

ANNA CWOJDZIŃSKA – NIEZALEŻNA BADACZKA

ORCID 0000-0003-4877-6134

JOANNA SZAFRAN

ORCID 0000-0001-5646-7118

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PERCEPCJA ŻYCZLIWOŚCI W ŚRODOWISKU SZKOLNYM Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW O RÓŻNEJ TOŻSAMOŚCI PŁCIOWEJ

ABSTRACT. Cwojdzińska Anna, Szafran Joanna, *Percepcja życzliwości w środowisku szkolnym z perspektywy uczniów o różnej tożsamości płciowej* [Perception of Kindness In the School Environment From the Perspective of Students of Different Gender Identities] Studia Edukacyjne no. 77, 2025, Poznań 2025, pp. 37-53. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.05.2025. Accepted: 02.06.2025. DOI: 10.14746/se.2025.77.3

The analyses presented were to verify whether students' experiences of kindness at school differ depending on their gender identity. The key findings indicate significant differences in the perception of kindness. Students who do not identify within binary gender categories are more likely than their peers to perceive the school environment as uncaring. The study suggests that current school environments may not sufficiently recognize and address the emotional and social needs of all students, particularly those at risk of exclusion. The article emphasizes the importance of kindness as a means of promoting inclusion and preventing gender-based inequalities in the school environment. The findings underscore the necessity of implementing targeted, kindness-based interventions and providing teacher training to foster more supportive educational communities.

Key words: Kindness at school, gender, School Kidnes Scale (SKS), discrimination, non-binary students

Wprowadzenie

Szkoła stanowi miejsce, w którym dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego życia. To nie tylko sfera nauki akademickiej, ale także przestrzeń, w której młodzi ludzie nawiązują pierwsze przyjaźnie, testują role społeczne oraz konfrontują zasady obowiązujące w relacjach międzyludzkich.

kich. Obok domu rodzinnego, szkoła jest najważniejszym środowiskiem wpływającym na kształtowanie postaw, wartości i tożsamość młodych ludzi. Relacje w niej pozwalają młodzieży nie tylko określać podobieństwa i różnice wobec innych, lecz także podejmować refleksje nad tym, kim chcą, a kim nie chcą być. To właśnie poprzez interakcje z rówieśnikami i dorosłymi pracownikami szkoły uczniowie otrzymują istotną informację zwrotną na temat tego, jak są postrzegani przez innych, co staje się kluczowe dla procesu budowania samooceny oraz osiągania celów rozwojowych powiązanych z self.

Relacje rówieśnicze pełnią rolę poligonu doświadczalnego dla przyszłych dorosłych interakcji społecznych, natomiast kontakty z nauczycielami oraz innymi dorosłymi w szkole kształtują stosunek do autorytetu i obowiązujących zasad. To, w jaki sposób dorośli reprezentują wartości i stosują zasady wpływa na to, czy uczniowie je zinternalizują czy odrzucają. W rezultacie, klimat szkoły i jego inkluzywność decydują nie tylko o poczuciu przynależności, lecz także o możliwościach eksploracji samego siebie oraz twórczego poszukiwania własnej tożsamości.

Choć przyjazny, otwarty i prorozwojowy klimat szkoły zależy od wielu czynników, w opracowaniu tym skoncentrujemy się na życzliwości, czyniąc z niej ważne narzędzie codziennej, świadomej i odpowiedzialnej pracy pedagogicznej oraz fundament inkluzywnej szkoły.

Definicja życzliwości, opracowana na podstawie naszych badań (Szafran, Cwojdzińska, 2024), odnosi się do dobra jako wartości samej w sobie, ale jednocześnie do praktyk międzyludzkich – do szacunku, tolerancji, empatii, gotowości niesienia wsparcia oraz pielęgnowania uprzejmości w codziennych interakcjach. Inni badacze podkreślają, że życzliwość to szczególna forma zachowań prospołecznych, charakteryzujących się działaniami podejmowanymi na rzecz innych bez oczekiwania nagrody (Binfet i in., 2016). W ten sposób życzliwość staje się kluczowym elementem kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL), które obecnie uznawane są za niezbędne w procesie kształcenia młodych ludzi. Życzliwość wpisuje się w szersze ramy SEL, które rozwija takie kompetencje, jak samoświadomość, umiejętności relacyjne, czy odpowiedzialne podejmowanie decyzji (Min i in., 2024).

Efekty programów zorientowanych na SEL pokazują, że promowanie podstaw życzliwości znacząco poprawia klimat szkoły, obniża poziom nękania, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i przynależności, a także poprawia wyniki w nauce oraz sprzyja dobrostanowi (Flook i in., 2015; Binfet i in., 2016; Cipriano i in., 2023; Liu, 2024). Dzięki takiemu podejściu szkoła staje się przestrzenią, która realnie wspiera wszystkich uczniów – z uwzględnieniem tych, których tożsamość odbiega od dominujących norm. Wydaje się to szczególnie ważne w kontekście osób niebinarnych, gdyż jak pokazują badania, uczniowie ci napotykają liczne bariery, wynikające choćby z samej struktury i or-

ganizacji przestrzeni szkolnej, zasadniczo opartej na binarnych założeniach dotyczących płci¹.

Promowanie życzliwości okazuje się jednym z najbardziej obiecujących kierunków działań – może sprzyjać inkluzyjności, przeciwdziałać nierównościom i przybliżyć nas do stworzenia szkoły jako miejsca, w którym każdy uczeń, niezależnie od swojej tożsamości, będzie doświadczał akceptacji, tro-

¹ Badania pokazują, że dobrostan tej grupy jest ściśle zależny od uznania i afirmacji ich tożsamości płciowej. Dominacja struktur cisnormatywnych tworzy klimat wykluczenia i nieprzychylną atmosferę, w której brakuje wiedzy i wrażliwości na temat różnorodności płciowej, zarówno wśród uczniów, jak i personelu szkoły (Kelley i in., 2022). Szczególnym obszarem dyskryminacji są przestrzenie podzielone według płci, takie jak toalety czy szatnie, które wymuszają wybór sprzeczny z tożsamością ucznia. W przypadku tworzenia udogodnień, najczęściej brakuje konsultacji z osobami zainteresowanymi, co prowadzi do rozwiązań stygmatyzujących i niewygodnych. Niebinarni uczniowie często zmuszeni są do wyboru między obiektami niedopasowanymi do ich tożsamości a specjalnie wyznaczonymi przestrzeniami, które pogłębiają poczucie stygmatyzacji, izolacji i wykluczenia (Kelley i in., 2022). Cisnormatywna organizacja zajęć, oparta na segregacji ze względu na płeć, systematycznie wyklucza uczniów niebinarnych z aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym. Takie praktyki odzwierciedlają szersze zjawisko oporu instytucjonalnego wobec edukacji uwzględniającej różnorodność płciową oraz równość (Kelley i in., 2022). Badania pokazują, że uczniowie transpłciowi i niebinarni znacznie częściej doświadczają przemocy rówieśniczej. Prawdopodobieństwo zgłoszenia przypadków znęcania się w szkole jest w tej grupie ponad ośmiokrotnie wyższe niż wśród uczniów cisplciowych (Pampati i in., 2020). Skutkiem jest narastający problem absencji szkolnej, bezpośrednio związany z doświadczeniami prześladowania. Uczniowie ci znacznie rzadziej deklarują poczucie bezpieczeństwa w szkole (39,7% w porównaniu z 20,1% wśród uczniów cisplciowych) oraz oceniają swoje relacje z personelem w sposób wyraźnie negatywny. Dane empiryczne wskazują, że uczniowie transpłciowi i niebinarni rzadziej zgłaszają pozytywne doświadczenia we wszystkich kluczowych wymiarach poczucia przynależności do szkoły, m.in. w zakresie bliskości z rówieśnikami, poczucia akceptacji, szczególnie, sprawiedliwego traktowania przez kadrę pedagogiczną oraz przekonania, że personel troszczy się o ich dobro. Łączny wynik w zakresie przynależności szkolnej pozostaje w tej grupie znacząco niższy, wskazując na głęboką rozbieżność między potrzebami uczniów a funkcjonującym systemem edukacyjnym (Pampati i in., 2020). Niedostosowane programy nauczania niosą za sobą ryzyko pogłębiania wykluczenia poprzez przemilczanie tematów związanych z różnorodnością płciową i seksualną (Ullman i in., 2023). Negatywny klimat szkolny, jaki odczuwają uczniowie niebinarni, ma namacalny wpływ na ich zaangażowanie w proces nauki. Badania wykazały, że młodzież transpłciowa i niebinarna, będąca jednocześnie częścią społeczności LGBTQ+, cechuje się niższym zaangażowaniem w zajęcia oraz osiąga gorsze wyniki w nauce w porównaniu z rówieśnikami cisplciowymi. Jednak część prac wskazuje, że młodzież niebinarna pod względem niektórych wskaźników edukacyjnych nie odstaje niekorzystnie od młodzieży cisplciowej, co sugeruje skomplikowaną relację między tożsamością płciową, klimatem szkolnym a osiągnięciami edukacyjnymi (Poteat, Watson, Fish, 2021; Wilkinson, Shifrer, Pearson, 2021). Tym samym, podstawowym czynnikiem różnicującym okazuje się klimat szkoły i związana z nim postrzegana życzliwość. Brak życzliwości i negatywna atmosfera w szkole mają bezpośredni wpływ na wskaźniki absencji uczniów niebinarnych. Uczniowie transpłciowi byli 1,5 razy bardziej skłonni do opuszczenia zajęć przez co najmniej trzy dni w ciągu miesiąca, co wiąże się z wysokim ryzykiem chronicznej absencji. Analizy wskazują, że związek między prześladowaniem a nieobecnością szkolną jest szczególnie silny u uczniów transpłciowych i niebinarnych – silniejszy niż u ich rówieśników cisplciowych (Pampati i in., 2020).

ski i szacunku. Życzliwość w tym kontekście nie jest więc jedynie wartością moralną, ale praktycznym narzędziem zmiany klimatu szkolnego na bardziej sprawiedliwy, empatyczny i wspierający.

Życzliwa szkoła (?)

Poniższa analiza, oparta na autorskim badaniu polskich uczniów przeprowadzonym w 2023 roku (Szafran, Cwojdzńska, 2024), stanowi pogłębione ujęcie zagadnienia życzliwości w szkole, w perspektywie różnic związanych z tożsamością płciową. Opracowując dane, chcieliśmy zweryfikować założenie, że doświadczenia uczniów w dziedzinie postrzegania życzliwości w szkole różnią się w zależności od poziomu ich zgodności z normą binarną płci, oraz sprawdzić wcześniejsze doniesienia innych badaczy, świadczące, że uczniowie identyfikujący się poza kategoriami binarnymi postrzegają środowisko szkolne jako mniej życzliwe i przyjazne, a tym samym mniej tolerancyjne i inkluzywne.

W badaniu naszym wzięły udział łącznie 904 osoby. Z uwagi jednak na fakt wypełnienia ankiety także przez osoby spoza zakładanej grupy wiekowej, z dalszej analizy wykluczono 20 osób (powyżej 25. roku życia) i w poniższym zestawieniu zaprezentowano wyniki opracowane na podstawie odpowiedzi pozostałych 884 respondentów².

W analizowanej próbie znalazły się 432 kobiety/dziewczęta (średni wiek $M = 14,970$; $SD = 3,159$), 425 mężczyzn/chłopców (średni wiek $M = 14,066$; $SD = 2,217$) i 25 osób inaczej określających swoją tożsamość płciową (średni wiek $M = 14,560$; $SD = 2,142$)³. Wśród badanych 585 osób stanowili uczniowie szkół podstawowych, 177 – uczniowie szkół średnich, a 122 – studenci uczelni wyższych. Badani w większości zamieszkiwali na obszarach wiejskich (484 osoby), 377 osób – na obszarach mniejszych (279 osób) lub większych miast (98 osób), a 23 osoby – na przedmieściach dużego miasta.

Zbieranie danych przeprowadzono zgodnie z wytycznymi etycznymi dotyczącymi badań z udziałem nieletnich⁴.

² Z uwagi na dodatkowe ograniczenia dotyczące jakości udzielanych odpowiedzi (np. seria losowych znaków zamiast odpowiedzi), w dalszej części rozdziału niektóre analizy zostały przeprowadzone na dalej umniejszonej próbie. Liczebność, na której zostały przeprowadzone opisywane analizy została każdorazowo opisana i raportowana w tabeli wyników.

³ Grupa osób inaczej określających swoją tożsamość płciową została uwzględniona w dalszej analizie, pomimo niewielkiej liczebności oraz znaczącej różnicy liczby osób badanych w porównaniu z osobami określającymi się w binarnych kategoriach płci z uwagi na fakt, że częstość ich występowania wśród osób badanych odzwierciedla w przybliżeniu poziom populacyjny. Należy jednak wziąć pod uwagę, że obliczenia dotyczące istotności różnic między tą grupą a pozostałymi mogą być obarczone błędem.

⁴ Procedura uzyskała pozytywną opinię Komisji Etyki (opinia numer WSE-KEdsPB-07b/2022/2023).

Szkolna Skala Życzliwości

Szkolna Skala Życzliwości (School Kindness Scale – SKS; Binfet, Gadermann, Schonert-Reichl, 2016) została wykorzystana do oceny postrzegania przez uczniów życzliwości w środowisku szkolnym. SKS stanowiło 5 pytań, z 5-punktową miarą oceniania na skali Likerta („Zdecydowanie tak”, „Raczej tak”, „Trudno powiedzieć”, „Raczej nie” i „Zdecydowanie nie”). Poprzednie oceny psychometryczne wykazały, że SKS ma jednowymiarową strukturę czynnikową i odpowiednią spójność wewnętrzną (Binfet, Gadermann, Schonert-Reichl, 2016; Szafran, Cwojdzńska, 2021). W badaniu wykorzystano polską adaptację SKS, która wykazała zadowalającą rzetelność ($\alpha = 0,792$) (Szafran, Cwojdzńska, 2021).

Wyniki i wnioski

Badani różnili się znacząco między sobą w zakresie udzielanych odpowiedzi ze względu na deklarowaną płeć. Istotne statystycznie różnice były obecne na wszystkich wymiarach Szkolnej Skali Życzliwości – szczegóły zaprezentowano w tabeli 1.

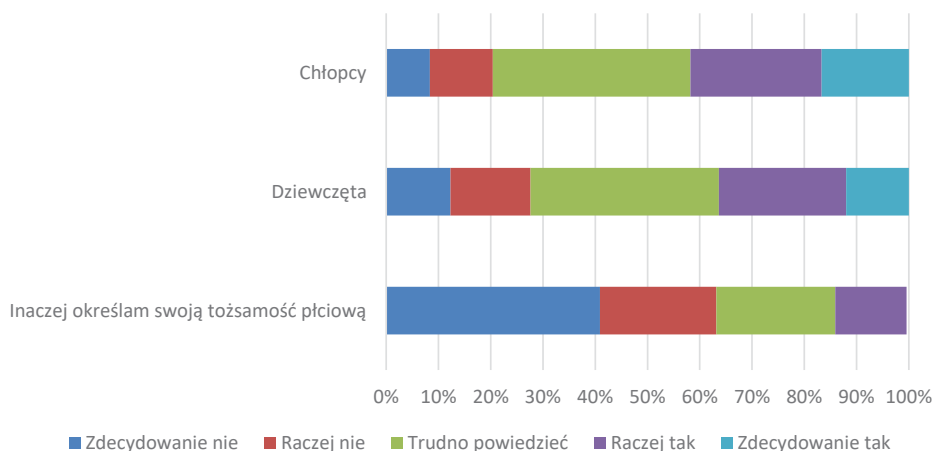
Tabela 1
Szkolna Skala Życzliwości – różnice międzygrupowe – płeć

Kruskal-Wallis	χ^2	Df	P	ϵ^2
Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym	22,2	2	<,001	0,0292
Życzliwość często zdarza się w mojej klasie	13,4	2	0,001	0,0176
Życzliwość często zdarza się w mojej szkole	20,0	2	<,001	0,0262
Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a	137	2	0,001	0,0180
W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a	11,9	2	0,003	0,0156

Źródło: opracowanie własne.

Analizując szczegółowo różnice między poszczególnymi grupami, odnotowaliśmy, że w reakcji na twierdzenie: *Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym* najczęstszą odpowiedzią udzielaną przez dziewczęta (36,036%) i chłopców (37,838%) było „Trudno powiedzieć” (na poziomie całej próby odpowiedź ta była także najczęstsza i wskazywana przez 36,614% badanych). Natomiast, osoby nieokreślające się w kategoriach binarnej płci najczęściej wskazywały „Zdecydowanie nie” (40,909%; por. ryc. 1). Warto zaznaczyć jednak, że większość uczniów zgadzała się z twierdzeniem, że dorośli stanowią pozytywny przykład na terenie szkoły (38,582% wybrało odpowiedź „Raczej lub Zdecydowanie tak”). Różnice w zakresie udzielanych odpowiedzi między grupą osób nieokreślających się w kategoriach binarnej płci oraz dziewczętami ($p < 0,001$) i grupą chłopców ($p < 0,001$) były istotne statystycznie (por. tab. 2).

Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym



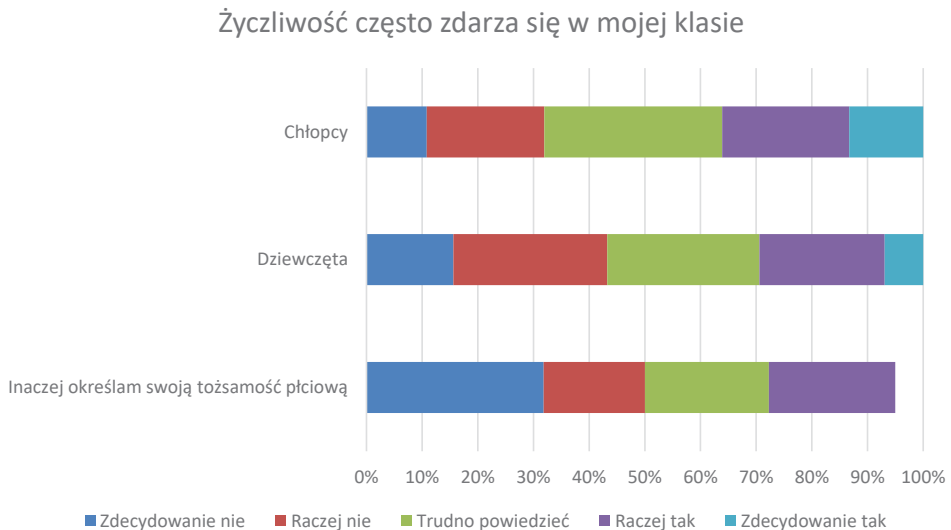
Ryc. 1. Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym
– częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 2
Dorośli w mojej szkole pokazują mi, jak być życzliwym – porównania parami

		W	P
Inaczej określają swoją tożsamość płciową	dziewczeta	05,11	< ,001
Inaczej określają swoją tożsamość płciową	chłopcy	6,14	< ,001
Dziewczeta	chłopcy	3,37	0,045

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi na twierdzenie: *Życzliwość często zdarza się w mojej klasie*, najczęstszą odpowiedzią wśród dziewcząt było „Raczej nie” (27,628%), a wśród chłopców „Trudno powiedzieć” (31,941%; odpowiedź ta była także najczęstsza na poziomie całej próby i wskazywana przez 29,659% badanych). Różnice w zakresie udzielanych odpowiedzi w wymienionych grupach były istotne statystycznie ($p = 0,003$). Odpowiedzią najczęściej wskazywaną przez osoby inaczej określające swoją tożsamość płciową było „Zdecydowanie nie” (31,818%). Co należy podkreślić, ani jedna osoba z tej grupy nie odpowiedziała „Zdecydowanie tak”. Ogólnie, jedynie około jednej trzeciej badanych wskazywało na występowanie w klasie życzliwości (32,940%). Szczegóły prezentują rycina 2 i tabela 3.



Ryc. 2. Życzliwość często zdarza się w mojej klasie
– częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

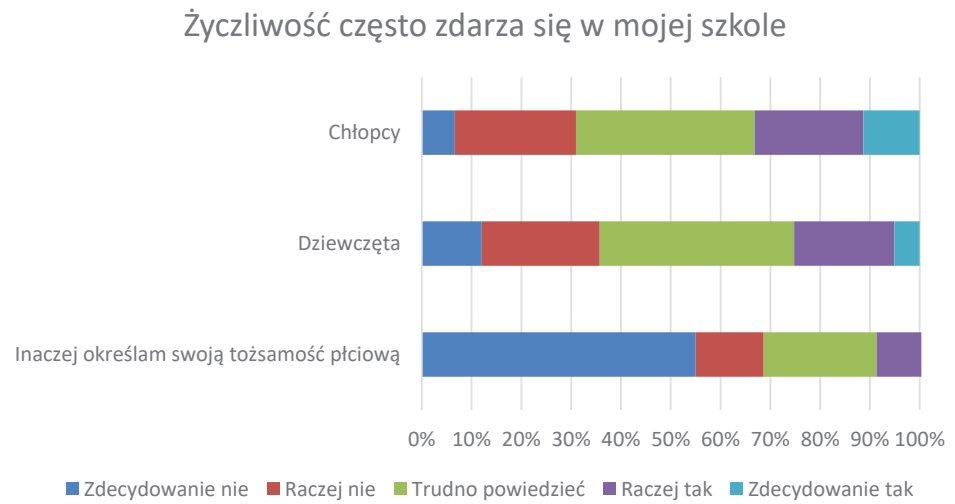
Tabela 3

Życzliwość często zdarza się w mojej klasie – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	1,58	0,503
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	2,98	0,088
Dziewczęta	chłopcy	4,60	0,003

Źródło: opracowanie własne.

W reakcji na twierdzenie: *Życzliwość często zdarza się w mojej szkole*, dziewczęta oraz chłopcy najczęściej odpowiadali „Trudno powiedzieć” (odpowiednio 39,039% i 35,872%); była to także najczęściej wybierana odpowiedź na poziomie całej próby (36,877%). Połowa osób nieokreślających siebie w kategoriach binarnej płci udzieliła odpowiedzi „Zdecydowanie nie” (ryc. 3, tab. 4). Różnice między grupami w zakresie udzielanych odpowiedzi były istotne statystycznie – porównaj tabela 4.



Ryc. 3. Życzliwość często zdarza się w mojej szkole
- częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

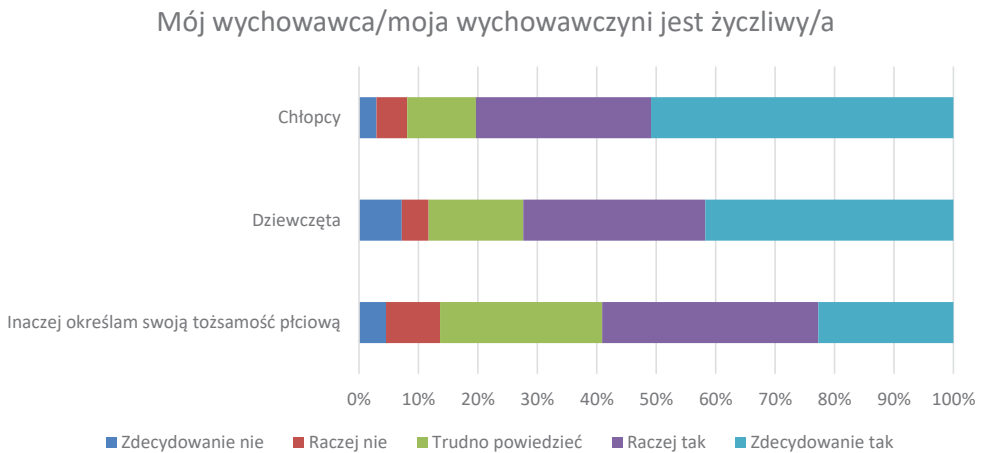
Tabela 4

Życzliwość często zdarza się w mojej szkole – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	4,41	0,005
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	5,40	<,001
Dziewczęta	chłopcy	3,86	0,018

Źródło: opracowanie własne.

Proszeni o ustosunkowanie się to stwierdzenia: *Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a*, chłopcy najczęściej wskazywali „Zdecydowanie tak” (50,860%), podobnie jak i dziewczęta (41,742%), natomiast osoby inaczej określające swoją płeć najczęściej wskazywały „Raczej tak” (36,364%). Pozytywną obserwacją jest, że w przypadku całej próby większość badanych zgadzała się, że ich wychowawca/wychowawczyni jest osobą życzliwą (76,247% – 30,184% osób odpowiedziało „Raczej tak” i aż 46,063% – „Zdecydowanie tak”). Różnice odpowiedzi na to pytanie wyodrębniło istotnie statystycznie między chłopcami a osobami nieokreślającymi się w kategoriach binarnej płci ($p = 0,015$) oraz chłopcami i dziewczętami ($p = 0,010$). Szczegóły przedstawia rycina 4 i tabela 5.



Ryc. 4. *Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a* – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

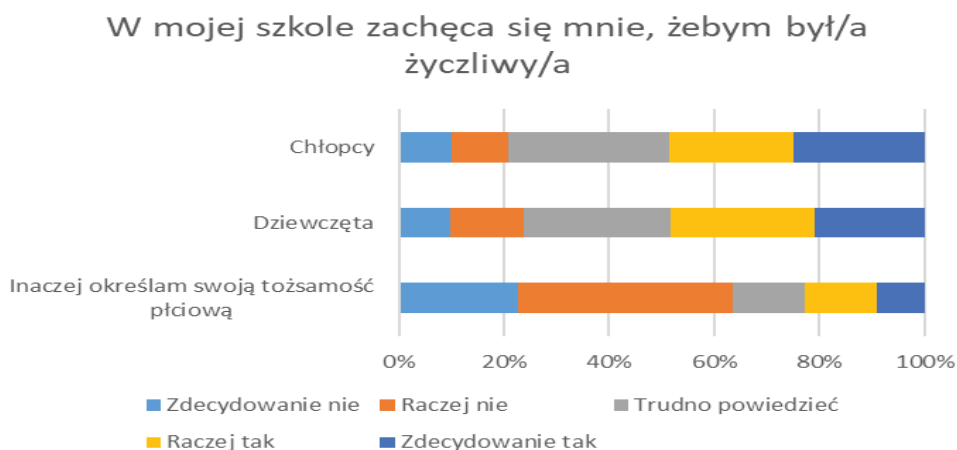
Tabela 5

Mój wychowawca/moja wychowawczyni jest życzliwy/a – porównania parami

		W	P
Inaczej określają swoją tożsamość płciową	dziewczęta	2,35	0,221
Inaczej określają swoją tożsamość płciową	chłopcy	3,92	0,015
Dziewczęta	chłopcy	04,10	0,010

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast, po raz kolejny odpowiedź: *Trudno powiedzieć* było najczęstszą reakcją chłopców (30,713%) i dziewcząt (27,928%) na stwierdzenie: *W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a*. Takie samo wskazanie było najczęstsze na poziomie całej próby (29,003%). Osoby nieokreślające się w kategoriach binarnej płci odpowiadały tu „Raczej nie” (40,909%). Jednakże, ogólnie rzecz ujmując, nadal blisko połowa badanych (47,638%) uznawała, że w szkole zachęca się ich do okazywania życzliwości. Różnice w odpowiedzi na to pytanie ukazywało istotnie statystycznie między chłopcami a osobami nieokreślającymi się w kategoriach binarnej płci ($p = 0,002$) oraz osobami nieokreślającymi się w kategoriach binarnej płci a dziewczętami ($p = 0,004$). Szczegóły ukazuje rycina 5 i tabela 6.



Ryc. 5. W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a – częstości udzielanych odpowiedzi ze względu na płeć (źródło: opracowanie własne)

Tabela 6

W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a – porównania parami

		W	P
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	dziewczęta	4,51	0,004
Inaczej określam swoją tożsamość płciową	chłopcy	4,83	0,002
Dziewczęta	chłopcy	01,08	0,727

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki naszego badania podkreślają istotne różnice związane z płcią w tym, jak uczniowie postrzegają życzliwość w środowisku szkolnym. Szczególnie niepokojący jest trend, który pokazuje, że uczniowie identyfikujący się poza binarnymi kategoriami płci, mają tendencję do postrzegania swoich środowisk szkolnych jako mniej życzliwych w porównaniu ze swoimi cispłciowymi rówieśnikami. Chociaż wynik ten należy interpretować ostrożnie, biorąc pod uwagę niewielki rozmiar próby, jest on zgodny z badaniami sugerującymi, że uczniowie niebinarni często napotykają większe wyzwania w środowisku szkolnym, uzyskują wyższe wskaźniki wiktymizacji i niższy poziom przynależności do społeczności szkolnej (Stamp, Bosacki, Talwar, 2024; przypis 1).

W świetle prezentowanych wyników zasadne wydaje się twierdzenie, że tożsamość płciowa może być nie tylko czynnikiem różnicującym percepcję klimatu szkolnego, ale także powiązana ze szczególnym podejściem nauczycieli do określonych uczniów, warunkując obraz ich szkolnych doświadczeń. Zwłaszcza w przypadku uczniów niebinarnych, można przypuszczać, że ich emocjonalne i społeczne potrzeby nadal nie są w dostateczny sposób identyfikowane i zaspokajane. Prowadzi nas to w stronę krytycznej oceny świadomości zawodowej i przygotowania kadry oraz deficytów szkolnej społeczności. W szerszej perspektywie nie chodzi tu bowiem o indywidualne przekonania, kulturowe stereotypy, czy określony światopogląd poszczególnych pedagogów, ale o zawodowy profesjonalizm, troskę i odpowiedzialność za drugiego człowieka. Wyniki wcześniejszych badań wskazują, że tworzenie poczucia przynależności (Brezicha, Miranda, 2022) i przyjaznych środowisk wymaga zarówno symbolicznego uznania, jak i konkretnych praktyk integracyjnych – wydaje się, że może to mieć znaczenie w przełamywaniu stereotypów płci, jak również w przypadku uczniów spoza kategorii binarnych płci. Wprowadzając optymistyczny akcent do naszych rozważań, warto podkreślić rolę wychowawców, których życzliwość została przez naszych badanych dostrzeżona i oceniona pozytywnie. Można założyć, że relacja wychowawca - uczeń ma w opinii badanych charakter specyficzny. Doświadczenie szkolne podpowiada, że więź z wychowawcą jest z reguły mocniejsza, a relacja bliższa, bardziej indywidualna i silniej skupiona na dobrostanie ucznia, niż ma to miejsce w przypadku pozostałych nauczycieli („przedmiotowców”). Warto więc ten życzliwy potencjał szerzej wykorzystywać i generalizować. Wydaje się, że przeniesienie życzliwego wzorca realizowanego względem „ucznia mojej klasy” na „ucznia mojej szkoły” oraz zinternalizowanie go przez szkolną społeczność, mogłoby w sposób znaczący poprawić ocenę całego klimatu placówki i sprawić, że życzliwość stanie się naturalną, powszechną i immamentną cechą szkolnej codzienności.

Ujawniona w naszym badaniach trudność, jaką sprawiała części badanych jednoznaczna ocena na SKS, z jednej strony może być efektem braku wystarczającej motywacji do wypełnienia ankiety, ale także wynikać z nieumiejętności analizy zjawisk, dokonywania ocen i podejmowania decyzji lub też być przejawem ignorancji względem kluczowych kompetencji emocjonalnych i społecznych (których fundament stanowi właśnie życzliwość, troska i wrażliwość na drugiego człowieka). Wysoka częstość występowania odpowiedzi „Trudno powiedzieć” w całej próbie rodzi kilka potencjalnych interpretacji. Po pierwsze, może to wskazywać, że uczniowie mają trudności z identyfikowaniem i wyrażaniem doświadczeń życzliwości w środowisku szkolnym, co z kolei może być efektem zbyt małej uwagi poświęcanej życzliwości w szkolnym programie nauczania i codziennej praktyce szkolnej. Po drugie, może sugerować ambiwalencję co do spójności życzliwych postaw w środowisku szkolnym, gdzie życzliwość może być doświadczana w niektórych kontekstach, podczas gdy brakuje jej w innych. Po trzecie, może to wskazywać na ogólną niepewność wśród nastolatków co do definiowania i rozpoznawania poziomu szkolnej życzliwości (Stamp, Bosacki, Talwar, 2024; Szafran, Cwojdzńska, 2024).

Jednocześnie, interpretując uzyskane wyniki, należy pamiętać o ograniczeniach związanych z rozumieniem samego pojęcia życzliwości. Z uwagi, że życzliwość jest terminem niejednoznacznym i wielowymiarowym, a jego interpretacja zależy od wielu czynników, należy zachować ostrożność wyciągając wnioski. Jest to istotne, gdyż jak sugerują wspomniane wyżej zakresy semantyczne, ale także słownikowe definicje i szczegółowe analizy jakościowe wypowiedzi naszych badanych (Szafran, Cwojdzńska, 2024), dla jednych życzliwość oznacza dobroć, pomoc i serdeczność (bycie miłym), dla innych – kulturę osobistą i uprzejmość. Oczywiście, każde z tych znaczeń wskazuje zadania wychowawcze, które szkoła powinna realizować, jednak mają one inny gatunkowy ciężar. Jest bowiem zasadnicza różnica w kształtowaniu postaw służących akceptowanemu, zgodnemu z normami grzecznościowymi współżyciu społecznemu, a zainteresowaniem, gotowością wsparcia, empatią i bezinteresowną troską o drugiego człowieka. Zatem, nadane przez badanych znaczenie w sposób nierozdzielny wyznacza oś percepcji i interpretacji życzliwego oblicza polskiej szkoły. Wśród ograniczeń należy także wskazać, że obecny plan badawczy z definicji wyklucza wnioski przyczynowe dotyczące związków między tożsamością płciową a postrzeganiem życzliwości, oraz że stosunkowo niewielka próba uczniów identyfikujących się poza binarnymi kategoriami płci, choć potencjalnie odzwierciedla proporcje populacyjne, ogranicza moc statystyczną do szczegółowych analiz tej grupy.

Mając na uwadze powyższe ograniczenia, ujawnione w badaniu różnice generują kolejne pytania: jakie są i jak silnie funkcjonują stereotypy płci, czy

określona mentalność, ewentualne obawy i uprzedzenia znajdują odzwierciedlenie w szkolnej codzienności, wpływając na postawy nauczycieli i ich pracę wychowawczą? Czy mogą one niekorzystnie wpływać na cały klimat szkolny, zaburzając relacje, blokując inkluzję, sprawiedliwe traktowanie uczniów, ich poczucie przynależności, zrozumienia, wartości i tym podobne? Ustalenie odpowiedzi na powyższe pytania oraz ewentualna indywidualna i systemowa refleksja nad szkolną rzeczywistością wydają się konieczne, gdyż jak sugerują wyniki naszych badań, obecna sytuacja polskiej szkoły nie wygląda w tym względzie optymistycznie.

Przyszłe projekty mogłyby także wykorzystywać badania podłużne, aby zbadać, w jaki sposób postrzeganie życzliwości rozwija się w czasie i jak mogą na nie wpływać ukierunkowane interwencje. Poszerzenie planu badawczego o elementy jakościowe mogłoby zapewnić głębszy wgląd w to, jak uczniowie z różnych środowisk płciowych doświadczają i okazują życzliwość w środowisku szkolnym. Ponadto, cenne byłyby badania identyfikujące skuteczność konkretnych interwencji opartych na życzliwości w celu przeciwdziałania nierównościom płci.

Podsumowanie

Przedstawione w opracowaniu analizy dostarczają istotnych informacji na temat różnic między płciami w postrzeganiu życzliwości w szkole, ze szczególnie niepokojącymi wynikami dotyczącymi uczniów, którzy identyfikują się poza binarnymi kategoriami płci. Wyniki sugerują, że obecne środowiska szkolne mogą w niewystarczającym stopniu rozpoznawać i/lub zaspokajać emocjonalne oraz społeczne potrzeby wszystkich uczniów, szczególnie tych, którzy mogą być bardziej narażeni na wykluczenie. W świetle dokonanych przez nas ustaleń, konieczne stają się działania promujące i wzmacniające życzliwy klimat szkoły, praktyczne stosowanie interwencji opartych na życzliwości i dalsze badania, aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób tego typu praktyki mogą służyć rozwojowi i stanowić narzędzie inkluzji. Promocja i praktykowanie życzliwości wydaje się kierunkiem słusznym, gdyż jak pokazują wcześniejsze badania, interwencje, które wykorzystują życzliwość i aktywnie kształtują życzliwe postawy wśród pracowników i uczniów, obiecują tworzenie bardziej przyjaznych oraz otwartych przestrzeni szkolnych. Strategie ukierunkowane na promowanie życzliwości i integracji, traktowane nie jako element dodatkowy, lecz jako fundament praktyki edukacyjnej, mogą stać się kluczowym narzędziem w przeciwdziałaniu nierównościom i budowaniu sprawiedliwych środowisk edukacyjnych.

Rola nauczycieli w kształtowaniu klimatu szkoły pozostaje kluczowa, jednak szereg badań wskazuje na istotne braki w przygotowaniu kadry do pracy z uczniami zróżnicowanymi pod względem identyfikacji płciowej. Prowadzi to do niewłaściwych reakcji i utraty potencjału wsparcia (Kelley i in., 2022; Omercajic, Martino, 2020). Tego rodzaju luki edukacyjne w szkoleniu nauczycieli ujawniają deficyty zawodowe, które przekładają się na niewystarczające kompetencje w obszarze inkluzywnej edukacji. Część pedagogów posiada ograniczoną wiedzę w dziedzinie różnorodności płciowej, a niektórzy wymagają od uczniów dodatkowego uzasadnienia ich tożsamości płciowej, aby mogła ona zostać uznana (Omercajic, Martino, 2020; Kelley i in., 2022; Arnaiz-Sánchez i in., 2023). Część uczniów transpłciowych ma poczucie, że nauczyciele się o nich nie troszczą (Pampati i in., 2020; Potteat, Watson, Fish, 2021). Podobne odczucia towarzyszą uczniom doświadczającym homofobii, którym brakuje stanowczej reakcji nauczycieli (Ullman i in., 2023). Powyższe wnioski pozwalają przypuszczać, że zjawisko niewystarczającego zrozumienia, empatii i wsparcia może dotyczyć także innych uczniów, którzy z jakiegokolwiek powodu (etniczności, narodowości, trudności w adaptacji, zaburzeń psychicznych, niepełnosprawności, niedostosowania itd.) mogą wymagać większego zaopiekowania i wrażliwości, a tym samym być także bardziej czuli na wszelkie subtelności klimatu szkoły i jego fluktuacje. Z drugiej strony, należy podkreślić, że tam gdzie nauczyciele udzielają wsparcia, pełni ono funkcję czynnika ochronnego – ogranicza negatywne skutki doświadczenia wiktymizacji i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, a także sprzyja budowaniu więzi uczniów ze społecznością szkolną (Allen i in., 2020). Wdrażając oparte na dowodach podejścia do wspierania życzliwości i radzenia sobie z nierównościami płci, szkoły mogą lepiej zaspokajać potrzeby wszystkich uczniów i przyczyniać się do rozwoju bardziej sprawiedliwych oraz wspierających społeczności edukacyjnych.

W świetle powyższych rozważań i rozpoznanych deficytów, budowanie życzliwego klimatu polskiej szkoły wydaje się kierunkiem słusznym, służącym zarówno rozwojowi jednostek, jak i całej szkolnej społeczności. Warte rozważania w przyszłych badaniach jest poznanie, jak odbywa się praktykowanie uczniowskiej życzliwości, a także jak polscy nauczyciele ją postrzegają i jak ją realizują w ramach swoich obowiązków zawodowych. Czy posiadany przez nich obraz życzliwości i ocena własnej postawy są spójne z codzienną praktyką oraz czy ich uczniowie „czują” podobnie? Zarówno zgodność wyników, jak i ewentualny dysonans może wskazać obszary wymagające głębszej autorefleksji grona nauczycielskiego, otworzyć też przestrzeń do szerszej dyskusji na temat znaczenia i miejsca życzliwości w przygotowaniu zawodowym nauczycieli oraz ich praktyce pedagogicznej. Integracja perspektyw społeczności wydaje się szczególnie cenna dla

tworzenia środowisk szkolnych, które autentycznie odzwierciedlają potrzeby uczniów i odpowiadają na nie. Kiedy członkowie społeczności uczestniczą w definiowaniu tego, jak powinna wyglądać życzliwość oraz integracja w ich konkretnym kontekście, wynikające z tego praktyki są zwykle bardziej zrównoważone i skuteczne.

Powyższe ustalenia mają kilka ważnych implikacji dla praktyki szkolnej. Po pierwsze, podkreślają potrzebę ukierunkowanych interwencji w celu stworzenia bardziej otwartego, tolerancyjnego, integracyjnego i przyjaznego środowiska szkolnego, szczególnie dla uczniów, którzy identyfikują się poza binarnymi kategoriami płci. Po drugie, wskazują wartość interwencji opartych na życzliwości jako części szerszych inicjatyw uczenia się społeczno-emocjonalnego. Programy, które wyraźnie uczą i wzmacniają życzliwość okazały się obiecujące w poprawie klimatu szkolnego i dobrostanu uczniów. Wdrożenie kompleksowych programów nauczania SEL, które obejmują elementy dotyczące życzliwości, empatii i integracji, może pomóc w rozwiązaniu różnic między płciami, zaobserwowanych także w naszym badaniu (por. Liu, 2024; Min i in., 2024). Po trzecie, niepewność wyrażana przez uczniów w odniesieniu do życzliwości w szkołach może odzwierciedlać brak wyraźnego modelowania i wzmacniania życzliwych zachowań przez dorosłych w środowisku szkolnym, co z kolei skłania nas w kierunku określonych (nie) kompetencji nauczycieli. Programy szkoleniowe, które pomagają nauczycielom rozwijać własne umiejętności społeczno-emocjonalne i uczą strategii wspierania ich u uczniów, mogą zwiększyć życzliwość w szkole, a tym samym sprzyjać umacnianiu życzliwego klimatu, integracji społecznej i inkluzji grup zagrożonych wykluczeniem.

Życzliwość – rozumiana jako empatia, troska, uznanie podmiotowości drugiej osoby i gotowość niesienia wsparcia – powinna być nie tylko cechą pożądaną, lecz także nieodzownym elementem kultury współczesnej szkoły. Tylko wówczas środowisko edukacyjne stanie się przestrzenią autentycznej równości, inkluzji i rozwoju dla wszystkich uczniów.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Allen, B.J., Andert, B., Botsford, J., Budge, S.L., Rehm, J.L. (2020). *At the Margins: Comparing School Experiences of Nonbinary and Binary-Identified Transgender Youth*. J Sch Health. May, 90(5), 358-367. DOI: 10.1111/josh.12882. Epub 2020 Feb 27. PMID: 32105347; PMCID: PMC7771707
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., Martínez-Abellán, R. (2023). *Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training*. Societies, 13(2), 31. [https://DOI.org/10.3390/soc13020031](https://doi.org/10.3390/soc13020031)
- Binfet, J., Gadermann, A.M., Schonert-Reichl, K.A. (2016). *Measuring Kindness at School: Psychometric Properties of a School Kindness Scale for Children and Adolescents*. Psychology in the Schools, 53, 111-126
- Brezicha, K.F., Miranda, C.P. (2022). *Actions Speak Louder Than Words: Examining School Practices That Support Immigrant Students' Feelings of Belonging*. Equity and Excellence in Education, 55, 133-147
- Cipriano, C., Strambler, M.J., Naples, L.H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A.K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J.C., Durlak, J. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. Child Dev. 2023 Sep-Oct; 94(5), 1181-1204. DOI: 10.1111/cdev.13968. Epub Jul 13. PMID: 37448158
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Davidson, R.J. (2015). *Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum*. Dev Psychol. Jan; 51(1), 44-51. DOI: 10.1037/a0038256. Epub Nov 10. PMID: 25383689; PMCID: PMC4485612
- Kelley, J., Pullen Sansfaçon, A., Gelly, M.A., Chiniara, L., Chadi, N. (2022). *School Factors Strongly Impact Transgender and Non-Binary Youths' Well-Being*. Children (Basel). Oct 4; 9(10), 1520. DOI: 10.3390/children9101520. PMID: 36291456; PMCID: PMC9599998
- Liu, Y. (2024). *Implementation Methods of Social Emotional Learning: A Systematic Review*. Journal of Education, Humanities and Social Sciences
- Min, H.J., Park, S.H., Lee, S.H., Lee, B.H., Kang, M., Kwon, M.J., Chang, M.J., Negi, L.T., Samphel, T., Won, S. (2024). *Building Resilience and Social-Emotional Competencies in Elementary School Students through a Short-Term Intervention Program Based on the SEE Learning Curriculum*. Behav Sci (Basel). May 29; 14(6), 458. DOI: 10.3390/bs14060458. PMID: 38920790; PMCID: PMC11200739
- Omercajic, K., Martino, W. (2020). *Supporting Transgender Inclusion and Gender Diversity in Schools: A Critical Policy Analysis*. Front Sociol. Apr 23; 5, 27. doi: 10.3389/fsoc.2020.00027. Erratum in: Front Sociol. 2020 Jul 28; 5, 56. DOI: 10.3389/fsoc.2020.00056. PMID: 33869435; PMCID: PMC8022556
- Pampati, S., Andrzejewski, J., Sheremenko, G., Johns, M., Lesesne, C.A., Rasberry, C.N. (2020). *School Climate Among Transgender High School Students: An Exploration of School Connectedness, Perceived Safety, Bullying, and Absenteeism*. J Sch Nurs. Aug; 36(4), 293-303. DOI: 10.1177/1059840518818259. Epub 2018 Dec 13. PMID: 32662358; PMCID: PMC8106508
- Poteat, V.P., Watson, R.J., Fish, J.N. (2021). *Teacher Support Moderates Associations among Sexual Orientation Identity Outness, Victimization, and Academic Performance among LGBTQ+ Youth*. J Youth Adolesc. Aug; 50(8), 1634-1648. DOI: 10.1007/s10964-021-01455-7. Epub 2021 May 27. PMID: 34046840; PMCID: PMC8350887

- Stamp, P., Bosacki, S., Talwar, V. (2024). *Kindness Is the Language That the Deaf Can Hear and the Blind Can See: Kindness, Theory of Mind and Well-Being in Adolescents*. *Children* (Basel). Dec 21; 11(12), 1555. DOI: 10.3390/children11121555. PMID: 39767984; PMCID: PMC11726870
- Szafran, J., Cwojdzńska, A. (2021). *Kindness as an important element of social emotional education at school: translation and initial validation of the Polish version of the „School Kindness Scale” – a preliminary study*. *Wychowanie w Rodzinie*, 25, 2, 219-237, DOI:10.34616/wwwr.2021.2.219.237
- Szafran, J., Cwojdzńska, A., (2024). *The Meaning of Kindness*, V&R unipress
- Ullman, J., Hobby, L., Magson, N.R., Zhong, H.F. (2023). *Students' perceptions of the rules and restrictions of gender at school: A psychometric evaluation of the Gender Climate Scale (GCS)*. *Front. Psychol.*, 14, 1095255. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1095255
- Wilkinson, L., Shifrer, D., Pearson, J. (2021). *Educational outcomes of gender-diverse youth: A National Population-Based Study*. *Gend Soc.* Oct; 35(5), 806-837. DOI: 10.1177/08912432211038689. Epub 2021 Aug 16. PMID: 34602743; PMCID: PMC8483182