

Zapobieganie wykluczeniu społecznemu: Projekt Bohaterskiej Wyobraźni w edukacji

The prevention of social exclusion: Heroic Imagination Project in education

ABSTRACT

The analysis of the phenomena associated with rejection and alienation of individuals in the contemporary world convinces to consider the concept of social exclusion in broad terms, and take into account its various descriptions and definitions.

This article aims to show to which extent the phenomenon of social exclusion refers to Polish youth, what is its cause of it and which ways of social exclusion are used by young people. On the example of the educational program of Heroic Imagination Project selected interventions and scientific justification for their application have been used.

Heroic Imagination Project is implemented in Poland thanks to its creator and main promoter Philip Zimbardo. There are scientifically validated educational interventions applied in different countries of the world as a good practice developing competence of teachers and is contributing to introduce positive changes in the attitudes of students.

Keywords: *social exclusion, educational program, psychological intervention*

STRESZCZENIE

Analiza zjawisk związanych z poczuciem odrzucenia i wyobcowania człowieka we współczesnym świecie przekonuje coraz większą grupę psychologów i peda-

gogów do podejmowania tematyki wykluczenia społecznego w szerokim aspekcie badawczym oraz analizy różnych sposobów przeciwdziałania mu.

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, co może być źródłem poczucia wykluczenia społecznego i w jaki sposób można podejmować działania ograniczające to zjawisko wśród młodzieży. Na przykładzie programu edukacyjnego Projektu Bohaterskiej Wyobraźni (ang. *Heroic Imagination Project*) zostały opisane wybrane interwencje i wskazane naukowe uzasadnienie do ich stosowania.

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni, który realizowany jest w Polsce dzięki jego twórcy i głównemu propagatorowi prof. Philipowi Zimbardo, jest zweryfikowaną naukowo interwencją edukacyjną stosowaną w różnych krajach świata jako dobra praktyka. Wspiera rozwój kompetencji nauczyciela i przyczynia się do wprowadzenia pozytywnych zmian w postawach uczniów.

Słowa kluczowe: *wykluczenie społeczne, program edukacyjny, interwencja psychologiczna*

Wprowadzenie

W ostatnich dwóch dekadach wykluczenie społeczne stało się jednym z częściej używanych pojęć w obszarze polityki społecznej, pedagogiki, psychologii i innych nauk humanistyczno-społecznych. Autorzy posługują się nim, opisując współczesne tzw. zróżnicowane formy upośledzenia społecznego (Levitas, 2005; Szarfenberg, 2005; Nowak, 2012).

Przegląd badań wskazuje, że społecznemu wykluczeniu podlegają zwykle pojedyncze osoby, które nie posiadają kompetencji osobistych, zaleczonego materialnego lub społecznego, a także brakuje im wystarczająco zdrowia, aby móc w pełni partycypować w życiu społecznym (Urban, 2015; Nowak, 2012). Źródłem poczucia wykluczenia społecznego jest zatem poczucie braku bezpieczeństwa, jakiego mogą doświadczać lub jakie mogą stwarzać sobie i innym członkom ich zbiorowości osoby wykluczone i zmarginalizowane (Levitas i in., 2007). Przykładem takich zachowań jest bagatelizowanie zdrowia i zasad moralnych, narażanie siebie oraz najbliższej rodziny na udział w aktywnościach przestępczych, w tym doświadczenie przemocy oraz łamanie prawa, które podejmowane są przez osoby w bardzo złej sytuacji materialnej i życiowej, np. wśród członków społeczności zaniedbywanych i/lub dyskryminowanych.

W psychologii i naukach o społecznym funkcjonowaniu człowieka wykluczenie społeczne jest opisywane jako wymiar rzeczywistości będący wynikiem spostrzeżenia i przekonania jednostki o jej pogorszonym statusie społecznym,

a tym samym o braku możliwości pełnienia istotnych ról społecznych. Człowiek wykluczony społecznie to taki, który nie czuje, że jest częścią ważnej dla niego grupy i nie uczestniczy w jej codziennych aktywnościach albo ma do nich ograniczony dostęp. Osoba, która czuje się wykluczona, ma poczucie „niedopasowania” do grupy oraz braku uznania jej ważności i wartości (Wilczyńska, 2013). W niniejszym artykule podjęto analizę zjawiska wykluczenia społecznego wśród młodzieży, jej przyczyn, sposobów wykluczania oraz przedstawiono propozycje interwencji mającej na celu zapobieganie.

Przynależność i wykluczenie – psychospołeczny kontekst dorastania i rozwoju

Poczucie przynależności to osobiste przekonanie jednostki, że jest doceniana przez innych i do nich pasuje (Hegerty i in., 1995). Edward L. Deci i Richard M. Ryan (2000) uważają, że potrzeba przynależności oznacza pragnienie więzi społecznych i powiązań z innymi (*need for relatedness*). Ludzie mają potrzebę porównywania się z innymi osobami, na ile satysfakcjonująco i spójnie są zaangażowani w środowisko, na ile mogą troszczyć się o innych lub inni o nich.

Potrzeba przynależności to nieodłączna część natury ludzkiej, jest ona szczególnie nasiloną w okresie adolescencji, kiedy grupa rówieśników stanowi ważny punkt odniesienia dla młodego człowieka, który poszukuje autorytetów poza środowiskiem rodzinnym. Jeśli potrzeba przynależności zostanie zaspokojona, to poczucie przynależności ma bezpośredni i silny wpływ na funkcjonowanie człowieka w systemie i grupie społecznej: wzrasta zaangażowanie adolescentów w aktywności społeczne i szkolne oraz zmniejsza się ryzyko porzucenia nauki szkolnej (Finn, 1989).

Brak poczucia przynależności u młodzieży ma związek z niższymi osiągnięciami szkolnymi, porzucaniem szkoły (Inzlicht, Good, 2006), a także ze wzrostem korzystania z używek (Napoli, Marsiglia, Kulis, 2003).

Psychologiczne poczucie przynależności jest niezbędne dla przeprowadzenia skutecznej psychoterapii (Yaloom, 2003). Wielu pacjentów cierpi z powodu braku poczucia przynależności, przejawiają lęk, symptomy depresji, desperacji oraz ogólnego poczucia bycia odłączonym od innych (*disconnection*). Wykluczenie społeczne stanowi poważne zagrożenie dla dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego człowieka (Wilczyńska, Januszek, Bargiel-Matusiewicz, 2015).

Od zarania wieków przynależność do grupy była jednym z najważniejszych zasobów, który dawał jednostce szansę na przetrwanie. Wykluczeniu podlegały zwykle jednostki słabsze lub odróżniające się. Współczesne badania pokazują, że sprzyjającymi do wykluczania okolicznościami są okresy przejściowego „osłabienia” wykluczanego członka grupy związane najczęściej z jego problemami rodzinnymi, zdrowotnymi lub gorszą kondycją psychiczną. Małe dzieci wykluczają najczęściej nieświadomie. Im dzieci są starsze i im większą wartość stanowi dla nich udział w grupie – tym częściej wykluczają intencjonalnie. Wykluczenia dokonują głównie dziewczyny i najczęściej te z nich, które same doświadczyły w przeszłości wykluczenia (zob. *Gniewni wykluczeni*, Wilczyńska, „Charaktery”, 2015).

Analiza procesów dynamiki grupowej pokazuje, że w zasadzie w każdej grupie w wyniku nagromadzonych lęków może dochodzić do wyodrębnienia roli „kozła ofiarnego” i zogniskowania ataków większości członków grupy na jednym z uczestników. Morris Nitsun (2015) nazywa takie zachowania reakcjami antygrupowymi. Wykluczenie członka ma wówczas związek z uczuciami, które są przez członków grupy wypierane i w rzeczywistości nieświadomie projektowane na innych członków grupy.

Badacze analizujący nasilenie zjawiska wykluczania jako formy bullyingu stosowanej głównie przez dziewczyny dopatrują się systemowych uwarunkowań tej różnicy. Dziewczyny zawiązują mniejszą liczbę przyjaźni, ale o większym stopniu nasycenia (trwalsze, głębsze), dlatego utrata każdej relacji staje się bardzo dotkliwa.

Do powszechnych technik stosowanych przez dziewczyny należą wszelkie strategie izolowania innych, ostracyzm, celowe roznoszenie plotek i pomówienia (Palazio, 2002; Simmons, 2002). Do stosowanych przez dziewczyny celowych technik przemocy emocjonalnej należą:

- anonimowe telefony lub wiadomości z fikcyjnych kont internetowych,
- „żarty i psikusy” mające na celu zawstydzenie i upokorzenie,
- niewłączanie do gier bez żadnego powodu,
- „szepianie” w celu sprawienia poczucia emocjonalnego opuszczenia,
- stosowanie wyzwisk (przekręconego imienia), plotek i innych szkodliwych form werbalnego przekazu,
- „zawijazywanie przyjaźni” na kilka dni, aby w kolejnym tygodniu bez przyczyny podjąć izolację,

- zachęcanie innych, aby zignorowały lub przyłączyły się do wyśmiania danej osoby,
- nakłanianie innych do wyrażania fizycznej agresji (szturchnięcia, podstawienia nogi itp.),
- publikowanie i wysyłanie zdjęć lub postów z wydarzeń, w których dana osoba nie uczestniczyła itp.

W toku ewolucji ludzie wykształcili mechanizmy pozwalające im na wczesne reagowanie na oznaki zagrożenia wykluczeniem. Rolę detektora zagrożeń pełni samoocena jednostki określana także „socjometrem” lub „współczesnym wykrywaczem socjometrycznym” (Leary, Downs, 1995; Leary, Baumeister, 2000).

Socjometr uruchamia się u człowieka automatycznie, pełni funkcję adaptacyjną i informacyjną, pozwalając zidentyfikować potencjalne zagrożenie wykluczeniem społecznym (Leary, Downs, 1995). Działa na zasadzie utraty pewności siebie i obniżenia swojej samooceny w różnych sytuacjach społecznych. Osoby odrzucane odczuwają nasilone cierpienie psychiczne, często odbierają zachowania wykluczające jako silny stresor. W odpowiedzi na stresujące wydarzenia następuje fizjologiczna reakcja organizmu.

Badacze zidentyfikowali 104 różne zachowania mogące stanowić sygnał nadchodzącego zagrożenia wykluczeniem społecznym. Wyróżnionych zostało 7 klas sygnałów rozpoznawania zagrożenia: ranienie (*hurting*), unikanie (*avoiding*), wyzyskiwanie/eksploatowanie (*exploiting*), rozregulowanie (*deregulating*), odłączanie się (*disengaging*), odróżnianie się (*differentiating*), zniesławienie (*slandering*).

Warto dodać, że nawet wspomnienia związane z odrzuceniem czy choćby samo wyobrażanie sobie wykluczenia także powoduje negatywne pobudzenie u człowieka (Leary, Scirendorfer, Haupt, 1995).

Jak osoby wykluczane chronią siebie przed bólem odrzucenia?

Osoby wykluczane zwykle nie przejawiają żadnych zewnętrznych oznak, że zostały dotknięte odrzuceniem, ani też tego, w jakim stopniu jest to dla nich bolesne uczucie. Wyniki badań pokazują, że od momentu doświadczenia wykluczenia wiele procesów przebiega u człowieka niemalże nieświadomo-

mie. Konieczność ochrony samego siebie przed wizją druzgocącą wizerunek własny sprawia, że ludzie początkowo wyczuleni na informacje dopływające z zewnątrz – stają się bardziej emocjonalnie odrętwiali. Zaburzone zostaje nie tylko ich odczuwanie w sferze doznań fizycznych, ale także emocjonalnych. Zostają uruchomione indywidualne obrony – emocjonalne, a często także poznawcze odcięcie się, aby chronić siebie samego przed kolejnym zranieniem. Niestety, obrony te skutkują także tłumieniem reakcji na cudze cierpienie i unikaniem informacji o bólu innych osób (DeWall i Baumeister, 2006).

Jak się także okazało, osoby, które doświadczyły wykluczenia, nie są zainteresowane tym, aby podejmować zachowania pomocowe wobec innych i prospołeczne (Twenge i in., 2007).

W większości badanych przypadków wykluczenia okazywało się, że osoby, które doznały od innych cierpienia, stosują podobne zachowania wobec innych osób (Twenge i in., 2001). Agresywne i wykluczające zachowania osób, które doznały wykluczenia, były kierowane w stronę ludzi postronnych.

W badaniach przeprowadzonych jeszcze w latach 70. zwrócono uwagę, że osoby otoczone bliską rodziną i posiadające wielu przyjaciół mają lepsze zdrowie oraz lepiej funkcjonują w sytuacjach trudnych, ponosząc mniejsze negatywne konsekwencje sytuacji stresowych. Baumeister i Leary (1995) udowodnili, że ludzie potrzebują częstych, niekonfliktowych i w miarę przyjemnych interakcji z innymi ludźmi. Ponadto człowiek chce spostrzegać swoje relacje jako stabilne, wypełnione troską i możliwe do kontynuacji w przyszłości. Niezbędnym warunkiem poczucia przynależności jest przekonanie jednostki, że obiekt, z którym jest w relacji, dba o nią i jej dobrostan (czyli, że ją lubi lub kocha). Koncept poczucia przynależności pokazuje, że istnieje możliwość zastępowania jednej relacji inną. Poczucie przynależności powstaje na bazie określonej liczby lub intensywności relacji. Jeśli relacja ma wysoki stopień nasycenia, np. osoba jest w stanie zakochania, nie są potrzebne dodatkowe relacje.

Kompetencje nauczyciela a wspieranie bohaterskiej wyobraźni u uczniów

W świetle badań nad kompetencjami nauczyciela coraz częściej mówi się o kompetencjach psychologicznych pozwalających nauczycielowi rozpoznać nie tylko edukacyjne potrzeby dziecka, ale także potencjał empatii

i umiejętności współodczuwania, dzięki którym można nawiązać głębszą i trwalszą relację pozwalającą zoptymalizować proces adaptacji uczniów do wymagań rozwijającej się szkoły i przygotować do sprawnego funkcjonowania w świecie dorosłych. Bez powyższych kompetencji praca nauczyciela wydaje się pozbawiona sensu i przydatności. Nauczyciel skuteczny potrafi bowiem nawiązać relacje, rozpoznaje trudności, dostrzega i przewiduje sytuacje trudne, a ponadto zapobiega im i uczy swoich podopiecznych, jak sobie radzić w przyszłości.

Kompetentny nauczyciel zazwyczaj jest pierwszą osobą, która może nauczyć dzieci i młodzież, jak kształtować pozytywne zachowania i podejmować „bohaterskie” (w opozycji do biernych czy wręcz hejterskich) działania wobec siebie i innych. Dzięki Projektowi Bohaterskiej Wyobraźni nauczyciele wiedzą, w jaki sposób rozpoznawać sytuacje zagrażające, które mogą przyczyniać się do krzywdzenia innych, i w jaki sposób zmieniać je we wspierające. Nauczyciel ma moc sprawczą dzięki swojej wiedzy i umiejętnościom współpracy z młodym człowiekiem. Zmiany postaw dokonują się w szkole lub poza nią, zadaniem nauczyciela jest takie zaplanowanie środowiska edukacyjnego, aby jak najwięcej pozytywnych dla dzieci doświadczeń miało miejsce w szkole. Współczesna rzeczywistość dostarcza wielu bolesnych doświadczeń młodym ludziom. Bohaterska wyobraźnia oznacza uruchomienie wyobrażeń własnych i ucznia w taki sposób, aby przewidywać bliskie i dalekie konsekwencje zachowań ludzkich (własnych i innych osób) i aby poprzez codzienne czyny dokonywać pozytywnej zmiany społecznej prowadzącej do lepszego funkcjonowania jednostek i całych społeczeństw. Uczniowie zaczynają od siebie w swoich środowiskach edukacyjnych, ale przenoszą zmiany do środowiska rodzinnego, następnie do swoich grup zainteresowań, zawodowych i innych.

Istota zmiany, jaką nauczyciel chce zaszcześcić swoim podopiecznym, tkwi zarówno w empatycznym wzajemnym zrozumieniu, jak i w równoczesnym podejmowaniu konkretnych czynów, takich jak reagowanie w sytuacjach ważnych, w tym niezgadanie się na obserwowane zjawiska przemocy i wykluczania.

Blisko 100 lat temu Alfred Adler (1879–1937) podkreślał, że „uczciwi psychologowie nie mogą przemykać oczu na społeczne warunki, które uniemożliwiają dziecku stanie się częścią społeczeństwa i posiadania własnego

miejsca w świecie, oraz na jego dorastanie w poczuciu, że żyje we wrogię mu społeczności” (Todman, 2009, s. 330).

Koncepcję praktycznego działania opartego na najnowszej wiedzy z zakresu psychologii społecznej oraz edukacji opracował Philip Zimbardo, profesor Uniwersytetu Stanforda.

Założenia Projektu Bohaterskiej Wyobraźni

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni – PBW (*Heroic Imagination Project* – HIP) to autorskie przedsięwzięcie amerykańskiego psychologa Philipa Zimbardo – uznanego na całym świecie naukowca, który zasłynął z tzw. eksperymentu więziennego przeprowadzonego w piwnicach Uniwersytetu Stanforda w 1971 roku (Zimbardo, 2015). Projekt Bohaterskiej Wyobraźni jest globalną inicjatywą o charakterze edukacyjno-popularyzatorskim, która stawia sobie za cel promowanie pozytywnych postaw w życiu codziennym. Ten innowacyjny program edukacyjny powstał na bazie wyników najnowszych badań prowadzonych w obszarze psychologii społecznej oraz dziedzin pokrewnych. Od trzech lat jest on wprowadzany równoległe w kilkuset szkołach w Polsce, a 1 lipca 2015 roku otrzymał Honorowy Patronat Ministra Edukacji Narodowej.

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni rozpoczął się w 2008 roku w Stanach Zjednoczonych w San Francisco, a jego immanentną częścią stał się program edukacyjny Rozumienie Ludzkiej Natury, już wcześniej szeroko rozpowszechniany przez Philipa Zimbardo w mediach.

Przez uznanych światowych ekspertów zostało opracowanych 6 interwencji lekcyjnych, z których każda dotyczy ważnego społeczno-psychologicznego tematu. Są to:

- I. Jak Bierni Obserwatorzy mogą stać się Bohaterami?
- II. Tworzenie nastawienia rozwojowego.
- III. Rozwijanie sytuacyjnej świadomości siły autorytetu.
- IV. Przekształcanie konformizmu na korzystny dla osoby.
- V. Przewycięzanie uprzedzeń i dyskryminacji.
- VI. Radzenie sobie z zagrożeniem stereotypem.

Wszystkie moduły mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia i podejmowania zmian dotyczących jednostki lub konkretnej sytuacji czy nawet globalnej społeczno-politycznej i kulturowej rzeczywistości. Interwencje zostały

stworzone z intencją, aby nie tylko przekazywać wiedzę, uczyć empatii i trenować współodczuwanie, ale żeby przede wszystkim pobudzać wyobraźnię młodych ludzi do podejmowania wyzwań w codziennym życiu poprzez pomaganie innym i ograniczanie zła.

Uczestnicy programu trenują stawianie się codziennym bohaterem poprzez praktyczne zrozumienie tego, co leży u źródeł zachowań wywołujących podporządkowanie się grupie, stereotypy, rasizm, autorytarną i szkodliwą władzę, przypisywanie cech innym, przystosowawcze atrybucje, sytuacyjną ślepotę i społeczne automatyzmy, a także bezmyślność w trudnych sytuacjach oraz wielu innych zjawisk i procesów. Program pozwala na nabycie wiedzy i nowych umiejętności w atrakcyjnej dla uczniów formie. Nowatorska i przemyślana formuła każdego z modułów została opracowana jako skuteczna interwencja ukierunkowana na wywołanie zmian z wykorzystaniem procesów rekurencyjnych.

W Polsce PBW jest od kilku lat wdrażany we współpracy z Philipem Zimbardo (www.hip.org.pl).

Założenia programu i zawarte w nim interwencje powstały w oparciu o najnowsze badania z zakresu psychologii społecznej. Na ich podstawie opracowano szereg społeczno-psychologicznych interwencji, nastawionych na procesy zachodzące wśród młodzieży, o fundamentalnym znaczeniu dla jej edukacyjnych sukcesów. Dzieci, młodzież i dorośli uczą się rozumienia ludzkiej natury oraz podejmowania aktów codziennego bohaterstwa. Dzięki filmom i przykładom z życia dowiadują się, jakie są powody tego, że zwykli ludzie często nie reagują na widoczne przejawy zła i milcząco akceptują sytuacje, zamiast bezpiecznie i skutecznie zareagować.

Celem PBW jest osiągnięcie trwałych, pozytywnych zmian w zakresie motywacji uczniów do podejmowania działań pomocowych na rzecz innych osób, czyli promowanie i wprowadzanie zmian w społecznym funkcjonowaniu uczniów.

Proponowane interwencje dotyczą m.in. przekonania skuteczności własnej nauki. Dotykają rekurencyjnych procesów społeczno-interpersonalnych związanych z wątpliwościami młodych ludzi odnośnie do tego, czy powinni się uczyć, a jeśli tak, to czy mają szanse na nauczenie się czegoś, co było dotąd im zupełnie nieznanne i niedostępne. Uczniowie niepewni, czy członkowie ich grupy społecznej (np. mniej zamożnej lub innej naro-

dowościowo, wyznaniowo) powinni się uczyć, będą z większym lękiem oczekiwać oraz łatwiej dostrzegać i intensywniej reagować na wszelkie przejawy odrzucenia mające związek z tą sferą. Negatywne stereotypy na temat własnej grupy stają się dodatkowym czynnikiem „samowykluczającym”, który prowadzi do doświadczenia silniejszego dyskomfortu podczas wspinania się na kolejne szczeble edukacyjnej drabiny, mniejszego zaufania do siebie i swoich możliwości uczenia się oraz rzeczywistego pogorszenia ocen.

Jedne z kluczowych w PBW to interwencje wspierające poczucie przynależności. Są to interwencje w swojej naturze rekurencyjne (samowzmacniające się), ponieważ młodzież z wysokim poczuciem własnej przynależności będzie częściej doświadczać swojego społecznego świata w sposób wzmacniający to poczucie (Walton, Cohen, 2011). Zwiększając przekonanie o swojej przynależności do szkoły, uczniowie nawet dotąd defaworyzowani będą częściej i bardziej pozytywnie nastawiać się do innych osób w środowisku szkolnym, co prowadzi do budowania lepszych relacji i wzmacnia zwrócić poczucie przynależności tych uczniów. Jak pokazują wyniki badań nad tego typu interwencjami, już wdrażanymi do systemu szkolnego – wzmocnienie poczucia przynależności staje się bazą dla późniejszych sukcesów akademickich. Krótkie interwencje wspierające poczucie przynależności podnoszą poziom wykonania zadań, ponieważ młodzież pewniejsza własnej przynależności inicjuje więcej społecznych interakcji i buduje lepsze relacje w środowisku szkolnym, co sprzyja społecznej integracji i poprawia samopoczucie, a ponadto wyniki i zdrowie (Yeager, Walton, 2011).

Interwencje zostały opracowane, a następnie wdrożone w latach 2010–2013 w San Francisco. Jest to 6 głównych aktywności dotyczących psychologicznych procesów o fundamentalnym znaczeniu dla edukacyjnych i społecznych sukcesów młodzieży, takich jak:

- nastawienia,
- przystosowawcze atrybucje,
- sytuacyjna ślepotą i społeczne automatyzmy,
- efekt biernego widza,
- konformizm,
- uprzedzenia i zniekształcenia w spostrzeganiu grup.

W opracowaniu sporządzonym przez Philipa Zimbardo i jego zespół program został opisany jako kompleks różnorodnych interwencji obejmujący liczne skuteczne techniki interwencyjne, które nadały całemu projektowi synergiczny, metapoznawczy kształt.

Podstawowy schemat zaproponowanych interwencji obejmuje 8 aktywności, które można przeprowadzić w trakcie 3 godzin zegarowych lub podczas kilku lub kilkunastu 30–45-minutowych lekcji. U podstaw każdej aktywności leży wybrana skuteczna technika interwencyjna wywodząca się z wcześniejszych badań. Poszczególne aktywności zostały ułożone w taki sposób, by się wzajemnie wspierały i wzmacniały. Do programu edukacyjnego włączono interwencje wspierające funkcjonowanie człowieka w następujących obszarach:

1. Przystosowawcze atrybucje – w odpowiedzi na osobiście doświadczane trudności i słabe osiągnięcia.
2. Nastawienia rozwojowe osobiste – w odpowiedzi na własne ukryte teorie na temat uczenia się i swojego potencjału.
3. Odporność na zagrożenie stereotypem – w odpowiedzi na tendencje do automatycznego kategoryzowania innych i siebie.
4. Przystosowawcze postawy i refleksyjne zachowania osiąganane za pomocą technik pracy z samym sobą (nazywanych też technikami autoperswazji) – jako odpowiedź na bezrefleksyjność w doświadczaniu sytuacji społecznych i bierność w poddawaniu się autorytetom.
5. Efektywne wykorzystywanie chęci do wdrażania w swoje życie sprawdzonych sposobów – w odpowiedzi na zapotrzebowanie na skuteczne i dostępne do osiągnięcia cele oraz poszukiwane sytuacyjne strategie wprowadzania zmiany.

W ramach każdej kategorii interwencji zidentyfikowano proces psychologiczny, którego ona dotyczy, powiązane z nią konsekwencje oraz cykle rekurencyjne występujące w tym procesie. W każdym zestawie zweryfikowanych interwencji podkreślono następujące elementy:

- Długość interwencji w jej oryginalnym kształcie.
- Rekurencyjny proces psychologiczny, którego dotyczy.
- Spodziewany kierunek zamierzonej zmiany u uczestników.
- Opis puli wyników uzyskanych przez młodzież.

Przy formułowaniu założeń do interwencji opierano się na koncepcjach psychologicznych wyjaśniających dane zjawisko psychologiczne i zastosowaną adekwatną technikę. Jedną z nich jest normalizacja wybranego procesu psychologicznego. Są to techniki pomagające uczestnikom zrozumieć, że omawiany proces psychologiczny, a także związane z nim ich własne przeszłe myśli, uczucia i zachowania są wynikiem normalnych i typowych psychologicznych reakcji oraz skłonności występujących u wszystkich ludzi. Uczestnicy mają okazję doświadczyć, że nie są one wskaźnikami jakiegokolwiek deficytu, patologii czy braku umiejętności człowieka.

Innym ważnym elementem powtarzającym się podczas interwencji jest przekonanie uczniów, że w zakresie danego procesu możliwa jest pozytywna zmiana każdego uczestnika. To techniki obejmujące jasne i wyraźne stwierdzenie, że istotna zmiana wybranego procesu jest osiągalna. Dostarczane są dowody z badań naukowych dotyczące wybranego procesu oraz informacje i przykłady, w jaki sposób oddziałuje on na ludzi oraz jak można dany obszar zmieniać. Ponadto dostarczane są dowody z życia innych ludzi jako realne przykłady pokazujące np. konsekwencje bezkrytycznego polegania na automatyzmach w ramach wybranego procesu. Wykorzystane do zajęć techniki zawierają zarówno przykłady ilustrowane multimedialnie, jak i historie opowiadane bezpośrednio przez inne osoby, wykorzystywane są wywiady i filmy. Na zakończenie uczestnikom jest dostarczany przykład wybranego procesu psychologicznego, który ma zostać zmodyfikowany.

Wobec uczniów próbujących różnych rozwiązań stosowane są na bieżąco pochwały i krytyka skoncentrowane na procesie, a nie na osobie (jej stanie). Są to techniki skupiające się na wzmacnianiu wysiłków i strategiach ujawnianych przez uczestników, a nie na poziomie ich wiedzy, zdolności czy możliwości.

Następnie wykorzystywana jest metoda autorefleksji (prowokowane są rozwiązania zazwyczaj sprzeczne z własną postawą), za pomocą której uczestnicy analizują dowody pochodzące z ich własnych doświadczeń w celu zmiany swoich dotychczasowych postaw i zachowań. Generowanie pomysłów sprzecznych z własną postawą to interesujący etap grupy, w którym uczestnicy analizują własne pomysły i ukryte psychologiczne oraz społeczne teorie, którymi dysponują na własny użytek – w celu ich rozpoznania oraz rzeczywistej zmiany postaw i zachowań. Uczestników mobilizuje się także do obrony stanowiska sprzecznego z własną postawą. Są to techniki,

w ramach których uczestnicy w konsekwencji bronią stanowiska spójnego z pożądaną zmianą wybranego procesu psychologicznego, żeby zmienić własne postawy i zachowania.

Uczestnikom programu stawia się także wyzwania mające na celu rozwijanie umiejętności ustalania celów i wyboru strategii. Z kolei te techniki pomagają uczestnikom sformułować cele i przygotowują do stosowania wybranych strategii nastawionych na zmianę wybranego procesu.

Coraz częściej wykorzystywaną techniką jest stosowanie mentalnego kontrastowania. Techniki z tego zakresu pomagają uczniom przygotować się na potencjalne przeszkody i trudności na drodze do osiągnięcia swoich celów związanych ze zmianą wybranego procesu w formie „jeśli – to”.

Przykładowe interwencje

Program Rozumienie Ludzkiej Natury w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni zawiera kilka interwencji ukierunkowanych na zmianę zaangażowania uczniów w ich własną edukację, a także w ich życie społeczne. Interwencje mają na celu wypracowanie u uczniów postawy współpracy i przeciwstawiania się wszelkim przejawom dyskryminacji oraz wykluczania społecznego, w tym samowykluczania.

Przykładowo, stosowana w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni interwencja (Dickerson i in., 2013) to taka, podczas której poddajemy analizie wątpliwości słabszych uczniów, dotyczące tego, czy dadzą sobie radę w szkole. Proces ten dotyczy zwłaszcza dzieci pochodzących z rodzin będących w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Teoria atrybucji bazuje na założeniu, że ludzie ujawniają silną motywację do nadawania określonego sensu otaczającemu ich światu i pragną zrozumieć przyczyny zdarzeń, których doświadczają (Weiner, 1985). Dowody empiryczne pokazują, że wyjaśnienia stosowane przez ludzi, aby poznać przyczyny pewnych zdarzeń, kształtują sposób, w jaki interpretują oni i rozumieją własne doświadczenia, a także to, w jaki sposób reagują w trakcie procesu uczenia się, jak i później wraz z upływem czasu (Weiner, 1985). W psychologii społecznej funkcjonuje wiele teorii atrybucji, ale na użytek niniejszego artykułu autorka odwołuje się do modelu Weinerja, który jest fundamentem interwencji nastawionych na zmiany atrybucji, a ponadto w badaniach wykazano jego przyczynowe powiązania z innymi licznymi wynikami osiąganymi na polu edukacji (Haynes i in., 2009).

Należy zauważyć, że mimo iż psychologowie opracowali interwencje, których celem jest minimalizowanie słabej motywacji i słabych wyników u młodzieży ze skłonnością do dokonywania nieprzystosowawczych atrybucji, to wciąż nie są one wystarczająco poznane ani nie są powszechnie stosowane w polskich szkołach. Szeroka kategoria pojęciowa na określenie takich technik to trening zmiany atrybucji (TZA). Treningi zmiany atrybucji opracowano w celu restrukturyzacji wyjaśnień przyczyn niekorzystnych zdarzeń, jakie stosują uczniowie wobec sytuacji, które ich spotkały, oraz wyzwani, przed którymi stają. Celem takich interwencji jest zastąpienie atrybucji nieprzystosowawczych, prowadzących do słabego poziomu wykonania zadania oraz pejoratywnych przekonań na własny temat atrybucjami bardziej wspierającymi, prowadzącymi do sukcesu i poczucia własnej skuteczności (Haynes i in., 2009). Analizy pokazały, że „mistrzowska motywacja” pełni rolę mediatora w relacji pomiędzy treningiem zmiany atrybucji a rzeczywistymi osiągnięciami uczniów. Tym samym wskazując, że motywacja jest kluczową zmienną w procesie interwencji nastawionych na zmianę atrybucji.

Inny przykład stosowanych interwencji to interwencje zmieniające osobiste koncepcje na temat własnych możliwości uczenia się i własnego potencjału. Są one nakierowane na ukryte teorie młodzieży na temat ich własnego potencjału i możliwości rozwoju w sferze uczenia się, a także potencjału innych osób w tym samym obszarze. Przekonania młodzieży na temat plastyczności *versus* sztywności inteligencji i zdolności do poprawy swoich wyników, które określamy mianem nastawień, zostały po raz pierwszy zbadane i opisane przez Carol Dweck. Nastawienia, jak wykazała badaczka, bezpośrednio wpływają na poziom motywacji przejawianej w szkole, ponieważ to właśnie one przyczyniają się do kształtowania się tych rodzajów atrybucji (Dweck, 2014; Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007). Badania wykazały, że młodzież pomimo nastawienia – stałego *versus* rozwojowego – ujawnia podobny poziom zdolności intelektualnych. Zatem nastawienia uczniów odnoszące się do poziomu ich inteligencji istotnie wpływają na ich reakcje na wyzwania szkolne, rodzaje stawianych celów edukacyjnych, a ponadto na efektywność stosowanych strategii uczenia się oraz rodzaj motywacji pojawiającej się po wystąpieniu niepowodzenia lub wyników słabszych niż oczekiwali.

Badania dotyczące różnych nastawień są często przytaczane w literaturze poświęconej zmianie postaw (np. Haynes i in., 2009). Carol Dweck (2014),

której prace są silnie zakorzenione w teorii atrybucji, prezentuje pogląd, że ponieważ wzorce atrybucji powstają na bazie kompleksowych nastawień danego człowieka, to optymalnym sposobem zmiany atrybucji są nie próby wywierania wpływu na konkretne atrybucje w konkretnych sytuacjach, ale bezpośrednio zajęcie się nastawieniami.

Dużym zainteresowaniem cieszą się także w PBW interwencje niwelujące zagrożenie stereotypem. Dotyczą one zmiany najbardziej uformowanych psychologicznych barier na drodze do sukcesów szkolnych czy społecznych uczniów – czyli zagrożenia stereotypem. Szereg eksperymentów dowodzi, że uczniowie noszący piętno stereotypu radzą sobie w obszarze nauczania zdecydowanie poniżej swoich możliwości niż pozostali uczniowie. Zagrożenie stereotypem bezpośrednio pogarsza funkcjonowanie intelektualne uczniów, powodując, że już na starcie niżej określają swoje możliwości, a następnie zgodnie z regułą samospełniającej się przepowiedni nie wkładają wysiłku, aby uzyskać lepszy wynik (Steele, Aronson, 1995; Steele, 1997).

Badania pokazują, że zagrożenie stereotypem pojawia się wówczas, kiedy młodzi ludzie są przekonani, że otrzymana niższa ocena może stać się potwierdzeniem negatywnego stereotypu na temat grupy, do której przynależą, np. do grupy osób reprezentujących inną religię, inny kolor skóry lub zamieszkujących określone miejsca (Good i in., 2003). Warto przy tym zauważyć, że nikt z otoczenia nie musi żadnego ze stereotypów potwierdzać, aby zagrożenie stereotypem rzeczywiście wystąpiło. Ponadto osoby z grupy zagrożenia stereotypem nie muszą wierzyć w prawdziwość stereotypu, aby ujawniły się u nich negatywne jego skutki (Good, Aronson, Harder, 2000). Konsekwencje zagrożenia stereotypem są niezwykle głębokie, a także silnie zakorzenione w obszarze edukacji szkolnej. Widzimy ich zakłócający wpływ w sferze motywacji uczniów w zakresie przygotowania się do lekcji i uczenia (Schmader, Johns, 2003; Taylor, Walton, 2011), a tym samym otrzymywanych ocen z klasówek i testów (Aronson, 1999) oraz średnich ocen (Aronson i in., 1999; Aronson, Steele i in., 2002).

Aronson (2002) pokazał w swoich badaniach, w jaki sposób zagrożenie stereotypem prowadzi wielu młodych ludzi do angażowania się w szkodliwe zachowania, takie jak samoutrudnianie („rzucanie sobie kłód pod nogi”), (Smith, 2004), unikanie wyzwań (Good i in., 2003), samoograniczanie się (Steele, 1997; Pronin, Steele, Ross, 2002) oraz brak identyfikacji i personal-

nego zaangażowania w zadania czy kontekst, w którym zadanie ma zostać zrealizowane (Steele, 1997; Aronson, 2002).

W środowisku szkolnym członkowie napiętnowanych społecznie grup skłonni są ujawniać większą niepewność na temat jakości swoich społecznych więzi i będą się zastanawiali, czy zostaną w pełni włączeni do grupy, czy do grupy pasują i czy zostaną przez jej członków docenieni.

Sytuacja rozumienia i ewentualna zmiana następuje jednak wtedy, kiedy pomożemy młodym ludziom zgłębić dowody z badań oraz usłyszeć ich własne pomysły i doświadczenia. Dzieje się tak podczas zajęć prowadzonych w sposób interaktywny, a ponadto kiedy uczniowie mogą zacząć wprowadzać rzeczywiste zmiany we własnych postawach i zachowaniach. Zwłaszcza analizowanie alternatywnych wyjaśnień różnych zdarzeń pomaga uczniom zmieniać ich teorie społeczne, wpływające na rozumienie relacji między zmiennymi w ich środowisku społecznym.

Interwencje wywodzące się z prac Elliota Aronsona i jego współpracowników z obszaru autoperswazji mogą pomóc młodzieży radzić sobie ze spostrzeżonymi rozbieżnościami w zakresie zachowań, atrybucji i nastawień oraz pomagają osiągać korzystne zmiany w ramach tych procesów (Aronson i in., 2002; Aronson, 1999).

Podsumowanie

Podjęcie realizowane w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni i w Programie Rozumienie Ludzkiej Natury zakłada traktowanie uczniów jako pełnoprawnych partnerów w procesie ich zmiany, przedstawiając każdy obszar interwencji jako umiejętność, którą są oni w stanie świadomie rozwijać. Celem prowadzonych przez Projekt HIP działań jest maksymalizowanie prawdopodobieństwa, że uczestnicy programu uwierzą we własną skuteczność i pomyślnie stosować będą preferowane strategie nastawione na dokonanie zmiany.

Poza wspomnianymi konkretnymi technikami młodzież otrzymuje wsparcie nauczyciela HIP w obszarach dotyczących tego, w jaki sposób zmieniać wybrany proces oraz w jaki sposób spostrzegać i rozwiązywać psychologiczne społeczne „przeszkody” pojawiające się na drodze do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów.

Pojęcie „bohaterstwa” w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni to sposób myślenia i działania, który zostaje wyzwolony przez szereg umiejętnie sto-

sowanych interwencji, popartych wynikami przytoczonych wyżej badań. W umiejętności te wyposażony jest każdy człowiek, a zadaniem nauczyciela w PBW jest do pokładów tych dotrzeć i je uruchomić. Opisywane pojmowanie bohaterstwa pozwala na ratowanie zdrowia i jakości życia swojego i innych ludzi poprzez codzienne aktywności. Bohaterstwo dnia codziennego to przede wszystkim aktywna próba przeciwdziałania niesprawiedliwościom i dokonywania pozytywnych zmian w świecie, pomimo różnego rodzaju nacisków społecznych oraz zjawisk nakłaniających, aby postąpić inaczej. Bohater podejmuje skuteczne radzenie sobie w sytuacjach niejasnych, realizuje prospołeczne cele, promuje i dba o dobro innych.

W Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni przekazujemy wiedzę i uczymy umiejętności, które każdy uczestnik może implementować od razu do swojej rzeczywistości.

Podejście to jest oparte na wynikach badań i doświadczeniach wieloletniej pracy z młodzieżą. Program oferuje nie tylko nowe informacje z dziedziny psychologii społecznej, ale także uczy, jak podejmować praktyczne strategie planowania zmiany – uodparniając jednocześnie na negatywne społeczne wpływy. Wykorzystywane są innowacyjne metody nauczania, które inspirują i wzmacniają. Stosowane są kategorie interwencji mające za zadanie pomagać młodym ludziom osiągać cele, które sobie postawili. Jak pokazały wyniki badań, efektywne ustalanie celów jest kluczowym składnikiem sukcesów szkolnych. Badania nad interwencjami implementacyjnymi, które prowadzone były przez Petera Gollwitzera i współpracowników (Gollwitzer, Sheeran, 2006), pokazują, że sposób, w jaki automatycznie reaguje młodzież w krytycznych sytuacjach, może być zmieniony dzięki interwencjom. Ponadto udział w zajęciach PBW wspiera u uczniów osiąganie celów w szerokim zakresie, a także przyczynia się do osiągnięcia pożądanych zachowań i rezultatów. Zarówno przekonania na temat wysokiej własnej skuteczności (Bandura, 1997), jak i formułowanie zamiarów implementacyjnych poprawiają osiągalność celów. Oczekiwanie rezultatów przekłada się na wzmocnienie własnej skuteczności i staje się elementem strategii autoregulacyjnej, która pomaga osiągać uczniom także lepsze wyniki w testach i na egzaminach (Duckworth i in., 2011).

Jak potwierdzają otrzymane już pierwsze wyniki, przyzwyczajęń i nawyków uosabiających mądre i skuteczne akty bohaterstwa można się nauczyć, można do nich zachęcać, wzmacniać i modelować je u uczniów.

Program Rozumienie Ludzkiej Natury jest prowadzony w Polsce od 2014 roku. Składa się na chwilę obecną z 6 modułów poruszających różne tematy i zawierające opisane powyżej interwencje. HIP skierowany jest głównie do uczniów gimnazjów i szkół średnich. Tematyka modułów skupia się wokół określonych zagadnień, takich jak:

- siła sytuacji społecznych,
- nacisk grupy rówieśniczej i konformizm,
- efekt widza,
- uprzedzenia i dyskryminacja wewnątrzgrupowa i pozagrupowa,
- posłuszeństwo i władza.

Moduł pierwszy zatytułowany „Jak Bierni Obserwatorzy mogą stać się Bohaterami?” uczy, w jaki sposób pokonywać naturalne ludzkie tendencje do wyłącznie biernego obserwowania w sytuacjach kryzysowych. Efekt gapia to zjawisko społeczne polegające na tym, że im więcej biernych obserwatorów w danej sytuacji, tym mniejsza jest szansa na udzielenie pomocy osobie w potrzebie. Postronny obserwator, widząc innych ludzi wokół siebie, doświadcza szeregu różnych przekonań związanych między innymi ze zjawiskiem rozproszenia odpowiedzialności czy przesunięcia ryzyka. W efekcie prawie każdy uczestnik takiej sytuacji wnioskuje, że ktoś inny już przed nimi zareagował lub że to, co się dzieje, jest właściwe społecznie. Zazwyczaj nikt nie ma potrzebnej samorefleksji i odwagi albo „wystarczającego czasu”, aby zachować się inaczej niż większość uczestników w tej sytuacji. Zjawisko biernego widza staje się pierwszym krokiem na drodze do przyzwolenia na wykluczanie i defaworyzację. Osoby, które uległy efektowi biernego widza, mogą wówczas przejść obok zjawiska bullyingu, nie zauważając krzywdy wyrządzanej innemu człowiekowi. Nieodłącznym elementem efektu gapia jest bowiem mechanizm konformizmu polegający na tym, że jeśli nikt wokół nie podejmuje żadnych działań, to i „ja” poprzestaną na obserwacji.

Doświadczenia w pracy z młodymi ludźmi pokazują, że pragną oni dokonać w życiu czegoś ważnego, postąpić bohatersko, zrobić dobry uczynek, przeciwstawić się złu, ale często sposób, w jaki można tego dokonać, jest przez nich nieuświadomiany. Nabycie umiejętności do poradzenia sobie w sytuacjach wymagających decyzji jednostki oraz jej determinacja w działaniu powoduje, że jest możliwe przeciwdziałanie wykluczaniu spo-

łecznemu i biernemu obserwowaniu. Uczniowie pobudzają swoją moralną odwagę, uczą się o mocy zjawisk społecznych i sił sytuacyjnych, a zwłaszcza o znaczeniu własnego aktywnego działania. Tym sposobem w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni młodzi ludzie wyposażeni w najlepszą wiedzę, potrzebne im umiejętności i skuteczne strategie trenują się w codziennym bohaterstwie.

Bibliografia

- Aronson J. (2002), *Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations*. W: J. Aronson (red.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. CA: Academic Press, San Diego.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna, serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bandura A., *Self-efficacy; toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review”, nr 84, 1977, s. 191–215.
- Blackwell L., Trzesniewski K., Dweck C. (2007), *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*, „Child Development”, Vol. 78, nr 1, s. 246–263.
- Dewall C.N., Baumeister R.F. *Alone but feeling no pain: Effects of social exclusion on physical pain tolerance and pain threshold, affective forecasting, and interpersonal empathy* „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 91, 2006, s. 1–15.
- Dickerson S.S., Wilkins C., Zimbardo Ph.G. (2013), *Constructing Psychological Interventions to Transform Education*, Heroic Imagination Project, San Francisco.
- Duckworth A.L., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.M., *Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions*, „Educational Psychology”, nr 31(1), 2011, s. 17–26.
- Dweck C. (2008), *Mindsets and Math/Science Achievement*. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education Math and Science Grades.
- Dweck C. (2014), *Nowa psychologia sukcesu*, Muza S.A., Warszawa.
- Frydenberg E., Lewis R., Bugalski K., Cotta A., McCarthy C., Luscombe-Smith N., Finn J.D., *Withdrawing from school*, „Review of Educational Research”, nr 59, 1989, s. 117–142.
- Garcia J., Cohen G.L. (2011), *A social psychological perspective on educational intervention*, The Behavioral Foundations of Policy.

- Gollwitzer P.M., Sheeran P., *Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes*, „Advances of Experimental Social Psychology”, nr 38, 2006, s. 69–119.
- Good C., Aronson J., Inzlicht M., *Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 24, 2003, s. 645–662.
- Good C., Dweck C.S. (2003), *The effects of a stereotype threatening environment on women's sense of belonging to mathematics* (Unpublished raw data), Columbia University, New York.
- Hagerty B.M.K., Patuský K., *Developing a Measure Of Sense of Belonging*, „Nursing Research”, nr 44 (1), 1995, s. 9–13.
- Haynes T.L., Perry R.P., Stupnisky R.H., Daniels L.M. (2009), *A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students*. W: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Springer, The Netherlands, s. 227–271.
- Inzlicht M., Good C. (2006), *How environments threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging*. W: S. Levin (red.), C. Van Laar. Mahwah. *Stigma and Group Inequality: Social Psychological Approaches*, NJ: Erlbaum, s. 129–150.
- Kerr N.L., Levine J.M. (2008), *The Detectin of Social Exclusion. Evolution and Beyond* „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice”, Vol. 12, nr 1, s. 39–52.
- Leary M.R., Baumeister R.F. (2000), *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*. W: M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 32, CA: Academic Press, San Diego, s. 1–62.
- Leary M.R., Schreindorfer L.S., Haupt A.L., *The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional?*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 14, 1995, s. 297–314.
- Leary M.R., Tambor E.S., Terdal S.K., Downs D.L., *Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 68, 1995, s. 518–530.
- Levitas R., (2005) [1999], *Inclusive society? Social exclusion and New Labour* (second edition), Palgrave, London.
- Levitas R., Pantazis C., Fahmy E., Gordon D., Lloyd E., Patsios D. (2007), *The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion*, Department of Sociology and School for Public Policy, University of Bristol, Bristol.
- Major B., Spencer S., Schmader T., Wolfe C., Crocker J., *Coping with negative stereotypes about intellectual performance. The role of psychological disengagement*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 24, 1998, s. 34–50.

- Maslow A.H. (1954), *Motivation and personality*, NY: Harper, New York.
- Miller R.L., Wozniak W., *Counter-attitudinal advocacy: Effort vs. self-generation of arguments*, „Current Research in Social Psychology”, nr 6, 2001, s. 46–55.
- Napoli M., Marsiglia F., Kulis S., *Sense of belonging to school as a protective factor against drug abuse among Native American urban adolescents in the Southwest*, „Journal of Social Work Practice in the Addictions”, nr 3(2), 2003, s. 25–42.
- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Palacio R.J. (2012), *Wonder*, Penguin Random House, New York.
- Poole C., *Prevention is Better than Cure: coping skills training for adolescents at school*, „Educational Psychology in Practice”, nr 20 (2), 2004, s. 117–134.
- Pronin E., Steele C.M., Ross L., *Identity bifurcation in response to stereotype threat: Women and mathematics*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 40, 2004, s. 152–168.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków.
- Schmader T., Johns M., *Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 85, 2003, s. 440–452.
- Simmons R. (2002), *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*, Houghton-Mifflin, New York.
- Steele C.M., *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*, „American Psychologist”, nr 52, 1997, s. 613–629.
- Szarfenberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – stare problemy w nowej rzeczywistości*, „PULSS Kujawsko-Pomorski”, 2005, ROPS, Toruń.
- Taylor V. J., Walton G., *Stereotype threat undermines academic learning*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 37, 2011, s. 1055–1067.
- Todman L.C., Taylor J.S., Cochrane K., Arbaugh-Korotko, J. Berger J., Burt E, Caponi M, Houston E, Hahn A.K, Mandeleew D, *Social exclusion indicators for the United States*, „Journal of Individual Psychology”, nr 65(4), 2009, s. 330–359.
- Twenge J.M., Baumeister R.F., Dewall C.N., Ciarocco N.J., Bartles J.M., *Social exclusion decreases prosocial behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92, 2007, s. 56–66.

- Twenge J.M., Baumeister R.F., Tice D.M., Stucke T.S., *If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 81, 2001, s. 1058–1069.
- Urban B. *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej*. W: F. Kozaczuk (red.), (2005), *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Walton G.M., Cohen G.L., *A Question of Belonging: Race, Social Fit, and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92 (1), 2007, s. 82–96.
- Weiner B., *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, „Psychological Review”, nr 92, 1985, s. 548–573.
- Wilczyńska-Kwiatek A., *Outcast youngsters: Psychosocial conditions of social exclusion risk*, „International Journal on Disability and Human Development”, nr 8 (2), 2009, s. 175–179, ISSN 2101-1231.
- Wilczyńska A., *Gniewni wykluczeni*, „Charaktery, 2015, Kielce.
- Wilczyńska A., *Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Wydawnictwo: UŚ, Katowice 2013.
- Wilczyńska A., Januszek M., Bargiel-Matusiewicz K., *The Need of Belonging and Sense of Belonging versus Effectiveness of Coping*, „Polish Psychological Bulletin”, nr 46(1), 2015, s. 72–81.
- Wiseman R. (2009), *Queen bees and wannabes: Helping your daughter survive cliques, gossip, boyfriends, and the new reality of girl world*, Potter Harmony, New York.
- Yalom I. (2005), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, Fifth Edition, Basic Books, New York.
- Yeager D.S., Walton G.M., *Social-psychological interventions in education: They're not magic*, „Review of Educational Research”, nr 81, 2011, s. 267–301.

Źródła internetowe

- SucHECKA J., *Hejt stop! Jak zatrzymać nienawiść w realu i w sieci*, <http://wyborcza.pl/1,75398,19315325,hejt-stop-jak-zatrzymac-nienawisc-w-real-u-i-w-sieci.html#ixzz48IXP33rl> (data dostępu: 09.12.2015).