondentów i respondentek wobec osób homoseksualnych

Jakie jest Twoje nastawienie, postawa, odczucia na temat osób homoseksualnych?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Pozytywne	26 (42,7)	13 (44,9)	39 (43,4)	17 (58,6)	1 (6,6)	18 (41)	57 (42,6)
Negatywne	24 (39,3)	7 (24,1)	31 (34,4)	6 (20,7)	7 (46,7)	13 (29,5)	44 (32,8)
Obojętne	11 (18)	9 (31,0)	20 (22,2)	6 (20,7)	7 (46,7)	13 (9,5)	33 (24,6)
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**61 (100)**	**29 (100)**	**90 (100)**	**29 (100)**	**15 (100)**	**44 (100)**	**134 (100)**

Tabela 60. Nastawienie respondentów i respondentek wobec osób homoseksualnych – odpowiedzi szczegółowe zebrane w kategorie

Jakie jest Twoje nastawienie, postawa, odczucia na temat osób homoseksualnych? Nazwy kategorii są cytatami z wypowiedzi	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
1	2	3	4	5	6	7	8
Pozytywne	**26 (100)**	**13 (100)**	**39 (100)**	**17 (100)**	**1 (100)**	**18 (100)**	**57 (100)**
Rozumiem ich, żal mi ich, podziwiam za odwagę	2 (7,7)	1 (7,7)	3 (7,7)	–	–	–	3 (5,3)
Toleruję, są tacy jak każdy	20 (76,9)	8 (61,5)	28 (71,8)	11 (64,7)	1 (100,0)	12 (66,7)	40 (70,2)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7	8
Nie należy się wtrącać w ich życie, poglądy	1 (3,8)	1 (7,7)	2 (5,1)	2 (11,8)	–	2 (11,1)	4 (7,0)
Każdy zasługuje na miłość i szczęście, ma prawo być z kim chce	3 (11,6)	3 (23,1)	6 (15,4)	4 (23,5)	–	4 (22,2)	0 (17,5)
Negatywne	**25 (100)**	**7 (100)**	**32 (100)**	**6 (100)**	**7 (100)**	**13 (100)**	**45 (100)**
Denerwują mnie	1 (4)	–	1 (3,1)	–	-	-	1 (2,2)
Dziewczyny jestem w stanie zaakceptować, chłopaków nie	7 (28,0)	–	7 (21,9)	–	1 (14,3)	1 (7,7)	8 (17,8)
To nienormalne, są to ludzie chorzy, zboczeni	4 (16)	3 (42,9)	7 (21,9)	–	–	–	7 (15,6)
Toleruję, ale nie przepadam	3 (12,0)	–	3 (9,4)	2 (33,3)	2 (28,6)	4 (30,8)	7 (15,6)
To jest ohydne, obrzydliwe	3 (12)	1 (14,2)	4 (12,5)	1 (16,7)	1 (14,3)	2 (15,4)	6 (13,3)
Nie toleruję ich	7 (28)	3 (42,9)	10 (31,2))	3 (50)	3 (42,8)	6 (46,1)	16 (35,5)
Obojętne	**11 (100)**	**9 (100)**	**20 (100)**	**6 (100)**	**7 (100)**	**13 (100)**	**33 (100)**
Jest mi to obojętne	4 (36,3)	6 (66,7)	10 (50,0)	–	6 (85,7)	6 (46,2)	16 (48,5)
Jest mi to obojętne, ale nie powinni się z tym obnosić publicznie – wszystko w granicach „dobrego smaku”	3 (27,3)	–	3 (15,0)	6 (100)	–	6 (46,2)	9 (27,3)
Nie mam zdania	3 (27,3)	2 (22,2)	5 (25,0)	–	1 (14,3)	1 (7,6)	6 (18,3)
Toleruję, ale nie chciał(a) bym być w takim związku	1 (9,1)	1 (11,1)	2 (10)	–	–	–	2 (6,1)
Liczba osób, które odpowiedziały na pytanie	**61 (100)**	**29 (100)**	**90 (100)**	**29 (100)**	**15 (100,0)**	**44 (100)**	**134 (100)**

Negatywne nastawienia odzwierciedla naznaczony homofobią język, którym posługują się nastolatkowie i nastolatki, mówiąc o osobach nieheteronormatywnych. W wywiadzie kwestionariuszowym zapytano o to, w jaki sposób potocznie w ich środowisku rówieśniczym określa się i nazywa osoby, które

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

deklarują inną niż hetero- orientację seksualną. Połowa określeń, jakimi posługują się młodzi ludzie, ma – jak widać w zamieszczonych poniżej tabelach – obraźliwy charakter (tab. 61 i tab. 62). Najczęściej używanymi słowami są: „gej", „pedał" i „ciota" oraz „lesba", „lesbijka", „dziwka" i „szmata". Dziewczęta i chłopcy nie różnią się zasadniczo pod względem używanego słownictwa. Nie ujawniły się także różnice środowiskowe ze względu na lokalizację szkoły.

Tabela 61. Odpowiedź na pytanie: Jak w potocznym języku w swoim środowisku nazywacie homoseksualne dziewczęta/kobiety?

Określenia dotyczące homoseksualnych dziewcząt i kobiet	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
1	2	3	4
Lesba	111 (71,2)	98 (72,1)	209 (71,5)
Lesbijka	48 (30,8)	43 (31,6)	91 (31,2)
Dziwka	8 (5,1)	3 (2,2)	11 (3,8)
Szmata	5 (3,2)	6 (4,4)	11 (3,8)
Homo	6 (3,8)	1 (0,7)	7 (2,4)
Pedałka	2 (1,3)	3 (2,2)	5 (1,7)
Bi	3 (1,9)	2 (1,5)	5 (1,7)
Homo-niewiadomo	4 (2,6)	–	4 (1,4)
Kurwa	3 (1,9)	–	3 (1,0)
Lesbijanka	–	3 (2,2)	3 (1,0)
Pizda	1 (0,6)	1 (0,7)	2 (0,7)
Odmieniec	1 (0,6)	1 (0,7)	2 (0,7)
Ciota	–	2 (1,5)	2 (0,7)
Homoseksualistka	–	2 (1,5)	2 (0,7)
Suka	–	2 (1,5)	2 (0,7)
Prostytutka	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Puszczalska	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Chora kobieta	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Cipalskie	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Fajna do trójkąta	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Ćma	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Nijak	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Homcio	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Homuś	–	1 (0,7)	1 (0,3)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4
Gejosa	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Less	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Lejka	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Ogółem*	**156**	**136**	**292**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Tabela 62. Odpowiedź na pytanie: Jak w potocznym języku nazywacie osoby homoseksualne – chłopców/mężczyzn?

Określenia dotyczące homoseksualnych chłopców i mężczyzn	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
1	2	3	4
Gej	122 (75,3)	102 (70,8)	224 (73,2)
Pedał	105 (64,8)	109 (75,7)	214 (69,9)
Ciota	11 (6,8)	17 (11,8)	28 (9,2)
Pedzio	3 (1,9)	9 (6,3)	12 (3,9)
Homo	4 (2,5)	6 (4,2)	10 (3,3)
Homo-niewiadomo	5 (3,1)	1 (0,7)	6 (2)
Homoseksualista	1 (0,6)	3 (2,1)	4 (1,3)
Ciepły	2 (1,2)	1 (0,7)	3 (0,9)
Cwel	2 (1,2)	1 (0,7)	3 (0,9)
Pedałek	1 (0,6)	2 (1,4)	3 (1,0)
Fiut	–	2 (1,4)	2 (0,6)
Laluś	–	2 (1,4)	2 (0,6)
Chuj	1 (0,6)	1 (0,7)	2 (0,6)
Zboczeniec	1 (0,6)	1 (0,7)	2 (0,7)
Biber	1 (0,6)	1 (0,7)	2 (0,7)
Gejuch	1 (0,6)	1 (0,7)	2 (0,7)
Frajer	–	2 (1,4)	2 (0,7)
Męska dziwka	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Osoba, która nie rozumie	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Homuś	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Bi	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Gejson	1 (0,6)	–	1 (0,3)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4
Zbok	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Kochający inaczej	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Gejzer	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Pedź	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Coś	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Pederasta	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Pedryl	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Świnia	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Debil	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Kretyn	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Idiota	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Ulizaniec	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Kakałko	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Kutas	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Pizda	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Lachociąg	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Chłoptaś	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Gay	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Chory człowiek	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Parch	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Rudy cwelas	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Pedał, który daje dupy	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Plastuś-pizduś	1 (0,6)	–	1 (0,3)0
Dziwka	–	1 (0,7)	1 (0,3)
Oferma	1 (90,6)	–	1 (0,3)
Szmaciarz	1 (0,6)	–	1 (0,3)
Ogółem*	**162**	**144**	**306**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Podczas wywiadów grupowych i indywidualnych nastolatkowie wielokrotnie dali do zrozumienia, że obraźliwe określenia dotyczące osób nieheteronormatywnych oraz homofobiczne komentarze są powszechnie stosowanymi etykietami i epitetami wobec osób, których zachowanie i/lub wygląd młodzi ludzie postrzegają jako odbiegające od heterononormy, szczególnie w odniesieniu do męskości. Owe ciasne i schematyczne ramy zbudowane są na

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

stereotypowych sądach i zdają się przestrzegane wyjątkowo restrykcyjnie. Homofobiczne wyzwiska częściej dotykają chłopców. Respondentki i respondenci sponatnicznie wśród przykładów przemocy werbalnej odnoszącej się do płci podawali przykłady o homofobicznym charakterze:

> FK7: *Kilku chłopaków od nas z klasy, jak im się nie podobały ubrania jakichś dziewczyn, w sensie, że były mało kobiece to od razu mówili, że ubierają się jak lesby.*
> WK3: *To czasem takie wrzuty, typu, koleś z klasy mówi do drugiego, tak ze wszyscy słyszą: nie mów że lecisz na tą lesbę?*

Homofobia ujawnia się również w postaci napisów na ścianie lub w formie przesyłanych sobie wiadomości:

> FM4: *U nas w szkole jest taka zabawa, że ktoś robi karteczkę, na przykład z napisem „zakaz pedałowania" i ta karteczka krąży cały dzień po szkole. Dopisuje się tam inne rzeczy. Nie będę opowiadał, bo się pani obrazi.*

Równocześnie młodzi ludzie mają bardzo małą wiedzę na temat orientacji seksualnej, tożsamości płciowej, przemocy motywowanej homofobią i/lub transfobią; nie rozumieją też mechanizmu działania stereotypów i uprzedzeń wobec osób nieheteronormatywnych:

> FK5: *Ja tam nie wiem, jak to jest naprawdę, ale mnie to śmieszy i obrzydza jak facet udaje kobietę.*
> FM7: *Jedna laska ma 14 lat i mówi, że jest lesbijką. Proszę pani, lesbijki to przecież mogą być tylko dorosłe, jak już sprawdziły, czy im wychodzi, czy nie z facetami.*

Określany jako zbyt „kobiecy" sposób ubierania się i troszczenia się o wizerunek określany seksistowsko jako „babski" i/lub homofobicznie „ciotowaty" dyskwalifikuje chłopców z grupy popularnych i jest czynnikiem ryzyka wykluczenia z grupy rówieśników, a także przemocy:

> FK3: *Jak mówimy o obcisłych spodniach to też często ludzie patrzą i widzą, że chłopak ma obcisłe spodnie to mówią – o to jest gej albo pedał. Padają takie komentarze najczęściej od chłopaków, takich dresiarzy, którzy innych przekonują, że oni nie dbają, że ich to w ogóle nie interesuje jak wyglądają.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Przykłady homofobicznych zachowań – mimo że bezrefleksyjnie – podczas wywiadów dostarczali przede wszystkim chłopcy. Przedstawiajac je jako normę życia w szkole, pewien specyficzny kod komunikacji w grupach chłopców, obelg i żartów:

FM5: *O tak! Cwelu. To chyba najczęściej. Mogę nawet powiedzieć, że kilkakrotnie podczas jednej lekcji mniej więcej.*
FM5: *Ty cwelu i ty chuju. To chyba takie najczęstsze.*
FM5: *Pedale najczęściej.*
FM5: *Wie Pan, to nie zawsze jest taka forma obraźliwa, nie żeby kogoś obrazić tylko żeby przecinkować, żeby uzupełnić zdanie do tej osoby. Żeby było śmiesznie*

Homofobia zazwyczaj przeplata się z seksizmem:

WM2: *Jak by pani przyszła na wf do chłopaków, to oni na boisku co trzy zdania krzyczą do siebie: cioto jak strzelasz! Albo jak ktoś strzelił gola to, że strzelił mu pizdę.*
FM4: *To bycie pedałem to do ubioru się to sprowadza. Jak chłopak przeinwestowuje w wygląd jak jakaś tapeciara.*
FM3: *Też do zachowania, jak się facet zachowuje jak laska. Jak na przykład wszyscy faceci coś robią, niosą coś, a on się nie chce do tego nawet ruszyć, bo uważa, że to nie dla niego, że on jest za bardzo wrażliwy.*

Motywy przemocy ze względu na płeć

Wśród najczęściej wskazywanych przez dziewczęta i chłopców (tu zasadniczo ich sposób myślenia nie różni się) motywów, jakie ich zdaniem leżą u podstaw zachowań sprawców przemocy, znalazły się:

- przekonanie o tym, że jest się lepszym od innych:

  FK4: *On myśli, że jest lepszy a laski to są głupie pizdy.*

- forma manifestowania władzy bez konieczności liczenia się z innymi:

  FM7: *Trzeba pokazać, że się ma wywalone na wszystkich. Że możesz mówić co chcesz i komu chcesz. I że się nie przejmujesz co myślą inni.*

- chęć zdobycia lub zaznaczenia swojej wysokiej pozycji w grupie i przewagi, pokazanie w grupie „kto tu rządzi":

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

WK3: *To była prawdziwa królowa. Bali się jej. Pierwsza była, jeśli słyszała, że ktoś się z kimś pokłócił, coś, to zawsze musiała się wtrącić w tą sytuację i zarządzić. A jak widziała, że ktoś nie jest taki uległy, to próbowała z nim zrobić sobie porządek, żeby nie zajął jej miejsca.*

WM2: *Facet musi czasem dać w ryj, bo jak daje sobie wrzucać, to znaczy, że jest słaby i ma przerąbane.*

- przekonanie o oczekiwaniach ze strony grupy, do której dana osoba należy lub chce należeć (konformizm) – dotyczyło to tylko chłopców:

  AM19: *Jak się nie śmiejesz, to jesteś pizduś.*
  FM1: *Gościu nie może dać się kręcić lasce. To frajer jest.*

- nawiązanie kontraktu, zaznaczenie lub podtrzymanie więzi grupowej:

  FM4: *W tym roku doszedł do nas nowy chłopak, i jak zaczął nabijać się z takich dwóch ciotowatych lamusów, to od razu był „swój koleś".*

- forma żartu:

  FK7: *Chłopacy myślą, że jak pokażą dziewczynie pornosa na przerwie, to jest śmieszne.*

- brak empatii i świadomości, że zachowanie jest krzywdzące:

  WK5: *To jest śmieszne, żeby robić z tego sprawę. Jak się komuś pokarze faka albo lasce narysuje penisa na zeszycie to przecież nic tak naprawdę się jej nie stanie.*

- przekonanie, że przemoc jest usprawiedliwiona w pewnej sytuacji, np. w warunkach rywalizacji, w grupie chłopaków, w żartach i wygłupach:

  WM2: *Na wuefie jak gramy to lecą ciągle teksty: ty cioto, ty kurwo, złamasie. To normalne u chłopaków. Nikt się nie przejmuje.*

- przekonanie, że przemoc jest uzasadniona wobec niektórych osób, z powodu ich zachowań lub posiadanych albo przypisanych cech:

  FM5: *Jak laska jest chamską blacharą, to jej się dostanie. Brutalnie prawdą w oczy.*
  WK5: *Wyglądają jak tapeciary, lampucery, dziewczyny z ulicy, no zdziry.*

- przekonanie, że to zachowanie mieści się w normie:

  FM4: *One tak samo do siebie mówią.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- przekonanie, że zachowanie nie jest krzywdzące, że nie rani i nie powoduje negatywnych konsekwencji:

  FM2: *Oni się tym nie przejmują, ciagle się wyzywają i się z tego śmieją.*

- przekonanie, że zachowanie jest typowym zachowaniem dojrzewających chłopców:

  FK5: *Końskie zaloty i tak dalej. Chłopakom się to wybacza, bo uważa się, że tacy są.*

- przekonanie, że wiele z zachowań jest odbieranych jako akceptowana forma zaiteresowania i adoracji:

  WM4: *Niektóre laski tylko czekają, żeby z nimi zagadać, skomentować, albo powiedzeć coś grubo.*

- odpowiedź na rzekomą „prowokację" ze strony innych ludzi, przenoszenie odpowiedzialności za swój stan emocjonalny i przemoc, obarczanie innych winą:

  FM4: *Jak się ubiera, jak dziwka to normalne, że po niej pojadą.*

- poczucie satysfakcji i przyjemności z powodu krzywdzenia innych albo wzbudzania lęku:

  WM3: *Przecież to o to chodzi. Oni chcą, żeby się ich reszta bała.*

- przekonanie, że nie spotkają ich negatywne konsekwencje:

  WK4: *No i co, że powiem, że mnie klepie po tyłku i wyzywa? Myśli pani, że się takimi rzeczami ktoś przejmuje? Nauczyciele mówią, że to pierdoły.*

- bagatelizowanie i brak uznania dla odczuć ofiary przemocy:

  FK5: *Jak poszłam powiedzieć, że jeden chłopak ciągnie mnie za plecak i wyzywa od lachociągów nauczycielka stwierdziła, że chłopacy w tym wieku są napaleni i nie umieją się zachować, albo robią takie rzeczy dla żartu. A w ogóle to co takiego mi się stało?*

- reakcja na innego rodzaju przemoc, incydentalną lub długotrwałą lub zemsta za doznane krzywdy:

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

WK1: *Jak mi gościu coś takiego jeszcze raz powie to, jego nazwisko będzie w każdym kiblu.*

Wśród szczegółowych uzasadnień stosowania przemocy ze względu na płeć biorący udział w wywiadach bardzo często bezrefleksyjnie uzasadniali zachowania swoje i innych stereotypami dotyczącymi płci, seksistowskimi uprzedzeniami i homofobią. Dziewczęta częściej stosowały stereotypy związane z płcią wobec samych siebie niż wobec chłopców i nieco częściej niż chłopcy w wywiadach kwestionariuszowych uzewnętrzniały brak akceptacji wobec osób homoseksualnych. W wywiadach grupowych z kolei dziewczęta wyrażały przekonanie, że sprawcami homofobicznych ataków werbalnych i niewerbalnych są częściej chłopcy, z kolei w grupach chłopców temat ten był zbywany śmiechem lub milczeniem. Chłopcy biorący udział w wywiadach, jak już wcześniej zostało zasygnalizowane, generalnie bardzo często przekonywali, że wulgarne określenia dotyczące płci lub seksualności oraz zachowania o seksualnym kontekście są formą żartu. Nie rozumieli, że żart, który nie służy osobie, której dotyczy lub do której jest kierowany, przestaje być żartem.

Reakcje na przemoc ze względu na płeć

Osoby bezpośrednio uwikłane w przemoc jako ofiary relacjonowały wiele emocjonalnych reakcji. Przede wszystkim dezorientacji, napięcia, stresu, frustracji, wstydu, niepokoju, strachu, złości, poczucia winy, smutku i przygnębienia, utraty pewności siebie, negatywnych odczuć i przekonań wobec swojego wyglądu, zachowania, poczucia poniżenia, bezsilności i bezradności, przygnębienia oraz utraty bezpieczeństwa.

Młodzi ludzie mówili również o pojawieniu się negatywnych myśli na swój temat: swoich cech osobowości oraz wyglądu, występowaniu dolegliwości i zaburzeń natury somatycznej: trudności z koncentracją, bólu brzucha, głowy, bezsenności itp. W przypadku seksualnego charakteru przemocy pojawiały się w relacjach młodych ludzi obu płci takie uczucia jak: zmieszanie, obrzydzenie, upokorzenie, wstyd, bezradność i poczucie winy. Dylematy dotyczą szczególnie tych sytuacji, w których krzywdzące słowa i zachowania określane są przez otoczenie jako „chamski flirt", „końskie zaloty". Respondentki były wyraźnie zdezorientowane i doświadczały dysonansu między odczuwanymi negatywnymi emocjami związanymi z naruszeniem ich granic a reakcją otoczenia.

Doświadczenie przemocy wpłynęło też na zmianę zachowania: unikanie pewnych osób lub miejsc, zmianę trasy do szkoły, rezygnację ze spotkań towarzyskich, większe skupienie ma wyglądzie, podejmowanie dyscyplinujących ciało praktyk (diety, ćwiczenia, makijaż), zmianę sposobu ubierania się, więk-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

szą kontrolę i wycofanie w komunikacji interpersonalnej. Dziewczęta i chłopcy podczas rozmów dochodzili do wniosku, że doświadczenie przemocy ze względu na płeć i o charakterze seksualnym zmienia sposób, w jaki młode osoby myślą o sobie i o innych oraz jak funkcjonują w szkole i poza nią:

> FK5: *To jest potem tak, że człowiek ciągle chodzi z wciągniętym brzuchem i cały czas myśli o tym tyłku, z którego jakiś koleś się naśmiewał dwa dni wcześniej.*
> FK7: *U nas jedna dziewczyn zachorowała na anoreksję po tym jak ją gnębili.*
> WK5: *Ja nie chciałam w ogóle chodzić do szkoły. Codziennie słyszałam w swojej głowie, że jestem grubą dupą i pasztetem. Zawsze siedziałam na korytarzu sama.*
> WK4: *Staram się jechać późniejszym autobusem, albo siedzieć gdzieś dalej, zaszyć się. To ciągłe gapienie się i komentowanie, jak się ubrałam, że mi wystaje tłuszcz, że mam cyce jak balony…*
> WM2: *Po tym, jak chłopacy wepchnęli mnie do kibla dziewczyn to chyba przez miesiąc na przerwach schodziłem do biblioteki, albo na zewnątrz, albo w jakiś kąt. Bałem się, ze znowu to zrobią, że będą o tym gadać, napieprzać się.*
> WM4: *Prawda jest taka, że jak laska ma opinię dziwki, to jej nikt na żadną imprezę nie zaprosi, albo zaprosi po to żeby drzeć łacha i żeby było o czym gadać.*

Najczęściej przywoływane w rozmowach określenia uczuć, jakie pojawiały się w reakcji na własne doświadczenia przemocy w roli ofiar, ułożyły się w charakterystyczne dla płci nieco różniące się zbiory:

- u dziewcząt: wstyd, upokorzenie, strach, niepewność, smutek i przygnębienie, poczucie winy oraz niskie poczucie własnej wartości;
- u chłopców: wstyd, poniżenie, złość, strach, poczucie niesprawiedliwości, bunt, spadek poczucia pewności siebie oraz obniżenie poczucia własnej wartości.

Negatywne konsekwencje pojawiały się niezależnie od tego, czy dane zachowanie było w otoczeniu definiowane jako przemoc czy bagatelizowane. Respondenci pytani, co ich zdaniem czują dziewczyny, gdy są w ten sposób traktowane, przekonywali, że ten sposób komunikowania się jest przez wszystkich akceptowany, również przez same dziewczęta. Ich zdaniem dziewczyny same o sobie i między sobą również tak mówią, a wiele form molestowania niewerbalnego i werbalnego odbierają jako żart, komplement lub jest im to obojętne:

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

FM7: *One do siebie mówią czasem, ej pindo, i się śmieją. Albo – „co za suka" o nauczycielce.*
WK5: *Niektóre dziewczyny, to tak się zachowują, jakby im właśnie chodziło o to, żeby je komentować. Narzucają się wszystkim, są głośne, wystylizowane na maksa.*
WM2: *Dziewczyny ignorują i olewają takie głupie teksty.*

Z wypowiedzi dziewcząt jednak wynika, że pogląd, zgodnie z którym dziewczęta rozumieją i akceptują „konwencję" wyrażanego w ten sposób zainteresowania, okazuje się mitem:

FK5: *Niektórzy myślą, że dziewczynie to się podoba, że jej schlebia. Jakim trzeba być debilem, żeby tak myśleć. Czy oni do swojej matki też tak mówią?*
WK1: *Ile razy można zostać nazwaną w żartach dziwką? Ile razy można udawać, że tobie to nic nie robi? No i po co?*

Dziewczęta wyrażały przekonanie, że ich koledzy dokładnie wiedzą i mają świadomość, że krzywdzą swoje koleżanki i je poniżają, jednak nie obchodzi ich to i robią to celowo:

FK5: *A odzywają się tak do swoich mam? Nie? To chyba wiedzą o co chodzi?*

Osoby krzywdzone, wskazywały na kilka najczęściej stosowanych przez nie same i rówieśników oraz rówieśniczki strategii radzenia sobie w sytuacji bycia ofiarą krzywdzenia. Można podzielić je na strategie bierne i aktywne. Do biernych można zaliczyć:
- brak reakcji, „zamrożenie",
- kontrolowane ignorowanie,
- ograniczanie kontaktu ze sprawcami,
- wycofanie i ucieczkę.

W przypadku aktywnych reakcji pojawiły się:
- otwarte natychmiastowe przeciwstawienie się sprawcy w celu przerwania przemocy,
- agresywna bezpośrednia reakcja (atak werbalny lub fizyczny),
- poinformowanie o zdarzeniu zaufanych rówieśników,
- zwrócenie się do koleżanek i kolegów o pomoc,
- groźba, zapowiedź odwetu, mściwa odpowiedź,
- groźba poinformowania o zdarzeniu dorosłych/poinformowanie dorosłych.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Dziewczęta biorące udział w badaniach zdecydowanie najczęściej wybierały strategie bierne oraz związane z informowaniem zaufanych rówieśników i dorosłych. U nielicznych chłopców, którzy wypowiadali się na ten temat, dominowały strategie aktywne i agresywne: atak werbalny, fizyczny lub zapowiedź odwetu, a także próba ograniczania kontaktu ze sprawcami.

Zdaniem nastolatków i nastolatek osoby doznające przemocy w przypadku przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej często milczą, ponieważ:

- wstydzą się,
- obawiają się wiktymizującej reakcji innych,
- nie wiedzą, nie są przekonani, czy to przemoc,
- inni uznają to za błahostkę,
- nie ufają swoim odczuciom,
- usprawiedliwiają sprawców, przypisując im brak złych intencji, niedojrzałość,
- liczą na to, że to się więcej nie powtórzy, po jakimś czasie minie,
- są przekonane, że nie mogą liczyć na pomoc rówieśników,
- nie chcą etykiety skarżypyty,
- są przekonane, że samę są sobie winnę lub mają cechy, które usprawiedliwiają przemoc,
- są przekonane, że są zbyt słabe, by się bronić,
- nie wiedzą, jak się bronić,
- czują się osamotnione i wykluczone.

Dziewczęta częściej wykazywały świadomość, że krzywdzące zachowania dotyczące płci i seksualności naruszają dobrostan oraz normy społeczne. Zdecydowanie rzadziej niż chłopcy wyrażały akceptację dla takich zachowań, równocześnie częściej niż chłopcy wyrażały fatalistyczne przekonanie o braku możliwości skutecznej obrony i zatrzymaniu sprawców. Bardzo wiele dziewcząt podczas rozmów na temat doświadczeń przemocy prezentowało postawę wyuczonej bezradności, rezygnacji, poddania się, wynikających z przekonania, że cokolwiek się zrobi, nie będzie to miało znaczenia i nie zmieni sytuacji. Wielu chłopców w indywidualnych rozmowach podkreślała silną presję grupy i norm tzw. męskiego zachowania, w które wpisany jest dystans emocjonalny wobec uczuć i dobrostanu innych, szczególnie dziewcząt jako ogółu. Część z nich mówiła również o dysonansie, jaki odczuwa, gdy z jednej strony istnieje silny komunikat wskazujący, by dziewczęta traktować z atencją i szacunkiem, a równocześnie wiele innych bodźców i informacji, zgodnie z którymi dziewczęta to „seksualny przedmiot". Z powodu rosnącego dystansu między dziewczętami i chłopcami szczera rozmowa zdarza się niezwykle rzadko. Chłopcy i dziewczęta zdają się zamieszkiwać nieco inne światy mentalne, mimo że każdego dnia spędzają w jednym budynku wiele godzin.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Podsumowując, respondentki i respondenci wskazywali na kilka obszarów, w których doświadczyli negatywnych zmian na skutek przemocy ze względu na płeć:

- postrzeganie siebie – spadek poczucia wartości, poczucie winy, wstydu, poczucie bycia „innym", „dziwnym", niezrozumianym, nieakceptowanym, postrzeganie siebie w kategoriach seksualnych,
- postrzeganie swojego ciała – spadek akceptacji, krytyczny stosunek do siebie, lęk przed autoprezentacją, wstyd, kontrolowanie wizerunku,
- postrzeganie innych – inni jako zagrożenie, idealizowanie sprawców przemocy,
- zmiany w relacjach z innymi – racjonalizacja i wejście w rolę ofiary, spadek zaufania, utrata znajomości i przyjaźni, lęk przed w chodzeniem w relacje i angażowaniem się w działania w grupie, lęk przed mówieniem, prezentowaniem własnego zdania i swoich przeżyć w towarzystwie innych osób, zwiększony konformizm, wycofanie, poczucie izolacji, szukanie zemsty i odwetu,
- spadek umiejętności kontroli i regulowania emocji – niska odporność, płaczliwość, wybuchowość, myśli i zachowania ryzykowne,
- zmiany w systemie przekonań, wartości i norm – utrata zaufania wobec innych, zawód uczuciowy.

Relacje osób doświadczających przemocy ze względu na płeć wskazują również na występowanie zjawiska wiktymizacji, czyli zmian tożsamościowych prowadzących do akceptacji siebie w roli ofiary. Dzieje się tak wtedy, gdy krzywdzona osoba nie otrzymuje pomocy, jej odczucia są bagatelizowane lub gdy wręcz stygmatyzuje się ją i obwinia za to, co robi sprawca (wtórna wiktymizacja). Nieempatyczne i krzywdzące postawy wobec ofiar przemocy bardzo często są efektem stereotypów dotyczących tego, w jaki sposób powinna wyglądać i zachowywać się „normalna" dziewczyna i „prawdziwy" chłopak. Brak wpisania się w te wzorce interpretowany jest jako prowokacja przemocy.

Reakcje rówieśników

> WK4: *Jak się robi nieprzyjemnie, każdy ma wszystko w nosie i myśli tylko o sobie*.
> WM2: *Mogę liczyć na pomoc tych, z którymi jestem w najlepszej przyjaźni. To jedna, dwie osoby. Reszta może nawet potem współczuć i pocieszać, ale jak jest syf, to nie podejdą.*

Średnio 60% młodych ludzi ma poczucie, że w sytuacji, gdy są krzywdzeni, mogą liczyć na pomoc kogoś z klasy. Co trzecia dziewczyna i co piąty chłopak

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

czują, że na pomoc mogą liczyć tylko czasami, 5% może liczyć na wsparcie tylko ze strony najbliższych przyjaciół, a 8% osób, które odpowiedziały na to pytanie, była przekonana, że znikąd nie otrzymałaby pomocy (tab. 63).

Dziewczęta i chłopcy w wiejskich szkołach deklarowali większe przekonanie o koleżeńskiej solidarności w sytuacji bycia ofiarą przemocy. Natomiast patrząc na zmienną płci, zarówno dziewczyny w szkołach miejskich, jak i wiejskich rzadziej niż chłopcy deklarują, że zawsze mogą liczyć na pomoc koleżanek i kolegów w klasie.

Tabela 63. Odpowiedzi na pytanie: Czy w przypadku różnych krzywdzących zachowań i przemocy możesz liczyć na pomoc kolegów i koleżanek w klasie?

Czy w przypadku różnych krzywdzących zachowań i przemocy możesz liczyć na pomoc kolegów i koleżanek w klasie?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Nie, nie pomogą mi	9 (9,1)	7 (8,8)	16 (8,9)	5 (6,5)	4 (7,1)	11 (8,3)	25 (8)
Tak zawsze mogę liczyć na pomoc	51 (51,5)	50 (62,5)	101 (56,4)	46 (59,7)	40 (71,4)	86 (64,7)	187 (59,9)
Czasami mogę liczyć na pomoc, ale nie zawsze	33 (33,3)	21 (26,3)	54 (30,2)	20 (26)	11 (19,6)	29 (21,8)	85 (27,2)
Mogę liczyć tylko na najbliższych przyjaciół	6 (6,1)	2 (2,5)	8 (4,5)	6 (7,8)	1 (1,8)	7 (5,3)	15 (4,8)
Ogółem	**99 (100)**	**80 (100)**	**179 (100)**	**77 (100)**	**56 (100)**	**133 (100)**	**312 (100)**

Najczęstszą reakcją świadków przemocy, jaką obserwują młodzi ludzie, jest:

- bierne przyglądanie się z boku – 60%,
- udawanie, że się nie widzi i nie słyszy – 51%,
- śmiech – 41%.

Najrzadziej ujawnianym typem nastawienia wobec przemocy było odważne, asertywne (nieagresywne) reagowanie i działanie. Zdaniem rozmówców i rozmówczyń większość rówieśników przyjmuje role wzmacniające sprawców i nie staje w obronie ofiary. Zaledwie jedna piąta respondentów napisała,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

że świadkowie starają się pomóc. Jedna na dziesięć osób jest przekonana, że rówieśnicy zazwyczaj uciekają i równocześnie tyle samo deklaruje, że koledzy i koleżanki w takich sytuacjach szukają pomocy u innych lub otwarcie stają w obronie ofiary.

Chłopcy ze środowisk miejskiego i wiejskiego mają podobne odczucia w kontekście typowych reakcji rówieśników. Uczniowie w miastach nieco częściej niż na wsi doświadczają jedynie biernej obserwacji świadków i mniejszej skłonności do pomagania ofierze. Dziewczęta z miasta częściej niż rówieśniczki ze szkół wiejskich zauważają i doświadczają sytuacji, gdy świadkowie przyglądają się z boku, udają, że nie widzą, śmieją się lub uciekają (tab. 64).

Generalnie patrząc na różnice płciowe, dziewczęta częściej niż chłopcy doświadczają obojętności oraz sytuacji, gdy obserwujący wspierają osoby stosujące przemoc (to nie moja sprawa, śmiech), ale też dwukrotnie częściej zauważają, że ktoś ze świadków szuka pomocy u innych. Na najmniejsze wsparcie ze strony otoczenia mogą liczyć dziewczyny w szkołach miejskich.

Tabela 64. Odpowiedzi na pytanie: Co robią Twoim zdaniem zazwyczaj „niezaangażowani w konflikt" rówieśnicy – świadkowie krzywdzących zachowań i przemocy w szkole?

Co robią zazwyczaj „niezaangażowani w konflikt" rówieśnicy – świadkowie krzywdzących zachowań i przemocy w szkole?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
1	2	3	4	5	6	7	8
Biernie przyglądają się z boku	69 (70,4)	34 (43,6)	103 (58,5)	51 (66,2)	29 (52,7)	80 (60,6)	183 (59,4)
Udają, że nie słyszą lub nie widzą („to nie moja sprawa")	59 (60,2)	40 (51,3)	99 (56,30)	34 (44,2)	24 (43,6)	58 (43,9)	157 (51)
Śmieją się	51 (52)	29 (37,2)	80 (45,5)	29 (37,7)	19 (34,5)	48 (36,4)	128 (41,6)
Starają się pomóc ofierze	21 (21,4)	14 (17,9)	35 (19,9)	13 (16,9)	13 (23,6)	26 (19,7)	61 (19,8)
Uciekają, wycofują się	22 (22,4)	3 (3,8)	25 (14,2)	8 (10,4)	7 (12,7)	15 (11,4)	40 (13)
Szukają i wołają o pomoc u innych	12 (12,2)	13 (16,7)	25 (14,2)	6 (7,8)	4 (7,3)	10 (7,6)	35 (11,4)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7	8
Otwarcie stają w obronie	8 (8,2)	10 (12,8)	18 (10,2)	8 (10,4)	5 (9,1)	13 (9,8)	31 (10,1)
Przyłączają się do sprawców	7 (7,1)	4 (5,1)	11 (6,3)	5 (6,5)	4 (7,3)	9 (6,8)	20 (6,5)
Robią zdjęcia, nagrywają	2 (2)	0 (0)	2 (1,1)	3 (3,9)	0 (0)	3 (2,3)	5 (1,6)
Ogółem	**98**	**78**	**176**	**77**	**55**	**132**	**308**

Wśród przyczyn, dla których młodzi ludzie nie chcą lub nie potrafią aktywnie przeciwstawić się sprawcom, przerwać trudnej sytuacji lub pomóc osobie doznającej przemocy, na pierwszym miejscu pojawił się strach przed odwetem i staniem się kolejną ofiarą przemocy ze strony osoby stosującej przemoc, ale także przed negatywną reakcją otoczenia. Nieco częściej o lęku mówiły dziewczęta niż chłopcy (różnica 10%). Ten lęk jest uniwersalnym doświadczeniem młodych ludzi, niezależne od środowiska społecznego. Nie zaznaczyły się żadne istotne różnice między młodzieżą wiejską i miejską. Na przykład przekonanie, że powodem nieudzielania pomocy rówieśnikom jest strach przed odwetem i przemocą, podzielało 78,3% dziewcząt ze szkół wiejskich i 77,2% z miejskich, w przypadku chłopców odsetki wynosiły odpowiednio 62,2% i 60,6% (tab. 65). Z rozmów z nastolatkami wynika, że strach przed przemocą niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji dotyczących postrzegania siebie i innych, ale także zachowania.

Tabela 65. Odpowiedzi na pytanie: jak myślisz, dlaczego tak często nikt z rówieśników nie pomaga ofierze?

Powody bierności w sytuaci bycia świadkiem przemocy	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
Strach przed odwetem, staniem się ofiarą	125 (77,6)	71 (61,2)	196 (70,8)
Strach przed negatywną reakcją innych	14 (8,7)	10 (8,6)	24 (8,7)
Obojętność: to nie ich sprawa, nie chcą się wtrącać w nieswoje sprawy	10 (6,2)	10 (8,6)	20 (7,2)
Inne	12 (7,5)	25 (21,6)	37 (13,4)
Ogółem	**161 (100)**	**116 (100)**	**277 (100)**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wśród innych przyczyn braku reakcji podawanych przez młodych ludzi, zarówno w kwestionariuszach, jak i wywiadach znalazły się:

- lęk przed konsekwencjami „wmieszania się", zaangażowania w nie swoją sprawę (FM7: *Ja nie mam ochoty być wmiksowana w czyjeś seksualne szmiry. Po co mi to?*),
- brak sympatii do osoby doznającej przemocy (WK1: *Wiadomo, że nie pomaga się komuś, kto jest debilem i się go nie lubi.*),
- postawa typu „nie obchodzi mnie to", „mam to gdzieś" (WM1: *Większość ma to gdzieś, martwią się tylko o swoją dupę.*),
- przekonanie, że ofiara jest sama sobie winna (WK5: *Jak ktoś się zachowuje jak szmata, to ma za swoje.*),
- brak wiedzy, jak pomóc (FM7: *Ja nie wiem jak mam pomóc, kiedy on prosi żeby nikomu nic nie mówić bo go stary zabije.*),
- bycie sprawcą przemocy (WK3: *Robią to samo, tylko innym.*),
- traktowanie przemocy jako rozrywki (FM7: *Dla niektórych to jest sensacja, jest o czym gadać;* WM1: *Niektórzy przylatują, bo lubią popatrzeć jak się laski biją.*),
- traktowanie przemocy jako oczekiwane społecznie i „normalne" w danej sytuacji zachowanie (WM5: *Wiadomo, że jak się gra, to się klnie i czasem po kimś grubo pojedzie.*).

Reakcje dorosłych

FK4: *Ja znam taką sytuację, moja koleżanka spodobała się takiemu jednemu chłopakowi i cały czas się na nią patrzył i jego mama sugerowała jej, że ona prowokuje mężczyzn i tak się zachowuje, a to on podbijał do niej, to było bardzo dziwne (...), ona się wtedy nie fajnie czuła, bo właśnie ta mama sugerowała, że ona się zachowuje jak dziwka.*

WM5: *Wychowawczyni bardzo się wkurzyła, zaraz poleciała zadzwonić do rodziców i zrobiła się z tego sprawa na całą szkołę. To nic nie dało i sprawa zamiast ucichnąć to się rozkręciła tak, że wszyscy gadali, że zdjęli mi gacie na wuefie.*

WK1: *Pedagog zrobiła się czerwona, jak pokazałam jej te wiadomości, i ciągle pytała, dlaczego dopiero teraz przychodzę z tym. Zrobiła zdjęcia i pobiegła do pokoju nauczycielskiego. Bałam się, że wszystkim pokaże i zostanę zdzirą roku. Na szczęście sprawa ucichła, a ten przypał już nie pisał do mnie.*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Niezależnie od typu szkoły rozmówcy obu płci byli w większości przypadków zgodni, że „nie ma sensu" o przemocy tego typu informować osób dorosłych. Nauczycielki, nauczyciele i rodzice wiele form napastowania seksualnego ze strony chłopców bagatelizują, podzielając przekonania o „naturalnej" chłopięcej agresji i „wulgarności" w okresie dorastania, czego skutkiem jest akceptacja wielu zachowań przemocowych o charakterze seksualnym. Z powodu legitymizowania i usprawiedliwiania zachowań chłopców większość z nich nie ma też świadomości, że robią coś naprawdę złego. Uczennice są przekonane, że wiele form nękania ze strony chłopców można traktować jako dowód swojej atrakcyjności i wyraz uznania ze strony rówieśników. Wiele nauczycieli i nauczycielek nadmiernie skupia swoją uwagę na kwestii wyglądu dziewcząt, co w przypadku zgłaszania sytuacji przemocy o kontekście seksualnym zazwyczaj kończy się wtórną wiktymizacją. Brak reakcji dorosłych lub przyzwalająca postawa i bezkarność umacnia młodych ludzi w przekonaniu, że zachowują się „normalnie". Społeczny odbiór przemocy dziewcząt jest inny niż w przypadku chłopców. Paradoksalnie, mimo że dziewczęta zdecydowanie rzadziej drastycznie naruszają normy, często oceniane są surowiej niż chłopcy.

Rozmówczynie i rozmówcy wskazywali najczęściej na kilka typów nauczycielskich reakcji (tab. 66):

- reakcje emocjonalne przeciw sprawcy – oburzenie, złość,
- bagatelizowanie i działania powierzchowne – zwrócenie uwagi sprawcy, izolowanie od sprawcy,
- działania o dużej mocy – wniesienie oskarżenia na policji/do prokuratury, zawieszenie w prawach ucznia.

Osobami, z którymi, jak deklarowali młodzi ludzie, można rozmawiać o kłopotach, oraz od których można oczekiwać pomocy lub rady, są przede wszystkim zaprzyjaźnieni rówieśnicy, zazwyczaj tej samej płci. Zdaniem wszystkich rozmówców obu płci posiadanie w szkole grupy dobrych koleżanek i kolegów jest najlepszym sposobem zarówno ochrony przed przemocą, jak i interwencji w przypadku kłopotów. Dziewczęta, które jak wynikało z wcześniejszych badań, są szczególnie narażone na tego typu przemoc, zdecydowanie częściej niż koledzy przekonywały o skuteczności biernych strategii maksymalnego wycofania i unikania relacji z dręczycielem/dręczycielką. Chłopcy natomiast, mimo że byli zgodni co do zasady utrzymywania różnych problemów w tajemnicy przed dorosłymi, to w dużo większym stopniu akceptują i promują aktywne sposoby reagowania na naruszenie granic. Owe strategie niemal zawsze jednak oznaczają jakąś formę nasyconego agresją odwetu i …przemocy.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 66. Odpowiedzi na pytanie: jak zachowują się zazwyczaj nauczyciele, którzy dowiadują się, że w szkole doszło do stosowania przemocy, gdy ktoś kogoś skrzywdził?

Jak zachowują się zazwyczaj nauczyciele, którzy dowiadują się, że w szkole doszło do stosowania przemocy, gdy ktoś kogoś skrzywdził?	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Reakcje emocjonalne przeciw sprawcy (oburzenie, złość)	3 (3,4)	1 (3,1)	4 (3,4)	1 (1,6)	1 (4,5)	2 (2,3)	6 (2,9)
Reakcje emocjonalne przeciw ofierze (musiała sprowokować takie zachowania)	1 (1,1)	0 (0)	1 (0,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0,5)
Działania o słabej mocy: zwrócenie uwagi sprawcy, izolowanie od sprawcy	40 (46)	10 (31,3)	50 (42)	40 (62,5)	14 (63,6)	54 (62,8)	104 (50,7)
Działania „administracyjne": skarga w szkole, w straży miejskiej, nagana	11 (12,6)	5 (15,6)	16 (13,4)	7 (10,9)	2 (9,1)	9 (10,5)	25 (12,2)
Działania o dużej mocy: wniesienie oskarżenia na policji/do prokuratury	1 (1,1)	3 (9,4)	4 (3,4)	3 (4,7)	2 (9,1)	5 (5,8)	9 (4,4)
Są obojętni	8 (9,2)	0 (0)	8 (6,7)	9 (14,1)	1 (4,5)	10 (11,6)	18 (8,8)
Starają się pomóc, wyjaśnić sytuację uczniami, pedagogiem	23 (26,4)	13 (40,6)	36 (30,3)	4 (6,3)	2 (9,1)	6 (7)	42 (20,5)
Ogółem	**87 (100)**	**32 (100)**	**119 (100)**	**64 (100)**	**22 (100)**	**86 (100)**	**205 (100)**

Średnio jedna trzecia uczestników każdego z wywiadów deklarowała, że podejmowała w przeszłości lub podejmuje nadal próby rozmowy na temat przemocy w szkole z jednym z rodziców, zazwyczaj z matką. Ale tylko jedna lub dwie osoby w grupie przyznały, że otrzymują w takich sytuacjach rzeczywiste wsparcie. Reszta młodych ludzi podawała przykłady rozczarowujących, nieskutecznych lub wręcz szkodliwych ich zdaniem zachowań rodziców. Warto podkreślić, że biorąc pod uwagę wszystkie wymieniane podczas dyskusji

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

osoby, u których nastolatki skłonne są szukać wsparcia w przypadku doświadczania przemocy ze względu na płeć, najrzadziej pojawiała się postać ojca. Argumentem za kontaktem z rodzicami zdaniem rozmówców i rozmówczyń są tylko sytuacje kryzysowe, związane z wyjątkowo brutalną przemocą lub zagrożeniem zdrowia i życia.

Do najczęściej przywoływanych powodów, dla których nastolatki unikają zwierzania się i rozmów na temat przemocy związanej z płcią i seksualnością, należą:

- wstyd z powodu doznanego upokorzenia, lęk przed kolejnym skrzywdzeniem (WK2: *Ja po prostu byłam tak zdołowana, było mi tak strasznie wstyd, że z nikim najchętniej bym nie gadała, ani w ogóle chodziła do szkoły)*;
- wstyd z powodu okazanej słabości i nieumiejętności poradzenia sobie z problemem (WM5: *Jest u mnie w klasie taka laska, której nikt nie podskoczy. Po prostu w sekundę się ogarnia i rzuca takim tekstem, że gościowi kopara opada. Rzadko który teraz się do niej sadzi. Ja niestety, no… zanim obczaję o co chodzi, to mija pięć minut. Jestem po prostu jak debil, nic mi nie przychodzi do głowy w takich chwilach*);
- brak dobrych lub jakichkolwiek doświadczeń w rozmowach z rodzicami na tematy dotyczące spraw intymnych;
- lęk przed brakiem zrozumienia;
- negatywne rodzicielskie nastawienia i atmosfera wokół tematyki związanej z seksualnością;
- słaby kontakt emocjonalny z matką/ojcem, sytuacja permanentnego konfliktu;
- przekonanie, że rodzice mają „prawdziwe", „poważne" problemy, przy których ich własne nic nie znaczą;
- lek przed wywołaniem kłótni, konfliktu na linii dziecko –rodzic(e) lub matka – ojciec;
- lek przed złym zrozumieniem sytuacji i problemów;
- lęk przed naruszeniem prywatności, nadmierną ingerencją rodziców i wyjściem na jaw spraw utrzymywanych do tej pory w tajemnicy, np. dotyczących intymnych relacji, seksu;
- lęk i obawa przed nieadekwatną reakcją obojga lub jednego z rodziców, w tym przed:
  - bagatelizacją problemu (np. *to tylko żarty i wygłupy*, *tak to już jest w tym wieku*, *chłopcy są prymitywni, co zrobisz*),
  - przerzuceniem winy i wtórną wiktymizacją (np. *sama jesteś sobie winna*, *nie trzeba było z nimi gadać*, *wyglądałaś prowokacyjnie*; FK5: *No nie wiem, jak to jest. W sumie wiadomo, że to nie moja wina, że gościu tak*

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

się do mnie sadzi, ale każdy sobie myśli, a może coś? A może jednak gościu ma rację? coś tam się wydarzyło),
  - szukaniem problemu w nastolatku (*jesteś przewrażliwiona/-y*, *nie znasz się na żartach*),
  - wzmożeniem kontroli, zwiększeniem ilości zakazów i nakazów w obszarze relacji z rówieśnikami,
  - szukaniem winnych osób wśród grona pedagogicznego (np. *robienie awantury w szkole*, *pretensje do wychowawczyni*), co zaskutkuje negatywnymi konsekwencjami *(będę miała przechlapane*),
  - nagłośnieniem sprawy w środowisku (sąsiedztwo, szkoła) i represjami ze strony rówieśników, napiętnowaniem, staniem się obiektem plotek i drwin, wykluczeniem, zemstą, kolejnymi upokorzeniami (FK5: *I co? Potem wszyscy będą się zastanawiać i gadać czy naprawdę mam wielki tyłek, czy nie?*);
- poczucie, że i tak jest się na straconej pozycji;
- przekonanie o niskiej pozycji w grupie;
- brak przyjaciół, wsparcia w grupie;
- przekonanie, że takie są reguły, zasady relacji w grupie;
- obawa przed byciem postrzeganym jako osoba nielojalna wobec koleżanek i kolegów, lęk przed etykietą „kabla", „lizusa" czy „konfidenta".

Zarówno dziewczyny, jak i chłopcy biorący udział w wywiadach byli zgodni, że o ile z rodzicami czasem warto spróbować porozmawiać o problemach w szkole, to należy zrobić wszystko, żeby nie dowiedział się o tym ktoś z nauczycielek i nauczycieli. Charakter obaw dotyczących zgłaszania przypadków przemocy ze względu na płeć nauczycielom/kom i pedagogom, pedagożkom były niemal te same, co w przypadku rodziców: brak autentycznej więzi i zaufania, poczucie zawstydzenia (po obu stronach) w sytuacji poruszania problemów związanych z płcią i seksualnością, lęk przed odsłonięciem psychologicznym, przewidywana na skutek nieprofesjonalnych działań dorosłych eskalacja problemu, skupienie uwagi na ofierze, przypisywanie jej winy oraz negatywnych cech i/lub bagatelizowanie problemu. Część młodych ludzi mówiła o barierach wynikających z przekonania, że nauczyciele/ki ich nie lubią, że są złymi uczniami i uczennicami oraz że mają „złą opinię". Ponadto rozmówcy i rozmówczynie wyrażali przekonanie, że trudno im traktować nauczycieli jako sojuszników, ponieważ ich zdaniem:
- są bardzo krytycznie nastawieni do swoich uczniów i uczennic, szukają w osobie doświadczającej przemocy słabości, negatywnych cech,
- nie interesują się prywatnym życiem i samopoczuciem swoich uczniów i uczennic, nigdy o tym nie rozmawiają i niewiele wiedzą,

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- nie potrafią dotrzymać tajemnicy,
- trzymają stronę rodziców i innych nauczycieli/lek,
- „są zimni", nie odczuwają i nie potrafią okazać współczucia i troski,
- doprowadzają do publicznej konfrontacji, bywa, że wywierają presję, by publicznie się przepraszać i sobie wybaczać,
- straszą karami lub je dają, nie podejmując poza tym żadnych innych działań,
- chronią i stają po stronie „silniejszych" uczniów i uczennic, którzy są sprawcami przemocy, a którzy równocześnie mają wysoką pozycję i są popularni w szkole,
- nie chcą robić sobie kłopotów, a przemoc o podtekście seksualnym jest uważana za temat „prywatny", „wstydliwy" i bardzo kontrowersyjny,
- część nauczycielek i nauczycieli zaprzecza uczuciom i relacjom uczniów i uczennic, przekonując, że „nic takiego się nie stało", „jutro o wszystkim zapomnicie", „samo się jakoś ułoży" itp.

Z przeprowadzonych rozmów wynika jasno, że w sytuacji, gdy młodzi ludzie szukają pomocy u dorosłych i opowiadają im o krzywdzących zachowaniach rówieśników, najczęściej polecanym przez nich sposobem radzenia sobie z sytuacją jest minimalizowanie kontaktu ze sprawcą/sprawczynią przemocy i nieasertywne zachowania: znoszenie w milczeniu ataków, ignorowanie, unikanie, a w razie potrzeby ucieczka. Zdaniem nastolatków zarówno rodzice, jak i nauczyciele zachęcają do informowania dorosłych osób w szkole tylko wtedy, gdy sytuacja się zaostrza i robi się „naprawdę" niebezpiecznie. Przy czym zupełnie nie wiadomo, co to konkretnie oznacza, w szkołach brakuje bowiem procedur związanych z napastowaniem seksualnym.

Strategię milczenia ofiar wzmacnia lęk przed negatywną reakcją otoczenia i posądzeniem o sprowokowanie sytuacji, na przykład wyglądem. Nie jest to obawa pozbawiona racjonalnych podstaw, ponieważ odwoływanie się do fałszywych i krzywdzących przekonań na temat ofiar przemocy seksualnej, na którą zrzuca się odpowiedzialność za napaść, równocześnie rozgrzeszając sprawcę, jest w Polsce powszechne. Powodem jest nie tylko przewidywana negatywna reakcja otoczenia oraz przekonanie, że nikt nie będzie potrafił pomóc, ale także lęk przed konsekwencjami nagłośnienia w szkole wstydliwego problemu, upokorzeniem i naznaczeniem, brak umiejętności bronienia się, lęk przed kolejnym atakiem, próba utrzymania chociaż minimalnej akceptacji w grupie, posądzenie o brak pewności i umiejętności rozróżnienia przemocy od żartów (skoro wszyscy się śmieją), obniżenie poczucia własnej wartości oraz dojmujące poczucie osamotnienia.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabuizowanie przez dorosłych problematyki płci i seksualności w relacjach rówieśniczych w szkole oraz silnie uwewnętrznione stereotypy i uprzedzenia związane z płcią powodują, że ofiary tego typu przemocy nikomu nie mówią o swoich problemach i nie szukają pomocy. Jest wiele powodów zmowy milczenia w sytuacji przemocy: ofiary boją się nieadekwatnej reakcji dorosłych, odrzucenia, negatywnej reakcji rówieśników, odwetu, stania się obiektem szykan i pomówień itd. W przypadku przemocy ze względu na płeć lub noszącej znamiona przemocy seksualnej powodów jest jeszcze więcej. Wynikają one z przekonań i mitów zakorzenionych oraz reprodukowanych kulturowo, odnoszących się do seksualności, kobiecości, męskości oraz relacji między kobietami a mężczyznami. Dziewczęta na przykład często boją się, że zostaną uznane za współwinne przemocy, ponieważ w Polsce rozpowszechniony jest pogląd, że kobiety i dziewczęta „prowokują" mężczyzn i chłopców do zachowań przemocowych makijażem, ubiorem czy swobodnym zachowaniem, a tym samym ponoszą współodpowiedzialność za zachowanie sprawców. Rodzice bardzo często nie są świadomi istnienia problemu i prawie nigdy nie rozmawiają na ten temat ze swoimi dziećmi. Wiele form przemocy chłopców wobec dziewcząt, szczególnie w okresie dorastania, traktowanych jest jako „normalne" i dopuszczalne zachowanie, tzw. końskie zaloty niedojrzałych chłopaków. Dziewczęta i chłopcy szybko orientują się, że na wiele form poniżania kobiet, takich jak: wulgarne dowcipy, komentarze na temat wyglądu kobiet, deprecjonujące opinie na temat braku siły i uzdolnień, poniżające wizerunki w mediach itp. istnieje społeczne przyzwolenie i nie budzą one zazwyczaj żadnego sprzeciwu ze strony dorosłych.

W każdym z zespołów klasowych, do których należały moje respondentki i respondenci, przynajmniej jedna lub dwie, trzy osoby były wyraźnie marginalizowane i/lub zupełnie odrzucone przez grupę. Zazwyczaj kumulowało się kilka czynników, wynikających z nieakceptowalnego wyglądu i zachowania oraz niskiego statusu socjoekonomicznego. W kontekście sytuacji trudnych w relacjach z rówieśnikami młodzi ludzie doświadczali przede wszystkim: blokady w komunikacji, braku zrozumienia i akceptacji indywidualności oraz różnic. W praktyce oznacza to marginalizację i/lub wykluczenie z grup i kręgów koleżanek i kolegów oraz różne formy przemocy doświadczanej niemal codziennie: otwartego prezentowania niechęci, wyśmiewania, obgadywania, wyzywania, nastawiania przeciwko, izolowania i odrzucenia, a także naruszania granic cielesnych. Nieumiejętność reagowania w takich sytuacjach oraz konformizm polegający na powszechnej akceptacji stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią powoduje, że wielu uczniów i wiele uczennic uczestniczących w przemocy jako świadkowie nie podejmuje żadnych konkretnych dzia-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

łań mogących przerwać przemoc. Przyzwalają i wspierają psychicznie swoją obecnością oraz biernością sprawcę. Dziewczęta i chłopcy będący codziennie świadkami przemocy, biorąc udział w zmowie milczenia, budują swój obraz na poczuciu bezradności i ulegania presji rówieśniczej.

3.3. Przekonania i stereotypy związane z płcią nastoletnich dziewcząt i chłopców

Ideał dziewczyny – ideał chłopaka

Wśród pytań i tematów rozmów z nastolatkami, cześć dotyczyła różnych aspektów stereotypów zwiazanych z płcią, takich jak cechy przypisywane osobom danej płci, czy oczekiwania i przekonania dotyczace ról rodzinnych i zawodowych. Zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców do najważniejszych cech składających się na ideał chłopaka/mężczyzny oraz dziewczyny/kobiety należą kompetencje społeczne i emocjonalne z zakresu budowania dobrej, szczerej i troskliwej relacji: 65% dziewcząt i 72% chłopców umieściło ten aspekt na szczycie hierarchii cech. Nieco częściej wskazywali na nie młodzi ludzie obu płci z gimnazjów miejskich niż wiejskich. Na drugim miejscu wymieniali najczęściej konkretne cechy wyglądu (różne dla każdej z płci) idealnego partnera lub partnerki (49,7% i 56,4%) oraz oczekiwanie ogólnej atrakcyjności fizycznej (36,8% dziewcząt i 35,3% chłopców). Wśród wymienianych przez chłopców najbardziej pożądanych atrybutów fizycznych dziewcząt były: szczupła i „zgrabna" sylwetka oraz gładka skóra. Dla dziewcząt natomiast najważniejsze okazały się: wysoki wzrost oraz szczupła i „umięśniona" sylwetka. Nastolatki na podobnym poziomie cenią u osób przeciwnej płci inteligencję i pasję.

Różnice między płciami dotyczyły znaczenia wyglądu i atrybutów fizycznych, cech charakteru, osobowości i zachowań wymienianych jako atrakcyjne i pożądane, a także znaczenia dbałości o higienę i ubiór.

Wszystkie charakterystyki dotyczące ciała i wyglądu okazały się ważniejsze dla chłopców niż dla dziewcząt, co oznacza większe oczekiwania wobec dziewcząt w tym względzie. Nieco częściej też wskazywali na nie chłopcy z gimnazjów miejskich w porównaniu z rówieśnikami z gimnazjów wiejskich.

Różnice między dziewczętami i chłopcami dotyczyły również zestawu cech osobowościowych. Od dziewcząt najczęściej oczekuje się, że będą: miłe, uśmiechnięte, życzliwe, współczujące, pozytywne i optymistyczne, natomiast nie będą złośliwe, gadatliwe ani wulgarne. Treść oczekiwań wobec chłopców zawiera się w pojęciach: uprzejmy, dowcipny, pomocny oraz nieegoistyczny i niewulgarny.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 67. Odpowiedzi dziewcząt na pytanie: Jakie cechy powinien mieć chłopak, w którym mogłabyś się zakochać? (pytanie otwarte)

Jakie cechy powinien mieć chłopak, w którym mogłabyś się zakochać? Ideał mężczyzny	Dziewczęta – liczebność (%)		
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem
Dba o dobre relacje, jest szczery ze mną, troszczy się	63 (72,4)	38 (55,9)	101 (65,2)
Wygląd – wysoki, szczupły, umięśniona sylwetka	48 (55,2)	29 (42,6)	77 (49,7)
Wygląd – ogólnie przystojny	31 (35,6)	26 (38,2)	57 (36,8)
Cechujący się konkretnymi zachowaniami: nie jest wulgarny, jest uprzejmy, dowcipny	21 (24,1)	23 (33,8)	44 (28,4)
Atrybuty umysłowości: mądry, inteligentny, bystry, nie jest „pusty”	15 (17,2)	19 (27,9)	34 (21,9)
Cechy osobowości: nieegoistyczny, potrafi pomóc	20 (23,0)	14 (20,6)	34 (21,9)
Interesuje się różnymi rzeczami, ma ciekawe pasje	11 (12,6)	7 (10,3)	18 (11,6)
Atrybuty płciowe: zgrabne pośladki, umięśniony brzuch	7 (8,0)	8 (11,8)	15 (9,7)
Spokojnie rozwiązuje problemy, dyskutuje, nie generuje problemów	7 (8,0)	8 (11,8)	15 (9,7)
Dojrzały	5 (5,7)	6 (8,8)	11 (7,1)
Dba o higienę, wygląd	6 (6,9)	4 (5,9)	10 (6,5)
Ubiera się modnie	5 (5,7)	2 (2,9)	7 (4,5)
Ma wysoką pozycję w grupie, jest popularny	2 (2,3)	2 (2,9)	4 (2,6)
Nie pali i nie pije alkoholu	3 (3,4)	3 (4,4)	6 (3,8)
Nie zmienia często dziewczyn	1 (1,1)	0 (0,0)	1 (0,6)
Dobrze się uczy	1 (1,1)	0 (0)	1 (0,6)
Ogółem*	**87**	**68**	**155**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź (pytanie wielokrotne).

Tabela 68. Odpowiedzi chłopców na pytanie: Jakie cechy powinna mieć dziewczyna, w której mógłbyś się zakochać? (pytanie otwarte)

Kategorie cech wymienionych przez respondentów	Chłopcy – liczebność (%)		
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem
1	2	3	4
Cechy związane z relacjami: dba o dobre relacje, jest szczera ze mną, troszczy się	61 (77,2)	35 (64,8)	96 (72,2)
Charakterystyki dotyczące wyglądu – szczupła, zgrabna, gładka skóra	45 (57)	30 (55,6)	75 (56,4)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4
Wygląd – ogólnie atrakcyjna, piękna	29 (36,7)	18 (33,3)	47 (35,3)
Charakterystyki dotyczącą sfery poznawczej: mądra, inteligentna, bystra, nie jest „pusta”	17 (21,5)	20 (37)	37 (27,8)
Charakterystyki wiążące się z konkretnymi zachowaniami: nie jest gadatliwa, wulgarna, jest miła, uśmiechnięta	19 (24,1)	15 (27,8)	34 (25,6)
Charakterystyki dotyczącą cech osobowości: niezłośliwa, życzliwa, pozytywna, optymistka, współczująca	15 (19,0)	5 (9,3)	20 (15)
Zainteresowania: interesuje się różnymi rzeczami, ma ciekawe pasje	14 (17,7)	4 (7,4)	18 (13,5)
Dba o higienę, wygląd	10 (12,7)	4 (7,4)	14 (10,5)
Spokojnie rozwiązuje problemy, dyskutuje, nie generuje problemów	9 (11,4)	4 (7,4)	13 (9,8)
Ubiera się modnie	7 (8,9)	5 (9,3)	12 (9,0)
Charakterystyki dotyczącą atrybutów płciowych: ładny biust, zgrabne pośladki, zgrabne nogi	5 (6,3)	5 (9,3)	10 (7,5)
Dojrzałość psychiczna	3 (3,8)	3 (5,6)	6 (4,5)
Charakterystyki dotyczące pozycji w grupie: ma wysoką pozycję w grupie, jest popularna, jest lubiana w klasie	3 (3,8)	1 (1,9)	4 (3,0)
Nie zmienia często chłopaków	2 (2,5)	1 (1,9)	3 (2,3)
Nie pali i nie pije alkoholu	1 (1,3%)	2 (3,7%)	3 (2,3)
Nie jest zbyt wyzywająca	2 (2,5%)	0 (0,0%)	2 (1,5)
Ogółem*	**79**	**54**	**133**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Plany na przyszłość

Plany dotyczące przyszłej pracy zawodowej w większości przypadków odzwierciedlają stereotypową segregację „odpowiednich” i „typowych” zawodów dla kobiet i mężczyzn. Dziewczęta sytuują się przede wszystkim w zawodach związanych z edukacją, służbą zdrowia, kulturą i sztuką, a także dziennikarstwem i prawem, natomiast chłopcy w branżach technicznych i informatycznych. Najbardziej egalitarne, jeśli chodzi o wybory dziewcząt i chłopców, okazały się: służby mundurowe, handel i ekonomia.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 69. Odpowiedzi na pytanie: W jakim zawodzie chciał(a)byś pracować w przyszłości?

Wymienione przez respondentów i respondentki zawody, typy zawodów i branże (pytanie otwarte)	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)		
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem
1	2	3	4	5	6	7
Zawód prawniczy	6 (6,3)	0 (0)	6 (3,0)	1 (1,3)	0 (0)	1 (0,7)
Zawód związany z ekonomią (w tym marketingiem, zarządzaniem, księgowością, rachunkowością itp.)	2 (2,1)	2 (2,6)	4 (2,3)	2 (2,5)	2 (3,4)	4 (2,9)
Zawód związany z informatyką i pokrewny	4 (4,2)	0 (0)	4 (2,3)	13 (16,3)	6 (10,3)	19 (13,8)
Zawód związany z medycyną (lekarz/ka, pielęgniarz/ka, ratownik/czka medyczna) i/lub branżą farmaceutyczną, weterynarz	26 (27,4)	10 (12,8)	36 (20,8)	6 (7,5)	1 (17)	7 (5,1)
Zawód związany z chemią, biochemią, biotechnologią, biofizyką	3 (3,2)	2 (2,6)	5 (2,9)	1 (1,3)	2 (3,4)	3 (2,2)
Zawód związany z ochroną środowiska	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)	1 (1,7)	3 (2,2)
Zawody związane ze znajomością geografii	2 (2,1)	0 (0)	2 (1,2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Zawód związany ze sztuką użytkową, projektowaniem, dizajnem	13 (13,7)	9 (11,5)	22 (12,7)	3 (3,8)	3 (5,2)	6 (4,3)
Zawód mundurowy: zawodowy żołnierz/rka, policjant/ka, strażak/czka	5 (5,3)	10 (12,8)	15 (8,7)	7 (8,8)	6 (10,3)	13 (9,4)
Pracownik biurowy (sekretarz, sekretarka, referent/ka itp.)	2 (2,1)	1 (1,3)	3 (1,7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Zawód związany z handlem	3 (3,2)	8 (10,3)	11 (6,4)	4 (5)	5 (8,6)	9 (6,5)
Tradycyjne usługi (fryzjer/ka, krawiec/owa, stolarz itp.)	5 (5,3)	3 (3,8)	8 (4,6)	0 (0)	1 (1,7)	1 (0,7)
Zawody techniczne (mechaniczne, elektryczne, obsługa maszyn itp.)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	11 (13,8)	7 (12,1)	18 (13)
Zawody budowlane (dekarz, cieśla, murarz itp.)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2,5)	1 (1,7)	3 (2,2)
Transport (kierowca, kolejarz, taksówkarz itp.)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,3)	4 (6,9)	5 (3,6)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7
Rolnik, ogrodnik, hodowca	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (3,4)	2 (1,4)
Przetwórstwo, produkcja żywności (piekarz, cukiernik, wędliniarz itp.)	3 (3,2)	1 (1,3)	4 (2,3)	0 (0)	1 (1,7)	1 (0,7)
Chcę być intelektualistą lub artystą (pisarz, pracownik naukowy, muzyk, malarz itp.)	2 (2,1)	1 (1,3)	3 (1,7)	7 (8,8)	1 (1,7)	8 (5,8)
Zawodowy polityk	0 (0)	3 (3,8)	0 (0)	1 (1,3)	0 (0)	1 (0,7)
Dziennikarz	6 (6,3)	0 (0)	9 (5,2)	4 (5)	0 (0)	4 (2,9)
Praca w show-businessie (aktor/ka, solist(k)a znanego zespołu, tancerz/ka, choreograf/ka, praca w wytwórni muzycznej itp.)	8 (8,4)	8 (10,3)	16 (9,2)	3 (3,8)	0 (0)	3 (2,2)
Zawód bazujący na znajomości języków obcych	3 (3,2)	1 (1,3)	4 (2,3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Zawód bazujący na talentach niebędących przedmiotem edukacji szkolnej: jutuber/ka, freelancer/ka	3 (3,2)	8 (10,3)	11 (6,4)	7 (8,8)	8 (13,8)	15 (10,9)
Zawód związany z podróżami: przewodnik/niczka, agent/ka, podróżnik/czka	5 (5,3)	3 (3,8)	8 (4,6)	2 (2,5)	0 (0)	2 (1,4)
Psycholog/żka, socjolog/żka, historyk/czka, politolog/żka	2 (2,1)	7 (9)	9 (5,2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Pedagog/żka, nauczyciel/ka	7 (7,4)	9 (11,5)	16 (9,2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Ksiądz	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,7)	1 (0,7)
Chcę mieć dowolną dobrą pracę (dobrze płatna, „prestiżowa")	3 (3,2)	2 (2,6)	5 (2,9)	1 (1,3)	3 (5,2)	4 (2,9)
Jeszcze nie wiem, trudno określić	9 (9,5)	10 (12,8)	19 (11)	10 (12,5)	12 (20,7)	22 (15,9)
Inżynier	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (3,8)	2 (3,4)	5 (0)
Architekt/ka	3 (3,2)	1 (1,3)	4 (2,3)	4 (5%)	0 (0)	4 (2,9)
Inny, mało sprecyzowany	3 (3,2)	1 (1,3)	4 (2,3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Suma	**95 (100)**	**78 (100)**	**173 (100)**	**80 (100)**	**58 (100)**	**138 (100)**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Deklarowany model rodziny

86% dziewcząt i 75% chłopców wypełniających tę część kwestionariusza wywiadu deklarowała, że chcieliby mieć w przyszłości dzieci. Chłopcy i dziewczęta nie różnią się zasadniczo w deklaracjach dotyczących preferowanego modelu rodzicielstwa. Nie ujawniły się również różnice środowiskowe (wieś – miasto). Jedno dziecko planuje mieć w przyszłości 9,4% dziewcząt i 9,9% chłopców, dwoje dzieci odpowiednio 63,1% i 63,1%, troje – 24,2% i 24,3%. Chęć posiadania czworga dzieci – cztery dziewczęta z gimnazjum wiejskiego i jeden chłopiec z gimnazjum z miasta.

Tabela 70. Odpowiedzi na pytanie: Czy chciałabyś/chciałbyś mieć w przyszłości dzieci?

Czy planujesz mieć dzieci?	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
Tak	153 (86,4)	108 (75,5)	261 (81,6)
Nie	14 (7,9)	15 (10,5)	29 (9,1)
Nie wiem	10 (5,6)	20 (14)	30 (9,4)
Suma	**177 (100)**	**143 (100)**	**320 (100)**

Tabela 71. Odpowiedzi na pytanie: Ile chciałabyś/chciałbyś mieć dzieci w przyszłości?

Ile planujesz mieć dzieci?	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
1	14 (9,4)	11 (10,7)	25 (9,9)
2	94 (63,1)	65 (63,1)	159 (63,1)
3	36 (24,2)	25 (24,3)	61 (24,2)
4	4 (2,7)	1 (1)	5 (2)
5	0 (0)	1 (1)	1 (0,4)
6	1 (0,7)	0 (0)	1 (0,4)
Suma	**149 (100)**	**103 (100)**	**252 (100)**

Dziewczęta i chłopcy byli także dosyć zgodni, jeśli chodzi o czasowe usytuowanie swojego rodzicielstwa we własnej biografii. Większość młodych ludzi zadeklarowała, że chciałaby zostać rodzicem między 22 a 27 rokiem życia. Chłopcy częściej wybierali nieco późniejszy wiek niż dziewczęta. Nie zaznaczyły się żadne istotne różnice pod tym względem między młodzieżą wiejską i miejską.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 72. Odpowiedzi na pytanie: W jakim wieku chciałabyś/chciałbyś zostać po raz pierwszy ojcem/matką?

W jakim wieku chciał(a)byś zostać po raz pierwszy ojcem/matką?	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
18	3 (2,4)	3 (3,65)	6 (2,87)
19	1 (0,8)	0 (0)	1 (0,5)
20	8 (6,3)	6 (7,3)	14 (6,7)
21	8 (6,3)	3 (3,7)	11 (5,3)
22	12 (9,4)	10 (12,2)	22 (10,5)
23	10 (7,9)	4 (4,9)	14 (6,7)
24	13 (10,2)	4 (4,9)	17 (8,1)
25	33 (26)	22 (26,8)	55 (26,3)
26	13 (10,2)	5 (6,1)	18 (8,6)
27	8 (6,3)	12 (14,6)	20 (9,6)
28	10 (7,9)	4 (4,9)	14 (6,7)
30	8 (6,3)	7 (8,5)	15 (7,2)
32	0 (0)	1 (1,2)	1 (0,5)
35	0 (0)	1 (1,2)	1 (0,5)
Ogółem	**127 (100)**	**82 (100)**	**209 (100)**

W kontekście realizowania funkcji opiekuńczo-wychowawczych oraz prac domowych, aż 80,5% badanych młodych ludzi opowiedziało się za egalitarnym modelem związku i małżeństwa. Tylko nieco więcej dziewcząt niż chłopców opowiedziało się za równym podziałem obowiązków domowych i opiekuńczych wobec dzieci – 86,7% do 72,9%. Nie zauważono natomiast istotnych różnic między adolescentami ze wsi i z miasta.

Tabela 73. Odpowiedzi na pytanie: Czy Twoim zdaniem mężczyźni powinni w równym stopniu co kobiety zajmować się domem i dziećmi?

Czy Twoim zdaniem mężczyźni powinni w równym stopniu co kobiety zajmować się domem i dziećmi?	Dziewczęta – liczebność (%)	Chłopcy – liczebność (%)	Liczebność (%) ogółem dla kategorii
Tak	150 (86,7)	102 (72,9)	252 (80,5)
Nie	15 (8,7)	26 (18,6)	41 (13,1)
Nie wiem	8 (4,6)	12 (8,6)	20 (6,4)
Ogółem	**173 (100)**	**140 (100)**	**313 (100)**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Pomimo wcześniejszych egalitarnych przekonań, na poziomie konkretnych zadań przypisywanych kobietom i mężczyznom, ujawniły się sterotypowe poglądy związane z rodzinnymi rolami płciowymi. Dziewczęta i chłopcy nie różnili się za bardzo co do najczęściej wskazywanych kobiecych i męskich obowiązków rodzinnych i zadań domowych. Do najważniejszych obowiązków kobiet młodzi ludzie zaliczyli opiekę nad dziećmi (69,3% dziewcząt i 60,4% chłopców), gotowanie (36,2% i 52%), sprzątanie domu (33,7% i 37,6%), ogólnie „zajmowanie się domem" (30,1% i 24,8%), zarabianie na rodzinę (22% i 15,8%) oraz pranie i prasowanie (16,6% i 22,8%). Jak widać, chłopcy nieco częściej niż ich rówieśniczki przypisują kobietom powinność gotowania, prania i prasowania (tab. 74, tab. 75).

Dziewczęta i chłopcy ze wsi jak i z miast równie często wyrażali przekonanie, że najważniejszym obowiązkiem rodzinnym mężczyzny w związku jest „zarabianie na rodzinę" – średnio około 60% respondentek i respondentów wskazywało na tę rolę. Na drugim miejscu w obowiązkach rodzinnych pojawiła się opieka nad dzieckiem, na którą wskazała ponad połowa osób wypowiadająca się na ten temat. 39% dziewcząt i 28,7% chłopców sformułowało nazwę obowiązku jako: „pomoc żonie, partnerce". Odzwierciedla to tradycyjne przekonanie, że dbanie o dom jest rolą i zadaniem kobiety, natomiast mężczyzny nie postrzega się jako odpowiedzialnego za tę sferę, a jedynie jako kogoś, kto chce/powinien/może pomagać lub nie. Mniej niż co dziesiąta dziewczyna i chłopiec przypisali mężczyznom obowiązek sprzątania domu, robienia zakupów i gotowania. Równie rzadko w kontekście obowiązków mężczyzn pojawiły się wymagania, które tradycyjnie były częścią męskiej roli w domu, czyli dokonywanie mniejszych i większych napraw.

Dziewczęta, szczególnie te z miejskich gimnazjów, mają więcej niż chłopcy oczekiwań dotyczących stopnia i różnorodności form zaangażowania partnerów w obowiązki domowe. Dziewczęta z miejskich gimnazjów również nieco częściej niż ich koleżanki z gimnazjów wiejskich deklarowały przekonanie, że mężczyzna w roli partnera/męża powinien zajmować się codziennymi koniecznymi pracami, takimi jak mycie naczyń, wynoszenie śmieci, zakupy, drobne naprawy, ale także opieką nad dziećmi i generalnie „pomocą kobiecie". Chłopcy z różnych środowisk mniej się różnią w tej kwestii od siebie nawzajem. Jedyną różnicą jest częstsze wskazywanie przez chłopców z gimnazjów miejskich sprzątania jako obowiązku męża/partnera (17,10% do 6,7%) oraz częstsza ogólna akceptacja dla ojcowskiego obowiązku „opieki nad dzieckiem" (54,3% do 44,4%).

Na kategorię opieki nad osobami starszymi/chorymi/niepełnosprawnymi zwróciło uwagę jedynie kilka dziewcząt z gimnazjów wiejskich, wskazując kobietę jako zobowiązaną do wypełniania tego obowiązku. Żaden z chłopców i żadna z dziewcząt z gimnazjum miejskiego nie wspomnieli o opiece nad inną niż dziecko osobą zależną.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 74. Odpowiedzi na pytanie: Jakie Twoim zdaniem obowiązki rodzinne i zadania domowe ma mężczyzna w związku małżeńskim i/lub partnerskim? (pytanie otwarte)

Kategorie obowiązków wskazane przez respondentki i respondentów	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Zarabianie na rodzinę	54 (56,8)	35 (57,4)	89 (57,1)	44 (62,9)	27 (60)	71 (61,7)	160 (59,04)
Opieka nad dziećmi	56 (58,9)	29 (47,5)	85 (54,5)	38 (54,3)	20 (44,4)	58 (50,4)	143 (52,8)
Ogólne: pomoc partnerce, żonie	43 (45,3)	19 (31,1)	62 (39,7)	17 (24,3)	16 (35,6)	33 (28,7)	95 (35,1)
Sprzątanie domu	12 (12,6)	6 (9,8)	18 (11,5)	12 (17,1)	3 (6,7)	15 (13)	33 (12,2)
Gotowanie	12 (12,6)	7 (11,5)	19 (12,2)	7 (10)	5 (11,1)	12 (10,4)	31 (11,4)
Ogólnie, zajmowanie się domem, codzienne konieczne czynności domowe: wynoszenie śmieci, mycie naczyń	16 (16,8)	9 (14,7)	25 (16)	4 (5,7)	2 (4,4)	6 (5,2)	31 (11,4)
Drobne naprawy	10 (10,5)	2 (3,3)	12 (7,7)	5 (7,1)	2 (4,4)	7 (6,1)	19 (7,0)
Zakupy	7 (7,4)	3 (4,9)	10 (6,4)	1 (1,4)	2 (4,4)	3 (2,0)	13 (4,8)
Pranie, prasowanie	2 (2,1)	3 (4,9)	5 (3,2)	2 (2,9)	2 (4,4)	4 (3,5)	9 (3,3)
Naprawy (duże)	1 (1,1)	2 (3,3)	3 (1,9)	1 (1,4)	3 (6,7)	4 (3,5)	7 (2,6)
Zajmowanie się sprawami administracyjnymi dotyczącymi mieszkania/ domu	3 (3,2)	0 (0)	3 (1,9)	0 (0)	1 (2,2)	1 (0,9)	4 (1,5)
Żadnych	0 (0)	1 (1,6)	1 (0,6)	0 (0)	0 (0)	1 (0,9)	2 (0,7)
Nie wiem/nie zastanawiałem/am się nad tym	0 (0)	1 (1,6)	1 (0,6)	0 (0)	1 (2,2)	1 (0,9)	2 (0,7)
Ogółem	**95**	**61**	**156**	**70**	**45**	**115**	**271**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 75. Odpowiedzi na pytanie: Jakie Twoim zdaniem obowiązki rodzinne i zadania domowe ma kobieta w związku małżeńskim i/lub partnerskim? (pytanie otwarte)

Kategorie obowiązków wskazane przez respondentki i respondentów	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Opieka nad dziećmi	63 (70,8)	50 (67,6)	113 (69,3)	42 (66,7)	19 (50)	61 (60,4)	174 (65,9)
Gotowanie	33 (37,1)	26 (35,1)	59 (36,2)	32 (50,8)	21 (55,3)	53 (52,5)	112 (42,42)
Sprzątanie domu	28 (31,5)	27 (36,5)	55 (33,7)	21 (33,3)	17 (44,7)	38 (37,6)	93 (35,23)
Ogólnie zajmowanie się domem, codzienne konieczne czynności domowe: wynoszenie śmieci, mycie naczyń	29 (32,6)	20 (27)	49 (30,1)	20 (31,7)	5 (13,2)	25 (24,8)	74 (28,3)
Zarabianie na rodzinę	24 (27)	12 (16,2)	36 (22,1)	10 (15,9)	6 (15,8)	16 (15,8)	52 (19,7)
Pranie, prasowanie	14 (15,70)	13 (17,6)	27 (16,6)	14 (22,2)	9 (23,7)	23 (22,8)	50 (18,94)
Pomaganie mężowi	16 (18)	6 (8,1)	22 (13,5)	5 (7,9)	4 (10,5)	9 (8,9)	31 (11,74)
Zakupy	4 (4,5)	3 (4,1)	7 (4,3)	2 (3,2)	1 (2,6)	3 (3)	10 (3,8)
Opieka nad osobami starszymi/chorymi/ niepełnosprawnym	0 (0)	4 (5,4)	4 (2,5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (1,5)
Zajmowanie się sprawami administracyjnymi dotyczącymi mieszkania/ domu	1 (1,1)	1 (1,4)	2 (1,2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0,8)
Nie wiem/nie zastanawiałem/am się nad tym	0 (0)	1 (1,4)	1 (0,6)	0 (0)	2 (5,3)	2 (2)	3 (1,14)
Ogółem	**89**	**74**	**163**	**63**	**38**	**101**	**264**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Obowiązki domowe dziewcząt i chłopców

Najczęstszymi obowiązkami, które spoczywają na barkach adolescentów i adolescentek, są: pojedyncze czynności domowe traktowane jako bieżąca pomoc na polecenie dorosłych (47,7% dziewcząt i 51,9% chłopców), sprzątanie całego domu (46,6% i 43,5%) i sprzątanie swoich rzeczy (32,9% i 38,9%) oraz opieka nad zwierzętami (20,3% i 17,8%). Chłopcy dwa razy częściej niż dziewczęta deklarowali, że nie mają żadnych stałych obowiązków w domu. Twierdzi tak co szósty chłopiec (17,05%) i co dwunasta dziewczyna (7,8%). Zauważalne różnice między płciami pojawiły się w kategorii: sprzątanie całego domu, które należy do obowiązków 47,7% dziewcząt i 38% chłopców oraz opieki nad rodzeństwem (w relacji 8,7% i 3,9%).

Nie ma znaczących różnic w obciążeniu obowiązkami domowymi między dziewczętami mieszkającymi na wsi i w mieście, różnica jest jednak widoczna w przypadku chłopców. Chłopcy w miastach znacząco częściej (średnio dwukrotnie) niż chłopcy ze środowisk wiejskch deklarowali regularne wykonywanie prac domowych, takich jak: sprzątanie całego domu, wybrane pomocnicze czynności domowe (wynoszenie śmieci, mycie naczyń, prasowanie, sprzątanie klatki schodowej) czy opieka nad zwierzętami. Chłopcy mieszkający na wsi częściej niż rówieśnicy z miasta deklarowali jedynie obowiązek sprzątania po sobie i w swoim pokoju. Chłopcy z gimnazjów wiejskich najczęściej ze wszystkich grup badanych młodych ludzi obu płci, przyznawali, że nie mają żadnych stałych obowiązków domowych. Co dziesiąta dziewczynka deklarowała, że do jej stałych obowiązków należy opieka nad rodzeństwem lub osobą starszą i chorą. Dla porównania osobami zależnymi opiekuje się 4,5% chłopców.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela 76. Odpowiedzi na pytanie: Jakie masz stałe obowiązki domowe? (pytanie otwarte)

Kategorie obowiązków wskazane przez respondentki i respondentów	Dziewczęta – liczebność (%)			Chłopcy – liczebność (%)			Liczebność (%) ogółem dla kategorii
	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	gimnazjum miejskie	gimnazjum wiejskie	ogółem	
Różne czynności domowe, pomocnicze, w zależności od potrzeby i poleceń dorosłych: wynoszenie śmieci, mycie naczyń, prasowanie, sprzątanie klatki schodowej	42 (44,7)	40 (51,3)	82 (47,7)	48 (65,8)	19 (33,9)	67 (51,9)	149 (49,5)
Sprzątanie całego domu (np. odkurzanie)	45 (47,9)	37 (47,4)	82 (47,7)	34 (46,6)	15 (26,8)	49 (38)	131 (43,5)
Sprzątanie po sobie/ własnego pokoju	37 (39,4)	29 (37,2)	66 (38,4)	24 (32,9)	27 (48,2)	51 (39,5)	117 (38,9)
Opieka nad zwierzętami	29 (30,9)	6 (7,7)	35 (20,3)	16 (21,9)	7 (12,5)	23 (17,8)	58 (19,3)
Nie mam stałych obowiązków	10 (10,6)	5 (6,4)	15 (8,7)	10 (13,7)	12 (21,4)	22 (17,1)	37 (12,3)
Pomoc w zakupach, zakupy	9 (9,6)	2 (2,6)	11 (6,4)	8 (11)	1 (1,8)	9 (7)	20 (6,6)
Opieka nad rodzeństwem	8 (8,5)	7 (9)	15 (8,7)	4 (5,5)	1 (1,8)	5 (3,9)	20 (6,6)
Opieka nad osobami starszymi/chorymi/ niepełnosprawnymi	2 (2,1)	2 (2,6)	4 (2,3)	0 (0)	1 (1,8)	1 (0,8)	5 (1,7)
Inne	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,4)	1 (1,8)	2 (1,6)	2 (0,66)
Suma	**94**	**78**	**172**	**73**	**56**	**129**	**301**

* Procent nie sumuje się do 100, gdyż można było wskazać więcej niż 1 odpowiedź.

3.4. Wnioski

Wnioski z badań sformułowano pod kątem ich wkładu w zrozumienie zjawiska przemocy ze względu na płeć oraz ich praktycznych implikacji związanych z profilaktyką antyprzemocową i antydyskryminacyjną. W świetle tych

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ustaleń chciałabym dowieść, że szkolne badania dotyczące przyczyn i mechanizmów wiktymizacji nastolatków ze względu na płeć i orientację seksualną są szczególnie potrzebne ze względu na ich potencjalne implikacje dla zaprojektowania interwencji mających na celu zmniejszenie uprzedzeń i zapobieganie przemocy.

We wszystkich szkołach, których uczniowie i uczennice brali udział w badaniach, pojawiły się podobne tematy, zagadnienia i problemy. Należą do nich:

- kwestie związane ze stereotypowym, spolaryzowanym postrzeganiem dziewcząt i chłopców oraz ogólnie „kobiecości" i „męskości",
- kwestie związane z byciem popularnym oraz funkcjonowaniem hierarchii w grupach rówieśniczych jedno- i różnopłciowych,
- problemy dotyczące relacji między dziewczętami i chłopcami,
- problemy wynikające z zachowań przemocowych,
- uprzedmiotowienie dziewcząt przez chłopców,
- seksualizacja i autoseksualizacja dziewcząt,
- kontrolowanie dziewcząt przez chłopców i inne dziewczęta przez ocenianie wyglądu i atrakcyjności fizycznej,
- heteronormatywność i homofobia,
- problemy z zaufaniem wobec dorosłych i ich reakcji na przemoc,
- powszechność stosowania zseksualizowanego języka pogardy,
- symboliczna i realna dominacja części chłopców,
- znieczulenie i akceptacja wielu form przemocy ze względu na płeć,
- osamotnienie i milczenie osób doświadczających przemocy.

Najważniejsze wnioski z badań

1) Przemoc ze względu na płeć jest powszechnym szkolnym doświadczeniem dziewcząt i chłopców. Zaczyna być problemem tuż przed rozpoczęciem dojrzewania.
2) Przemoc ma miejsce w miejscach publicznych w obecności wielu świadków.
3) Przemoc ze względu na płeć w relacjach adolescentek i adolescentów dotyczy tych samych obszarów i form, co w przypadku osób dorosłych. Składają się na nią wszystkie niechciane formy kontaktu werbalnego i fizycznego, takie jak dotykanie różnych części ciała, szczypanie, klepanie, napieranie, całowanie; werbalne ataki, takie jak: wyzywanie, publiczne komentowanie wyglądu i zachowania, plotkowanie, zastraszanie, upokarzanie przy użyciu słów o seksualnym i homofobicznym charakterze; różne formy przemocy relacyjnej: etykietowania, wykluczania, ostracyzmu, ignorowania, uciszania oraz przemoc seksualna: przymuszanie do oglądania pornografii, na-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

paść na tle seksualnym, wymuszony seks i gwałt. Analizy porównawcze wypowiedzi dziewcząt i chłopców wskazują na znaczącą przewagę chłopców w roli sprawców większości form przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej. Dziewczęta z kolei zdecydowanie częściej niż chłopcy doświadczają przemocy w roli ofiary. Chłopcy doświadczają przemocy głównie ze strony innych chłopców, a dziewczęta zarówno ze strony chłopców (częściej), jak i ze strony dziewcząt (rzadziej lub w równym stopniu).

4) Zarówno w grupach chłopców, jak i dziewcząt najbardziej narażone na przemoc są osoby uznane za „gorsze" i „inne" – zarówno dziewczęta i chłopcy, którzy nie chcą, nie mogą, nie umieją dopasować się do akceptowanego wzoru kobiecości i męskości oraz nie respektują tradycyjnego i stereotypowego „reżimu płci". Adolescenci i adolescentki stosują podwójne standardy do oceniania zachowań chłopców i dziewcząt.
5) Przemoc werbalna jest zseksualizowana i zwulgaryzowana.
6) Przemoc ze względu na płeć nie dotyczy tylko przemocy pomiędzy chłopcami a dziewczętami, ale ma miejsce również w relacjach jednopłciowych. Szczególnie intensywnie zaznaczyła się przemoc o charakterze homofobicznym wśród chłopców.
7) Przemoc ze względu na płeć bardzo często jest niezauważana, ignorowana lub akceptowana jako typowe niedojrzałe zachowania w okresie dorastania (głównie w odniesieniu do chłopców).
8) Uczniowie i uczennice mają trudności z uzyskaniem pomocy ze strony rówieśników dorosłych, mimo że większość osób badanych zgłosiła próbę rozmowy z kimś na temat nękania.
9) Wiele dziewczynek i chłopców nie decyduje się na zgłoszenie przemocy nauczycielkom i nauczycielom nie tylko ze strachu przed eskalacją przemocy lub naznaczeniem czy ośmieszeniem, ale także z powodu ryzyka wtórnej wiktymizacji.
10) Uczniowie i uczennice uważają przemoc ze względu na płeć i molestowanie seksualne za dotkliwy problem, równocześnie uczą się go akceptować jako normalną część życia szkolnego i relacji rówieśniczych.
11) Najczęściej podejmowanymi zachowaniami przemocowymi są te, które krzywdzą innych, ale ze względu na panujące normy i akceptacje pewnych zachowań nie narażają ich na sankcje i konsekwencje.
12) Wielu młodym ludziom brakuje wrażliwości na kwestie krzywdzących skutków języka. Brakuje również refleksji na temat poziomu jego seksualizacji i homofobicznego charakteru. Szczególnie deprecjonowanie kobiecości i kobiet jest stałą i charakterystyczną cechą werbalnej przemocy rówieśniczej.
13) Przemoc ze względu na płeć bywa bardzo obciążająca także dla świadków.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

14) Adolescenci i adolescentki oceniając siebie i innych odowłują się często i bezrefleksyjnie do stereotypowych przekonań dotyczących wyglądu, cech osobowości, zachowań i ról dziewcząt i chłopców.
15) Dziewczęta i chłopcy nie znają i nie posługują się pojęciami odnoszącymi się do przemocy ze względu na płeć i przemocy o charakterze seksualnym.
16) Dominującą strategią możliwie bezkolizyjnego funkcjonowania w szkole jest schematyczne odgrywanie roli płci, co gwarantuje postrzeganie jako bycie „w normie". Hierarchie i nierówności rodzajowe, mimo, że przenikają relacje rówieśnicze i kulturę szkoły – nie są przez młodych ludzi w żaden sposób krytycznie reflektowane.
17) Bardzo wielu młodych ludzi uczy się akceptować nierówność i przemoc jako normalny element codziennego życia szkolnego.

Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Jak zauważa Nan Stein, fakt, że przemoc ze względu na płeć, a także zachowania o charakterze molestowania seksualnego mają miejsce w przestrzeni publicznej, niesie ze sobą szczególnie szkodliwe konsekwencje. Nie tylko dlatego, że upokorzenia doświadcza się wśród rówieśników, co może mieć dalsze eskalujące przemocowe skutki, takie jak: plotki, cyberprzemoc, wykluczenie. I nie tylko dlatego, że dziecko nie ma możliwości izolowania się od środowiska oraz unikania spotkań z napastnikami i świadkami. Ale przede wszystkim dlatego, że gdy przemoc ze względu na płeć jest widoczna dla wszystkich, ale nie jest potępiana, staje się z czasem częścią normy społecznej[342]. Większość dziewcząt i chłopców na skutek socjalizacji akceptuje różne formy nierówności i przemocowych zachowań, szczególnie w tych przypadkach, gdy są one wbudowane w zasady i normy. Chodzi przede wszystkim o akceptację stereotypów dotyczących kobiecości i męskości, akceptację przewagi chłopców i mężczyzn w różnych sferach życia, heteronormy oraz kulturowego prawa do kontrolowania przez mężczyzn zachowań innych ludzi.

Młodzi ludzie, obserwując zachowania dorosłych, dochodzą do wniosku, że w sytuacji przemocy zostaną zdani na siebie lub obwinieni. Uczą się, że prawdopodobnie też nikt nie zrobi nic, by zapobiec kolejnym tego typu zachowaniom. Nauczyciele i nauczycielki często uznają wiele zachowań przemocowych za typowe w okresie dojrzewania, z których „się wyrasta" i poza interwencjami

[342] N. Stein, *Sexual Harassment in School: The Public Performance of Gendered Violence*, „Harvard Educational Review" nr 65(2), 1995, s. 145–162.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

w szczególnych przypadkach nie trzeba podejmować działań prewencyjnych. Jednak brak kontroli i sankcji może zakończyć się tragicznie. Przemoc eskaluje, gdy dorośli nie robią nic w sytuacji niesprawiedliwego i krzywdzącego zachowania. Nauczycielki i nauczyciele często bezrefleksyjnie akceptują stereotypy oraz heteronormatywny i androcentryczny porządek płci, stając się w szkole ich „strażniczkami" i „strażnikami". Te osoby, które przeciwstawiają się seksizmowi i homofobii, jak wynika z polskich badań, dostają etykietę przewrażliwionych ideowców.

Ważne, by dorośli i młodzi ludzie otrzymali wspólne ramy pojęciowe i język, w którym mogą wyrazić swój niepokój i adekwatnie nazwać zachowania oraz bronić praw własnych i innych osób do godnego traktowania i ochrony; by przestać automatycznie naznaczać chłopców jako potencjalnych sprawców i dziewczęta jako potencjalne ofiary przemocy. Seksizm naznacza życie obu płci. Ważna i pilnie potrzebna jest edukacja seksualna, do której młodzi ludzie w XXI wieku mają prawo. Rozpoznawanie seksizmu i homofobii jest kluczowe dla zrozumienia sytuacji i kontekstu przemocy rówieśniczej, ale także krytycznego odbioru treści medialnych i zachowań ludzi w cyberprzestrzeni. Dziewczęta i chłopcy powinni umieć rozpoznać seksizm i molestowanie seksualne jako naruszenie osobistych granic, a nie jako reakcję na ich zachowanie lub wygląd albo zwykłe „niedojrzałe" zachowanie nastolatków. Młodzi ludzie również mogą i powinni czuć się odpowiedzialni za klimat szkoły – poczują się tak, gdy dostaną zielone światło oraz kompetencje do działania na poziomie interwencji. Chodzi o wrażliwość, empatię i wiedzę, co robić, by oni sami i inni czuli się bezpiecznie, ale także świadomość, jakie słowa i zachowania krzywdzą. Bardzo ważna w obliczu przemocy werbalnej jest świadomość negatywnych skutków używania obraźliwych słów odnoszących się do płci, wyglądu czy orientacji seksualnej.

Stein uważa, że pierwszym krokiem jest zauważenie i uznanie, że molestowanie seksualne jest doświadczeniem w szkolnym życiu dzieci i młodzieży oraz że większość dorosłych mimo ewidentnych dowodów udaje, że nie dostrzega problemu. Następnym krokiem dorosłych jest nazwanie problemu w sposób, w jaki doświadczają go nastoletnie dzieci: jawnie i publicznie[343]. Jeśli profesjonalistki i profesjonaliści pracujący w szkołach poprzestaną jedynie na zachęcaniu młodych ludzi do otwartego zgłaszania przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej, a nie przygotują systemu niezbędnego wsparcia, dzięki któremu nastoletnie dziecko otrzyma ochronę i pomoc, lub jeśli dzieci nie będą wiedziały o tym, jak ani do kogo się zwrócić, lub jeśli nie będą prze-

[343] Tamże.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

strzegane zasady dotyczące poufności, anonimowości i zgody – młodzi ludzie pozostaną narażeni na dodatkowe ryzyko wiktymizacji i/lub stygmatyzacji. Świadomość negatywnych społecznych konsekwencji zgłaszania przemocy seksualnej, karmiona przez tabu dotyczące mówienia o seksie i seksualności powoduje, że ustalenie skali i obrazu przemocy ze względu na płeć i przemocy seksualnej w szkołach jest bardzo trudne. **Cisza i tajemnica wokół problemu jest znacząca.** Strach przed wtórną wiktymizacją zaprzepaszcza szanse ujawnienia naruszeń, ochronienia osób doświadczających przemocy oraz pracy nad problemem ze sprawcami i otoczeniem społecznym. Sprawia, że dorośli odpowiedzialni za bezpieczeństwo i kreowanie kultury szkoły nie uczą się i nie tworzą standardów, a dzieci nie mają dostępu do informacji o swoich prawach i dostępnym wsparciu.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Zakończenie. „Milczenie owiec" – koszty stereotypów i uprzedzeń

P: *Jakie dziewczyny nazywane są w szkole szmatami?*
FK7: *Normalne, zwyczajne dziewczyny.*
P: *Kiedy to się zaczyna?*
FK7: *Od podstawówki, szósta klasa.*
P: *Kto jest autorem tych wyzwisk?*
FK7: *Chłopacy, koledzy... A potem już wszyscy.*

WK3: *Powiedziałam sobie kiedyś po jakimś fatalnym dniu w szkole. No trudno. Jestem dziewczyną. Kolesi trzeba trzymać na dystans ... I postanowiłam przetrwać.*

WM1: *Niby wszystko ok. Mam kumpli, ale po całym dniu w szkole, jak już jestem sam, to dopiero czuję, że jestem na sto procent sobą. Fajne to jest. W szkole, żeby przetrwać, jest niby luz ale tak naprawdę ciągle napinka.*

Zgodnie z deklaracjami uczniów i uczennic jakiejś formy przemocy ze względu na płeć często doświadcza ponad połowa młodych ludzi. Najczęstszym doświadczeniem jest przemoc werbalna, obraźliwe wokalizacje i gesty, naruszanie przestrzeni intymnej i fizyczny atak oraz propagowanie materiałów wizualnych o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze. Chodzi o coś więcej niż naruszanie granic i krzywdzenie, chodzi o życie w niepewności i atmosferze strachu, wstydu, przymusowej kontroli i dewaluacji.

Przemoc zarówno w ujęciu interpersonalnym, jak i międzygrupowym to proces i stanowi kontinuum zachowań, eskalujących od mikroagresji do co-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

raz bardziej dotkliwych i brutalnych aktów przemocy, których początkowym przejawem jest niemal zawsze agresja werbalna i relacyjna (ustne wypowiedzi na temat danej osoby, grupy lub kategorii ludzi, komentarze, opisy, poniżające określenia, kłamstwa i plotki rozpowszechniane bezpośrednio, w mediach, na murach budynków). Mowa pogardy jest sygnalizatorem uprzedzeń i wyrazem uwewnętrznionych stereotypów wobec ludzi należących do pewnych grup lub posiadających pewne cechy budujące ich tożsamość. Tak też dzieje się w przypadku płci. Nastawienie wobec innych, a więc poznawczy i emocjonalny komponent ludzkich postaw wobec konkretnych grup lub kategorii społecznych jest uwarunkowany kulturowo i tam należy szukać przyczyn przemocy. Prewencja i profilaktyka nieuwzględniające kulturowych aspektów płci wydają się zatem już na poziomie koncepcyjnym nietrafione i mało skuteczne.

Podstawą bardzo wielu przypadków przemocy ze względu na płeć we wszystkich znanych nam formach (fizyczna, werbalna, psychiczna, relacyjna, seksualna, cyberprzemoc) i na różnych poziomach (personalna, międzygrupowa, symboliczna) są stereotypy związane z płcią, a szerzej:

- przekonanie o istnieniu esencjalistycznej definicji „męskości" i „kobiecości" (polaryzacja płci/rodzaju),
- historycznie uwarunkowane role rodzajowe, reprodukowane społecznie z pokolenia na pokolenie,
- wiara w naturalny porządek i hierarchię władzy w związkach intymnych, mit biologicznych podstaw przewagi mężczyzn nad kobietami (esencjalizm biologiczny i androcentryzm),
- tradycja nakazująca kobietom uległość i podporządkowanie wobec mężczyzn (patriarchat),
- uprzedmiotowienie i seksualizowanie kobiet,
- społeczna tolerancja dla okazywania przez mężczyzn przewagi oraz stosowania przemocy wobec osób uznawanych za słabsze: kobiet i mężczyzn nieaspirujących do męskości dominującej oraz wszystkich młodszych i mniej sprawnych,
- heteroseksizm i homofobia.

Przemoc ze względu na płeć i przemoc seksualna nie są marginalnymi problemami jakiegoś społeczeństwa lub grupy – dotyczą wszystkich społeczeństw, wszystkich warstw i kategorii ludzi. Mają istotny związek z tym, jak społecznie konstruowany jest wzorzec „męskości" i „kobiecości". Krytycznie zorientowani badacze i badaczki sugerują, że unikanie refleksji nad androcentryzmem oraz indywidualną i symboliczną dominacją mężczyzn wyni-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

ka z faktu, że zbyt wielu z nich czerpie korzyści z utrzymywania możliwości sprawowania władzy przy użyciu siły i przymusu. Chodzi zarówno o poziom instytucjonalny (wojsko, policja), jak i personalny (władza nad dzieckiem, żoną). Jako społeczeństwa płacimy bardzo wysoką cenę za wychowywanie kolejnych pokoleń w przekonaniu, że z powodu płci połowa ludzkości ma prawo dominować nad resztą.

Istnieje bardzo wiele powodów, dla których społeczno-kulturowa perspektywa oglądu szkolnych relacji między dziewczynkami i chłopcami wydaje się bardzo ważna. Zachodni badacze szkolnej rzeczywistości zgodnie podkreślają, że zmniejszając symboliczną „władzę" chłopców w szkole, można zwiększyć bezpieczeństwo wszystkich uczniów i uczennic, a także poprawić relacje między rówieśnikami i dorosłymi.

Dojrzewanie to czas przygotowań i treningu przyszłych dorosłych relacji partnerskich i seksualnych. Doświadczenie presji, przemocy fizycznej, emocjonalnej i seksualnej w pierwszych bliskich relacjach i (pre)intymnych związkach jest jednym z najważniejszych czynników zwiększających ryzyko zaburzonej samooceny i wizerunku ciała, nadużywania szkodliwych substancji, wikłania się w niebezpieczne dla zdrowia zachowania seksualne i związki naznaczone przemocą w dorosłym życiu[344].

Ofiarami przemocy są wszyscy jej uczestnicy i świadkowie oraz cała społeczność szkolna. Osoby bezpośrednio doznające krzywdy dotyka cała gama negatywnych konsekwencji w perspektywie krótko- i długoterminowej. Zmienia się ich samoocena i zachowanie. Relacje z ludźmi stają się trudne, naznaczone brakiem zaufania i postrzegane jako potencjalne źródło zagrożenia. Uczenie się i rozwój u ofiar przemocy schodzą na plan dalszy. Wiele uczniów i uczennic uczestniczy w przemocy jako współsprawcy lub przypadkowi świadkowie, którzy co prawda nie podejmują konkretnych działań przemocowych, ale przyzwalają na nie i wspierają sprawcę psychicznie swoją obecnością oraz biernością. To także ofiary, ponieważ biorąc udział w zmowie milczenia i nie robiąc nic, by pomóc, budują swój obraz na poczuciu bezradności i ulegania presji rówieśniczej; z wielu powodów czują się również zmuszone akceptować reguły narzucane przez agresorów, żyją w strachu o siebie i przyjaciół, tłumią empatię i współczu-

[344] C. Vives-Cases, M. C. Davo-Blanes, R. Ferrer-Cascales, B. Sanz-Barbero, N. Albaladejo-Blázquez, M. Sánchez-San Segundo, M. Lillo-Crespo, N. Bowes, S. Neves, V. Mocanu, E. M. Carausu, J.Pyżalski, M. J. Forjaz, I. Chmura-Rutkowska, C. P. Vieira, C. Corradi, *Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents*, „BMC Public Health", 2019, nr 19(389) s. 1-12.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

cie, żyją z poczuciem winy i ograniczeniem wolności. Chodzi również o czas, energię i zasoby szkoły, które marnowane są z powodu codziennych aktów przemocy, a także o ogólny klimat szkoły naznaczonej lękiem i nieufnością.

Co szczególnie istotne w kontekście analizowanego problemu, na skutek symbolicznego przewartościowywania męskości dominującej na margines spychane są życia i sprawy „innych" i „słabych", a więc dziewcząt oraz chłopców niepasujących do definicji prawdziwego mężczyzny: niepełnosprawnych, chorych, homoseksualnych lub takich, których uważa się za zbyt mało męskich, obcokrajowców lub pochodzących z innej grupy etnicznej. Dominacja chłopców w fizycznej i psychologicznej przestrzeni powoduje, że dziewczęta oraz „inni" z grup nieuprzywilejowanych nie mają szans w pełni uczestniczyć w życiu szkoły, nie mogą też wykorzystać własnego potencjału. Sami chłopcy również są ofiarami przemocy symbolicznej związanej z płcią, wychowywani pod presją, by dostosować się do dominujących w kulturze Zachodu form męskości hegemonicznej, muszą nauczyć się traktować przemoc i inne zachowania ryzykowne dla zdrowia i życia jako niezbędny element własnej męskiej tożsamości. Identyfikacja chłopców z wartościami męskości dominującej często prowadzi do konfliktu z etosem i aspiracjami szkoły. Chłopcy tracą również szansę na rozwój w wielu obszarach uznawanych za „niemęskie", które są – jak wskazuje wiele współczesnych badaczek i badaczy nad męskością – niezbędne do pełnego, satysfakcjonującego życia i życzliwych relacji z innymi ludźmi.

W szerszej perspektywie przemoc ze względu na płeć wypływa z braku równości i jako taka jest przyczyną ludzkich nieszczęść i niesprawiedliwości. Reprodukując w szkole nierówne relacje między dziewczętami chłopcami oraz przyzwalając na dyskryminujące praktyki, tracimy szansę na rozwój społeczny zarówno w sensie indywidualnym, jak i grupowym. Brak równości z powodu czynników, które kumulatywnie się na siebie nakładają – nawet jeśli z powodu socjalizacji i wychowania postrzegany jest jako naturalny, słuszny i oczywisty (przemoc symboliczna) – w efekcie jest krzywdzący i destrukcyjny: ogranicza ludziom możliwość działania, odbiera szansę na pełne uczestnictwo w życiu społecznym, dobrostan psychofizyczny i rozwój czy wreszcie, jak dowodzą liczne raporty z badań i dokumenty różnych światowych organizacji – zabija. Według G. Therborna każda nierówność wiąże się z naruszeniem ludzkiej godności, autonomii, prawa do swobody działania i samorozwoju[345]. Historycznie wytworzone i ugruntowane nierówności ze

[345] G. Therborn, *Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Wyd. Nauk., Warszawa 2015.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

względu na płeć w nowoczesnych społeczeństwach nie znikają, ale na skutek przyśpieszonego rozwoju globalnej ekonomii i niedorozwoju w sferze kulturowej wręcz się pogłębiają. Niezależnie od tego, jakich społeczeństw dotyczą i czy przyjmują formę jawnej czy ukrytej dyskryminacji, oznaczają zawsze to samo: odmowę szacunku oraz uznania praw dziewcząt i kobiet do wolności. Owa odmowa, ufundowana na androcentryzmie i polaryzacji rodzajowej, wbudowana jest i reprodukowana przez konserwatywne idee oraz systemy religijne, a bywa, że i przez naukę[346]. Problem ten dotyczy również Polski, czego przykładów dostarczają zarówno badania, jak i ideologiczno-polityczne spory dotyczące praw kobiet i równości.

Prezentowane tu badania sugerują wyraźnie, że „zmowa milczenia" nastolatków wokół problemów przemocy ze względu na płeć jest odpowiedzią na postawy osób dorosłych i kulturowy klimat wokół kwestii rozwoju tożsamości płciowej, ról związanych z płcią oraz seksualności. Tabuizowanie przez dorosłych problematyki płci i seksualności w relacjach rówieśniczych nastolatków, brak merytorycznego przygotowania nauczycieli do rozwiązywania tego typu problemów, niska kultura i brak edukacji seksualnej oraz silnie uwewnętrznione stereotypy i uprzedzenia związane z płcią powodują, że ofiary tego typu przemocy obarczone wstydem i lękiem przed stygmatyzacją bardzo rzadko mówią o swoich problemach komuś poza rówieśnikami i nie szukają pomocy. Rodzice ofiar i gnębicieli równie często nie są świadomi istnienia problemu i prawie nigdy nie rozmawiają na ten temat ze swoimi dziećmi.

Symbolicznym fundamentem przemocowych zachowań interpersonalnych w relacjach między płciami są przypisywane kobietom i mężczyznom atrybuty sytuujące ich na spolaryzowanych i nierównych pozycjach (słaby – silny, pasywny – aktywny, uległy – dominujący)[347]. Ponieważ tak wielu dorosłych jest przekonanych, że u podstaw nawet nieakceptowanych społecznie zachowań mężczyzn i chłopców leżą „naturalne" męskie potrzeby, pozabiologiczne motywy leżące u podstaw zachowań przemocowych rzadko są badane. Wynika to z głęboko zakorzenionych w kulturze usprawiedliwień dla

[346] Ch. Ockrent, *Czarna księga kobiet*, Warszawa 2007; M. Goldberg, *Wojny reprodukcyjne. Płeć, władza a przyszłość świata*, Warszawa 2011.

[347] B. Krahe, *Agresja*, GWP, Gdańsk 2006, s. 173–197; B. Krahe, S. Bieneck, I. Móller, *Understanding gender and intimate partner Violence from an international perspective*, „Sex Roles" 2005, nr 11/12, s. 807–827; L. Brannon, op. cit., s. 300–305; W. S. DeKeseredy, M. D. Schwartz, *Masculinities and interpersonal violence*, w: M. S. Kimmel, J. Hearn, R. W. Connell (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, Thousand Oaks, CA: Sage 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nierówności oraz wzorców „męskości dominującej". Tolerancja objawia się między innymi: bezkarnością sprawców, zmową milczenia oraz obwinianiem ofiar znęcania się o stosowaną wobec nich przemoc (stygmatyzowanie ofiar). Ponadto w polskim – wciąż tradycyjnym, jeśli chodzi o role rodzajowe – społeczeństwie nadal powszechnie podzielanych jest wiele mitów na temat „naturalnych" męskich i kobiecych cech, potrzeb i zachowań w sferze seksualnej, a wiele form przemocy wobec kobiet i dziewcząt ze strony mężczyzn i chłopców uznawanych jest za oczywisty element relacji kobieta – mężczyzna, chłopak – dziewczyna. Adolescenci doskonale znają owe przekazy i wolą nie narażać się na negatywne sankcje przekroczenia owych norm.

Z powodu rodzajowej socjalizacji wszyscy w jakimś stopniu jesteśmy zniewoleni przez historycznie ukształtowany androcentryczny porządek płci, co oznacza, że wzory ról i stereotypy związane z płcią oraz dominacja mężczyzn są głęboko zakorzenione zarówno w głowach rodziców, osób profesjonalnie zajmujących się wychowaniem, edukacją czy polityką oświatową, samych młodych ludzi, leżą u podstaw formalnej organizacji edukacji oraz codziennych praktyk szkolnych. Tkwią jednak przede wszystkim w szerszych kulturowych założeniach, stanowiących kontekst działania ludzi i instytucji. W ogólnym ujęciu okaleczające i zagrażające rozwojowi jest zarówno doświadczenie bycia ofiarą, świadkiem, jak i sprawcą przemocy (lub jednym i drugim równocześnie). Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta są ofiarami przemocy symbolicznej, której efektem jest życie w „klatce" płci kulturowej. Jak pisze James Gilligan: „Nie możemy nawet myśleć o zapobieganiu przemocy bez radykalnej zmiany narzucanych mężczyznom i kobietom ról społecznych. Rola przypisywana ze względu na płeć mężczyźnie powoduje przemoc, ponieważ naraża go na wstyd, jeśli stroni on od przemocy, i zapewnia mu poważanie, honor i szacunek, kiedy ją stosuje. (…) Mówiąc o wyeliminowaniu asymetrii płciowej widocznej w wyznaczaniu mężczyznom i kobietom przeciwstawnych ról społecznych, to tyle, co mówić o wyzwoleniu i jednych, i drugich spod władzy arbitralnych i destrukcyjnych stereotypów"[348].

Członkowie i członkinie Komitetu Praw dziecka ONZ (Committee on the Rights of the Child, CRC) w komentarzu do Konwencji Praw Dziecka[349] za-

[348] J. Gilligan, *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, Poznań 2001, s. 244–245.

[349] Konwencja o Prawach Dziecka została uchwalona przez ONZ i przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Weszła ona w życie 2 września 1990 roku. Konwencja o Prawach Dziecka została ratyfikowana przez Polskę

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

tytułowanym „The right of the child to freedom from all forms of violence" kilkakrotnie zwracają uwagę na potrzebę uwzględnienia różnic płci w projektowaniu oraz wdrażaniu polityk i strategii zapobiegania przemocy. Wskazuje się na problem stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią, nierówności w różnych obszarach życia społecznego, nierównowagi władzy oraz dyskryminacji, które wspierają i utrwalają przemoc w domu, w szkole i placówkach oświatowych, w społecznościach, w miejscu pracy i innych instytucjach oraz szerzej – w całym społeczeństwie. Komitet zwraca uwagę również na potrzebę aktywnego zachęcania oraz włączania chłopców i mężczyzn – jako partnerów strategicznych i sojuszników – do tworzenia kultury wzajemnego szacunku i zrozumienia oraz zatrzymania dyskryminacji ze względu na płeć i jej brutalnych przejawów[350].

Za najskuteczniejszą strategię przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć uznaje się promowanie opartych na partnerstwie relacji między płciami[351]. Chodzi zarówno o poziom indywidualnych relacji, jak i kulturę szkoły. Jak zauważa wiele badaczek i badaczy, dotyczy to nie tylko wzmacniania dziewcząt i zmiany stereotypów związanych z kobiecością, ale również – a być może przede wszystkim – konieczności zmiany wzorca męskości. Najbardziej owocnym działaniem „na teraz" wydaje się intensywna praca z chłopcami i mężczyznami, którzy z powodu kulturowo odziedziczonych przywilejów i przewagi nad kobietami potrzebują krytycznego wglądu w konwencjonalne wzorce rodzaju i wsparcia, żeby przeciwstawić się toksycznym i przemocowym skryptom męskości oraz móc wybrać alternatywną drogę rozwoju[352]. W rzeczywistości zarówno dziewczęta, jak i chłopcy potrzebują pomocy, by

---

7 lipca 1991 roku (tekst Konwencji o prawach dziecka opublikowany w Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526 wraz z załącznikiem zawierającym zastrzeżenia i deklaracje strony polskiej).

[350] Committee on the Rights of the Child UN, *Convention on the Rights of the Child. General comment No. 13, The right of the child to freedom from all forms of violence*, United Nations, Geneva 2011, s. 28.

[351] Rutkowska I., Ostrouch-Kamińska J., *Edukacja dzieci do partnerstwa kobiet i mężczyzn jako sposób na przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2018, nr 4(43), s. 39-49.

[352] Ch. Ricardo, M. Eads, G. Barker, *Engaging Boys and Young Men in the Prevention of Sexual Violence: A systematic and global review of evaluated interventions*, Sexual Violence Research Initiative, Washington 2011; E. Miller, H. McCauley, M. C. Virata, M. Decker, D. Tancredi, F. Moideen i in., *Coaching boys into men: preliminary success of a sexual violence prevention program*, „Journal of Adolescent Health" 2011, nr 48(2), s. 85–86.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

przeciwstawić się dominującym kulturowym definicjom kobiecości i męskości, a szkoła odgrywa w tym procesie szczególną rolę. Jest instytucją, która może podtrzymywać i reprodukować przemoc, ale dając młodym ludziom narzędzia demaskowania stereotypów i krzywdzących uprzedzeń, ma potencjał, by wypełniać emancypacyjną funkcję wobec zastanych przez dzieci oraz młodzież dominujących, pełnych agresji wzorców oraz nierówności.

Celem zaprezentowanych tu badań była próba zrozumienia, w jaki sposób społeczno-kulturowa konstrukcja płci wpływa na codzienne życie i doświadczenia dziewcząt i chłopców w szkole. Mam nadzieję, że ta książka będzie przydatnym źródłem wiedzy dla dorosłych pracujących z młodymi ludźmi, mających wpływ na ich rozwój, a także odpowiedzialnych za bezpieczeństwo w szkołach. Chciałabym, by była głosem w dyskusji na temat dysfunkcji i stabuizownych problemów w szkołach, dotyczących dyskryminacji, sprawiedliwości, równości i różnorodności społecznej. Być może stanie się inspiracją do zrewidowania własnych przekonań i uprzedzeń oraz włączenia krytycznej refleksji w praktykę edukacyjną. Zdając sobie sprawę z roli i przewagi, jaką ma dorosła osoba prowadząca badania i „wytwarzająca wiedzę", starałam się, stosując podejście jakościowe, stworzyć warunki do rozmowy oraz uważnie wysłuchać i przekazać różnorodne, ale też układające się we wzory i regularności opinie, poglądy, doświadczenia oraz problemy uczniów i uczennic polskich szkół.

Zdaję sobie sprawę, że analiza doświadczeń dziewcząt i chłopców bez równoczesnego uwzględniania wielu innych ważnych czynników konstruujacych tożsamość i wpływających na życie, takich chociażby jak status socjoekonomiczny, pochodzenie etniczne czy poziom sprawności fizycznej i stan zdrowia niesie w sobie ryzyko wzmacniania dyskursu polaryzacji płci oraz pewnych uproszczeń. Z drugiej strony jednak nie możemy bagatelizować dowiedzionego tysiącami badań problemu dyskryminacji ze względu na płeć, która kładzie się cieniem na życie młodych ludzi i całych społeczeństw. Realia i potrzeby dorastających dziewcząt i chłopców z wielu powodów, o których tu pisałam, różnią się w pewnych zakresach i aby odpowiedzieć na owe potrzeby, warto skupić uwagę i pogłębić rozumienie tego, jaką rolę odgrywa płeć wraz z jej społeczno-kulturowym wymiarem w procesie konstruowania tożsamości dorastających ludzi. Podczas rozmów z nastolatkami o ich codzienności słyszałam wyraźnie apel do dorosłych o to, by życzliwie zainteresowali się tym, co młodzi ludzie przeżywają i co mają do powiedzenia. By uznali ich perspektywę i doświadczenia oraz podjęli z nimi otwarty i szczery dialog. By wsparli ich w zdobywaniu rzetelnej wiedzy na temat rozwoju psychoseksual-

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

nego i społecznego a także zadań, problemów i zagrożeń związanych z dorastaniem. By zatroszczyli się o dobrostan i bezpieczeństwo młodych ludzi oraz kulturę szkoły opartą na szacunku dla ludzkiej różnorodności i odmienności. By stworzyli przestrzeń dla kształtowania kompetencji samodzielnego i krytycznego myślenia, które jest warunkiem rozpoznania własnych ograniczeń oraz źródeł presji a także narzędziem do przeciwstawiania się stereotypom, mitom i etykietom związanym z płcią. Czy jednak zniewoleni schematami dorośli są w stanie zatroszczyć się o emancypację młodego pokolenia?

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Bibliografia

Abramowicz M., *Doświadczenie dyskryminacji ze względu na orientację seksualną – analiza sytuacji społecznej osób LGB w Polsce*, w: *Wprowadzenie do Psychologii LGB*, red. G. Iniewicz, M. Mijas, B. Grabski, Wrocław 2012.

Ackard D. M., Neumark-Sztainer D., *Date violence and date rape among adolescents: associations with disordered eating behaviors and psychological health*, „Child Violence and Neglect" 2002, nr 26, s. 455–473.

Ackerman R. J., Pickering S. E., *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańsk 2002.

Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie, red. I. Pufal-Struzik, Kielce 2007.

Agresja i przemoc we współczesnym świecie. Tom II, red. Z. Brańka, M. Szymański, Kraków 1998.

Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych. Tom I, red. J. Kuźma, Z. Szarota, Kraków 1998.

Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska K., Warszawa 2008.

Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe, red. A. Rejzner, Warszawa 2004.

Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.

Allan K., Coltrane S., *Gender displaying television commercials: A comparative study of television commercials in the 1950s and 1980s*, „Sex Roles" 1996, nr 35, 1996, s. 185-203.

Alloway N., *Just kidding? Sex-based harassment at school*. A review prepared for the New South Wales Department of Education and Training, Ryde 2000.

American Psychological Association, *Task Force on the Sexualization of Girls. Report of the APA*, Washington 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Anderson C. A. i in., *Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review*, „Psychological Bulletin" 2010, nr 136(2), s. 151–173.

Archer J., Birring S., Wu F. C. W, *The association between testosterone and aggression among young men: empirical findings and a meta-analysis*, „Aggressive Behavior" 1998, nr 21, s. 411–420.

Archer J., *The influence of testosterone on human aggression*, „British Journal of Psychology" 1991, nr 8, s. 1–28.

Arcimowicz, K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańsk 2003.

Arnot M., *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics,* London 2002.

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna*, Poznań 2006.

Arriaga X. B., Foshee, V.A., *Adolescent dating violence. Do adolescents follow in their friends' or their parents' footsteps*, „Journal of Interpersonal Violence" 2004, nr 19(2), s. 162–184.

Askew S., Ross C., *Boys don't cry: boys and sexism in education*, Milton Keynes 1988.

Atlas przestępczości w Polsce 5, red. A. Siemaszko, B. Gruszczyńska, M. Marczewski, Warszawa 2015.

Badania Amnesty International „Cyberprzemoc wobec kobiet" 2017, https://amnesty.org.pl/cyberprzemoc-wobec-kobiet-powszechna-i-niszczaca/

Badania Fundacji Feminoteka w ramach projektu „Bądź bezpieczna w sieci", Warszawa 2014, http://feminoteka.pl/category/projekty/badz-bezpieczna-w-sieci/

Badinter, E., *XY. Tożsamość mężczyzny*, Warszawa 1993.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

Banks M. *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009.

Bardwick J. M., Douvan E., *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, w: *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Warszawa 1982.

Bardziejewska M., Brzezińska A., Hejmanowski S., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju młodzieży w okresie dorastania*, w: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007.

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Barter C., *In the Name of Love: Partner Abuse and Violence in Teenage Relationships*, „British Journal of Social Work" 2009, nr 39(2), s. 211–233.

Bądź bezpieczna w sieci. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek, red. J. Piotrowska, Warszawa 2014.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 151–191.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Beisert M., *Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2006, nr 16, s. 4-6.

Beisert M., *Seks twojego dziecka*, Poznań 1991.

Beisert M., *Trud dorastania seksualnego*, w: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Warszawa 2012.

Bem S. L., *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review" 1981, nr 88, s. 354–364.

Bem S. L., *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

Benbenishty R., Astor, R. A., *School victimization in context: culture, neighborhood, family, school and gender*, New York 2005.

Benbenishty R., Astor, R. A., S*chool violence in an international context: a call for global collaboration in research and prevention*, „International Journal of School Violence" 2008, nr 7, http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-Ijvs-7.pdf

Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

Bernstein J. Y., Watson M. W., *Children who are targets of bullying,* „Journal of Interpersonal Violence" 1997, nr 12, 483–498.

Best D. L., Wiliams J. E., *Perspektywa międzykulturowa*, w: *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.

Biddulph S., *Męskość*, Poznań 2004.

Biel K., *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*, Kraków 2009.

Birkett M. A., Espelage D. L., Koenig, B. W., *Homophobic bullying and school climate as moderators of negative outcomes in LGBQ youth*, „Journal of Youth and Adolescence" 2009, nr 38, s. 989–1000.

Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2013 roku*, Warszawa 2014.

Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015.

Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Komenda Główna Policji, *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2015 roku*, Warszawa 2016.

Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, *Doświadczenie molestowania wśród studentek i studentów. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich" 2018, nr 5, seria: Zasada Równego Traktowania – prawo i praktyka nr. 25.

Blair M., Holland J., Sheldon S., *Identity and Diversity: Gender and the Experience of Education*, Clevedon 1995.

Block J. H., *Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives*, w: *Beyond Sex-Role Stereotypes*, red. A. G. Kaplan, J. P. Bean, Boston-Toronto 1976.

Bloom S., Violence against Women and Girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators, Chapel Hill 2008.

Blum D., *Mózg i płeć. O biologicznych różnicach między kobietami i mężczyznami*, Warszawa 2000.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Blum R. W., Mmari K., Moreau C., *Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61(4), Supplement, s. 3–4.

Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 1999.

Bochno E., *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.

Boies, S. C., Knudson, G., Young, J., *The Internet, Sex, and Youths: Implications for Sexual Development*, „Sexual Addiction & Compulsivity" 2004, nr 11(4), s. 343–363.

Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescents and risk. behavior, function and protective factors*, Milan 2005.

Bonner B., *Dzieci przejawiające problem z zachowaniami seksualnymi – diagnoza i terapia*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2006, nr 16, s. 1–8.

Borzucka-Sitkiewicz K., *Modele i postacie uwarunkowań agresji adolescentów*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, Warszawa 2006.

Bourdieu P., Wacquant L. J. D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

Boys and Girls in the Primary Classroom, red. Ch. Skelton, B. Francis, Berkshire, 2003.

Bradley H., *Płeć*, Warszawa 2008.

Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?*, Gdańsk 2002.

Brańka Z., *Agresja wśród dzieci i młodzieży w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.

Braun-Gałkowska M., Ulfik I., *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000.

Breiding M. J., Smith S. G., Basile K. C., Walters M. L., Chen J., Merrick M. T., *Prevalence and characteristics of sexual violence, stalking, and intimate partner violence victimization—National Intimate Partner and Sexual Violence Survey, United States, 2011*, „MMWR Surveillance Summary" 2014, nr 63, s. 1–18.

Brody L. R., Hall J. A., *Płeć, emocja i ekspresja*, w: *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J. M. Hviland-Jones, Gdańsk 2005.

Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Develop*ment, Cambridge 1979.

Brzezińska A., Dąbrowska J., Pełkowska M., Staszczak J., *Płeć psychologiczna jako czynnik ryzyka zaburzeń zachowania u młodzieży w drugiej fazie adolescencji*, „Czasopismo Psychologiczne" 2002, nr 1, s. 75–85.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolnym. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 27, s. 185–218.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26, s. 237–261.

Buczkowski A., *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.

Budrewicz I., *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*, Bydgoszcz 1997.

Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny, red. J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010.

Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender, red. I. Rivers, N. Duncan, New York-London, 2013.

Buss M., *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*, Gdańsk 1996.

Bussey K., Bandura A., *Social cognitive theory of gender development and differentiation*, „Psychological Review" 1999, nr 106, s. 676-713.

Bykowska B., *Przemoc w pomorskich gimnazjach*, w: *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*, red. P. Łuczeczko, Łódź 2009.

Cairns R. B., Cairns B. D., Neckerman H. J., Ferguson L. L., Gariepy J. L., *Growth and aggression: Childhood to early adolescence*, „Developmental Psychology" 1989, nr 25, s. 320-330.

Chandra-Mouli V., Plesons M, i in., *Implications of the Global Early Adolescent Study's Formative Research Findings for Action and for Research*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61, s. 5-9.

Children and young people who sexually abuse others: challenges and responses, red. M. Erooga, H. Masson, London 1999.

Chiodo D., Wolfe D. A., Crooks C., Hughes R., Jaffe P., *Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal study*, „Journal of Adolescent Health" 2009, nr 45, 246–252.

Chmura-Rutkowska I., *„Poznaj swego wroga" – reprezentacje kobiecości i męskości w wybranych „luksusowych" popularnych czasopismach wydawanych w Polsce po 1989 roku*, w: *Kobiety w polskiej transformacji 1989-2009. Podsumowania, interpretacje, prognozy*, red. M. Frąckowiak-Sochańska, S. Królikowska, Poznań 2010.

Chmura-Rutkowska I., *Chory Playboy. Zdrowie i choroba w luksusowych czasopismach skierowanych do mężczyzn w Polsce*, „Nowiny Lekarskie" 2012, nr 5(81), s. 508–515.

Chmura-Rutkowska I., *Conspiracy of Silence. The Loneliness of Victims of Sexual and Gender-based Violence in Polish Junior High Schools*, „Forum Oświatowe" 2014, nr 1(51), s. 113–127.

Chmura-Rutkowska I., Frąckowiak-Sochańska M., *Psychospołeczne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, w: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport.* Tom 1-3, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Nowak-Kluczyński K., *Męska natura – męskie rozrywki. Zdrowie mężczyzn w kontekście męskich pasji i czasu wolnego we współczesnych czasopismach hobbystycznych wydawanych w Polsce*, „Nowiny Lekarskie" 2012, nr 5(81), s. 485–499.

Chmura-Rutkowska I., *Kulturowe i społeczne negocjowanie tożsamości współczesnych kobiet i mężczyzn (na przykładzie wybranych czasopism oraz w świadomości młodych dorosłych)*, w: *Współobecne dyskursy*, red. R. Borowicz, Toruń 2009.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Chłopcy i ich ojcowie a zjawisko przemocy w szkole*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 386-394.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Doświadczenia socjalizacyjne młodych kobiet i mężczyzn w zakresie domowej edukacji seksualnej*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch-Kamińska J., *Edukacja dzieci do partnerstwa kobiet i mężczyzn jako sposób na przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2018, nr 4 (43), s. 39-49.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2007.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Ojcostwo a przemoc. Doświadczenia współczesnych mężczyzn*, „Niebieska Linia" 2009, nr 5(64), s. 8–11.

Chmura-Rutkowska I., *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 1(46), s. 41–73.

Chojecka J., *Przestępczość kobiet – próba teoretycznego ujęcia zjawiska*, w: *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016.

Chołuj B., *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa 2007.

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.

Chomczyńska-Rubacha M., *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2011, nr 1(80), s. 39–57.

Chomczyńska-Rubacha M., *Konstruowanie wiedzy o rodzaju*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. J. Szmidt, Kraków 2010.

Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011.

Chomczyńska-Rubacha M., *Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa*, „Kultura i Edukacja" 2012, nr 4(90), s. 88–101.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Chrzanowska I., *Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej*, w: *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Rolland, Łódź 2011.

Chustecka M., Dymowska M., Stoecker E., *Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych*, w: *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa 2015.

Cieślikowska D., Sarata N., *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Warszawa 2012.

Collins, W. A., *More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence*, „Journal of Research on Adolescence" 2003, nr 13, s. 1–24.

Coloroso B., *Bully, Bullied, Bystander… and Beyond. Help students choose a new role*, „Teaching Tolerance" 2011, nr 39, s. 50–53.

Committee on the Rights of the Child United Nations, *Convention on the Rights of the Child. General comment No. 13 (2011), The right of the child to freedom from all forms of violence*, Geneva 2011.

Connell R. W., *Gender and power. Society, the person, and sexual politics*, Cambridge 1987.

Connell R. W., *Masculinities*, Cambridge 1995.

Connell R. W., Messerschmidt, J., *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*, „Gender and Society" 2005, nr 19(6), s. 829–859.

Connell R.W., *Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*, „Oxford Review of Education" 1989, nr 15(3), s. 291–303.

Connell R.W., *Gender,* Cambridge 2002.

Connell R.W., *Masculinity, violence and war*, w: *War/Masculinity*, red. P. Patton, R. Poole, Sydney 1985.

Connell R.W., *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Warszawa 2013.

Connolly J., Craig W., Goldberg A., Pepler D., *Mixed-Gender Groups, Dating, and Romantic Relationships in Early Adolescence*, „Journal of Research on Adolescence" 2004, nr 14(2), s. 185–207.

Coulombe N., Zimbardo P., *Gdzie ci mężczyźni?, Warszawa, 2015*.

Council of Europe, *Violence in schools – a challenge for the local community*, Strasbourg 2003.

Craig W.M., Pepler D., Connolly J., Henderson K., *Developmental Context of Peer Harassment in Early Adolescence*, w: *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, red. J. Juvonen, S. Graham, New York 2001.

Cudak S., *Rozmiary i przejawy przestępczości dziewcząt*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Cuprjak M., *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*, Toruń 2016.
Cyrańska E., *O poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Łódź 2001.
Czapczyńska A., *Przemoc w związkach nastolatków (cz. I)*, „Niebieska Linia" 2009, nr 5, s. 32–34.
Czapczyńska A., *Przemoc w związkach nastolatków (cz. II)*, „Niebieska Linia" 2009, nr 6, s. 10–13.
Czapczyńska A., *Przemoc w związkach nastolatków (cz. III)*, „Niebieska Linia" 2010, nr 5, s. 16–18.
Czapczyńska A., *Przemoc w związkach nastolatków,* „Niebieska Linia" 2009, nr 5, s. 32–34.
Czapiński J., *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole,* w: *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy"*, Warszawa 2009.
Czapska J., Klosa M., Lesińska E., Okrasa A., *Przemoc seksualna wobec kobiet, nękanie i strach przed przestępczością. Raport Polski*, Bochum 2012.
Czemierowska-Koruba E., *Agresja i przemoc w szkole. Co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać?*, Warszawa 2015.
Czernikiewicz W., Pawlak-Jordan B., *Wykorzystywanie seksualne dzieci*, Warszawa 1998.
Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomosci krytycznej czlowieka*, Gdańsk 2006.
Dambach K. E., *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, Gdańsk 2003.
Dąbkowska M. I., Dąbkowski M. R., *Zastraszanie i przemoc szkolna*, Toruń 2010.
Dąbrowska-Bąk M., *Przemoc w szkole*, Poznań 1995.
De Keseredy W. S., Schwartz M. D., *Masculinities and interpersonal violence*, w: *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, red. M. S. Kimmel, J. Hearn, R. W. Connell, Thousand Oaks and London 2005.
De Meyer S., Kågesten A., Mmari K., McEachran J., Chilet-Rosell E., Kabiru C. W., Maina B., Jerves E. M., Currie C., Michielsen K., *„Boys Should Have the Courage to Ask a Girl Out": Gender Norms in Early Adolescent Romantic Relationships*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61(4), Nr 4, Supplement, s. 42–47.
Deaux K., Kite, M., *Stereotypy płci*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.
Deaux K., Lewis L., *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1984, nr 46(5), s. 991–1004.
DeKeseredy W. S., Schwartz M. D., *Masculinities and interpersonal violence*, w: *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, red. M.S. Kimmel, J. Hearn, R. W. Connell, Thousand Oaks and London 2005.
Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Desperak I., *Złe dziewczynki i potworne kobiety – dlaczego media lubią je tak przedstawiać?*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet,* red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

Desperak, I., *Wizerunki kobiet w mass mediach i reklamie a autostereotypy*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.

Długołęcka A., *Rozwój psychoseksualny – dojrzewanie*, w: *Edukacja seksualna*, red. Z. Lew Starowicz, A. Długołęcka, Warszawa 2006.

Dobash R. E. i Dobash R., *Women, violence and social change*, London 1992.

Dobrołowicz J., *Jaki jest chłopak? Dyskurs męskości w piśmie dla trzynastolatek*, Kielce 2010.

Dolata R., Murawska B., Cechy nauczyciela i środowiska szkolnego a nasilenie dyskryminacji uczniów ze względu na płeć i pochodzenie społeczne, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 2, s. 131–146.

Dolata R., *Szkoła-segregacje-nierówności*, Warszawa 2008.

Dominiczak A., *Służby publiczne w służbie popędów. Policjanci i prokuratorzy a przemoc seksualna wobec kobiet*, „Prawo i Płeć" 2000, nr 1, s. 7–12.

Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce. Raport Fundacji Feminoteka, red. J. Piotrowska, A. Synakiewicz, Warszawa 2011.

Duch-Krzystoszek D., *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*, Warszawa 2001.

Duda M., *Dogmat płci. Polska wojna z gender*, Gdańsk 2016.

Due P., Holstein B. E., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S. N., Scheidt P., Currie C., *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, „European Journal of Public Health" 2015, nr 15(2), s. 128–132.

Duncan B., Sommarin C., Brandt N., Aden A. D., Brione, C., Barragues A., Ringhofer L., *Breaking the Silence on Violence Against Indigenous Girls, Adolescents and Young Women: A Call to Action Based on an Overview of Existing Evidence from Africa, Asia Pacific and Latin America. Culture Health and Sexuality*, UNICEF, UN Women, UNFPA, ILO, OSRSG/VAC, 2013.

Duncan N., *It's important to be nice, but it's nicer to be important: girls, popularity and sexual competition*, „Sex Education, Sexuality, Society and Learning" 2004, nr 4, s. 137–152.

Duncan N., *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools,* London-New York 1999.

Durham M. G., *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*, Warszawa 2010.

Durham, A., *Young men who have sexually abused: a case study guide*, Chichester 2006.

Durka G., *Świadomość występowania zjawiska agresji wśród uczniów w szkole*, w: *Młode pokolenie ofiary czy sprawcy*, red. T. Sołtysik, A. Nowakowska, Bydgoszcz 2010.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Dutton D. G., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2001.

Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Warszawa 2015.

Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2007.

Dziecko jako ofiara przemocy, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

Dzieduszyński P., *Nasilenie skłonności agresywnych i lęku oraz obraz własnej osoby u młodzieży z doświadczeniem przemocy w rodzinie*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa 2008.

Eagly A. H., Steffen V. J., *Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature*, „Psychological Bulletin" 1986, nr 100(3), s. 309–330.

Earp J., Katz J., *Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości*, Kraków 2009.

Eder D., Evans C., Parker S., *School talk. Gender and adolescent culture*, New Brunswick 1995.

Eder D., Parker S., *The cultural production and reproduction of gender*, „Sociology of Education", 1987, nr 60, s. 200–213.

Education Today 2013. The OECD Perspective, OECD Publisching 2012.

Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań, red. M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko, Warszawa 2016.

Edukacyjne badania w działaniu, red. H. Červinková, B. D. Gołębniak, Warszawa 2013.

Edukacyjne konteksty kultury popularnej, red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz, Kraków 2002.

Ellsberg M., Heise L., *Researching violence against women. A practical guide for researchers and activists. World Health Organization*, Washington 2005.

Encyklopedia gender. Płeć w kulturze, red. M. Rudaś-Grodzka i in., Warszawa 2014

Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators, OECD Publications 2004.

Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, Warszawa 2004.

Espelage D. L., Basile K. C., Hamburger M. E., *Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students*, „Journal of Adolescent Health" 2012, nr 50, s. 60–65.

Espelage D. L., Basile K. C., De La Rue L., Hamburger M. E., *Longitudinal Associations Among Bullying, Homophobic Teasing, and Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students*, „Interpersonal Violence" 2015, nr 30, s. 2541–2561.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Espelage D., Holt, M. K., *Dating violence and sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students*, „Journal of Youth and Adolescence" 2007, nr 36, s. 799–811.

Espelage D. L., Swearer S. M., *A social-ecological model for bullying prevention and intervention: understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters*, w: *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, red. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage, New York 2010.

European Union Agency for Fundamental Rights, *Violence against women: an EU-wide survey. Survey methodology, sample and fieldwork*, Luxembourg 2014.

Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007.

Faludi S., *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa 2013.

Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999.

Fatyga B., *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa 2001.

Feiring C., Furman W. C., *When love is just a four-letter word: victimization and romantic relationships in adolescence*, „Child Maltreatment" 2000, nr 5(4), s. 293–298.

Fineran S., Bennett, L., *Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers*, „Journal of Interpersonal Violence" 1999, nr 14, s. 626–641.

Finkelhor D., Turner H.A., Hamby S., *Let's prevent peer victimization, not just bullying*, „Child Abuse & Neglect" 2012, nr 36(4), s. 271–274.

Finkelhor D., Turner H. A., Ormrod R., *Kid's stuff: The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children*, „Child Abuse & Neglect" 2006, nr 30(12), s. 1401–1421.

Firkowska-Mankiewicz A., *Czy tak samo wychowujemy dziewczęta i chłopców?*, w: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995.

Fluderska G., Sajkowska M., *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*, Warszawa 2001.

Frable D. E. S., Bem S. L., *If you're gender – schematic, all members of the opposite sex look alike*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1985, nr 49, s. 459–468.

Frączek A., Malak B., *Zjawiska i mechanizmy socjalizacyjne a formowanie się agresji interpersonalnej*, w: *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, red. A. Frączek, Wrocław 1986.

Frączek A., Kirwil, L., *Życie rodzinne a agresja dzieci: badania nad niektórymi warunkami socjalizacji sprzyjającymi rozwojowi agresji*, w: *Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa 1993.

Frosh S., Pheonix, A., Pattman, R., *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*, New York 2002.

Fundacja Dzieci Niczyje, *Zagrożenia wobec dzieci w Internecie. Raport na potrzeby II Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie"*, Warszawa 2008.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Furman, W., Collins W. A., *Adolescent romantic relationships and experiences*, w: *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, red. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, New York 2009, s. 341–360.

Furnham A., Mak T., *Sex-role stereotyping in television commercials: A review and comparisons of 14 studies done on five continents over 25 years*, „Sex Roles" 1999, nr 40, s. 413–431.

Fuszara M., *Kobiety w sądach rodzinnych*, w: *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995, s. 155–174.

Ganahl D. J., Prinsen T. J., Netzley S. B., *A content analysis of prime-time commercials: A contextual framework of gender representation*, „Sex Roles" 2003, nr 49, s. 545–551.

Garbarino J., *Adolescent development: an ecological perspective*, Columbus, 1985.

Garbarino J., de Lara E., *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*, New York 2002.

Garbula, J. M., *Dzieci wobec stereotypów płci*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1, s. 53–69.

Gauntlett D., *Media, gender, and identity. An introduction*, New York 2002.

Gawlicz K., *Badania fokusowe*, w: *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Warszawa 2012.

Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1-3, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006.

Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004.

Gierowski J. K., Jaśkiewicz-Obydzyńska T., Szaszkiewicz M., Wach E., Cyboran M., *Modele przestępczego zachowania nieletnich dziewcząt i chłopców*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

Gierowski J. K., *Relacje między płcią psychologiczną a agresywnością na tle czynników ryzyka przemocy nieletnich dziewcząt i chłopców*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

Gilbert R., Gilbert P., *Masculinity goes to school*, London 1998.

Gilligan J., *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, Poznań 2001.

Gini G., Pozzoli T., *Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis*, „Pediatrics" 2009, nr 123(3), s. 1059–1065.

Girshick L. B., *Homophobia,* w: *Encyclopedia of interpersonal violence*, red. C. M. Renezetti, J. L. Edleson, Thousand Oaks 2007, s. 336-338.

Glick P., Fiske S. T., *The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1996, nr 70, s. 491–512.

Gmerek T., *Dyskursy męskości w reklamie współczesnej*, w: *Kultura popularna i (re) konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań-Leszno 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2001.

Goldberg H., *Wrażliwy macho. Mężczyzna 2000*, Warszawa 2000.

Goldstein S. E., Malanchuk O., Davis-Kean P. E., Eccles J. S., *Risk factors of sexual harassment by peers: A longitudinal investigation of African American and European American adolescents*, „Journal of Research on Adolescence" 2007, nr 17, s. 285–300.

Gontarczyk E., *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań 1995.

Gonzales R., Glik D., Davoudi M., Ang A., *Media literacy and public health: integrating theory, research, and practice for tobacco control*, „American Behavioral Scientist" 2004, nr 48, s. 189–201.

Górnikowska-Zwolak E., *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice 2009.

Górnikowska-Zwolak E., *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Górska P., Budziszewska M., Knut P., Łada P., *Raport o Polsce. Homofobiczne i transfobiczne przestępstwa z nienawiści a wymiar sprawiedliwości*, Warszawa 2016.

Grabowska M., *„Szara strefa" przemocy seksualnej: gwałt i próba gwałtu w narracjach kobiet*, w: *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, red. M. Grabowska, A. Grzybek, Warszawa 2016.

Grabowska M., Grzybek A., *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, Warszawa 2016.

Grabowska M., M*iędzy wiedzą a stereotypem: instytucje publiczne i organizacje pomocowe wobec problemu gwałtu. Raport z badań*, w: *Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce*, red. J. Piotrowska, A. Synakiewicz, Warszawa 2011.

Grabowska M., Rawłuszko M., *Powszechność i trwałość przemocy seksualnej wobec kobiet: wyzwania metodologiczne i wyniki badań ankietowych*, w: *Przełamać tabu. Raport o przemocy seksualnej*, red. M. Grabowska, A. Grzybek, Warszawa 2016.

Grabowska M., *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości. Wybrane uwa-runkowania*, Bydgoszcz 2007.

Grabowska, M., *Gender stereotypes of young adults and styles of sexual education*, „The New Educational Review" 2005 nr 7, s. 59–71.

Gromkowska A., *Anoreksja nervosa: paradoksy współczesnej kobiecości*, w: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Toruń–Poznań 1999.

Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.

Gromkowska-Melosik A., *„Power girl" i kontrowersje wokół emancypacji kobiet w popkulturze*, w: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań-Leszno 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu,* Kraków 2011.

Gruber J. E., Fineran S., *Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents*, „Sex Roles: A Journal of Research" 2008, nr 59(1–2), s. 1–13.

Gruszczyńska B., *Przemoc wobec kobiet w Polsce. Aspekty prawno – kryminologiczne*, Warszawa 2007.

Gruszczyńska B., *Przestępczość nieletnich w Polsce w świetle statystyk,* w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Red. M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Warszawa 2008.

Guerin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowania w szkole*, Gdańsk 2004.

Gulczyńska A., Jankowiak B., *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*, „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja" 2014, nr 1(5), s. 171–188.

Gulla B., Majchrzyk Z., *Atrybucje przyczynowe zachowań dewiacyjnych kobiet w środkach masowego przekazu*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

GUS, *Kobiety w Polsce*, Warszawa 2007.

GUS, *Rocznik Demograficzny 2015*, Warszawa 2016.

Hackett S., *Children and young people with harmful sexual behaviours: Research Review*, Dartington 2014.

Hackett S., Phillips J., Masson H., Balfe M., *Individual, family and abuse characteristics of 700 British child and adolescent sexual abusers,* „Child Abuse Review" 2013, nr 22(4), s. 232–245.

Hagan J., Gillis A. R., Simpson J., *The class structure of gender and delinquency. Toward a power-control theory of common delinquent behavior*, „American Journal of Sociology" 1985, nr 90, s. 1151–1178.

Halpern C. T., Oslak S. G, Young M. L., Martin, S. L., Kupper, L. L., *Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health*, „American Journal of Public Health" 2001, nr 10, s. 1679–1685.

Handbook of behavioral and emotional problems in girls, red. D. J. Bell, S. L. Foster, E. J. Mash, New York 2005.

Hands J. Z., Sanchez L., *Badgering or bantering? Gender differences in experience of and reactions to, sexual harassment among U.S. high school students*, „Gender & Society", 2002, nr 14, s. 718–746.

Harris M. J., *Bullying, rejection, and peer victimization*, New York 2012.

Haug-Schnabel G., *Agresja w przedszkolu*, Kielce 2003.

Hawker D. S., Boulton M. J., *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies*, „Child Psychol Psychiatry" 2000, nr 41(4), s. 441–455.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Health Behaviour in School-aged Children, WHO, Social determinants of Health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (hbsc) study: international report from the 2009/2010 survey, red. C. Currie, C. Zanotti, Morgan, D. Currie, M. de Looze, Ch. Roberts, O. Samdal, O. R. F. Smith, V. Barnekow, Copenhagen 2012.

Heise L., *Violence against women: An integrated,ecological framework*, „Violence against Women" 1998, nr 4(3), s. 262–290.

Herbert C. M. H., *Talking of Silence: The Sexual Harassment of Schoolgirls*, London 1989.

Herzberger S. D., *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Warszawa 2002.

Hill C., Kearl H., *Crossing the Line. Sexual Harassment at School*, Washington 2011.

Hinduja S., Patchin J. W., *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*, Thousand Oaks, 2009.

Horn S., *Adolescents' acceptance of same-sex peers based on sexual orientation and gender expression*, „Journal Youth and Adolescence" 2007, nr 36, s. 363–371.

Huesmann L. R., Eron L. D., Lefkowitz M. M., Walder L. O., *Stability of aggression over time and generations*, „Developmental Psychology" 1984, nr 29, s. 1120–1134.

Huesmannn, L. R., *Przemoc na ekranie a przemoc w życiu*, „Nowiny Psychologiczne" 2001, nr 4, s. 5–33.

Instytut Badań Edukacyjnych, *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, Warszawa 2013.

Instytut badawczy NASK, *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*, Warszawa 2016.

Izdebski Z., *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS. Studium porównawcze 1997 – 2001 – 2005*, Zielona Góra 2006.

Izdebski Z., *Seksualność Polaków na początku XXI wieku: studium badawcze*, Kraków 2012.

Jachym M., *Przejawy zachowań agresywnych dzieci w środowisku szkolnym – przyczyny i następstwa ich występowania*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.

Jackson S., *Heterosexuality in Questions*, London 1999.

Jackson S., *Heterosexuality, heteronormativity and gender hierarchy: some reflections on recent debates*, w: *Sexuality and society*, red. J. Weeks, J. Holland, M. Waites, Oxford 2003.

Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, Łódź 2001.

Jankowiak B., *Zachowania antyspołeczne dziewcząt w okresie adolescencji*, w: *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017.
Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
Jarosz E., *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013*, Warszawa 2013.
Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego,* Katowice 2004.
Jasielska A., *Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1(40), s. 71–87.
Jaskulska S., *Stereotypy płci mają się dobrze: co myśli uczeń, że myśli dziewczyna, a co chłopak? Z wypowiedzi gimnazjalistów*, w: *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010.
Jewell J. A., Brown C. S., Perry B., *All My Friends Are Doing It: Potentially Offensive Sexual Behavior. Perpetration Within Adolescent Social Networks*, „Journal of Research on Adolescence" 2014, nr 25(3), s. 592–604.
Jewell, J. A., Brown, C. S., *Sexting, catcalls, and butt slaps: How gender stereotypes and perceived group norms predict sexualized behawior*, „Sex Roles" 2013, nr 69, s. 594–604.
John N. A., Stoebenau K., Ritter S., Edmeades J., Balvin N., *Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, influences and outcomes. Innocenti Discussion Paper 2017-01. UNICEF Office of Research – Innocenti*, Florence 2017.
Johnson T. C., *Understanding children's sexual behaviors: What's natural and healthy*, San Diego 2007.
Johnson T. C., *Helping children with sexual behavior problems: A guidebook for professionals and caregivers*, San Diego, 2009.
Jones, C., *Sexual tyranny in mixed-sex schools*, w: *Just a Bunch of Girls*, red. G. Weiner, Milton Keynes 1985.
Jundziłł J., *Dziecko-ofiara przemocy*, Warszawa 1993.
Kacprzak K., Leppert R., *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*, Kraków 2013.
Kann L., McManus T., Harris W. A., Shanklin S. L., Flint K. H., Hawkins J. i in., *Youth risk behavior surveillance–United States 2015*, „MMWR Surveillance Summaries" 2016, s. 1–174.
Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005.
Kaschack E., *Nowa psychologia kobiety*, Gdańsk 1996 .
Kato-Wallace J., Barker G., Sharafi L., Mora L., Lauro G., *Adolescent boys and young men: engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities. UNFPA-PROMUNDO-US*, Washington, New York 2016.
Katz J., *Paradoks macho. Dlaczego niektórzy mężczyźni nienawidzą kobiet i co wszyscy mężczyźni mogą z tym zrobić*, Warszawa 2012.
Kawula S., *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, w: *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2001.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Kehily M. J., *Sexuality, gender and schooling: shifting agendas in social learning*, London 2003.
Kelly L., *Surviving Sexual Violence*, Oxford 1988.
Kenway J., Fitzclarence L., *Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies*, „Gender & Education" 1997, nr 9(1), s. 117–133.
Kessel Schneider S. i in., *Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students*, „American Journal of Public Health" 2012, nr 102, s. 171–177.
Kessler S., Ashenden D. J., Connell R. W., Dowsett G. W., *Gender relations in secondary schooling*, „Sociology of Education" 1985, nr 58, s. 34–48.
Kędzierska H. (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn 2010.
Kimmel M. S., *Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity*, w: *Toward a new psychology of gender*, red. M. M. Gergen, S. N. Davis, Florence 1997.
Kindlon D., Thompson M., *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*, New York 2000.
Kirwil L., *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, w: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004, s. 7–24.
Kirwil L., *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*, Warszawa 2011.
Kite M. E., Whitley B. E., *Sex differences in attitudes toward homosexuals persons, behaviors and civil right: A meta-analysis*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 1996, nr 22, s. 336–353.
Klein J., *An invisible problem: Everyday violence against girls in schools*, „Theoretical Criminology" 2006, nr 10, s. 147–177.
Kluczyńska U., *Mężczyźni w pielęgniarstwie. w stronę męskości opiekuńczej*, Poznań 2017.
Kmiecik-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.
Kmiecik-Baran K., *Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.
Knol K., Pyżalski J., *Mobbing elektroniczny. Analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2011, nr 1(34), s. 68–83.
Kobiety w kulturze popularnej, red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk I., Poznań-Wrocław 2002.
Kodeks karny. Komentarz, red. M. Filar, Warszawa 2010.
Kofta M., Jasińska–Kania A., *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa 2001.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Kogan S. M., Ujawnianie niechcianych doświadczeń seksualnych – wyniki otrzymane w reprezentatywnej próbie amerykańskich dziewcząt w wieku dorastania, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2004, nr 9, s. 59–81.

Kołakowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2013.

Kołodziejska E., *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*, Warszawa 2007.

Komenda Główna Policji, *Wybrane statystyki. Przestępczość w szkole i i innych placówkach oświatowych*, http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przestepczosc-w-szkole/50868,Przestepczosc-w-szkole-i-i-innych-placowkach-oswiatowych.html [dostęp: 1.02.2019].

Komenda Główna Policji, *Przemoc domowa,* http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html [dostęp: 1.02.2019]

Komendant-Brodowska A., *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa 2014.

Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., Giza-Poleszczuk A., *Kto następny? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej. Raport z badań. Szkoła bez przemocy*, Warszawa 2011.

Komendant-Brodowska A., *Przemoc w szkole, Raport z badań*, Warszawa 2011.

Konarzewski K., *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa 1991.

Konarzewski K., *Uczeń*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2005.

Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz. U. 2015, poz. 961.

Kopciewicz L., *Feminizacja patologii – przyczynek do dyskusji w sprawie nieprzystosowania społecznego*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

Kopciewicz L., *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków 2005

Kopciewicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.

Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*, Wrocław 2007.

Kopciewicz L., *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Warszawa 2012.

Kowalczyk I., Piotrowska J., Zierkiewicz E., *Środki masowego przekazu*, w: *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport UNDP*, red. B. Chołuj, Warszawa 2007.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Kowalczyk M. H., *Przestępcy seksualni. Zbójcy, gwałciciele, pedofile i ich resocjalizacja*, Toruń 2014.

Krahe B., *Agresja*, Gdańsk 2006.

Krahe B., Bieneck S., Móller I., *Understanding gender and intimate partner Violence from an international perspective*, „Sex Roles" 2015, nr 11/12, s. 807–827.

Krasnopolski M., *Przemoc w szkołach podstawowych Trójmiasta w opinii uczniów klas V-VIII*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.

Krasuska K., *Gender (płeć)*, w: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, red. M. Rudaś-Grodzka i in., Warszawa 2014.

Krug E. G., Dahlberg L. L., Mercy J. A., Zwi A. B., Lozano R., *World report on violence and health: World Health Organization*, Geneva 2002.

Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.

Krzemiński I., *Co się dzieje między ludźmi?*, Warszawa 1999.

Krzemiński I., *Polacy i „odmieńcy". Sytuacja osób LGBT w świetle badań empirycznych z 2008 roku*, w: *Naznaczeni. Mniejszości seksualne w Polsce. Raport 2008*, red. I. Krzemiński, Warszawa 2009 .

Krzychała S., Zamorska B., *Nauczyciele wobec edukacyjnej nierówności – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*, w: *Nauczyciele wobec nierówności społecznych*, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Kraków 2010.

Krzyważnia-Bachryj E., Seklecka E., Wrzesiński T. P., *On – nieobecny. Ona sama sobie winna. Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemocy seksualnej wobec kobiet na przykładzie medialnych i kulturowych narracji o przemocy. Raport z badań*, Warszawa 2016.

Kubacka-Jasiecka D., *Sprawcy przemocy partnerskiej. W niewoli dążenia do kontroli i mocy*, „Chowanna" 2005, nr 1, s. 9–27.

Kuczyńska A., *Płeć psychologiczna. Podstawy teoretyczne, dane empiryczne oraz narzędzia pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny" 1992, nr 2, s. 237–247.

Kunicka-Michalska B., *Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności popełniane za pośrednictwem systemu informatycznego*, Wrocław 2005.

Kwieciński Z., *Tożsamość i rozwój młodzieży a edukacja*, „Teraźniejszość – Człowiek-Edukacja" 2000, nr specjalny „Teraźniejszość młodego pokolenia", s. 3–18.

Kwieciński Z., *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, w: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

Larson J., *Najpierw pomyśl. Trening umiejętności radzenia sobie z gniewem i agresją uczniów szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 2012.

Leets, L., Giles, H., *Words as weapons—when do they wound? Investigations of harmful speech*, „Human Communication Research" 1997, nr 24, s. 260–301.

Lefkowitz M. M., Eron L. D., Walder L. O., Huesmann L. R., *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*, New York, 1977.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Leppert R., *Młodzież-świat przeżywany i tożsamość: studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002.
Leppert R., *Tożsamość jako zadanie–narracja emancypacyjna*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 49, s. 107–120.
Lew-Starowicz Z., *Przemoc seksualna*, Warszawa 1992.
Lifetime Spiral of Gender Violence, The Asian & Pacific Islander Institute on Domestic Violence, http://www.api-gbv.org/violence/lifetime-spiral.php
Lipowska-Teutsch A., *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, Warszawa 1998.
Lisowska E., *Przemoc wobec dzieci: rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kielce 2005.
Lott B., Maluso D., *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.
Łapińska I., *Deifikacja erotycznego ciała – tożsamość odziana w porno-chic*, w: *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010.
Łyszkowska E., *Zachowania mimetyczne kobiet pod wpływem telewizji i doświadczeń codzienności. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2009.
Mac an Ghaill M., *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Milton Keynes 1994.
Macharia S., *Who Makes the News? Global Media Monitoring Project 2015. Report*, London 2015.
Machel H., *Przestępczość a płeć*, w: *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Kraków 2006.
Mahony P., Frith R., *Promoting Quality and Equality in Schools: Empowering Teachers through Change*, London 1994.
Mahony P., *Girls will be Girls and Boys will be First*, w: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, red. D. Epstein, J., Elwood, V. Hey, J. Maw, Buckingham 1998.
Mahony P., *Schools for the Boys? Co-education Reassessed*, London 1985.
Makaruk K., *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(4), s. 40–53.
Makaruk K., *Przemoc rówieśnicza*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, nr 16(1), nr 1, s. 214–231.
Makaruk K., Włodarczyk J., Michalski P., *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę*, Warszawa 2017.
Makuchowska M., Chaber A., *Różowa księga nienawiści. Przemoc wobec osób LGBTI w Polsce. Raport 2014*, Warszawa 2014.
Małkowska-Szkutnik A., *Przemoc w szkole (bullying),* w: *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Warszawa 2015.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.
Mandal E., *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, Warszawa 2008.
Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000.
Manjoo R., *Report of the Special Rapporteur on Violence Against Women, its Causes and Consequences*, Human Rights Council, Seventeenth session, ONZ, 2011.
Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise. Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: „Kobiety w nauce", Luksemburg 2003.
Marsiglio W., *Attitudes toward homosexual activity and gays as friends: A national survey of heterosexual 15- to 19-year-old males*, „Journal of Sex Research" 1993, nr 30(1), s. 12–17.
Martino W., Pallotta-Chiarolli M., *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*, Sydney 2005.
Marzec-Holka K., *Nie będziesz bił dziecka swego*, Bydgoszcz 1996.
Mata J.,Ghavami N., Wittig M. A., *Understanding Gender Differences in Early Adolescents' Sexual Prejudice*, „The Journal of Early Adolescence" 2010, nr 30(1), s. 50–75.
Matyjas B., *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
Mazur J., *Przemoc w rodzinie: teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002.
McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015.
McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2007.
McWhirter J. J., Mcwhirter B. T., McWhirter A. M., Mcwhirter E. H., *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001.
Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.
Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami. Wybrane konteksty edukacyjne, red. E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2016.
Międzyresortowy Zespół ds. Opracowania Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2003.
Miller E., McCauley H., Virata M. C., Decker M., Tancredi D., Moideen F. i in., *Coaching boys into men: preliminary success of a sexual violence prevention program*, „Journal of Adolescent Health" 2011, nr 48(2), s. 85–86.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996.
Miłkowska G., *Determinanty zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.
Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.
Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, *Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015.
Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne, red. S. Kawula, H. Machel, Gdańsk-Toruń 1996.
Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych, red. A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drążewska, Poznań 2018.
Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006.
Mmari K., Blum R. W., Atnafou R., Chilet E., El-Gibaly O., Basu S., Bello B., Maina B., Zuo, *Exploration of Gender Norms and Socialization Among Early Adolescents: The Use of Qualitative Methods for the Global Early Adolescent Study*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61(4), Supplement, s. 12–18.
Moreau C., Li M., De Meyer S., Manh Loi Vu, Guiella G., Acharya R., Bello B., Maina B., Mmari K., *Measuring gender norms about relationships in early adolescence: Results from the global early adolescent study*, „SSM – Population Health" 2019, nr 7, s. 1–9.
Mufson S., Kranz R., *Gwałt na randce*, Warszawa 1996.
Muszyńska A., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko-dorosły*, Poznań 1998.
Najwyższa Izba Kontroli, Informacja o wynikach kontroli. Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej Najwyższej Izby Kontroli, Warszawa 2015.
Nawrocki W., *Mity i stereotypy jako kulturowa legitymizacja uprzedzeń i agresji*, w: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska–Kania, Warszawa 2001.
Nelson T. D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003.
Niebrzydowski L., *O poznaniu i ocenie własnego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa 1976.
Niesiobędzka M., *Postawy wobec przemocy w bliskich związkach młodzieżowych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2003, nr 2(4), s. 1–8.
Nitecka-Walerych, A., *Zjawisko agresji dziewcząt w wieku gimnazjalnym*, w: *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*, red. P. Łuczeczko, Łódź 2009.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Nowak-Dziemianowicz M., *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji*, w: *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, red. B. Kutrowska, A. Pereświet-Sołtan, Wrocław 2014.

Nowakowska U., *Stereotyp ponad prawem*, „Prawo i Płeć" 2000, nr 1, s. 2–6.

Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnym świecie, red. M. Fuszara, Warszawa 2008.

Nowotniak J., *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków 2012.

Nowotniak J., *Ukryty program wychowania*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Tom III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak – Walczak, Gdańsk 2007.

O'Sullivan, L. F., *Linking Online Sexual Activities to Health Outcomes Among Teens*, „New Directions for Child and Adolescent Development" 2014, nr 144, s. 37–51.

Office of Communications (OFCOM), *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, London 2015.

Olechnicki K., *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003.

Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.

Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007.

Olweus D., *Przemoc w szkołach*, wystąpienie i prezentacja podczas Europejskiego Kongresu Przeciwdziałania Przemocy Szkolne**j** zorganizowanego w ramach V edycji programu „Szkoła bez przemocy", Warszawa 2010.

On – nieobecny. Ona sama sobie winna. Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemocy seksualnej wobec kobiet na przykładzie medialnych i kulturowych narracji o przemocy. Raport z badań, red. E. Krzywaźnia-Bachryj, E. Seklecka, T. P. Wrzesiński, Warszawa 2016.

Ortega R., Sánchez V., *Przemoc w parach adolescentów*, w: *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*, red. P. Claire, I. Monks, Coyne, Warszawa 2012.

Ostrouch J., *Kobiecość w klasie. Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Ostrouch J., *Nieuchwytne. Relacje matek i córek w codzienności*, Olsztyn 2004.

Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Kraków 2011.

Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków 2011.

Ostrowicka-Miszewska H., *Jak porcelana rzucona o beton…". Dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*, Kraków 206.

Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2015.

Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Ostrowska K., *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007*, Warszawa 2007.

Owens L., Daly A., Slee P., *Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school*, „Aggressive Behavior" 2005, nr 31, s. 1–12.

Owens L., Shute R., Slee P., *„In the eye of the beholder...": Girls', boys' and teachers' perceptions of boys' aggression to girls*, „International Educational Journal", 2005, nr 5, s. 142–151.

Owens L., Shute R., Slee P., *„They do it just to show off." Year 9 girls', boys' and teachers' explanations for boys' aggression to girls",* „International Journal of Adolescence and Youth" 2007, nr 13, s. 343–360.

Owens L. O., Shute R., Slee P., *„Guess what I just heard..." Indirect aggression amongst teenage girls in Australia*, „Aggressive Behavior" 2000, nr 26, s. 67–83.

Paechter C., *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Buckingham 2000.

Pająk-Ważna E., *Gender in the classroom: Polish teachers' opinions*, w: *Women in different global kontekst*, red. J. Maćkowicz, E. Pająk-Ważna, Kraków 2014.

Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podrecznikach dla klas początkowych*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, http://www.parpa.pl/index.php/33-analizy-badania-raporty/132-statystyki [dostęp: 1.02.2019].

Paprzycka E., *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd Socjologiczny" 2010, nr 3(59), s. 33–53.

Paquette J. A., Underwood M. K., *Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression*, „Merrill-Palmer Quarterly" 1999, nr 45, s. 242–266.

Parlament Europejski, Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/29/UE z dnia 25 października 2012 r. ustanawiająca normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępująca decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32012L0029, 1.10.2018.

Pasoe Joelyn C. J., Hollander A., *Good Guys don't Rape: Gender, domination, and Mobilizing Rape*, „Gender&Society" 2016, nr 30(1), s. 67–79.

Paul J. J., *Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study*, „Journal of Applied School Psychology" 2003, nr 19(2), s. 25–43.

Pawelczyk J., Pakuła Ł., Sunderland J., *Issues of power in relation to gender and sexuality in the EFL classroom – An overview*, „Journal of Gender and Power" 2014, nr 1(1), s. 49–66.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Pawłowska R., *Agresywne zachowanie się młodzieży a rodzina, szkoła i grupy rówieśnicze*, w: *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, red. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999.

Pawłowska R., *Dysfunkcja rodziny a przemoc*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.

Pellegrini, A. D., *A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school*, „Applied Developmental Psychology" 2001, nr 22, s. 119–133.

Peret-Drążewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

Perry D. G., Pauletti R. E., *Gender and Adolescent Development*, „Journal of Research on Adolescence" 2011, nr 21(1), s. 61–74.

Pharr S., *Homofobia – narzędzie seksizmu*, Kraków 2008.

Pietryka A. R., *Odmowy wszczęcia i umorzenia postępowań w sprawach o zgwałcenia popełnione po zniesieniu wnioskowego trybu ścigania Raport z badań aktowych przeprowadzonych na zlecenie Pełnomocnika Rządu do Spraw Równego Traktowania*, Warszawa 2014.

Pietrzak H., *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*, Rzeszów 2000.

Pingitore R., Spring B., Garfield D., *Gender differences in body satisfaction*, „Obsesity Research" 1997, nr 5, s. 402–409.

Piotrowska J., Synakiewicz A., *Gwałt na randce i problem przemocy wobec dziewcząt w grupie rówieśniczej,* w: *Dość milczenia. Przemoc seksualna wobec kobiet i problem gwałtu w Polsce*, red. J. Piotrowska, A. Synakiewicz, Warszawa 2011.

Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania. Wiek 11/12-14/15 lat* , w: *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania. Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I*, red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2014.

Pipher M., *Ocalić Ofelię*, Poznań 1998.

Plesons M., Adebayo E., Amin A., Avni M., Kraft J. M., Lane C., Lord Brundage C., Kreinin T., Bosworth E., Garcia-Moreno C., Malarcher S., *Implications of the Global Early Adolescent Study's Formative Research Findings for Action and for Research*, „Journal of Adolescent Health" 2017, nr 61, s. 5–9.

Plichta P., *Przemoc rówieśnicza i uczniowie zespecjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania ipropozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2016, nr 15(1), s. 27–52.

Płeć i rodzaj w edukacji, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.

Polacy o stosowaniu kar cielesnych wobec dzieci – wyniki badania TNS OBOP dla Fundacji Dzieci Niczyje, Warszawa 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Pollack W., *Real boys: rescuing our sons from the myths of boyhood*, New York 1998.
Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych, red. R. Siemieńska, Warszawa 1997.
Pospiszyl I., *Agresja wewnątrzrówieśnicza jako sposób rozwiązywania problemów własnej tożsamości*, w: *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, red. I. Pospiszyl, Warszawa 1997.
Pospiszyl I., *Patologie społeczne. Resocjalizacja*, Warszawa 2009.
Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994.
Pospiszyl K., *Przestępstwa seksualne*, Warszawa 2005.
Poteat P. V., Poteat V. P., Kimmel M. S., Wilchins R., *The moderating effects of support for violence beliefs on masculine norms, aggression, and homophobic behavior during adolescence*, „Journal of Research on Adolescence", 2010, nr 21, s. 434–447.
Poteat P. V., Espelage D. L., *Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale*, „Violence and Victims" 2005, nr 20, s. 513–528.
Poteat V. P., Kimmel M. S., Wilchins R., *The moderating effects of support for violence beliefs on masculine norms, aggression, and homophobic behavior during adolescence*, „Journal of Research on Adolescence" 2010, nr 21, s. 434–447.
Poteat V. P., Rivers I., *The use of homophobic language across bullying roles during adolescence*, „Journal of Applied Developmental Psychology" 2010, nr 31, s. 166–172.
Prentice D. A., Carranza E., *What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed to Be, and Don't Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes*, „Psychology of Women Quarterly" 2002, nr 26(4), s. 269–281.
Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli, red. B. Stępień, A. Synakiewicz, Warszawa 2008.
Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998.
Przemoc i agresja w szkołach w Europie – sposoby przeciwdziałania, red. M. Górowska–Fells, J. Kuźmicka, E. Kolasińska, A. Smoczyńska, Warszawa 2007.
Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści, red. A. Lipowska-Teutsch, E. Ryłko, Kraków 2007.
Przemoc wobec dzieci. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne, red. K. Pikor, W. Walc, Rzeszów 2002.
Przewłocka J., *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*, Warszawa 2015.
Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.
Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, red. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk 1999.
Pufal-Struzik I., *Płeć jako korelat poziomu zachowań agresywnych u młodzieży*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Pufal-Struzik I., *Płeć jako korelat poziomu zachowań agresywnych u młodzieży*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

Pyżalski J., *Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady*, w: *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, red. J. Jarczyńska, Bydgoszcz 2014.

Pyżalski J., *Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki*, „Studia Edukacyjne" 2015, nr 34, s. 177–196.

Pyżalski J., *Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(1), s. 99–109.

Rada Europy, *Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz. U. 2015, pozycja 961*, http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2015/961

Rajtar T., *Przejawy i nasilenie nieprzystosowania społecznego nastoletnich dziewcząt*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993.

Raport o stanie edukacji 2010, red. M. Federowicz, Warszawa 2011.

Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa 1972.

Renold E., *Presumed innocence. (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys*, „Childhood" 2002, nr 9(4), s. 415–434.

Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005.

Rich P., *Understanding, assessing and rehabilitating juvenile sexual offenders*, Wiley 2011.

Rigby K., *Bullying in schools and the mental health of children*, „Australian Journal of Guidance and Counselling" 2005, nr 15(2), s. 195–208.

Rigby K., *Gender and bullying in schools*, w: Children's peer relationships: Current issues and future directions, red. P. Slee, K. Rigby, London 1998.

Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

Rode D., *Właściwości psychiczne dziewcząt niedostosowanych społecznie*, w: *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

Role płciowe, socjalizacja i rozwój, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006.

Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa 2010.

Roszak J., Gober G., *Molestowanie w przestrzeni publicznej*, „Niebieska Linia" 2012, nr 6, http://www.niebieskalinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4926-molestowanie-w-przestrzeni-publicznej

Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie. Raport sieci Eurydice, Warszawa 2010.

Rumpf J., *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, Gdańsk 2006.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Rutkowska E., *Genderowe podstawy przemocy wobec dziewcząt*, w: *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, red. B. Stępień, A. Synakiewicz, Warszawa 2008;

Rzecznik Praw Dziecka, *Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców*, Warszawa 2015.

Sajkowska M., Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2002, nr 1, http://www.dzieckokrzywdzone.pl/UserFiles/File/kwartalnik1/Sajkowska_M.pdf

Salisbury J., *Challenging Macho Values: Ways of Working with Boys in Secondary Schools*, London-Washington 1996.

Salmivalli C., *Bullying and the peer group: A review*, „Aggression and Violent Behavior" 2010, nr 15(2), s. 112–120.

Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkvist K., Osterman K., Kaukiainen A., *Bullying as a group process: Participants roles and their relation to social status within the group*, „Aggressive Behavior" 1996, nr 22, s. 1–15.

Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E., *Bystanders matter: Association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms*, „Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology" 2011, nr 40(5), s. 668–676.

Sanday P. R., *Rape Prone vs. Rape-Free Campus Cultures*, „Violence Against Women" 1996, nr 2, t. 2, s. 191–208.

Sands R., Tricker J., Sherman C., Armatas C., Maschette W., *Disordered eating patterns, body – image, self – esteem and physical activity in preadolescent school children*, „International Journal of Eating Disordes" 1997, nr 21, s. 159–166.

Sawicka K., *Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole*, w: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, red. M. Libiszewska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Warszawa 2008.

Seksualność w cyklu życia człowieka, red. M. Beisert, Warszawa 2012.

Seto M. C., Lalumière M. L., *What is so special about male adolescent sexual offending? A review and test of explanations through meta-analysis*, „Psychological Bulletin" 2010, nr 136(4), s. 526–575.

Sęk H., *Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń*, w: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004.

Shariff S., *Cyber-Bullying: issues and solutions for the school, the classroom and the home*, New York 2008.

Siegień W., *Topografie dyskursów płci. Krytyczne studium nad tożsamością rodzajową polskiej młodzieży*, Warszawa 2013.

Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2015 r. w ramach Europejskiego Programu Badań w Szkołach ESPAD*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Narkomanii i Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2015.

Silverman J. G., Raj A., Mucci L., Hathaway J., *Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality*, „Journal American Medical Association" 2001, nr 5, s. 572–579.

Skelton, C., *Feminism and research into masculinities and schooling*, „Gender and Education" 1998, nr 10(2), s. 217–227.

Skrzypczyk W., *Dzieci alkoholików – zdarzenia traumatyczne*, Łódź 2000.

Smętek J., Warso Z., *Cyberprzemoc wobec kobiet. Raport*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2017, http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2017/12/HFPC-Cyberprzemoc-wobec-kobiet-raport-www.pdf

Smith P. H., White J. W., Holland L. J., *A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women*, „American Journal of Public Health" 2003, nr 7, s. 1104–1109.

Smith P. K., *Mobbing w szkole: 30 lat badań*, w: *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*, red. C. P. Monks, Warszawa 2012.

Smith P. K., Sharp S., *School bullying: Insights and perspectives*, London 1994.

Smuts B., *Agresja mężczyzn wobec kobiet: perspektywa ewolucyjna*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.

Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012.

Socjalizacja a agresja, red. A. Frączek, H. Zumkley, Warszawa 1993.

Stangor Ch., Schaller M., *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, w: *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999.

Stein N., *Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence*, „Harvard Educational Review" 1995, nr 65, s. 145–163.

Stereotypy i uprzedzenia, red. C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999

Stereotypy i uprzedzenia, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992.

Stice E., Presnell K., Shaw H. i in, *Psychological and behavioral risk factors for obesity onset in adolescent girls: a prospective study*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology" 2005, nr 73(2), s. 195–202.

Strinatri D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1998.

Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.

Surzykiewicz J., *Współczesne dziewczyny nie mają problemów? Obraz współczesnych nastolatek i jego znaczenie w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziewczętami*, Warszawa 2011.

Svedin C. G., Akerman I., Priebe G., *Frequent users of pornography. A population based epidemiological study of Swedish male adolescents*, „Journal of Adolescence" 2011, nr 34(4), s. 779–788.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Swearer S. M., Espelage D. L., Napolitano S. A., *Przemoc rówieśnicza. Zapobieganie i interwencje. Skuteczne strategie dla szkół,* Warszawa 2009.

Swearer S. M., Espelage D. L., Napolitano S. A., *Przemoc rówieśnicza. Zapobieganie i interwencje. Skuteczne strategie dla szkół*, Warszawa 2010.

Synakiewicz A., *Przemoc seksualna w szkole*, w: *Nie zgadzam się na przemoc. Aktywizacja młodzieży w zakresie przeciwdziałania przemocy seksualnej i wiktymizacji*, Grupa Edukatorów Seksualnych Ponton, Warszawa 2011.

Sytuacja społeczna osób LGBTA w Polsce. Raport za lata 2015–2016, red. M. Świder, M. Winiewski, Warszawa 2017.

Szczepanik R., *Kulturowo-społeczna „płeć" agresji. Perspektywa pedagogiczna*, w: *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy,* red. J. Wawrzyniak, Łódź 2007.

Szczepanik R., *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.

Szlendak T., *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemienia mężczyzn i kobiety*, Warszawa 2005.

Szlendak T., *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004.

Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005.

Świda-Ziemba H., *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*, Kraków 2005.

Świerszcz J., *Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki*, w: *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, red. M. Makuchowska, Warszawa 2011.

Tackling violence in schools. Country Reports on violence in schools, red. P. K. Smith, EU EC CONNECT Initiative 2002, http://old.gold.ac.uk/connect/countryreports.html

The nature of school bullying: A cross-national perspective, red. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee, London, New York 1999.

Therborn G., Nierówność, która zabija. J*ak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Warszawa 2015.

Thorne B., *Gender play. Girls and boys in school*, Buckingham 1993.

Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B., *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa 2004.

Titkow A., *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007.

Tłuściak-Deliowska A., *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia rozwojowa" 2013, tom 18, nr 3, s. 75–86.

Tłuściak-Deliowska A., *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 32, s. 303–320.

Tobin D. D., Menon M., Menon M., Spatta B. C., Hodges E. V. E., Perry D. G., *The intrapsychics of gender: A model of self-socialization*. „Psychological Review" 2010, nr 117, s. 601–622.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Toeplitz-Winiewska M., *Gry komputerowe a agresywność młodzieży*, w: *Przestępczość nieletnich*, B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.

Tolman D. L., Striepe M. I., Harmon T., *Gender matters: Constructing a model of adolescent sexual health*, „The Journal of Sex Research" 2003, nr 40, s. 4–12.

Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem, red. A. Cybal-Michalska, Poznań 2011.

Tracz-Dral J., *Agresja i przemoc w szkołach*, Warszawa 2012.

Trawinska M., *Przemoc seksualna wobec kobiet – perspektywa systemowa*, w: *On – nieobecny. Ona sama sobie winna. Społeczno-kulturowe uwarunkowania przemocy seksualnej wobec kobiet na przykładzie medialnych i kulturowych narracji o przemocy. Raport z badań*, red. E. Krzywaźnia-Bachryj, E. Seklecka, T. P. Wrzesiński, Warszawa 2016.

Trojanowska P., *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13(2), s. 55–77.

UN High Commissioner for Refugees, *Action against Sexual and Gender-Based Violence: An Updated Strategy*, 2011.

UN Women, *Facts and figures: Ending violence against women*, 2018,

Understanding girl's problem behavior. How girl'sdelinquency develops in the context of maturity and health, co-occurring problems, and relationships, red. M. Kerr, H. Stattin, R. C. M. E. Engels, G. Overbeek, A. K. Andershed, Chichester – Malden 2011.

UNESCO and UN Women*, Global Guidance On Addressing School-related Gender-based Violence*, Paris, New York 2016.

UNESCO, *Booklet 7: Gender*, w: *Equality, HIV and Education. Good Policy and Practice in HIV & Health Education*, UNESCO 2012.

UNESCO, *Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying*, w: *Good Policy and Practice in HIV & Health Education*, UNESCO 2012.

UNESCO, *Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence*, Paris, New York 2016.

UNESCO, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris 2018.

UNESCO, *Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers*, UNESCO 2011.

UNESCO, UN Girls' Education Initiative, *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. Global Monitoring Report. Policy Paper 17*, UNGEI–UNESCO, Paris 2015.

UNESCO, *World Atalas of Gender Equality in Education*, UNESCO 2012.

UNFPA, PROMUNDO-US, *Adolescent Boys and Young Men. Engaging Them as Supporters of Gender Equality and Health and Understanding their Vulnerabilities*, Washington, D.C., New York City 2010.

Unger R., Saundra, *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

UNHCR, *Action against Sexual and Gender-Based Violence: An Updated Strategy,* Division of International Protection, 2011, http://www.refworld.org/docid/4e01ffeb2.html
UNICEF, *Progress for Children: A Report Card on Adolescents*, UNICEF 2012.
UNICEF, *The Global Education Monitoring Report. Gender Review. Creating Sustainable Futures For All*, UNICEF 2016.
Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.
Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001.
Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.
Urbaniak-Zając D., Kos E., Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka, Warszawa 2013.
Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Dz.U. 2010 nr 254 poz. 1700.
Van Geel M., Vedder P., Tanilon J., *Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. A Meta-analysis*, JAMA Pediatrics 2014, nr 168(5), s. 435–442.
Vassallo S., Sanson A., Olsson C. A., *30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project*, „Family Matters" 2014, nr 94, s. 29-34.
Violence at School: Global Issues and Interventions, red. T. D. Ohsako, Paris 1997.
Violence in schools: the response in Europe, red. P. K. Smith, London – New York 2003.
Violence reduction in schools – how to make a difference. A handbook, Council of Europe Publishing, red. Ch. Gittins, Strasbourg 2006.
Vives-Cases C., Davo-Blanes M. C., Ferrer-Cascales R., Sanz-Barbero B., Albaladejo-Blázquez N., Sánchez-San Segundo M., Lillo-Crespo, Bowes N., Neves S., Mocanu V., Carausu E. M., Pyżalski J., Forjaz M. J., Chmura-Rutkowska I., Vieira C. P., Corradi C., *Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents*, „BMC Public Health", 2019, nr 19(389) s. 1-12, https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-019-6726-0
Vizard E., Monck E., Misch P., *Child and adolescent sex abuse perpetrators: a review of the research literature*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry" 1995, nr 36(5), 731–756.
Walkerdine V., *Schoolgirl fictions*, London 1990.
Warylewski J., *Molestowanie seksualne miejscu pracy*, Sopot 1999.
Warylewski J., *Przestępstwa seksualne*, Gdańsk 2001.
Watson S. W., *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, „Gender and Education" 2007, nr 19(6), s. 729–737.
What about the boys? Issues of masculinity in schools, red. W. Martino, B. Meyenn, Buckingham 2001.
Whittier N., *Where Are the Children? Theorizing the Missing Piece in Gendered Sexual Violence*, „Gender & Society" 2016, nr 30(1), s. 95–108.
WHO, *Child and Adolescent Mental Health Policies and plans*, Genewa 2005.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

WHO, *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*, Genewa 2013.
WHO, *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from The 2013/2014 survey*, Genewa 2014.
WHO, *Health for the World's Adolescents: A second Chance in the second decade*, Genewa 2014.
WHO, *Maternal, Newborn, Child and Adolescent Health: Adolescent Pregnancy*, Genewa 2016.
WHO, *Promoting gender equality to prevent violence against women*, Genewa 2009.
WHO, *Regional Strategy on Sexual and Reproductive Health. Reproductive health/pregnancy programme*, Copenhagen 2001.
WHO, *Strategy for integrating gender analysis and actions into the work of WHO Department of Gender*, Geneva 2009.
Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011.
Wiesman R., *Świat dorastających dziewcząt*, Warszawa 2005.
Williams J. R., Ghandour, R. M., Kub, J. E., *Female Perpetration of Violence in Heterosexual Intimate Relationships: Adolescence Through Adulthood*, „Trauma Violence Abuse" 2008, nr 9(4), s. 227–249.
Williams K. R., Guerra N. G., *Prevalence and predictors of internet bullying*, „Journal of Adolescent Health" 2007, nr 41, s. 14–21.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 2000.
Włodarczyk J., Makaruk, K., *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Warszawa 2013.
Włodarczyk J., *Mowa nienawiści w Internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13(2), s. 122–158.
Włodarczyk J., *Przemoc rówieśnicza. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(3), s. 62–81.
Włodarczyk J., *Przemoc wobec dzieci*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, nr 16(1), s. 192–212.
Włodarczyk J., Sajkowska, M., *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2013, nr 12(3), s. 63–100.
Wojciechowska J., *Stereotypy ról płciowych w rozwoju tożsamości płciowej u dzieci*, w: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Poznań 2003.
Wojciechowska, J., *Jak być sobą wśród kolegów? Trudne rozmowy z nastolatkiem*, Warszawa 2008.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002.
Wojtasik Ł., *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, nr 13(2), s. 79–98.
Wolak J., Mitchell K. J., Finkelhor D., *Does on-line harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online only contacts*, „Journal of Adolescent Health" 2007, nr 41, s. 51–8.
Wolińska J. M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2004.
Wolińska J. M., *Rodzinna etiologia agresywności młodzieży w wieku dorastania*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, red. A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
Wolska M., *Zaburzenia odżywiania się w perspektywie kulturowej i społecznej*, w: *Anoreksja i bulimia psychiczna*, red. B. Józefik, Kraków 1996.
Wołosik A., Majewska, E., *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa*, Warszawa 2010.
Wołosik A., *Przemoc seksualna w relacjach rówieśniczych. Kampania na rzecz szkoły wolnej od szykan i napastowania seksualnego. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2006.
Wood R. T. A., Gupta R., Derevensky J. L., Griffiths M., *Video game playing and gambling in adolescents: common risk factors*, „Journal of Child & Adolescent Substance Abuse" 2004, nr 14, s. 77–100.
Woynarowska B., *Zachowania seksualne młodzieży 15-letniej*, w: *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Warszawa 2015.
Woźniakowska-Fajst D., *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?*, Warszawa 2010.
Wójcik S., *Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie*, w: *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce. Raport Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę*, red. M. Sajkowska, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, nr 16(1), s. 270–287.
Wójtewicz A., *„Dziwki", „królowe" i „szare myszki" czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczyństwa*, w: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa 2009.
Wójtewicz A., *Seksualizacja dziewcząt. Moda czy aberracja procesu socjalizacji?*, w: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.
Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka-diagnoza-terapia, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Poznań 2008.
Wycisk J. *Heteroseksizm i jego znaczenie dla pracy psychologicznej z rodzinami LGB. Sytuacja w Polsce*, „Psychologia Społeczna" 2017, tom 12, nr 4(43), s. 417.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Wycisk J., *Anoreksja - popularny sposób (nie)istnienia*, w: *Kobiety w kulturze popularnej*, red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, Wrocław 2002.

Wysocka E., *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji*, w: *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

Ybarra M. L., Mitchell K.J., *Exposure to Internet Pornography among Children and Adolescents: A National Survey*, „Cyber Psychology & Behavior" 2005, nr 8(5), s. 473–486.

Ybarra M. L., Mitchell K. J., Hamburger M., Diener-West M., Leaf P.J., *X-rated material and perpetration of sexually aggressive behavior among children and adolescents: is there a link?*, „Aggressive Behavior" 2011, nr 37(1), s. 1–18.

Youdell D., *Sex-gender-sexuality: how sex, gender, and sexuality constellations are constituted in secondary schools*, „Gender and Education" 2005, nr 17(3), s. 249–270.

Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013.

Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet, red. I. Pospiszyl, R. Szczepanik, Łódź 2007.

Zachowania seksualne dzieci i młodzieży. Jak je identyfikować i rozumieć? jak na nie reagować? Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2012.

Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań-Toruń 1998.

Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań 2010.

Zawisza-Masłyk E., *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Kraków 2011.

Zaworska-Nikoniuk D., *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*, Toruń 2008.

Zielińska E., *Kobiety w wymiarze sprawiedliwości*, „Prawo i Płeć" 2001, nr 3, http://temida.free.ngo.pl/eleonora3.htm

Zielona-Jenek M., Chodecka A., *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk 2010.

Zilbergeld B., *Wychowanie zalęknionych bohaterów*, w: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Steward, Warszawa 2000.

Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Ziółkowska B., Weber, M., *Piękno w okresie dojrzewania. Spostrzeganie własnego ciała i prewencja zaburzeń łaknienia w środowisku szkolnym*, Warszawa 2011.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Aneks

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Tabela A1. Zachowania przemocowe dotyczące płci i seksualności, których badani doświadczyli często (każdego dnia kilka razy/każdego dnia przynajmniej raz/raz na kilka dni) oraz sporadycznie (sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek) w roli sprawcy, ofiary lub świadka, z uwzględnieniem usytuowania szkoły

Zachowania przemocowe	Dziewczęta – liczebność (%)						Chłopcy – liczebność (%)						Liczebność (%) ogółem dla kategorii	
	gimnazjum miejskie		gimnazjum wiejskie		ogółem		gimnazjum miejskie		gimnazjum wiejskie		ogółem			
	często	sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek	często	sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek	często	sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek	często	sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek	często	sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek	często	sporadycznie, znam tylko jeden taki przypadek	często	sporadycznie
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności	68 (65)	20 (19)	46 (53)	17 (20)	114 (60)	37 (19)	46 (54)	23 (27)	34 (47)	10 (14)	80 (51)	33 (21)	194 (56)	70 (20)
Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się	40 (38)	23 (22)	34 (39)	13 (15)	74 (39)	36 (19)	30 (35)	16 (19)	19 (26)	9 (13)	49 (31)	25 (16)	123 (35)	61 (18)
Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby	37 (36)	34 (33)	36 (41)	22 (25)	73 (38)	56 (29)	31 (36)	24 (28)	17 (24)	17 (24)	48 (31)	41 (26)	121 (35)	97 (28)
Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody	40 (38)	10 (10)	26 (30)	10 (11)	66 (35)	20 (10)	32 (38)	7 (8)	18 (25)	5 (7)	50 (32)	12 (8)	116 (33)	32 (9)
Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów	33 (32)	28 (27)	23 (26)	27 (31)	56 (29)	55 (29)	33 (39)	21 (25)	23 (32)	17 (24)	56 (36)	38 (24)	112 (32)	93 (27)
Uderzanie, popychanie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności	36 (35)	36 (35)	21 (24)	31 (36)	57 (30)	67 (35)	31 (36)	25 (29)	23 (32)	14 (19)	54 (34)	39 (25)	111 (32)	106 (30)
Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części	39 (38)	33 (32)	28 (32)	21 (24)	67 (35)	54 (28)	25 (29)	28 (33)	14 (19)	18 (25)	39 (25)	46 (29)	106 (30)	100 (29)

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych	26 (25)	32 (31)	18 (21)	20 (23)	44 (23)	52 (27)	27 (32)	23 (27)	15 (21)	17 (24)	42 (27)	40 (25)	86 (25)	92 (26)
„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów)	16 (15)	26 (25)	12 (14)	25 (29)	28 (15)	51 (27)	13 (15)	18 (21)	13 (18)	11 (15)	26 (17)	29 (18)	54 (16)	80 (23)
Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki	10 (10)	36 (35)	14 (16)	21 (24)	24 (13)	57 (30)	18 (21)	17 (20)	9 (13)	12 (17)	27 (17)	29 (18)	51 (15)	86 (25)
Uporczywe przyglądanie się, śledzenie	16 (15)	27 (26)	8 (9)	25 (29)	24 (13)	52 (27)	19 (22)	23 (27)	8 (11)	15 (21)	27 (17)	38 (24)	51 (15)	90 (26)
Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności	18 (17)	32 (31)	12 (14)	24 (28)	30 (16)	56 (29)	14 (16)	27 (32)	7 (10)	11 (15)	21 (13)	38 (24)	51 (15)	94 (27)
Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki)	21 (20)	33 (32)	11 (13)	24 (28)	32 (17)	57 (30)	13 (15)	21 (25)	4 (6)	11 (15)	17 (11)	32 (20)	49 (14)	89 (26)
Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny	14 (13)	26 (25)	9 (10)	22 (25)	23 (12)	48 (25)	13 (15)	13 (15)	12 (17)	8 (11)	25 (16)	21 (13)	48 (14)	69 (20)
Zabieranie i chowanie ubrań, w sytuacji gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni itp.	5 (5)	49 (5)	6 (7)	37 (43)	11 (6)	86 (45)	27 (32)	38 (45)	9 (13)	9 (13)	36 (23)	55 (35)	47 (14)	141 (41)
Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów miedzy dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów itp.)	7 (7)	25 (24)	11 (13)	19 (22)	18 (9)	44 (23)	11 (13)	19 (22)	10 (14)	9 (13)	21 (13)	28 (18)	39 (11)	72 (21)
Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym	10 (10)	32 (31)	8 (9)	20 (23)	18 (9)	52 (27)	10 (12)	16 (19)	5 (7)	11 (15)	15 (10)	27 (17)	33 (9)	79 (23)
Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w Internecie	10 (10)	32 (31)	5 (6)	22 (25)	15 (8)	54 (28)	13 (15)	24 (28)	4 (6)	16 (22)	17 (11)	40 (25)	32 (9)	94 (27)
Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych	7 (7)	26 (25)	6 (7)	19 (22)	13 (7)	45 (24)	10 (12)	14 (16)	4 (6)	12 (17)	14 (9)	26 (17)	27 (8)	71 (20)
Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni itp.	3 (3)	55 (53)	5 (6)	41 (47)	8 (4)	96 (50)	11 (13)	39 (46)	5 (7)	26 (36)	16 (10)	65 (41)	24 (7)	161 (46)
Obnażanie się w obecności innych lub w Internecie	7 (7)	22 (21)	3 (3)	21 (24)	10 (5)	43 (23)	7 (8)	16 (19)	5 (7)	14 (19)	12 (8)	30 (19)	22 (6)	73 (21)
Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej	1 (1)	11 (11)	3 (3)	11 (13)	4 (2)	22 (12)	10 (12)	6 (7)	2 (3)	9 (13)	12 (8)	15 (10)	16 (5)	37 (11)
Ogółem	**104 (100)**		**87 (100)**		**191 (100)**		**85 (100)**		**72 (100)**		**157 (100)**		**348 (100)**	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

Pytania w kwestionariuszu wywiadu (bez formalnego wstępu, opisu projektu, metryczki i podziękowań) **będące równocześnie ogólnymi dyspozycjami do wywiadów grupowych i pogłębionych wywiadów indywidualnych.**

- Jak zazwyczaj spędzasz wolny czas po lekcjach?
- Czy spotykasz się po południu z koleżankami i kolegami ze szkoły?
- Co najczęściej robicie podczas spotkań? O czym rozmawiacie?

- Czy przypominasz sobie początek gimnazjum? Pierwsze tygodnie? Spróbuj opisać co się wtedy działo? Jak się czułeś/czułaś w pierwszych dniach i tygodniach w nowej szkole i klasie?
- Jakie rady dałbyś/dałabyś koledze/koleżance, który/która rozpoczyna gimnazjum?

- Co jest najlepszego, najfajniejszego w szkole, do której chodzisz?
- Jak spędzasz czas na przerwach? Gdzie najczęściej przebywasz podczas przerw i co robisz?
- Czy są miejsca w twojej szkole i wokół szkoły, które omijasz i w których wolisz się nie pojawiać? Jeśli są takie miejsca, to opisz je i zaznacz z jakiego powodu je omijasz?

- Na czym polegają obecnie Twoje największe trudności i kłopoty w szkole?
  W relacji z nauczycielami/ nauczycielkami.
  W relacji z chłopcami.
  W relacji z dziewczynami.

- Czy są osoby lub grupa osób w klasie lub szkole, których boją się wszyscy lub prawie wszyscy? Jeśli tak, kim jest ta osoba/osoby? Czy chodzi z tobą do klasy? Jakiej jest płci?
- Jak myślisz, dlaczego wzbudza lęk u tak wielu osób?

- Czy istnieje w Twojej klasie podział na grupki, paczki? Co to za grupki, co ich/je łączy? Czy to osoby tej samej płci? Napisz kilka zdań, jak to wygląda w Twojej klasie.
- Czy grupy rywalizują ze sobą? Jeśli tak, to na czym polega ta rywalizacja? Jak się przejawia na co dzień?

- Jak myślisz, czy chłopcy i dziewczyny z twojej klasy potrafią razem się bawić, przebywać, współpracować? Czy raczej trzymają się „swoich" płciowych grup?

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- Czy twoim zdaniem codzienne życie dziewczyn i chłopców w szkole różni się?
- Czy dziewczyny i chłopcy mają raczej podobne, czy różne problemy w szkole? Jeśli uważasz, że różne, napisz na czym polegają twoim zdaniem specyficzne szkolne problemy dziewczyn i chłopców?
- Komu Twoim zdaniem jest łatwiej lub trudniej żyć w szkole?
  Dziewczynom jest trudniej/łatwiej ponieważ…
  Chłopakom trudniej/łatwiej ponieważ…

- Czy Twoim zdaniem chłopcy i dziewczęta rywalizują w szkole ze sobą? Jeśli tak, to jak myślisz o co i w jaki sposób ta rywalizacja się przejawia?
- Czy Twoim zdaniem chłopcy rywalizują między sobą w szkole? Jeśli tak, to jak myślisz o co i w jaki sposób się ta rywalizacja przejawia?
- Czy Twoim zdaniem dziewczęta rywalizują między sobą w szkole? Jeśli tak, to jak myślisz o co i w jaki sposób się ta rywalizacja przejawia?
- Czy Twoim zdaniem chłopcy czują przewagę nad dziewczynami (czują się lepsi, na więcej sobie pozwalają)? W jakich dziedzinach?
- Czy Twoim zdaniem dziewczyny czują przewagę nad chłopakami (czują się lepsze, na więcej sobie pozwalają)? W jakich dziedzinach?

- Jacy chłopcy Twoim zdaniem są najbardziej popularni wśród dziewcząt w szkole? Jakie posiadają cechy?
- Jacy chłopcy Twoim zdaniem są najbardziej popularni wśród innych chłopców w szkole? Jakie posiadają cechy?
- Jakie dziewczyny Twoim zdaniem są najbardziej popularne wśród chłopców w szkole? Jakie posiadają cechy?
- Jakie dziewczyny Twoim zdaniem są najbardziej popularne wśród innych dziewcząt w szkole? Jakie posiadają cechy?

- Jakich chłopców Twoim zdaniem inni chłopcy nie lubią i nie szanują? Jakie posiadają cechy?
- Jak traktują nieakceptowane dziewczęta? Podaj przykłady zachowań.
- Jakie określenia ze strony chłopców padają wobec tych kolegów, których nie lubią i których nie szanują?
- Jakie określenia ze strony chłopców padają wobec tych kolegów, którzy uznawani są za nieatrakcyjnych fizycznie?

- Jakich dziewcząt Twoim zdaniem inni chłopcy nie lubią i nie szanują? Jakie posiadają cechy?
- Jak traktują nieakceptowanych chłopców? Podaj przykłady zachowań.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- Jakie określenia ze strony chłopców padają wobec tych dziewcząt, których nie lubią i których nie szanują?
- Jakie określenia ze strony chłopców padają wobec tych dziewcząt, które uznawane są za nieatrakcyjne fizycznie?

- Jakich dziewcząt Twoim zdaniem inne dziewczęta nie lubią i nie szanują? Jakie posiadają cechy?
- Jak traktują nieakceptowane dziewczęta? Podaj przykłady zachowań.
- Jakie określenia ze strony dziewcząt padają wobec tych dziewcząt, których nie lubią i których nie szanują?
- Jakie określenia ze strony dziewcząt padają wobec tych dziewcząt, które uznawane są za nieatrakcyjne fizycznie?

- Jakich chłopców Twoim zdaniem dziewczęta nie lubią i nie szanują?
- Jak traktują nieakceptowanych chłopców? Podaj przykłady zachowań?
- Jakie określenia ze strony dziewcząt padają wobec tych chłopców, których nie lubią i których nie szanują?
- Jakie określenia ze strony dziewcząt padają wobec tych chłopców, którzy uznawani są za nieatrakcyjnych fizycznie?

- Rozmowy z młodzieżą i badania pokazują, że dziewczęta i chłopcy w szkole doświadczają czasem różnych nieprzyjemnych i trudnych sytuacji, często niezauważanych przez dorosłych. Wypełnij proszę tabelę, w której wymienione zostały niektóre z przemocowych zachowań, których mogłeś być ofiarą, świadkiem lub sprawcą. Podkreśl wybrane odpowiedzi i wpisz ważne informacje w wyznaczonych miejscach.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Zachowanie	Napisz, jak często jesteś świadkiem lub słyszysz o takich sytuacjach	Kto jest ofiarą *(podkreśl wybrane odpowiedzi, może być kilka)*	Kto był sprawcą *(podkreśl wybrane odpowiedzi, może być kilka)*	Gdzie twoim zdaniem dochodzi najczęściej do tych zdarzeń, w jakich okolicznościach? *(opisz w kilku słowach)*
Podglądanie w szatni, łazience, w przebieralni, itp.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Zabieranie i chowanie ubrań w sytuacji, gdy dana osoba jest w szatni, przebieralni, itp.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Gwizdy, mlaskania, cmoknięcia albo inne „zwierzęce" odgłosy: jako komentarz wobec jakiejś osoby.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Używanie wulgarnych określeń dotyczących płci, wyśmiewanie, stygmatyzowanie w seksualnym kontekście, wyrażanie się pogardliwie (i/lub wulgarnie) o przeciwnej płci lub w odniesieniu do płci, opowiadanie obraźliwych wulgarnych żartów w odniesieniu do płci i seksualności.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	**Zacytuj wyrazy i określenia, które Twoim zdaniem używane są najczęściej w twoim środowisku:**

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

Wygłaszanie publicznie (głośno i dosadnie) ośmieszających, poniżających komentarzy na temat ciała, sposobu poruszania się, jego intymnych części.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Czynienie seksualnych aluzji, seksualnych gestów.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Uporczywe przyglądanie się, śledzenie.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Ściąganie komuś części ubrań, szarpanie, zadzieranie bluzki, spódnicy, pociąganie za ramiączka biustonosza, bluzki.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Symulowanie (udawanie) czynności seksualnych.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

Napastowanie seksualne, wymuszenie czynności seksualnej.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko, kto)*	
Pokazywanie, rozsyłanie, zdjęć, filmików, rysunków o seksualnym i/lub wulgarnym charakterze oraz pornografii osobom, które tego nie chcą; oglądanie pornografii w obecności innych, bez uzyskania zgody.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Rozpowszechnianie szkodliwych kłamstw na temat czyjegoś zachowania, intymnych relacji z chłopakiem/dziewczyną (np. obraźliwy fotomontaż, poniżające plotki).	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Obnażanie się w obecności innych lub w internecie.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
„Przypadkowe" dotknięcia intymnych części ciała przez ubranie (piersi, pośladków, genitaliów).	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

Naruszanie przestrzeni osobistej przez niepożądane dotknięcia, uściski, łaskotanie, klepanie, szczypanie, napieranie, ocieranie, blokowanie możliwości poruszania się.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Uderzanie, popychanie, bicie, kopanie z komentarzem lub wyzwiskiem dotyczącym płci lub seksualności.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Wyciąganie z plecaka lub torby prywatnych rzeczy i pokazywanie innym: zdjęć, drobiazgów, środków do higieny, bielizny.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Umieszczanie na tablicach, ścianach wulgarnych napisów i rysunków na temat dziewczyn, chłopaków i o podtekście seksualnym.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Wysyłanie nieprzyzwoitych, wulgarnych SMS-ów, e-maili, wiadomości na portalach społecznościowych.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

Robienie komuś niechcianych zdjęć i nagrywanie filmików o intymnym charakterze i upublicznianie w internecie.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Krzywdzące komentowanie profilu, zdjęcia, wypowiedź na portalu społecznościowym w kontekście płci i seksualności.	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Bicie, szturchanie, popychanie, fizyczny atak z powodu konfliktów między dziewczynami a chłopakami (zdrady, odrzucenie zalotów, itp.).	Każdego dnia kilka razy Każdego dnia przynajmniej raz Raz na kilka dni Sporadycznie Znam tylko jeden taki przypadek	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	Ja Koleżanka Koleżanki Kolega Koledzy Inna osoba *(opisz krótko)*	
Inne krzywdzące sytuacje mające związek z seksualnością, których byłeś ofiarą, świadkiem lub sprawcą, a które miały miejsce w gimnazjum, do którego chodzisz **Opisz**				

Open Access Collection © Adam Mickiewicz University Press, 2026

- Gdybyś miał/a wskazać dwa lub trzy najgorsze, krzywdzące wydarzenia, które Cię osobiście dotknęły w szkole a miały związek z relacjami z koleżankami i kolegami, co by to było? Opisz je krótko.
- Gdybyś miał/a wybrać dwa lub trzy najgorsze wydarzenia, których byłeś/byłaś świadkiem w szkole i miały związek z relacjami z koleżankami i kolegami, co by to było? Opisz je krótko.
- Gdybyś miał/a opisać dwa lub trzy najgorsze wydarzenia, w których byłeś/aś sprawcą/sprawczynią przemocy i miały związek z relacjami z koleżankami i kolegami, co by to było?
- Jeśli byłeś/aś ofiarą jakichkolwiek krzywdzących zachowań o kontekście seksualnym, czy mówiłeś/aś komuś z dorosłych w szkole o tym co się wydarzyło?
- Jeśli nie powiedziałeś/aś nikomu, to spróbuj zastanowić się i napisać, dlaczego.
- Jeśli powiedziałeś/aś, opisz jaka była reakcja na Twoją opowieść i co się działo dalej?

- Jak myślisz, czy w przypadku różnych krzywdzących zachowań i przemocy możesz liczyć na wsparcie kolegów i koleżanki w klasie?
- Jak myślisz, dlaczego tak często ofierze nikt z rówieśników nie pomaga?
- Jak zachowują się zazwyczaj nauczyciele, którzy dowiadują się, że w szkole doszło do stosowania przemocy, gdy ktoś kogoś skrzywdził?
- Jak Twoim zdaniem najlepiej jest się zachować, jeśli jest się skrzywdzonym przez rówieśników w szkole. Komu mówić, komu nie? Jaka jest Twoim zdaniem najlepsza strategia?

- Czy znasz chłopaka w klasie lub szkole, który deklaruje, że jest homoseksualny?
- Czy znasz dziewczynę w klasie lub szkole, która deklaruje, że jest homoseksualna?
- Jakie jest Twoje nastawienie, postawa, odczucia na temat osób homoseksualnych?
- Jak w potocznym języku, w swoim środowisku określa się osoby homoseksualne?

- Czy masz pomysły na to, co zrobić, żeby uczniowie i uczennice czuli się w szkole lepiej i bezpieczniej?

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

- W jakim zawodzie chciałbyś/chciałabyś pracować w przyszłości? Kim chciałbyś/chciałabyś być, jeśli chodzi o życie zawodowe?
- Czy chciałbyś/chciałabyś mieć dzieci w przyszłości?
- W jakim wieku chciałbyś/chciałabyś zostać po raz pierwszy rodzicem?
- Ile dzieci chciałbyś/chciałabyś mieć?
- Jakie Twoim zdaniem obowiązki rodzinne i zadania domowe ma mężczyzna w związku małżeńskim i/lub partnerskim?
- Jakie Twoim zdaniem obowiązki rodzinne i zadania domowe ma kobieta w związku małżeńskim i/lub partnerskim?
- Czy Twoim zdaniem mężczyźni powinni w równym stopniu co kobiety zajmować się domem i dziećmi?
- Jakie masz w tej chwili stałe obowiązki w domu?

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

Summary

To Be a Girl, To Be a Boy – and Survive. Gender and Violence at School in Teenage Narratives

This monograph contains results of the Author's own research as well as a reconstruction of her previous studies concerning gender-based peer violence (including sexual harassment) which is experienced at school by 14- and 15-year-olds. The purpose of the research was to identify the forms, range and specificity of the problem which in many ways belongs to the "grey zone". In a broader perspective, the research is an attempt at establishing the impact of internalized prevalent gender stereotypes and beliefs on adolescents' experience of everyday school reality, particularly including situations of violence. In other words - in what ways the culture-specific definitions of femininity and masculinity, unequal positions of women and men in society, various expectations and pressures, norms and double standards influence on everyday school life and interpersonal relations of adolescent girls and boys.

The main part of the research was conducted at four village schools (46% of respondents) and three city schools (54%) in seven different locations. In total, the research involved 358 students attending second and third grade of junior high school, aged 14 and 15, 55% of whom were girls and 45% were boys. In order to gather and analyze data, various methods and procedures were applied (triangulation), following the processual model of qualitative research: a questionnaire with standardized open and closed questions focusing on the problem; focus group interview; in-depth individual interview focusing on the problem; visual ethnography conducted using biographic photo documentation called "A Day in the Life of Junior High School Girl/Boy".

There are three essential parts of the book. The first part is theoretical. It introduces the issue and includes the explication of basic terms, the characteristics of the development of adolescents, and the overview of Polish and global research on relations between peer violence and gender. The second chapter presents the methodology of the Author's research as well as a description of the trial and research procedure. In the third chapter, there are research results and its analysis, and therefore the collected data of various types, narratives and forms of expression serve as the basis for an attempt to restore the teenagers' experience of everyday school life including gender-based violence in peer relations.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026

According to the statements of students participating in the research, the experience of gender-based violence and sexual harassment in school life is widespread. More than half of adolescents encounter it frequently. There is a multitude of diverse gender- and sexual-based violent behaviours in peer relations described by respondents as "daily" or "regular", which they experienced as a perpetrator, a victim or a witness, for instance: using vulgar expressions regarding gender, ridiculing, stigmatizing in sexual context, expressing contempt about the other gender or related to one's gender, telling abusive and vulgar jokes regarding gender and sexuality; violation of one's personal space such as unwelcome touching, squeezing, tickling, patting, pinching, pressing, rubbing, blocking the possibility of movement; commenting on someone with whistles, smacks, pecks or other "animal" sounds; showing or distributing pictures, films, drawings with sexual and/or vulgar or pornographic context to people who do not want that; watching pornography without the consent of people accompanying, making gestures or allusions with sexual references; hitting, pushing, kicking with a comment or an insult regarding gender or sexuality; publicly (loudly and plainly) commenting on someone's body/looks, body movements, its intimate parts in a ridiculing, humiliating way; simulating sexual acts; "accidental" touching of one's intimate parts through clothes (breasts, buttocks, genitals); taking off or dragging one's clothes, pulling up blouses or skirts, pulling shoulder straps of blouses or bras; persistent peering, following; wrongful comments on one's profile, photo, post on social media regarding gender or sexuality; spreading harmful lies about someone's behaviour or their intimate relations (e.g. insulting trick photo, humiliating rumours); taking personal things out of one's backpack or bag and displaying them (photos, underwear, personal care products and whatnots); taking away and hiding one's clothes when they are in a changing room or locker room. The least frequent behaviours reported by the respondents were: punching, hustling, physical attacks due to conflicts between girls and boys (unfaithfulness, rejection etc.); vulgar inscriptions and drawings on boards or walls regarding girls or boys in sexual context; taking and publicizing unwanted photos or films; harassing by sending obnoxious, vulgar text messages, emails, letters, social media messages; peeping in locker room, bathroom, changing room etc.; exposing oneself publicly; sexual assault; forcing sexual intercourse.

Comparative analysis of the statements of girls and boys indicates a significant majority of perpetrators are boys in most forms of gender-based violence and sexual harassment. Girls are the victims of such violence definitely more frequently than boys. Boys experience this kind of violence mainly from other boys, while girls - both from boys (more frequently) and girls (less often or equally).

Very rarely young people report cases of gender-based violence to adults. Teenagers "conspiracy of silence" over the problems of gender-based violence is the answer to attitudes presented by adults and the cultural climate surrounding gender identity, gender roles and sexuality. The fact that adults turn gender and sexuality issues in teenage relations into a taboo subject, together with lack of competent preparation of teachers to solve this kind of problems, further combined with low culture, absence of sexual education, myths about men, women, and relationships, cultural acceptance of male dominance, and highly internalized gender stereotypes and prejudices cause that victims are ashamed and afraid of being stigmatized. Thus, they rarely share their problems with adults or seek help.

Open Access Collection © Adam Mickiewicz Uniwersity Press, 2026





Iwona Chmura-Rutkowska – doktor nauk humanistycznych, pedagożka i socjolożka. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się krytyczną analizą kultury oraz codzienności w instytucjach edukacyjnych. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemu mechanizmów oraz skutków treningu socjalizacyjnego i praktyk edukacyjnych wzmacniających stereotypy i uprzedzenia związane z płcią. Autorka i współautorka publikacji dotyczących kulturowych i społecznych uwarunkowań kształtowania(się) tożsamości rodzajowej, problemu przemocy ze względu na płeć oraz krytycznych analiz dyskursu kobiecości i męskości w kulturze popularnej, programach szkolnych i potocznych narracjach, m.in. książek: „Mężczyźni na przełęczy życia" (z J. Ostrouch, Kraków 2007), „Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum" (z E. Głowacką-Sobiech i I. Skórzyńską, Poznań 2015). Współredaktorka książek „Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej" (z E. Głowacką-Sobiech i I. Skórzyńską, Kraków 2013) oraz „Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1-3" (z M. Dudą, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016).

Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM oraz opiekunka Koła Naukowego Edukacji Równościowej „Emancypacja" UAM. Współpracowniczka instytucji państwowych i organizacji pozarządowych działających na rzecz równego traktowania. Autorka projektów edukacyjnych, zajęć i warsztatów antydyskryminacyjnych dla nauczycieli/ek oraz dzieci i młodzieży. Ekspertka w Zespole ds. Polityki Równości i Różnorodności Miasta Poznania.



Autorka jest najwybitniejszą polską badaczką nierówności płci w cyklu rozwoju młodzieży, uwarunkowań i doświadczanych skutków owych nierówności. Doskonale prześwietla krytyczno-analitycznie mało widoczne procesy przemocy w „szarej strefie" szkolnej codzienności.

Z recenzji prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego

ISBN 978-83-232-3476-0
ISSN 0083-4254

9 788323 234760

BYĆ DZIEWCZYNĄ — BYĆ CHŁOPAKIEM