

## EDUKACJA ZRÓŻNICOWANA ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ – REMEDIUM NA PROBLEMY EDUKACJI SZKOLNEJ CHŁOPCÓW I DZIEWCZĄT?

KAROLINA FILIPOWICZ

ORCID <https://orcid.org/0009-0007-7353-9209>

Autorka niezależna

### Wprowadzenie – zróżnicowane modele kształcenia

Obszar szkolnictwa należy określić jako zróżnicowany w kontekście istniejących typów placówek edukacyjnych. Rozpoczynając od placówek skupiających się na działalności opiekuńczo-wychowawczej, jakimi są żłobki oraz przedszkola, wśród istniejących placówek odnaleźć można te, które obok spełniania ich podstawowej funkcji opiekuńczo-wychowawczej oferują różnego rodzaju grupy, jak np. oddziały językowe, gdzie dzieci już od najmłodszych lat nabywają kompetencje językowe z zakresu języków obcych, możliwe jest odnalezienie oddziałów dwu- a nawet trzyjęzycznych. Najprostszym podziałem charakteryzują się jednak szkoły ponadpodstawowe, do których zaliczamy licea ogólnokształcące przygotowujące swoich uczniów do egzaminu maturalnego. Tego typu placówki współcześnie wzbogacają swoją ofertę edukacyjną o klasy profilowane, ukierunkowane na rozszerzenia konkretnych przedmiotów szkolnych, szkoły oferują np. klasy matematyczno-fizyczne czy też klasy humanistyczne. Obok liceów znajdują się także technika oraz szkoły branżowe I i II stopnia, które oprócz przygotowania swoich wychowanków do uzyskania świadectwa dojrzałości zajmują się także przygotowaniem ich do uzyskania dyplomu zawodowego (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*). Obok szkół zajmujących się kształceniem zgodnym z tradycyjnym modelem edukacji odnaleźć można szkoły realizujące koncepcje kształcenia alternatywnego, które stanowią swoistą antytezę szkół tradycyjnych. Placówki realizujące tę koncepcję największy akcent kładą na wybór ucznia w zakresie doboru treści kształcenia czy też planów nauczania. Szkoły alternatywne nawiązują głównie do biologicznej naturalności człowieka, której nie można narzucać ograniczeń. Wśród szkół alternatywnych odnaleźć można m.in. szkoły waldorfskie opierające się na

pedagogice Rudolfa Steinera, placówki Montessori opierające się na koncepcji Marii Montessori czy też szkoły freinetowskie autorstwa Celestyna Freineta (Ziółkowski, 2022, s. 36, 39–40, 42–43).

Należy podkreślić, że istnieje jeszcze inny podział placówek edukacyjnych – podział ze względu na płeć uczęszczających tam uczniów, który współcześnie zdaje się być pomijany w kontekście dokonywania wyboru szkoły przez dzieci i ich opiekunów prawnych. Przyczyny tego zjawiska można dopatrywać się w szerokiej ofercie edukacyjnej placówek ze względu na oferowane przez instytucje edukacyjne modele kształcenia, realizowane programy nauczania czy też przyszłe możliwości zawodowe. Biorąc pod uwagę kryterium płci uczniów, można wyróżnić trzy typy placówek: placówki koedukacyjne, w których nauczani są zarówno chłopcy i dziewczęta, szkoły jednopłciowe (ang. *single sex schools*), gdzie grupę podopiecznych mogą stanowić uczniowie tylko jednej płci oraz szkoły dualne (ang. *dual academies*), do których uczęszczać mogą wszyscy uczniowie, bez względu na płeć, jednak zajęcia dydaktyczne prowadzone są w osobnych oddziałach dla chłopców i dziewcząt (Filipowicz, 2023, s. 35–42).

### Negatywne i pozytywne aspekty koedukacyjnego modelu edukacji

Należy wskazać, że koedukacyjne placówki edukacyjne po raz pierwszy wprowadzone zostały w drugiej połowie XIX wieku w Stanach Zjednoczonych, krajach skandynawskich oraz Szwajcarii, podczas gdy inne kraje zdecydowały się na tworzenie placówek o tym charakterze dopiero w kolejnym wieku (Pilch, 2003, s. 647). Do spopularyzowania koedukacyjnego modelu edukacji w XX wieku przyczyniły się przede wszystkim aktywnie działające ruchy feministyczne oraz ogólny postulat zwiększenia dostępu do powszechnego szkolnictwa dla wszystkich dzieci, niezależnie od ich płci czy też pochodzenia. Współcześnie szkoły koedukacyjne są nie tylko jednymi z najpopularniejszych form szkolnictwa, lecz także stały się pewnego rodzaju standardem funkcjonowania placówek edukacyjnych (Nadgórny, 2008, s. 88). William Torrey Harris, jako jeden z zwolenników edukacji koedukacyjnej, twierdził, że nie tylko jest ona naturalna ze względu na stosunki i interakcje między przedstawicielami obu płci, korzystna gospodarczo, lecz także sprawiedliwa w stosunku do uczniów, ponieważ umożliwia identyczne traktowanie chłopców i dziewcząt w przestrzeni szkolnej (Dormus, 2004, s. 55). Choć edukacja o charakterze koedukacyjnym miała zagwarantować równość obu grupom płciowym, postulat ten często nie jest realizowany w praktyce edukacyjnej, jak zauważa Elaine Unterhalter (2013, s. 7) współcześnie w przestrzeni oświaty należy skoncentrować się na aspekcie równości płciowej. W tym kontekście należy więc przywrócić się nierównościom płciowym, które występują w koedukacyjnym modelu szkolnictwa.

Rozpoczynając od socjalizacji, której wpływom ulegają zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, należy podkreślić, że w przestrzeni szkolnej w znaczącej mierze przebiega ona zgodnie z stereotypami płciowymi, które z kolei są silnie utrwalone w normach społeczno-kulturowych. Wskazuje się więc, że wpływy socjalizacyjne pracowników

szkoły ukierunkowane są na wychowanie mężczyzn aktywnych, odpowiedzialnych, energicznych i posiadających umiejętność podejmowania racjonalnych decyzji, podczas gdy dziewczęta kształtowane są na jednostki posłuszne i uległe, które powinny ograniczać swoje codzienne funkcjonowanie jedynie do sumiennego i spokojnego wykonywania obowiązków. Mirosław J. Szymański (2013, s. 44) wskazuje także, że stereotypy płciowe są głęboko zakorzenione i przekazywane w ukrytym programie szkoły. W takiej sytuacji przestrzeń szkoły staje się miejscem, w którym oddziaływania edukacyjne ukierunkowane są przez pryzmat stereotypów płciowych, które wymagają odmiennych postaw, cech oraz zachowań od swoich podopiecznych w zależności od reprezentowanej przez nich grupy płciowej. Wskazuje się, że w placówkach edukacyjnych, w których oddziaływania nauczycieli nie są ukierunkowane przez pryzmat ról oraz stereotypów płciowych, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta uzyskują podobne wyniki edukacyjne. Natomiast w szkołach, w których powielane są stereotypy płciowe oraz dużą uwagę przykładana się do tego, aby zachowania uczniów były zgodne z społecznymi rolami kobiety i mężczyzny, zauważalny jest negatywny wpływ na motywację dziewcząt do nauki. W tym kontekście oddziaływania wychowawców często mają na celu ukierunkowanie uczennic na zachowania prorodzinne, co w konsekwencji sprawia, że w centrum ich zainteresowań pojawia się problematyka rodzinna oraz opiekuńczo-wychowawcza, a ich zainteresowanie nauką i osiągnięciami akademickimi spada, ponieważ nauka przestaje być dla nich priorytetem (Biskup, 2014, s. 207).

W szkołach o charakterze koedukacyjnym stereotypowe role płciowe wpływają także na stosunek nauczycieli wobec ekspresji emocjonalnej wychowanków. Zgodnie z utrwalonymi społecznie schematami dziewczęta częściej niż chłopcy otrzymują ze strony wychowawców wsparcie emocjonalne oraz umożliwia im się ekspresję własnych uczuć w przestrzeni szkolnej. Inaczej wygląda sytuacja chłopców, którzy stosunkowo często są zniechęceni przez kadrę pedagogiczną do ekspozycji własnych uczuć i przeżyć (Desperak, 2013, s. 78). Takie warunki mają znacząco niekorzystny wpływ na chłopców, którzy w takiej sytuacji mogą czuć się zobowiązani do ukrywania swoich uczuć i postaw. W konsekwencji, maskowanie swoich emocji przez uczniów może doprowadzić do niezauważenia przez wychowawców trudności, z którymi zmagają się męska część podopiecznych.

Michelle Stanworth (1998) wskazuje, że w przestrzeni szkolnej to właśnie chłopcy w przeciwieństwie do dziewcząt dostają więcej uwagi ze strony nauczycieli w formie pomocy czy też pochwał i nagród, które wzmacniają ich pozytywną motywację do nauki. Inne badania również potwierdzają, że uczniowie płci męskiej częściej uzyskują aprobatę ze strony kadry pedagogicznej oraz wysłuchiwanie są z większym zaangażowaniem. Raport Sadkerów (1995) ukazuje także, że podczas zajęć szkolnych chłopcy częściej mają możliwość zabierania głosu i udzielania się na forum zespołu klasowego, podczas gdy dziewczęta w przeciwieństwie do swoich rówieśników muszą prosić nauczycieli o zgodę na wypowiedź i czekać na swoją kolej (Stanworth, 1998; Sadker, Sadker, 1995, za: Ecler-Nocoń, 2015, s. 167–168). Większe zainteresowanie chłopcami ze strony nauczycieli stawia dziewczęta uczące się w szkołach koedukacyjnych

w gorszej sytuacji, nie tylko ograniczane są ich możliwości w kontekście angażowania się w zajęcia lekcyjne, ale także mniejsze zainteresowanie oraz rzadkie kierowanie w ich stronę pochwał czy nagród może bezpośrednio wpłynąć na ich motywację do nauki. Co więcej, niewystarczająca uwaga poświęcana dziewczętom może skutkować niezauważeniem przejawianych przez nie niepowodzeń dydaktycznych.

Dostępna literatura (Mandrysz, 2003; Szymański, 2013; Desperak, 2013) zajmująca się problematyką oddziaływań wychowawczych wskazuje, że działania te są odmiennie w zależności od reprezentowanej przez wychowanka grupy płciowej. Witold Mandrysz (2003, s. 189) zwraca uwagę, że przypisywane jednostkom od najmłodszych lat role społeczne, w tym również role płciowe, znajdują bezpośrednie odzwierciedlenie we wpływie społecznym, który bazuje przede wszystkim na schematach związanych z reprezentowaną grupą płciową. Na związek pomiędzy oddziaływaniami wychowawczymi a socjalizacją płciową zwraca uwagę również Szymański (2013, s. 44–45), który na pierwszy plan wysuwa zagadnienie socjalizacji. Oddziaływania wychowawcze skierowane w stronę chłopców skupiają się na ukierunkowaniu ich na uzyskanie jak najlepszych osiągnięć szkolnych, częstym stosowaniu wobec nich pouczeń, które nie tylko mają wpłynąć pozytywnie na ich zachowanie, lecz także umożliwić im lepszy rozwój poznawczy. Zauważa się ponadto, że chłopcy w przeciwieństwie do swoich rówieśniczek otrzymują również więcej swobody w zakresie doboru podejmowanych aktywności, podczas gdy w stosunku do dziewcząt częściej stosowane są różnego rodzaju nakazy i zakazy ograniczające ich swobodę (Desperak, 2013, s. 78). Podsumowując, można powiedzieć, że w przestrzeni szkolnej, w której spotykają się chłopcy i dziewczęta ich zakres swobody znacznie się od siebie różni.

Wskazuje się, że szkoły o modelu koedukacyjnych stawiają dziewczęta w mniej korzystanej sytuacji edukacyjnej, ze względu na monopolizację przestrzeni szkolnej przez ich rówieśników płci męskiej. Dominująca postawa chłopców, ich częsta aktywność na forum klasy, asertywność oraz zachowania utrudniające prowadzenia zajęć dydaktycznych to czynniki, które w sposób pośredni wymuszają na dziewczętach uległość oraz bierną postawę, co w konsekwencji sprawia, że rzadziej niż ich rówieśnicy płci męskiej udzielają się na forum klasy czy też biorą aktywny udział w zajęciach. Taka sytuacja sprawia, że chłopcy zabierają większość czasu oraz przestrzeni podczas nauki, co pozostawia mało miejsca na możliwość podejmowania aktywności szkolnych przez dziewczęta (Hughes, 2006–2007, s. 12).

W szkołach o charakterze koedukacyjnym w przypadku zadań wymagających dobrania uczniów w dwuosobowe zespoły bardzo często tworzy się parę składająca się z chłopca i dziewczynki, jednak takie zestawienie może dawać uczniom kolejną okazję do zdominowania swoich rówieśniczek w przestrzeni szkolnej. Teresa Hughes (2006–2007, s. 5–6) przywołuje przykład związany z zajęciami o tematyce biologicznej, w którym nauczyciel przydziela zespołowi zadanie dokonania analizy ciała martwej żaby oraz sporządzenie odpowiednich notatek na podstawie obserwacji i wykonywanych czynności. Naturalnie przy takich zadaniach podekscytowani chłopcy zajmują się dokonaniem autopsji zwierzęcia, natomiast dziewczęta niechętnie patrzące na ten proces decydują się

na sporządzenie notatek na podstawie czynności wykonywanych przez kolegów z klasy. Przykład ten może ilustrować, w jak naturalny sposób chłopcy i dziewczęta rozdzielają między sobą zadania, które mogą wymuszać na uczennicach postawę biernego obserwatora, podczas gdy chłopcy wchodzą w rolę aktywnego badacza.

Warto podkreślić, że biorący udział w procesie nauczania uczniowie nie tylko wchodzą ze sobą w interakcje podczas wykonywania zadań grupowych czy zespołowych, lecz także rywalizują ze sobą w rozmaitych konkursach szkolnych, wynikach egzaminacyjnych oraz podczas zadań z zakresu przedmiotów szkolnych. Jednakże w szkołach koedukacyjnych dziewczęta gorzej radzą sobie w warunkach rywalizacji, ze względu na obecność chłopców. Badania przeprowadzone zarówno wśród dorosłych kobiet, jak i uczennic obrazują, że uzyskują one znacznie gorsze wyniki rywalizując z mężczyznami, w przeciwieństwie do sytuacji, w których rywalizują z innymi przedstawicielkami swojej płci (Riordan, 2011, za: Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 143; Gneezy, Niederle, Rustichini, 2003, za: Koniewski, Mazelanik, 2018, s. 10).

Powracając do stereotypów płciowych, należy przywołać jedną z obiegowych opinii, która obecna jest w środowisku szkolnym, zgodnie z którą nauczyciele posiadają przeświadczenie o tym, że chłopcy charakteryzują się większymi predyspozycjami oraz uzdolnieniami matematycznymi w przeciwieństwie do swoich rówieśniczek. Opierając się na tym stereotypie, należy dokonać przeglądu ustaleń empirycznych zajmujących się tą problematyką. Badania w próbie niemowląt oraz dzieci w wieku szkolnym wykazały, że to właśnie chłopcy w przeciwieństwie do dziewcząt odznaczają się lepszą orientacją przestrzenną już od najmłodszych lat. Co więcej, wyraźne różnice w uzdolnienia matematycznych widoczne są także w sytuacjach, kiedy wszyscy uczniowie – niezależnie od płci – uczęszczają na zajęcia matematyczne o tym samym poziomie (Quinn, Liben, 2008; Govier, Saisbury, 2000; Voyer i in., 1995, za: Białecka, 2014, s. 52). Warto jednak podkreślić, że międzynarodowe badania PISA (ang. Programme for International Student Assessment) przeprowadzone w 2022 r. wśród piętnastolatków wskazują ogólnie na wysokie umiejętności matematyczne wśród polskich uczniów. Polscy uczniowie uzyskali średni wynik 489 punktów, umieszczając Polskę na 15 miejscu, w górnej części tabeli w stosunku do innych krajów biorących udział w badaniu. Wynik ten jest jednak niższy w stosunku do poprzedniej edycji badania z 2018 r. (Bulkowski, Dobosz-Leszczyńska, Kaźmierczak, 2023, s. 16–17). Jeżeli chodzi o wyniki osiągnięte przez dziewczęta i chłopcy w Polsce, należy wskazać, że chłopcy uzyskali wyższy wynik wynoszący 492 punkty, dziewczęta uzyskały natomiast 486 punktów. Jednakże różnica między uśrednionymi wynikami jest zbyt mała, aby można było uznać ją za istotną statystycznie. Natomiast istotną statystycznie różnicą jest to, że większa liczba chłopców osiąga najwyższe poziomy w zakresie umiejętności matematycznych, tj. poziom 5 i poziom 6 (Bulkowski, Dobosz-Leszczyńska, Kaźmierczak, 2023, s. 26). Wyniki przywołanych badań powinny przyczynić się do refleksji nie tylko nad prawdziwością funkcjonującego stereotypu, lecz także do rzeczywistej zmiany metod nauczania w zakresie matematyki. Odmiennie predyspozycje chłopców i dziewcząt mogą sugerować, że uczniowie w zależności od reprezentowanej grupy płciowej wymagają stosowania odmiennych metod

nauczania oraz konstrukcji zadań z omawianego przedmiotu, co może być wręcz niemożliwe do osiągnięcia w warunkach szkół koedukacyjnych, w których nauczyciel ucza w tym samym czasie chłopców i dziewczęta. W tym kontekście warto podkreślić, że prawdopodobna potrzeba odmiennych metod nie powinna być traktowana jako równoznaczna z odznaczaniem się przez jedną z grup płciowych lepszymi predyspozycjami w zakresie umiejętności matematycznych.

Kolejnym problemem szkół koedukacyjnych jest stosowany w placówkach o tym charakterze język w interakcjach między kadrą nauczycielską a uczniami i uczennicami. Choć postuluje się, aby w placówkach edukacyjnych szczególną uwagę przykładano do używania języka neutralnego ze względu na płeć, jest to zadanie, które może wydawać się trudne, biorąc pod uwagę wszelkie odmiany słów w języku polskim, które często w formie mnogiej przybierają rodzaj męski, co może w konsekwencji prowadzić do wykluczenia dziewcząt. Chociaż możliwe jest stosowanie zwrotów, które wyszczególniają obie płcie, np. takich jak „uczniowie i uczennice” czy też „chłopcy i dziewczęta”, to wciąż w środowisku szkolnym w celu zaoszczędzenia czasu na zajęciach lekcyjnych używa się pojedynczych zwrotów, które nie są neutralne płciowo. Należy się także zastanowić czy rozdzielne wymienianie chłopców i dziewcząt w konsekwencji nie doprowadziłoby do pewnego rodzaju podziału i rozłamu w grupie (Dzierzgowska, 2008, s. 11). Można więc wskazać, że osiągnięcie języka neutralnego w szkołach i klasach koedukacyjnych jest zdaniem, które wymaga od wychowawcy większej precyzji i dokładności.

Przeprowadzone w 2023 r. badania dotyczące podobieństw i różnic w edukacji chłopców i dziewcząt w szkołach koedukacyjnych wskazują, że respondenci patrzący w sposób retrospektywny na swoje lata edukacji szkolnej zauważali istotne różnice w sposobie traktowania chłopców i dziewcząt w kontekście takich aspektów, jak postulowane wzorce zachowania, sposób traktowania uczniów czy też wymagania edukacyjne (Filipowicz, 2023).

Analizując wyniki badań dotyczące opinii na temat wymagań nauczycieli dotyczących zachowania uczniów i uczennic w środowisku szkolnym, ankietowani wskazywali, że postulaty dotyczące aprobowanego sposobu zachowania się uczniów związane były z reprezentowaną przez nich grupą płciową. Wyciągnięte zostały więc wnioski, że w zależności od płci uczniów oczekiwany sposób zachowania był odmienny, konkretne przykłady byłych uczniów wskazywały na to, że nauczyciele dużą uwagę przykładali do stylu ubioru dziewcząt, nie zważając na ubiór chłopców. Dodatkowo, od uczennic wymagano cichego i skromnego zachowania oraz partycypacji w zadaniach związanych z zachowaniem porządku i czystości w szkole lub bezpośrednio w klasie. Natomiast od chłopców oczekiwano udziału w aktywnościach związanych z wykorzystaniem siły fizycznej oraz ignorowano ich niepożądane i zaczepne zachowania w stronę rówieśniczek. Warto podkreślić, że nikt z badanych oceniając swoje lata edukacji szkolnej z perspektywy retrospektywnej nie zgodził się ze stwierdzeniem, że w szkole chłopcy i dziewczęta otrzymywali równe i identyczne traktowanie ze strony pracowników placówki (Filipowicz, 2023, s. 59–67, 96).

Biorąc pod uwagę odpowiedzi byłych uczniów dotyczących problematyki osiągnięć szkolnych, ankietowani podkreślali odmienne podejście nauczycieli w kontekście estetyki prowadzenia zeszytów przedmiotowych przez chłopców i dziewczęta. Uczennice zobowiązane były do starannego, estetycznego i czytelnego sposobu sporządzania notatek, podczas gdy mniej rygorystyczne kryteria w tym kontekście stosowane były w stosunku do uczniów. Badania wykazały także, że odmienne wymagania edukacyjne stawiane były wobec dzieci i nastolatków na takich przedmiotach szkolnych jak plastyka, muzyka czy też język polski. Wskazywano, że od chłopców wymagano jedynie zapamiętywania treści wierszy lub piosenek, podczas gdy od dziewcząt wymagano dodatkowo odpowiedniej intonacji lub interpretacji prezentowanych treści. Należy więc wyciągnąć wniosek, że w przypadku wymienionych przedmiotów dziewczęta zobowiązane były do realizowania większych oczekiwań nauczycieli. Wyższe wymagania edukacyjne wobec chłopców pojawiały się natomiast na zajęciach wychowania fizycznego, gdzie wymagano od chłopców większej sprawności fizycznej od ich rówieśniczek, część badanych zwróciła także uwagę, że w ich szkołach zdarzały się sytuacje, w których zawody sportowe organizowane były wyłącznie dla chłopców, co uniemożliwiało udział dziewcząt w konkursach o charakterze sportowym (Filipowicz, 2023, s. 63, 71–81). Należy jednak podkreślić, że badania te zostały przeprowadzone na małej próbie badawczej (N=35) i konieczne jest przeprowadzenie kolejnych badań, które uwzględniałyby większą i bardziej zróżnicowaną próbę badawczą (Filipowicz, 2023, s. 53).

Nie można jednak akcentować jedynie negatywnych aspektów koedukacyjnego modelu edukacji. Należy pamiętać, że podczas pobierania edukacji uczniowie nie tylko przyswajają nową wiedzę oraz nabywają różnego rodzaju umiejętności praktyczne za pomocą procesów nauczania i uczenia się, lecz także są poddani w szkole oddziaływaniom wychowawczym, które wpływają na ich zachowania, socjalizację oraz kształtowanie się osobowości i „Ja” chłopców oraz dziewcząt. Badania wskazują, że szkoły o charakterze koedukacyjnym, w przeciwieństwie do szkół zróżnicowanych ze względu na płeć, lepiej wpływają na zrozumienie i kształtowanie swojego „Ja” przez dziewczęta uczące się w tego typu placówkach (Koniewski, Mazelanik, 2018, s. 5). Przypuszcza się, że szkoły koedukacyjne mogą zapewniać dziewczętom lepsze warunki do rozwoju ich osobowości czy też rozumienia siebie, co może mieć wpływ na ich późniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie.

W literaturze często zakłada się, że główną zaletą szkół koedukacyjnych jest możliwość interakcji chłopców i dziewcząt. Antycypuje się, że kontakty międzypłciowe w trakcie lat szkolnych mają przyczynić się do efektywnych kontaktów interpersonalnych z osobami płci przeciwnej w dorosłości. Hughes (2006–2007, s. 8) zwraca jednak uwagę, że takie poglądy implikują, iż pierwszorzędnym zadaniem szkół jest przygotowanie uczniów do interakcji społecznych, zsuwając przy tym naukę oraz nabywanie umiejętności praktycznych przez wychowanków na drugi plan.

Podsumowując przegląd badań oraz literatury dotyczącej problematyki szkolnictwa o charakterze koedukacyjnym, należy wymienić potencjalne negatywne aspekty, które mogą pojawić w danym modelu szkoły:

- 1) powielanie stereotypów płciowych;
- 2) dyskryminacja uczniów ze względu na reprezentowaną przez nich grupę płciową;
- 3) zróżnicowane podejście w kontekście ekspresji emocjonalnej uczniów i uczennic;
- 4) monopolizacja przestrzeni szkolnej przez chłopców;
- 5) zwiększenie uległości i pasywności dziewcząt podczas zajęć;
- 6) trudności w stosowaniu języka neutralnego płciowo;
- 7) zróżnicowane postulaty dotyczące zachowania wychowanków ze względu na ich płeć;
- 8) potencjalna możliwość stawiania odmiennych wymagań edukacyjnych dla chłopców i dziewcząt.

### **Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć – remedium na problemy edukacji szkolnej chłopców i dziewcząt?**

Uwzględniając omówione wcześniej możliwe wady edukacji o charakterze koedukacyjnym, należy podjąć rozważania nad tym, czy szkołom jednopłciowym udało się uniknąć problemów możliwych do spotkania w szkolnictwie o modelu koedukacyjnym oraz jakie korzyści przyniosłaby dla uczniów edukacja w oddzielnych oddziałach dla chłopców i dziewcząt. Zasadnym jest więc postawienie pytania – czy edukacja zróżnicowana ze względu na płeć jest remedium na problemy edukacji szkolnej chłopców i dziewcząt?

W rozważaniach na temat przestrzeni edukacyjnej zdecydowanie za mało uwagi poświęca się szkołom zróżnicowanym ze względu na płeć, które przed pojawieniem się koedukacyjnego modelu szkoły były standardem aż do XIX wieku. W tamtym okresie czasu nierówności wybrzmiewające w różnicach w postrzeganiu umiejętności pożądanych do nabycia przez kobiety i mężczyzn miały bezpośredni wpływ na sposób kształtowania odmiennych planów nauczania skierowanych do chłopców i dziewcząt. Jaime Camps Bansell (2011) podczas swojego wykładu „Inteligencja płci w organizacji szkoły” wygłoszonego na kongresie „Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania” wskazał, że w funkcjonujących do XIX wieku szkołach jednopłciowych dbano o realizację norm społeczno-kulturowych, zgodnie z którymi mężczyźni należało przygotować do pracy w przestrzeni publicznej, zajmowania się społeczeństwem, polityką lub produkcją, podczas gdy programy kształcenia skierowane do dziewcząt ukierunkowane były na nabycie przez nich umiejętności praktycznych w kontekście sprawowania opieki nad dziećmi i zajmowania się domem (Camps Banseel, 2011, za: Ecler-Nocoń, 2015, s. 164). Jednakże trzeba pamiętać, że współczesne szkoły zróżnicowane ze względu na płeć mogą znacznie różnić się od tych funkcjonujących do XIX wieku, należy więc omówić potencjalne korzyści płynące z nauczania uczniów w współcześnie istniejących szkołach jednopłciowych.

Przeprowadzone badania ukazują, że w placówkach zróżnicowanych ze względu na płeć, w których zajęcia lekcyjne prowadzone są tylko z chłopcami lub dziewczętami rzadziej spotykana jest stronniczość ze strony nauczycieli. Uczniowie w zespole klasowym składający się tylko z jednej grupy płciowej częściej doświadczają równego

traktowania. Dodatkowo, podkreśla się, że panująca w takich zespołach klasowych równość i brak stronniczości ze strony kadry nauczycielskiej pozytywnie wpływa na kształtowanie relacji między wychowawcami a uczniami, a ich wzajemne stosunki stają się bardziej bezstronne i obiektywne (Dryden, VOS, 1999, za: Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 144). Należy więc stwierdzić, że uczniowie uczący się w zespołach klasowych składających się z rówieśników tej samej płci mają większe szanse, na zbudowanie pozytywnej relacji z wychowawcą, co może korzystnie wpłynąć na ich proces kształcenia, także ze względu na bezpieczną atmosferę panującą w klasie.

Warto podkreślić, że atmosfera panująca w zespołach klasowych może wpływać pozytywnie lub negatywnie na motywację uczniów do nauki oraz ich poczucie bezpieczeństwa w przestrzeni szkolnej, nie można zapominać, że klimat panujący w klasie tworzą wspólnie nauczyciele oraz uczniowie. Cornelius Riordan (1990, 1994, 2015) zwraca uwagę, że szkoły jednopłciowe charakteryzują się lepszym klimatem szkolnym, który pozytywnie wpływa zarówno na oddziaływania wychowawcze oraz wyniki edukacyjne chłopców i dziewcząt. Badania wskazują, że w szkołach zróżnicowanych ze względu na płeć panuje większy porządek i lepsza organizacja podczas zajęć w przeciwieństwie o szkół o charakterze koedukacyjnym (Riordan, 1990, 1994, 2015, za: Koniewski, Mazelanik, 2018, s. 13–14). Osiągnięcia szkolne Koreańczyków uczących się w szkołach jednopłciowych oraz badania Riordana (2011) obrazują, że dyscyplinę sprzyjającą osiągnięciu wysokich wyników edukacyjnym również łatwiej jest uzyskać w szkołach jednopłciowych (Riordan, 2011, za: Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 143).

Dostępne badania dotyczące korzyści płynących z pobierania nauki w szkołach lub klasach jednopłciowych wskazują, że placówki o takich modelach wpływają pozytywnie na poziom obecności uczniów w szkole, eliminację czynników rozpraszających wychowanków oraz motywację do skupienia się na własnych osiągnięciach edukacyjnych. Zauważa się także, że uczestnictwo tylko jednej grupy płciowej uczniów podczas zajęć szkolnych eliminuje możliwości rozpraszania uwagi uczniów poprzez chęć zwrócenia uwagi na siebie rówieśników płci przeciwnej (Hughes, 2006–2007, s. 8–9). Można więc przypuszczać, że skład grupy szkolnej zróżnicowany ze względu na płeć może mieć pozytywny wpływ na motywację uczniów do nauki.

Jill Rojas, była dyrektorka dwóch szkół jednopłciowych wskazuje na pozytywny wpływ takiego modelu edukacyjnego na partycypację chłopców w aktywnościach związanych z sztuką i ekspresją emocjonalną. Wskazuje się, że uczniowie płci męskiej uczący się w szkołach jednopłciowych chętniej biorą udział w zajęciach muzycznych czy teatralnych. Dodatkowo, czytanie oraz analiza poezji stają się dla nich zadaniami mniej krępującymi, w przeciwieństwie do podobnej sytuacji w mieszanych pod względem płci zespołach klasowych (Hughes, 2006–2007, s. 9). Nasuwa się więc wniosek, że szkoły jednopłciowe mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój emocjonalny mężczyzn oraz ich chęć do podejmowania aktywności artystycznych.

Uzupełniając przywołane pozytywne aspekty oddziaływań edukacyjnych w szkołach jednopłciowych, należy wskazać jeszcze jeden element, który najbardziej przemawia na

korzyść edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć. Faktem jest, że chłopcy oraz dziewczęta nie tylko wymagają stosowania odmiennych metod nauczania, lecz także mają inne style uczenia się, więc pogodzenie owych różnic w zakresie kształcenia chłopców i dziewcząt może być zadaniem trudnym do zrealizowania w mieszanych pod względem płci zespołach klasowych. Michael Burian i Arlette C. Ballew (2003) wskazują także, że chłopcy oraz dziewczęta zupełnie inaczej organizują swoją przestrzeń podczas procesu kształcenia. Dynamika pracy chłopców powoduje, że być może nieświadomie w trakcie tego procesu zaczynają zajmować coraz więcej przestrzeni w klasie czy też bezpośrednio na ławce szkolnej, przytłaczając w ten sposób swoje rówieśniczki oraz zabierając ich przestrzeń do uczenia się (Gurian, Ballew, 2003, za: Hughes, 2006–2007, s. 11). Możemy więc zauważyć, że chłopcy oraz dziewczęta nie tylko potrzebują innych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, lecz także zupełnie inaczej organizują swoją własną przestrzeń, co może mieć wpływ na jakość kształcenia rówieśników płci przeciwnej w modelu koedukacyjnym.

Choć w literaturze naukowej brak jest wystarczającej liczby badań dotyczących efektywności edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć w kontekście osiągnięć szkolnych, odnaleźć można dane wskazujące, że w szkołach jednopłciowych zarówno chłopcy, jak i dziewczęta nabywają wyższe kompetencje z zakresu posługiwania się językiem ojczystym, chętniej i w naturalny sposób przyjmują rolę lidera lub przywódcy w grupie, a także znacznie rzadziej ulegają stereotypom płciowym niż ich rówieśnicy z szkół koedukacyjnych. Korzyści jakie czerpią sami chłopcy z tego modelu edukacyjnego to lepsze wyniki z przedmiotów o tematyce przyrodniczej, natomiast dziewczęta uczące się w środowiskach jednopłciowych osiągają ogólnie lepsze wyniki edukacyjne oraz charakteryzują się wyższą motywacją w kontekście nauki matematyki (Nadgórny, 2008, s. 92; Koniewski, Mazelanik, 2018, s. 5, 10).

Analizując wady szkół jednopłciowych, należy wskazać, że tego typu placówki tworzą pewnego rodzaju sztuczne warunki, które mają niewiele wspólnego z prawdziwym funkcjonowaniem w społeczeństwie, w którym na co dzień spotykają i wchodzi w interakcje obie grupy płciowe. W szkołach zróżnicowanych ze względu na płeć niemożliwe jest uzyskanie reprezentatywności płciowej podobnej do tej w środowisku społecznym. Brak interakcji między chłopcami i dziewczętami w trakcie lat szkolnych może mieć negatywne konsekwencje w przyszłości, takie jak utrudnione odnalezienie się w życiu społecznym oraz trudności w nawiązywaniu współpracy z osobami reprezentującymi odmienną grupę płciową. Wskazuje się, że omówione umiejętności oraz łatwość w kontaktach społecznych z przedstawicielami płci przeciwnej mogą zapewnić jedynie szkoły koedukacyjne (Nadgórny, 2008, s. 91). Przeciwniczką tego stanowiska jest Kristin Caplice (1998), która w sposób krytyczny zwraca uwagę, że wbrew obiegowym opiniom na temat szkół jednopłciowych, ich wychowankowie są świadomi, że w przyszłości będą współpracować i komunikować się z przedstawicielami płci przeciwnej. Autorka podkreśla także, że szkoły jednopłciowe mają za zadanie przede wszystkim przygotować uczniów i uczennice do wyboru miejsca pracy w odpowiednich dla ich środowiskach, w których wykorzystywać będą mogli swoje umiejętności oraz wiedzę (Caplice, 1998, za: Hughes, 2006, 2007, s. 8).

Podsumowując omówione w tym artykule zalety edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć, należy wskazać potencjalne korzyści dla nauczycieli oraz uczniów i uczennic szkół jednopłciowych:

- 1) możliwość dostosowania metod nauczania stosownie do potrzeb uczniów w kontekście reprezentowanej przez nich grupy płciowej;
- 2) brak konieczności stosowania języka neutralnego płciowo;
- 3) mniejsza stronniczość nauczycieli ze względu na płeć wychowanków;
- 4) kształtowanie lepszych relacji wychowawczych;
- 5) efektywniejsza organizacja przestrzeni klasowej;
- 6) pozytywny wpływ na atmosferę panującą w klasie szkolnej;
- 7) zmniejszenie czynników rozpraszających podopiecznych;
- 8) zwiększenie motywacji do nauki uczniów;
- 9) zwiększenie zainteresowania chłopców przedmiotami o charakterze artystycznym;
- 10) lepsze warunki rywalizacji dla dziewcząt;
- 11) równość w kontekście wymagań edukacyjnych.

Przywołując po raz kolejny badania dotyczące perspektywy retrospektywnej studentów na temat różnic i podobieństw w edukacji chłopców i dziewcząt, interesujące jest, że pomimo zauważonych różnic w kontekście aprobowanych zachowań oraz wymagań edukacyjnych dotyczących uczniów i uczennic, pozostają oni przeciwni koncepcji szkół jednopłciowych. Według badanych wskazane jest, aby proces kształcenia był identyczny dla wszystkich bez względu na reprezentowaną przez jednostki grupę płciową. Badani podkreślali, że w szkole nie powinna pojawiać się dyskryminacja ze względu na płeć, a należałoby zapewnić wszystkim uczniom takie same szanse rozwoju. Według ankietowanych różnice w procesie nauczania i uczenia się powinny wynikać natomiast z indywidualnych zainteresowań uczniów. W tym kontekście wskazano, że stosowane przez nauczycieli metody dydaktyczne powinny być dostosowane do umiejętności i predyspozycji uczniów (Filipowicz, 2023, s. 113–115). Zastanawiając się nad stosunkiem aktualnych i byłych uczniów, stosowne byłoby przeprowadzenie szerszych badań dotyczących opinii wymienionej grupy na temat ich postrzegania szkół zróżnicowanych ze względu na płeć oraz potencjalnie płynących z nich korzyści.

### **Podsumowanie – szkoły dualne oraz edukacja wrażliwa na rodzaj jako alternatywne modele kształcenia chłopców i dziewcząt**

Dokonany przegląd literatury wskazuje, że podstawowym problemem nie jest sam koedukacyjny model edukacji, a częstsze stosowanie oraz powielanie stereotypów płciowych w tego typu placówkach edukacyjnych (Mandrysz, 2003, s. 189; Szymański, 2013, s. 44; Desperak, 2013, s. 78; Biskup, 2014, s. 207). Z zaprezentowanych w artykule danych płynnie następujący wniosek: koedukacyjny model edukacji jest mniej korzystny dla dziewcząt ze względu na monopolizację przestrzeni szkolnej przez uczniów płci męskiej (Hughes, 2006–2007, s. 12). Przede wszystkim chłopcy częściej uzyskują uwagę nauczycieli, co

bezpośrednio wpływa na ilość czasu poświęcanego dziewczętom (Stanworth, 1998, za: Ecler-Nocoń, 2015, s. 167–168), co więcej, aktywne i dominujące zachowanie chłopców podczas zajęć zniechęca dziewczęta do wypowiedzi na forum (Sadker, Sadker, 1995, za: Ecler-Nocoń, 2015, s. 167–168). Warto przypomnieć, że pomimo zauważenia nierówności występujących w szkole ze względu na reprezentowaną przez uczniów grupę płciową, respondenci patrzący na swój proces edukacyjny w sposób retrospektywny nie są zwolennikami szkół jednopłciowych (Filipowicz, 2023, s. 113–115).

Rozstrzygnięcie czy lepszym modelem edukacyjnym dla dzieci i nastolatków będą szkoły o charakterze koedukacyjnym, czy zróżnicowane ze względu na płeć jest zadaniem trudnym, ponieważ obie z wymienionych placówek mają zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Odpowiednią alternatywą łączącą zalety obu modeli edukacyjnych wydają się szkoły dualne, które mogłyby zapewnić uczniom i uczennicom korzyści płynące z prowadzenia zajęć dydaktycznych w oddzielnych zespołach klasowych dla chłopców oraz dziewcząt, w których wychowankowie mieliby lepszą atmosferę do nauki oraz mniej czynników rozprasających. Natomiast obecność zarówno chłopców, jak i dziewcząt w przestrzeni szkolnej umożliwiłaby uniknięcie tworzenia sztucznej reprezentacji płciowej w placówkach oraz umożliwiłaby obu grupom płciowym wchodzenie ze sobą we wzajemne interakcje, współpracę oraz wspólną działalność na rzecz szkoły. Jednakże odszukanie istniejących placówek dualnych jest zadaniem niezmiernie trudnym, co więcej jedynie Riordan w swoich publikacjach porusza wątek szkół dualnych (Koniewski, Mazelanik, 2017, s. 21). Dorota Pankowska oraz Mariola Chomczyńska-Rubacha (2015, s. 60–61) wspominają także o innej perspektywie kształcenia, jaką jest – **edukacja wrażliwa na rodzaj**, która opiera się przede wszystkim na aspektach równości oraz sprawiedliwości w toku kształcenia. Podstawowym celem przywołanego modelu jest kreowanie przestrzeni szkolnej, w której nieobecne są stereotypy płciowe. Realizacja tego celu następuje poprzez przedstawianie w rozmaitych materiałach dydaktycznych mężczyzn wykonujących prace czy też obowiązki stereotypowo utożsamiane z aktywnościami podejmowanymi przez kobiety oraz zwiększa się częstotliwość ukazywania kobiet jako profesjonalistek w wielu zawodach technicznych lub zawodach potocznie utożsamianymi z wykonywanymi przez grupę mężczyzn.

Projektując oddziaływania edukacyjne należy również pamiętać, że płeć uczniów nie jest jedynym determinantem ich sukcesu edukacyjnego czy dobieranych wobec nich oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. Elżbieta Hałaburda (2020) wymienia szereg innych czynników, które mają wpływ na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Wśród wymienianych przez autorkę elementów znajdują się m.in. czynniki indywidualne, takie jak motywacja samego ucznia czy też odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy merytorycznej oraz metodycznej (Hałaburda, 2020, s. 112). Elżbieta Hałaburda (2020, s. 120) zwraca także uwagę na aspekt środowisk domowych uczniów oraz ich zasobów (kulturowych, kapitałowych i socjalnych), wskazując, że każdy z uczniów posiada odmienne zasoby, które mogą bezpośrednio przekładać się na ich sukces edukacyjny. Mając na uwadze zróżnicowany dostęp do zasobów

przez uczniów, należy przywołać poglądy Szymańskiego (2013, s. 159), który zajmując się problematyką nierówności edukacyjnych podkreśla znaczenie **równości szans** w edukacji. Równość szans powinna odnosić się do zapewnienia uczniom znajdującym się w gorszej sytuacji poprawy ich szans edukacyjnych oraz kompensacji braków czy też niedoborów w rozmaitych aspektach związanych z edukacją. Jak wskazuje autor, postulat równych szans znajduje odzwierciedlenie w takich kwestiach, jak: indywidualizacja kształcenia, organizacje zajęć dostosowanych do potrzeb ucznia (np. wyrównawczych, kompensacyjnych, korekcyjnych), a także zainteresowanie uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Reasumując, projektując oddziaływania wychowawcze oraz edukacyjne, należy brać pod uwagę różnorodne czynniki mogące mieć wpływ na sukces edukacyjny uczniów i uczennic. Przede wszystkim należy zadbać o to, aby zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w wieku szkolnym mieli zapewnione równe szanse, które można osiągnąć poprzez realizację następujących postulatów:

- 1) indywidualizacja metod wychowawczych oraz metod kształcenia;
- 2) formułowanie klarownych oraz tożsamyh kryteriów oceny wobec wszystkich uczniów;
- 3) formułowanie tożsamyh kryteriów dotyczących estetyki pracy wobec wszystkich uczniów, bez względu na reprezentowaną przez nich grupę płciową;
- 4) stosowanie języka neutralnego płciowo podczas pracy z zróżnicowaną grupą uczniów;
- 5) odstępianie od kierowania się stereotypami płciowymi podczas pracy z wychowankami;
- 6) rezygnacja z segregacji uczniów w grupy przez pryzmat reprezentowanej przez nich grupy płciowej;
- 7) dbałość o inkluzję wszystkich uczniów w aktywnościach szkolnych oraz klasowych;
- 8) zapewnienie wszystkim uczniom takich samych szans rozwoju oraz możliwości uczestnictwa w dodatkowych aktywnościach;
- 9) propagowanie idei równości poprzez zachęcanie zarówno dziewcząt, jak i chłopców do podejmowania aktywności z różnorodnych przedmiotów szkolnych;
- 10) dbałość o relacje w grupie klasowej.

## Bibliografia

- Białecka, B. (2014). Płeć społeczna a płeć biologiczna w procesie wychowania. *Fides et Ratio*, 18, 51–63. Pobrane z: <https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/kwartalnik18.html> (dostęp: 1.03.2025).
- Biskup, B. (2014). Prywatne-publiczne-polityczne. Genderowe konteksty edukacji. *Rocznik Pedagogiczny*, 34, 203–216. Pobrane z: <https://journals.pan.pl/rp/124049> (dostęp: 1.03.2025).
- Bulkowski, K., Dobosz-Leszczczyńska, W., Kaźmierczak, J. (2023). Umiejętności polskich nastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrane z: [https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022\\_najwazniejsze\\_wyniki\\_badania.pdf](https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf) (dostęp: 8.08.2025).

- Caplice, K. (1994). The case for public single-sex education. *Harvard Journal of Law & Public Policy*, 18(1), 227–291.
- Desperak, I. (2013). *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dormus, K. (2004). Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 43, 53–92. Pobrane z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/rozprawy-z-dziejow-oswiaty/2004-tom-43/rozprawy\\_z\\_dziejow\\_oswiaty-r2004-t43-s53-92.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/rozprawy-z-dziejow-oswiaty/2004-tom-43/rozprawy_z_dziejow_oswiaty-r2004-t43-s53-92.pdf) (dostęp: 1.03.2025).
- Dryden, G., Vos, J. (1999). *The learning revolution: To change the way the world learns (2nd ed.)*. Kalifornia: Jalmar Press.
- Dzierzgowska, A. (2008). Kilka uwag o szkole, wychowaniu i równości. W: B. Stępień, A. Synakiewicz (red.), *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli* (s. 9–17). Warszawa: Fundacja Feminoteka. Pobrane z: <https://feminoteka.pl/publikacje/przeciwdzialanie-przemocy-i-przemocy-seksualnej-wobec-dziewczat-poradnik-dla-nauczycieli-i-nauczycielek> (dostęp: 1.03.2025).
- Ecler-Nocoń, B. (2015). Dziewczęta i chłopcy, razem czy osobno?: dwie perspektywy postrzegania edukacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 6, 1(10), s. 161–175. Pobrane z: [studia\\_z\\_teorii\\_wychowania-r2015-t6-n1\\_10-s161-175.pdf](https://studia_z_teorii_wychowania-r2015-t6-n1_10-s161-175.pdf) (dostęp: 1.03.2025).
- Filipowicz, K. (2023). *Edukacja szkolna chłopców i dziewczynek – perspektywa retrospektywna studentów i studentek Akademii Pedagogiki Specjalnej*. Nieopublikowana praca licencjacka. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Gneezy, U., Niederle, M., Rustichini, A. (2003). Performance in competitive environments: gender differences. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(3), s. 1049–1074.
- Govier, E., Salisbury, G. (2000). Age-related sex differences in performance on a side-naming spatial task. *Psychology, Evolution & Gender*, 2, 209–222.
- Hałaburda, E. (2020). Rodzinno-środowiskowe uwarunkowania wyników nauki. *Kultura i Edukacja*, 1, 110–122. Pobrane z: [https://czasopisma.marszalek.com.pl/pl/10-15804/kie/6091-kie2020107?utm\\_source=chatgpt.com](https://czasopisma.marszalek.com.pl/pl/10-15804/kie/6091-kie2020107?utm_source=chatgpt.com) (dostęp: 8.08.2025).
- Hughes, T.A. (2006–2007). The advantages of single-sex education. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 23(2), 5–13. Pobrane z: <https://eric.ed.gov/?id=ED492000> (dostęp: 1.03.2025).
- Koniewski, M., Mazelanik, R. (2017). Razem czy osobno?: przegląd badań nad edukacją zróżnicowaną ze względu na płeć. *Edukacja*, 3(142), 20–36. Pobrane z: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/62448> (dostęp: 1.03.2025).
- Koniewski, M., Mazelanik, R. (2018). Teoretyczne uzasadnienia edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć. *Edukacja*, 1(144), s. 5–18. Pobrane z: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/62449> (dostęp: 1.03.2025).
- Mandrysz, W. (2003). Płeć: między biologią a kulturą. *Pisma Humanistyczne*, 5, 182–198. Pobrane z: <https://bazhum.muzhp.pl/> (dostęp: 15.04.2022).
- Nadgórny, K. (2008) Kobiety do szydełkowania, mężczyźni do matematyki: o niejasnościach wokół edukacji zróżnicowanej. *Kultura i Edukacja*, 3, 88–101. Pobrane z: [kultura\\_i\\_educacja-r2008-t-n3-s88-101.pdf](https://kultura_i_educacja-r2008-t-n3-s88-101.pdf) (dostęp: 1.03.2025).
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela* (s. 123–147). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Pankowska, D., Chomczyńska-Rubacha, M. (2015). Formalne podstawy edukacji a polityka gender mainstreaming. *Studia Edukacyjne*, 36, 55–72. Pobrane z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/7e44ce0e-6305-4689-9950-681a758a3ed6/content> (dostęp: 9.08.2025).
- Pilch, T. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2, G–Ł. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

- Quinn, P.C., Liben, L.S. (2008). A sex difference in mental rotation in young infants. *Psychological Science*, 19, 1067–1070.
- Riordan, C.H. (1990). *Girls and boys in school: together or separate?* New York: Teachers College Press.
- Riordan, C.H. (1994). Single-gender schools: outcomes for African and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 177–205.
- Riordan, C.H. (2011). *The value of single sex education. Twenty five years of high quality research.* Third International Congress of the European Association for Single Sex Education. Warszawa: EASSE.
- Riordan, C.H. (2015). *Single-sex schools: a place to learn.* Lanham–Londyn: Rowman & Littlefield.
- Sadker, M., Sadker, D. (1995). *Failing at fairness: How our schools cheat girls.* New York: Touchstone.
- Stanworth, M. (1998). Girls on the margins: A study of gender divisions in the classroom. W: G. Weiner, M. Arnot (red.), *Gender under scrutiny: New inquiries in education* (s. 12–17). Londyn: Unwin Hyman.
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Unterhalter, E. (2013). Edukacja, zdolności i sprawiedliwość społeczna. *Filozofia Publiczna Edukacja Demokratyczna*, 2(1), 6–26.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59). Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2017000059/U/D20170059Lj.pdf> (dostęp: 1.03.2025).
- Voyer, D., Voyer, S, Bryden, M.P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117, 150–270.
- Ziółkowski, P. (2022). Wpływ alternatywnego nauczania na rozwój uczniów, nauczycieli, środowiska szkolnego. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, seria Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 40(7), 36–54. Pobrane z: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2450-9760-year-2022-article-2c85f517-07ab-3c4f-8cc3-60fa7cf0e312> (dostęp: 1.03.2025).

## SINGLE-SEX EDUCATION – A REMEDY FOR THE PROBLEMS OF BOYS’ AND GIRLS’ SCHOOLING?

### Abstract

The article discusses challenges in educating boys and girls, emphasizing gender differences and drawbacks associated with coeducational schools. Its goal was to find solutions that could minimize issues and disparities in educating both genders. Single-sex schools were proposed as an effective remedy to problems arising in coeducation, with various benefits for students who attend gender-separated schools. Studies referenced in the article underline advantages of single-sex schooling in terms of equity, tailored teaching methods, student-teacher relationships, academic motivation, and overall effectiveness. The analysis and insights presented not only draw attention to inequalities inherent in coeducational settings, but also emphasize the rationale for giving more serious consideration to single-sex education. Additionally, the article introduces dual schools as an alternative, potentially integrating the advantages of both educational models.

**Keywords:** coeducational schools, single-sex schools, dual academies, education, educational inequalities