



Katalog

Dobrych Praktyk



**GLÓŚ
SZKOŁY**

Katalog

Dobrych Praktyk

Głos szkoły – dobre praktyki dla lepszych relacji.



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



Projekt „Głos szkoły – dobre praktyki dla lepszych relacji”, współfinansowany ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025 przekazanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach zadania z zakresu zdrowia publicznego pt. Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych.

Wstęp

1. Cel opracowania	4
2. Założenia teoretyczne i znaczenie teoretyczne dobrostanu	6
3. Metodologia badań	8

Część I – Wyniki badań w szkołach

1. Obraz dobrostanu uczniów w porównaniu międzyszkolnym i etapów edukacyjnych . . .	14
2. Poziom prężności psychicznej	16
3. Warunki rozwoju psychospołecznego w kontekście relacji rówieśniczych	18
4. Poczucie przynależności i radość z uczenia się	26
5. Poziom objawów depresyjnych, lękowych i stresu	30
6. Wskaźniki ryzyka i czynniki ochronne	38
7. Krytyka i ograniczenia interpretacyjne.	44

Część II – Wybór dobrych praktyk przez analizę jakościową

1. Klimat szkoły i dobrostan uczniów	48
2. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne	54
3. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne	56
4. Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji	60
5. Bezpieczeństwo i prewencja przemocy i hejtu	62
6. Podsumowanie	66

Część III – Katalog dobrych praktyk

1. I Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Łęborku	70
2. Zespół Szkół w Łebieniu	80
3. Zespół Szkół w Garczegorzu	94
4. Szkoła Podstawowa nr 5 w Łęborku	106

Część IV – Rekomendacje

1. Klimat szkoły i dobrostan uczniów	120
2. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne	132
3. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne	144
4. Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji	156
5. Bezpieczeństwo i prewencja przemocy i hejtu	168

Bibliografia	182
------------------------	-----

O autorach	184
----------------------	-----

Podziękowania	187
-------------------------	-----

Cel opracowania

Niniejszy Katalog dobrych praktyk stanowi opracowanie eksperckie prezentujące zestaw sprawdzonych działań i rozwiązań wdrażanych w szkołach oraz placówkach edukacyjnych, których celem jest przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej oraz wzmacnianie dobrostanu psychicznego uczniów i uczennic. Publikacja obejmuje przykłady metod służących poprawie klimatu szkoły, budowaniu bezpiecznego i sprzyjającego rozwojowi środowiska edukacyjnego, rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych młodych ludzi oraz przeciwdziałaniu stygmatyzacji, dyskryminacji i zjawiskom hejtu – również w przestrzeni internetowej. Każda z opisanych praktyk została uzupełniona analizą jej efektywności, co czyni opracowanie narzędziem o charakterze zarówno diagnostycznym, jak i aplikacyjnym.

Materiał został opracowany na podstawie ankiet pozyskanych od szkolnych koordynatorów z 14 placówek edukacyjnych powiatu łębskiego, uczestniczących w projekcie. Zebrane dane obejmują okres 2021–2025, tworząc wielowymiarowy obraz działań profilaktycznych i wychowawczych prowadzonych na poziomie szkolnym. Integralną część publikacji stanowią również wyniki badań własnych zrealizowanych wśród uczniów szkół podstawowych (klasy VI–VIII) oraz szkół ponadpodstawowych (klasy II–III). Badania oparte zostały na rzetelnych narzędziach psychometrycznych.

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala nie tylko opisać aktualną sytuację młodych ludzi w środowisku szkolnym, ale również sformułować wnioski istotne dla praktyki pedagogicznej, polityki profilaktycznej i systemowych działań szkoły.

Publikacja powstała w ramach projektu „Głos szkoły – dobre praktyki dla lepszych relacji”, którego celem jest zwiększenie jakości i skuteczności działań profilaktycznych poprzez upowszechnianie wartościowych inicjatyw oraz tworzenie przestrzeni do merytorycznego dialogu na temat dobrostanu psychicznego uczniów.

Projekt realizowany jest w ramach zadania z zakresu zdrowia publicznego: „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej. Działania projektowe prowadzone były na terenie powiatu łębskiego w okresie 14.10.2025 – 31.12.2025 r.

Mamy nadzieję, że katalog stanie się inspiracją dla szkół oraz instytucji edukacyjnych, wsparciem w rozwijaniu praktyk budujących zdrowe relacje rówieśnicze, a także narzędziem do pogłębiania refleksji nad tym, jak tworzyć szkołę bezpieczną, wrażliwą na potrzeby młodych osób i sprzyjającą ich harmonijnemu rozwojowi.

Założenia teoretyczne i znaczenie teoretyczne dobrostanu

Dobrostan psychologiczny stanowi kluczowy wskaźnik zdrowia oraz jakości funkcjonowania dzieci i młodzieży. W literaturze wyróżnia się jego dwa główne podejścia: hedonistyczne, odnoszące się do poczucia zadowolenia i równowagi emocjonalnej (Diener, 1984), oraz eudajmonistyczne, podkreślające rozwój, autonomię i realizację osobistego potencjału (Ryff, 1989). Oba ujęcia są niezbędne do zrozumienia funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym.

Jednym z najlepiej ugruntowanych modeli teoretycznych wyjaśniających uwarunkowania dobrostanu jest teoria autodeterminacji (Self-Determination Theory; Deci i Ryan, 2000; Ryan i Deci, 2017). Zgodnie z nią dobrostan oraz motywacja wewnętrzna rozwijają się dzięki zaspokojeniu trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i relacji. Wspierające środowisko szkolne, które umożliwia uczniom podejmowanie decyzji, wzmacnia ich sprawstwo i zapewnia bezpieczne relacje, sprzyja wyższemu zaangażowaniu, lepszym wynikom w nauce oraz zdrowiu psychicznemu (Ryan i Deci, 2000, 2017). Przeciwnie, frustracja tych potrzeb wiąże się ze spadkiem motywacji, nasileniem stresu i obniżonym dobrostanem.

Metodologia badań

3.1 Cele i ogólne założenia metodologiczne

Celem badań było wieloaspektowe rozpoznanie dobrostanu psychospołecznego uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z terenu powiatu łębskiego oraz diagnoza czynników wspierających i zagrażających ich rozwojowi. Projekt miał również dostarczyć danych jakościowych niezbędnych do stworzenia „Katalogu Dobrych Praktyk” – zestawu działań możliwych do wdrożenia przez szkoły w celu wzmacniania dobrostanu, poprawy relacji rówieśniczych oraz jakości środowiska szkolnego.

Badania zostały zaprojektowane jako przekrojowe, z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi psychometrycznych umieszczonych na platformie Qualtrics, z randomizacją kwestionariuszy i pełną anonimowością. Osoby badane otrzymały od koordynatorów formularze zgody dla opiekunów prawnych/rodziców oraz zostały w nich poinformowane o celu i metodach pomiaru. Zarówno przed, jak i w trakcie badania uczestnik mógł z niego w dowolnym momencie zrezygnować, co nie wiązało się z żadnymi konsekwencjami. Uczestnicy wypełnili ankiety podczas zajęć szkolnych w formie online na swoich urządzeniach mobilnych, po otrzymaniu kodu QR w formie papierowej.

Analizy statystyczne obejmowały zarówno porównania międzygrupowe (np. między poziomami klas, między szkołami), korelacje r-Pearsona, jak i modele regresyjne pozwalające określać predyktory dobrostanu, prężności psychicznej, nasilenia negatywnych stanów emocjonalnych i funkcjonowania szkolnego. Analizy ilościowe i jakościowe zostały przeprowadzone w sposób zaślepiiony – niezależnie przez dwóch badaczy – a następnie porównane, aby ocenić spójność interpretacji oraz trafność wyciąganych wniosków. Finalne opracowania zostały poddane weryfikacji przez badaczy z Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, którzy na ich podstawie sformułowali własne rekomendacje do „Katalogu Dobrych Praktyk”.

Ze względu na główny cel projektu – stworzenie tytułowego katalogu – w dalszej części opracowania pominięto większość wyników szczegółowych analiz statystycznych (analizy rzetelności, jednoczynnikowa ANOVA z testami post-hoc, oszacowania siły efektów, testy zgodności wariancji, regresje liniowe, korelacje r-Pearsona), a prezentowane są głównie dane opisowe i częstości. Porównania międzyszkolne pozwoliły w analizie jakościowej potwierdzić wybór najlepszych praktyk spośród 14 szkół i wybrać te placówki, w których wyniki osób badanych były istotnie statystycznie lepsze. W związku z tym, w celu uniknięcia stygmatyzacji i niezdrowej rywalizacji, szczegółowe dane nie będą udostępniane w formie pełnego „rankingu”.

3.2 Narzędzia pomiaru

3.2.1 Kwestionariusz do badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami z klasy w czwartym, piątym i szóstym roku nauki w szkole podstawowej – WR-RR (Deptuła, 2021).

Narzędzie tworzy trójczynnikową strukturę (autonomia, akceptacja, bezpieczeństwo) i diagnozuje jakość relacji rówieśniczych w klasie, obejmując m.in.:

- poczucie bezpieczeństwa,
- kontaktu emocjonalnego i więzi,
- autonomii i sprawstwa,
- doceniania i wsparcia.

3.2.1 Kwestionariusz Subiektywnego Dobrostanu Ucznia – SSWQ-PL (Zadworna i in., 2022).

Skala mierzy cztery główne obszary dobrostanu szkolnego:

- radość z uczenia się,
- poczucie przynależności do szkoły,
- realizacja celów edukacyjnych,
- skuteczność w nauce.

3.2.3 Skala Depresji, Lęku i Stresu – DASS-Y (Śliwowski i in., 2025).

Narzędzie ocenia nasilenie negatywnych stanów emocjonalnych u dzieci i młodzieży z podziałem na skalę:

- depresji,
- lęku,
- stresu.

3.2.1 Skala do pomiaru prężności psychicznej dla dzieci i młodzieży – SPP-18 (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2011).

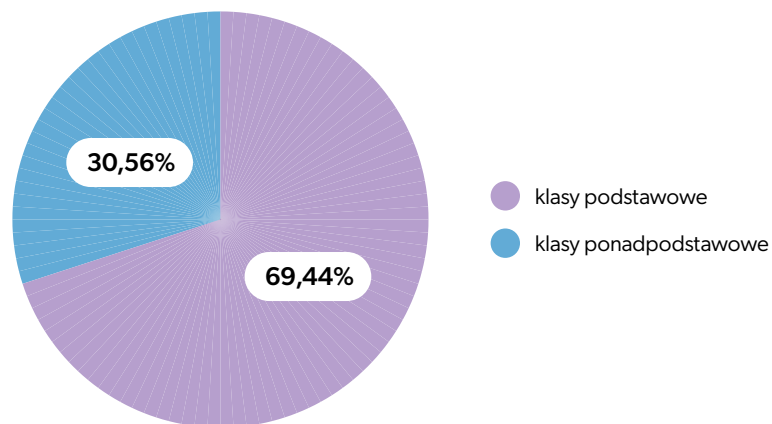
Skala samoopisowa złożona z 18 twierdzeń służy do pomiaru prężności psychicznej rozumianej jako właściwość osobowości. Pozwala uzyskać wynik ogólny oraz wyodrębnić cztery czynniki:

- optymistyczne nastawienie i energia,
- wytrwałość i determinacja w działaniu,
- poczucie humoru i otwartość na nowe doświadczenia,
- kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu.

3.3 Charakterystyka badanej populacji

Badania przeprowadzono w 14 placówkach oświatowych obejmujących szkoły podstawowe (klasy VI, VII, VIII) i ponadpodstawowe (klasy II, III) z terenu powiatu łębskiego. W projekcie uczestniczyły zarówno szkoły duże, miejskie, jak i małe placówki wiejskie, co zapewniło zróżnicowanie środowisk edukacyjnych.

Z powodu braków w danych lub opóźnień w wypełnianiu ankiet, 138 kwestionariuszy zostało wyłączonych z dalszych analiz. Łącznie do ogólnych analiz włączono 949 uczniów w przedziale wiekowym 11–19 lat ($K = 556$, $M = 393$), co stanowi 50,43% całej populacji uczniów wymienionych klas w badanych szkołach. Część szczegółowych analiz obejmowała nieco mniejsze próby badawcze ze względu na drobne braki w metryczkach, takie jak wpisanie abstrakcyjnej wartości wieku lub niepodanie średniej ocen. Udział poszczególnych placówek w projekcie przedstawiono w tabeli.



szkoła	badani	uczniowie ogółem	udział (%)
SP nr 8 w Łęborku	155	253	61,3%
SP nr 3 w Łęborku	97	186	52,2%
SP w Nowej Wsi Łębskiej	81	156	51,9%
SP nr 7 w Łęborku	83	140	59,3%
SP nr 5 w Łęborku	71	140	50,7%
SP w Łebie	56	99	56,6%
SP w Wicku	8	88	9,1%
SP w Redkowicach	20	60	33,3%
SP w Łebieniu	43	58	74,1%
SP w Garcegorzu	34	56	60,7%
SP w Szczenurzy	25	53	47,2%
SP w Leśnicach	12	40	30,0%
.....			
ZSGZiA w Łęborku	133	328	40,5%
LO nr 1 w Łęborku	151	225	67,1%
.....			
istotne braki danych	118		
łącznie po wykluczeniu braków i opóźnień	949	1882	50,43%

część I

Wyniki badań w szkołach



Obraz dobrostanu uczniów w porównaniu międzyszkolnym i etapów edukacyjnych

Pomimo uzyskania istotnego wyniku jednoczynnikowej analizy wariancji dla ogólnego poziomu dobrostanu uczniów ($F(4, 944) = 2,61$; $p = 0,035$), analizy post-hoc z korektą Bonferroniego nie wykazały istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi etapami edukacyjnymi. Wynik ten sugeruje, że zależność między etapem nauki a dobrostanem uczniów może być mediowana lub moderowana przez inne, nakładające się czynniki psychospołeczne. Analogicznie, analiza poczucia skuteczności w nauce nie ujawniła istotnych różnic w zależności od etapu edukacyjnego.

Jednocześnie stwierdzono istotne różnice pomiędzy etapami nauki w wybranych komponentach dobrostanu. Uczniowie klas VI i VII szkoły podstawowej osiągnęli wyższe wyniki w zakresie realizacji celów edukacyjnych w porównaniu z uczniami klas III szkół ponadpodstawowych, przy czym wielkość efektu była niewielka ($\eta^2 = .017$). Ponadto uczniowie klas VIII szkoły podstawowej charakteryzowali się wyższym poziomem radości z uczenia się niż uczniowie klas II szkół ponadpodstawowych ($\eta^2 = .013$). W zakresie poczucia przynależności do szkoły najwyższe wyniki odnotowano u uczniów klas II szkół ponadpodstawowych w porównaniu z uczniami klas VI i VIII szkoły podstawowej ($\eta^2 = .024$). Dodatkowo, w kilku porównaniach zaobserwowano tendencje statystyczne, wskazujące na wyższe poczucie przynależności u uczniów klas III szkół ponadpodstawowych względem klas VIII ($p = .061$) oraz u uczniów klas VII względem klas VIII szkoły podstawowej ($p = .055$).

Analiza wariancji wykazała również istotne różnice w poziomie subiektywnego dobrostanu uczniów pomiędzy szkołami ($F(12, 936) = 3,43$; $p < .001$). Test jednorodności wariancji nie wskazał na naruszenie założeń analizy, w związku z czym zastosowano testy post-hoc Bonferroniego. Uzyskany efekt był niewielki ($\eta^2 = .042$). Istotnie wyższy poziom dobrostanu odnotowano u uczniów szkoły podstawowej w Łebieniu oraz I Liceum Ogólnokształcącego w Łęborku, co stanowiło podstawę do dalszych porównań z wynikami analizy jakościowej zgłoszonych praktyk szkolnych.

Na potrzeby analizy jakościowej wykonaliśmy ranking średnich poziomu dobrostanu dla szkół w celu wytypowania kolejnych placówek. Do tego celu obniżyliśmy wymóg prognozy reprezentatywności grupy do $>50\%$ i wyłoniliśmy 6 szkół:

- Szkoła Podstawowa w Łebieniu,
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Łęborku,
- Szkoła Podstawowa w Garczegorzu,
- Szkoła Podstawowa nr 5 w Łęborku
- oraz praktycznie „ex aequo” Szkoła Podstawowa nr 7 w Łęborku i Szkoła Podstawowa w Łebie.

Należy podkreślić, że takie typowanie ma tylko charakter eksploracyjny i miało pomóc w dalszych analizach.

Kolejne analizy jednoczynnikowej ANOVA wykazały istotne różnice między szkołami w zakresie radości z uczenia się ($F(12, 936) = 4,36$; $p < .001$), przy czym najwyższe wyniki ponownie uzyskali uczniowie szkoły w Łebieniu, I LO w Łęborku oraz szkoły podstawowej w Garczegorzu. Istotne różnice stwierdzono również w odniesieniu do poczucia przynależności do szkoły ($F(12, 936) = 4,34$; $p < .001$), z małym do umiarkowanego efektem ($\eta^2 = .051$). W tym przypadku wyraźnie wyższe wyniki dotyczyły uczniów I LO w Łęborku, w porównaniu z sześcioma innymi szkołami, przy czym w relacji do siódmej szkoły odnotowano jedynie trend statystyczny ($p = .062$).

W zakresie realizacji celów edukacyjnych również wykazano istotne zróżnicowanie pomiędzy szkołami ($F(12, 936) = 3,32$; $p < .001$), jednak uzyskany efekt był niewielki ($\eta^2 = .041$). Najwyższe wyniki odnotowano w szkole podstawowej w Łebieniu w porównaniu z czterema innymi placówkami oraz w szkole podstawowej nr 7 w Łęborku, przy czym w tym ostatnim przypadku istotność dotyczyła jedynie porównania z jedną szkołą o najniższych wynikach i miała charakter graniczny ($p = .049$). Dla poczucia skuteczności w nauce nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy szkołami.

Poziom prężności psychicznej

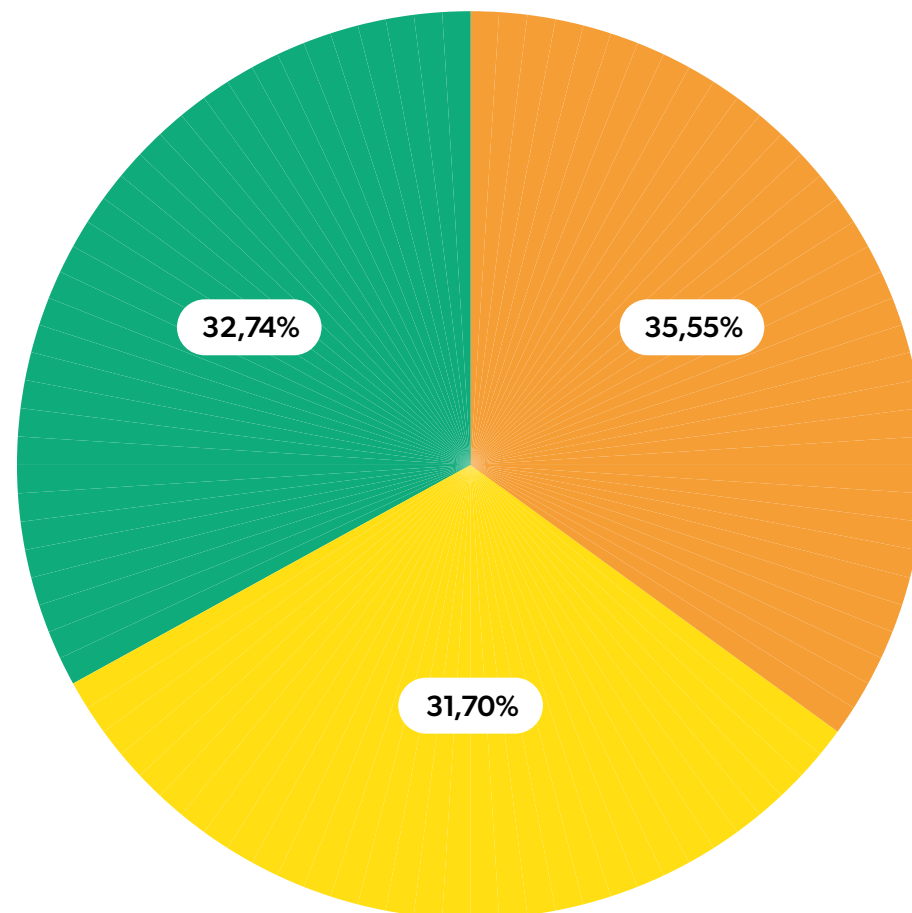
Na potrzeby opisu danych sporządzono ranking szkół według średniego poziomu prężności psychicznej uczniów. Należy jednak podkreślić, że jednoczynnikowa analiza wariancji nie wykazała istotnych różnic pomiędzy szkołami, w związku z czym ranking ten ma charakter wyłącznie opisowy i eksploracyjny. Z uwagi na fakt, że jedynie cztery szkoły spełniały pierwotnie przyjęte kryterium reprezentatywności próby (>60%), zdecydowano się na obniżenie progu włączenia do poziomu >50%. Szkoły, które nie spełniały tego kryterium, zostały wyłączone z tej analizy.

Wytypowaliśmy następujące placówki: Szkołę Podstawową w Garczegorzu, Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Łęborku, Szkołę Podstawową w Łebieniu, Szkołę Podstawową nr 5 w Łęborku oraz Szkołę Podstawową w Łebie.

W kolejnych etapach analizy porównywano szkoły pod względem poszczególnych komponentów prężności psychicznej. W przypadku optymistycznego nastawienia i energii stwierdzono istotne różnice pomiędzy szkołami ($F(12, 936) = 2,28; p < .001$), przy czym uzyskany efekt był niewielki ($\eta^2 = .028$) i dotyczył wyłącznie uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Łęborku. Dla wymiarów wytrwałości i determinacji w działaniu oraz kompetencji osobistych i tolerancji negatywnego afektu nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy szkołami. Natomiast w odniesieniu do poczucia humoru i otwartości na nowe doświadczenia, pomimo istotnego wyniku analizy wariancji ($p = .010$), zaobserwowano jedynie tendencje statystyczne w przypadku I LO w Łęborku, które nie osiągnęły progu istotności ($p = .064 - .069$).

Poziom prężności psychicznej

- niski
- przeciętny
- wysoki



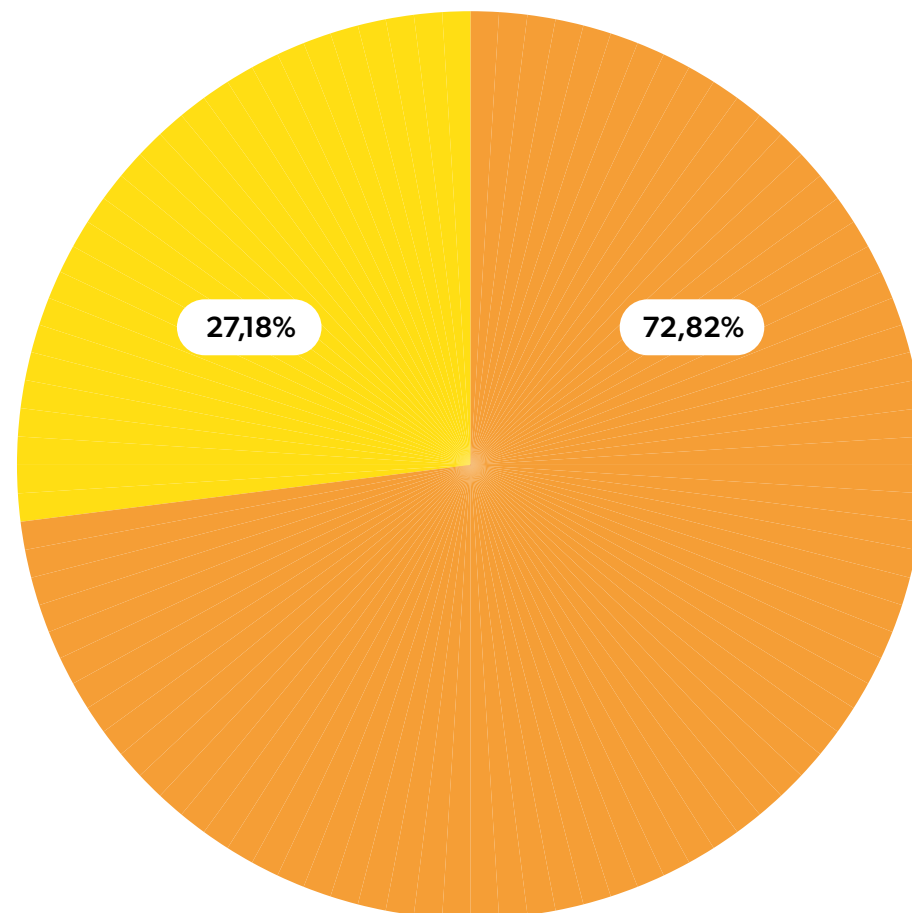
Warunki rozwoju psychospołecznego w kontekście relacji rówieśniczych

Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotne różnice pomiędzy szkołami w poziomie warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach rówieśniczych ($F(12, 936) = 4,16; p < .001$), przy czym wielkość efektu miała charakter mały do umiarkowanego ($\eta^2 = .051$). Istotne różnice dotyczyły wyłącznie uczniów Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Łęborku ($M = 0,45; SD = 0,25$), którzy uzyskali wyższe wyniki w porównaniu z czterema innymi szkołami. W odniesieniu do jednej dodatkowej szkoły odnotowano jedynie trend statystyczny, nieosiągający progu istotności ($p = .080$).

Na potrzeby dalszych analiz, w szczególności analizy jakościowej zgłaszanych przez szkoły praktyk, sporządzono ranking szkół według średniego poziomu warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach rówieśniczych o charakterze eksploracyjnym. Należy podkreślić, że zgodnie z wytycznymi autorki zastosowanego kwestionariusza żadna z badanych szkół nie osiągnęła minimalnego poziomu uznawanego za wystarczające warunki rozwoju w relacjach rówieśniczych – wszystkie średnie wartości znalazły się poniżej progu 0,50. Do dalszych analiz wytypowano następujące placówki: Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Łęborku, Szkołę Podstawową w Garczegorzu, Szkołę Podstawową nr 8 w Łęborku, Szkołę Podstawową w Łebie, Szkołę Podstawową w Łebieniu oraz Szkołę Podstawową nr 3 w Łęborku. Warto podkreślić, że – poza Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Łęborku – różnice pomiędzy szkołami mieściły się w bardzo wąskim zakresie średnich (od 0,001 do 0,024) i nie były istotne statystycznie.

Poziom warunków rozwoju psychospołecznego wg Deptuły

- brak warunków rozwoju
- istnieją warunki rozwoju



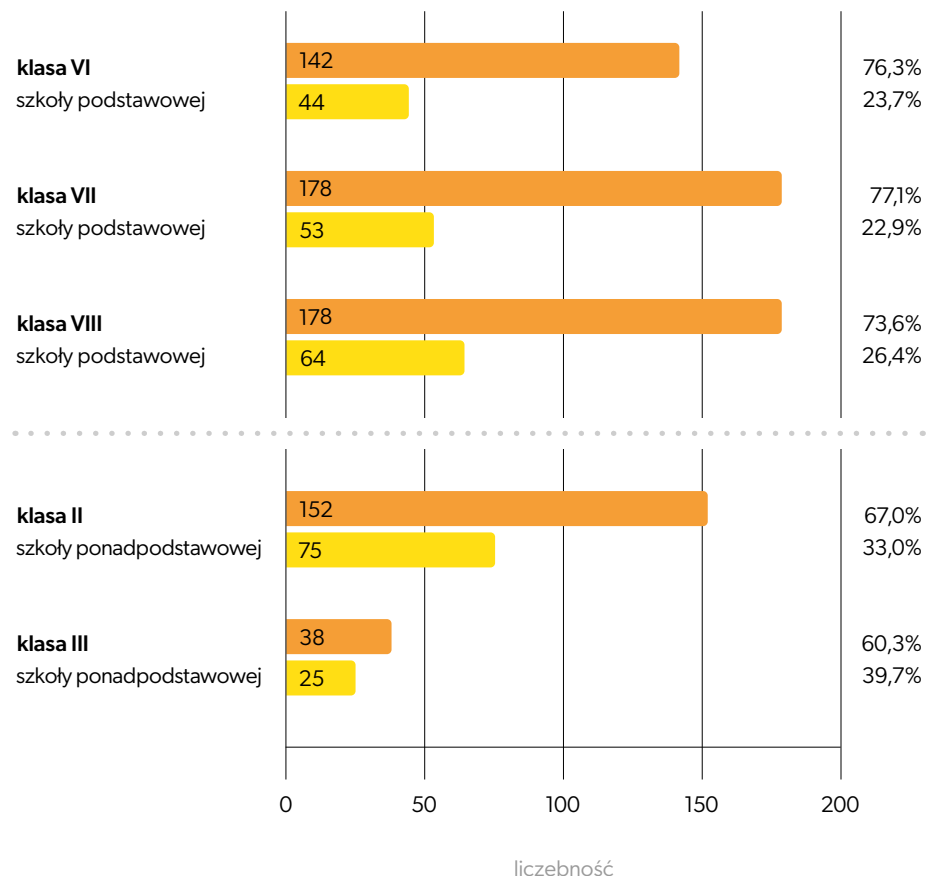
W kolejnym etapie przeprowadzono analizy porównawcze dla poszczególnych komponentów warunków rozwoju psychospołecznego. W przypadku poczucia akceptacji jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotne różnice pomiędzy szkołami ($F(12, 936) = 2,82$; $p < .001$), jednak uzyskany efekt był niewielki ($\eta^2 = .035$). Istotnie wyższy poziom poczucia akceptacji odnotowano wyłącznie u uczniów Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Łęborku w porównaniu z czterema innymi szkołami; pozostałe porównania nie osiągnęły istotności statystycznej.

Również w odniesieniu do poczucia bezpieczeństwa stwierdzono istotne zróżnicowanie pomiędzy szkołami ($F(12, 936) = 4,34$; $p < .001$), przy czym wielkość efektu miała charakter mały do umiarkowanego ($\eta^2 = .053$). Wyższe, istotnie statystycznie wyniki uzyskali uczniowie Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Łęborku (w porównaniu z czterema szkołami oraz przy jednym trendzie na poziomie $p = .082$), a także uczniowie Szkoły Podstawowej nr 8 w Łęborku oraz Szkoły Podstawowej w Łebie.

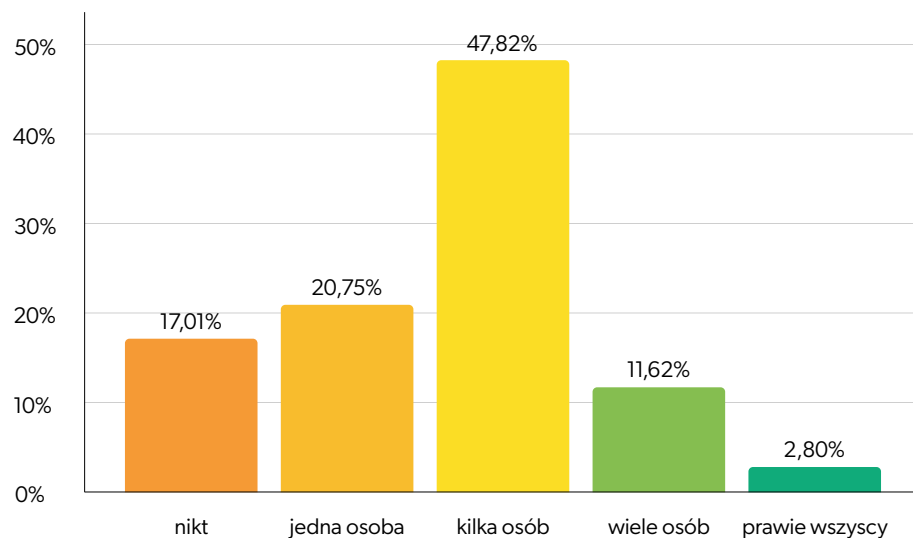
Istotne różnice stwierdzono również w zakresie poczucia autonomii ($F(12, 936) = 3,30$; $p < .001$), przy niewielkiej wielkości efektu ($\eta^2 = .041$). W tym przypadku wyższe wyniki dotyczyły wyłącznie uczniów Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Łęborku w porównaniu z pięcioma innymi szkołami.

Poziom warunków rozwoju psychospołecznego wg Deptuły z podziałem na klasy

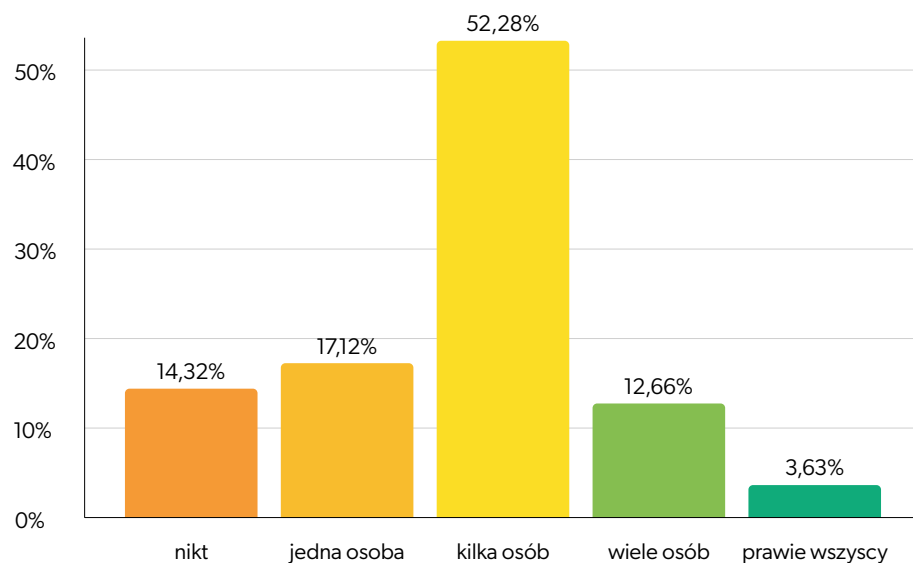
- brak warunków rozwoju
- istnieją warunki rozwoju



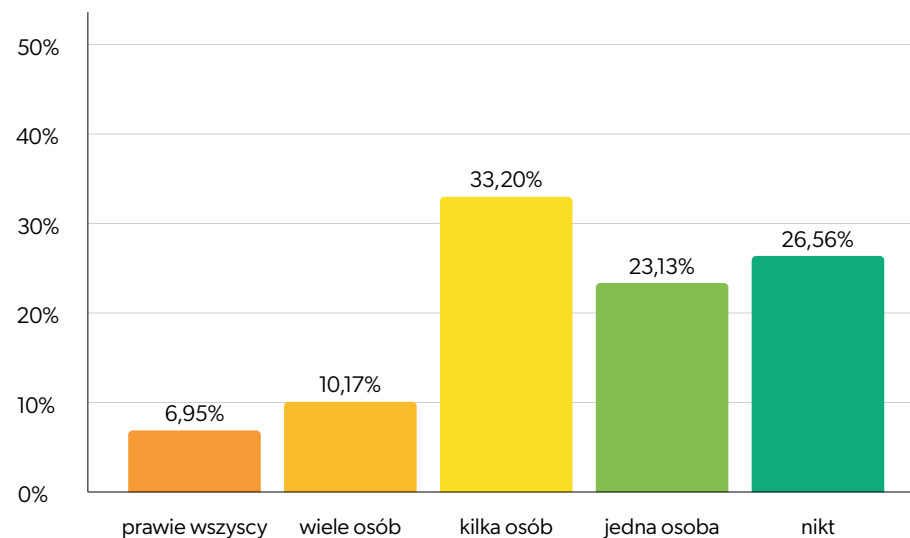
Ile osób w Twojej klasie cieszy się razem z Tobą, kiedy odnosisz sukces?



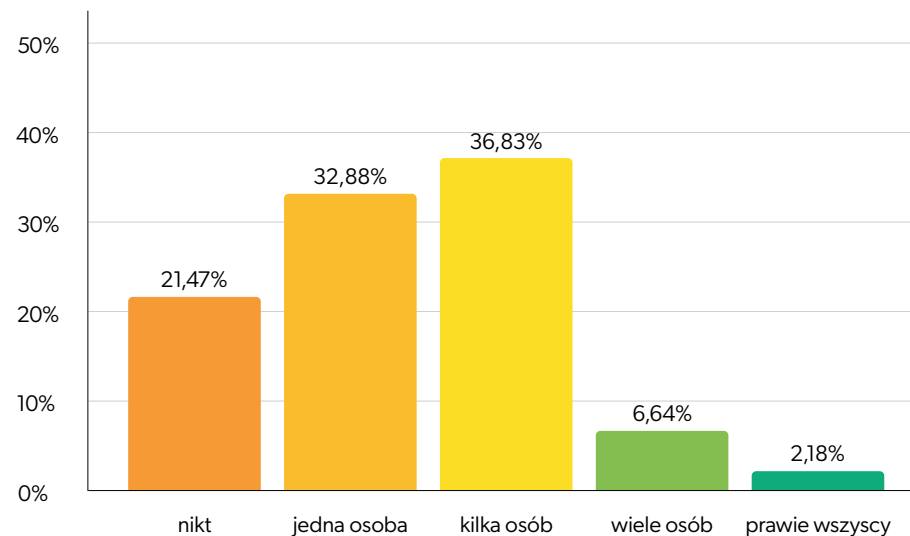
Ile osób z Twojej klasy chwali Cię, mówi Ci miłe rzeczy o Tobie?



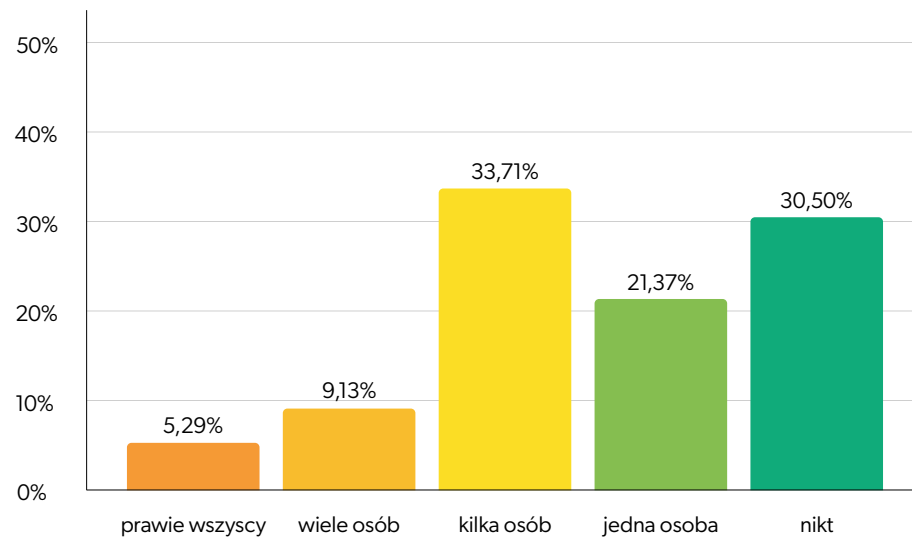
Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy mogłoby specjalnie zrobić Ci przykrość?



Z iloma osobami z Twojej klasy mógłbyś/mogłabyś porozmawiać o swoich problemach lub trudnościach?



Ile osób w Twojej klasie cieszyłoby się, gdyby coś Ci się nie udało?

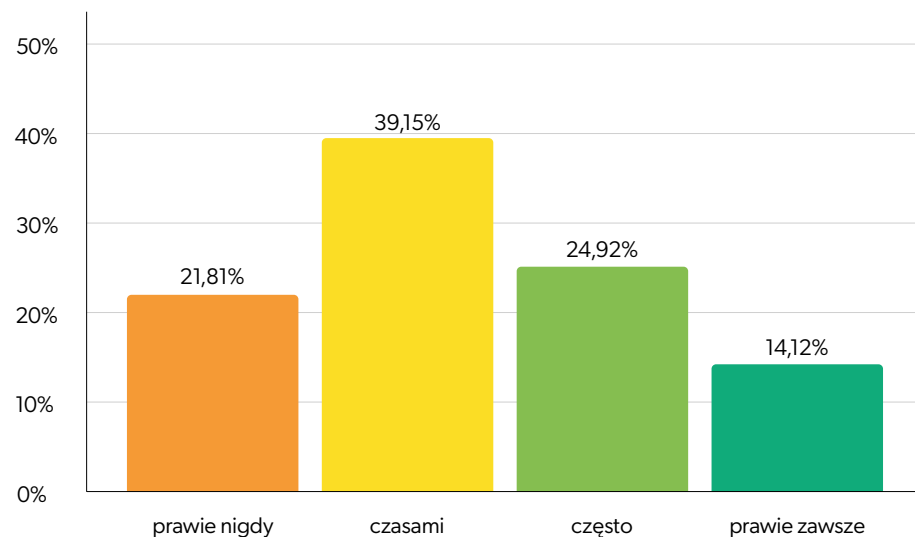


4

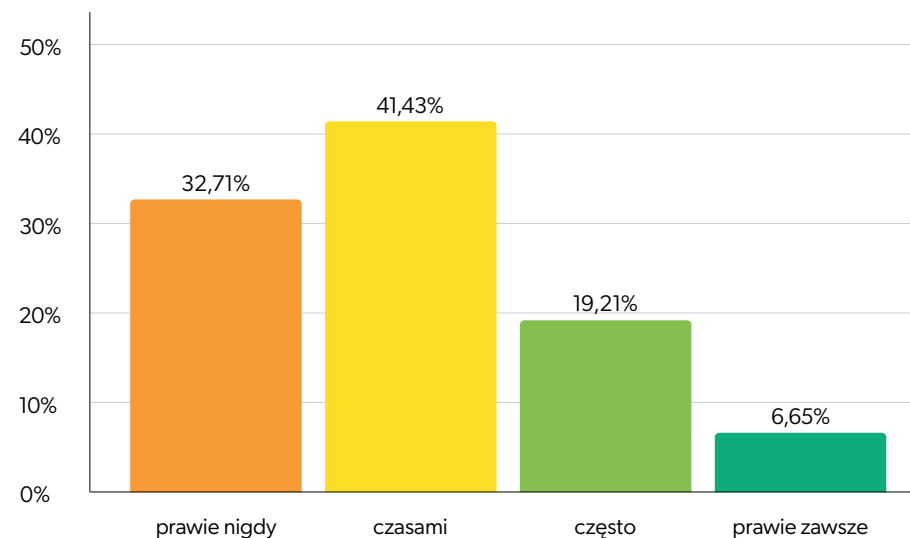
Poczucie przynależności i radość z uczenia się

Skala odpowiedzi dla wybranych pytań z kwestionariusza.

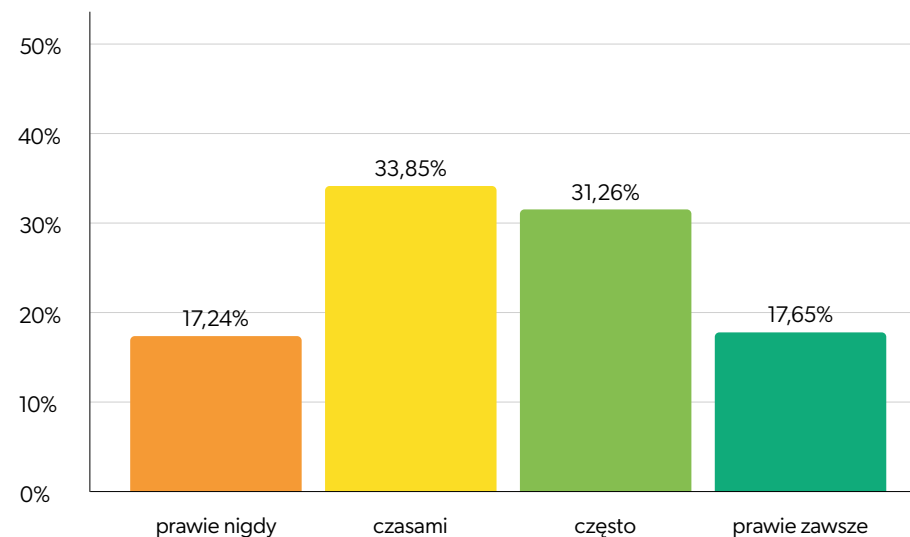
Czuję przynależność do szkoły.



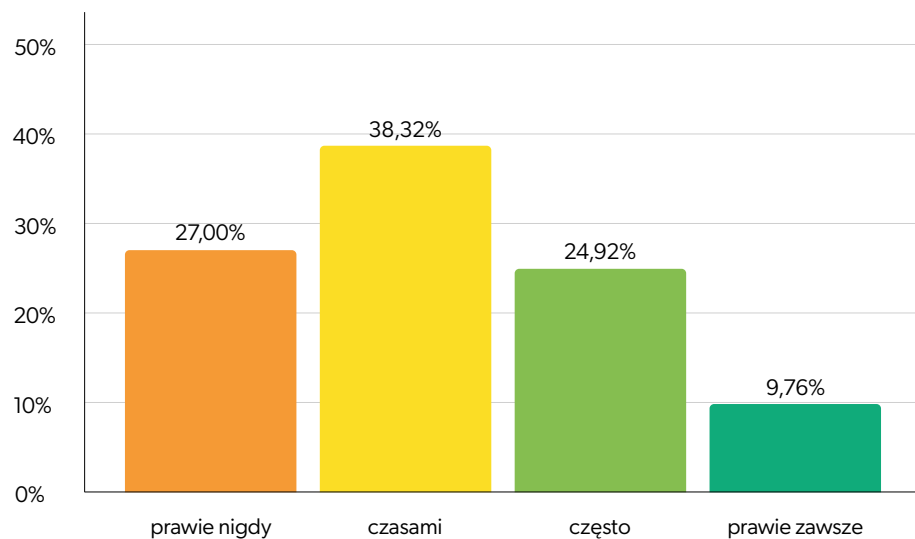
Czuję, że ludzie w mojej szkole troszczą się o mnie.



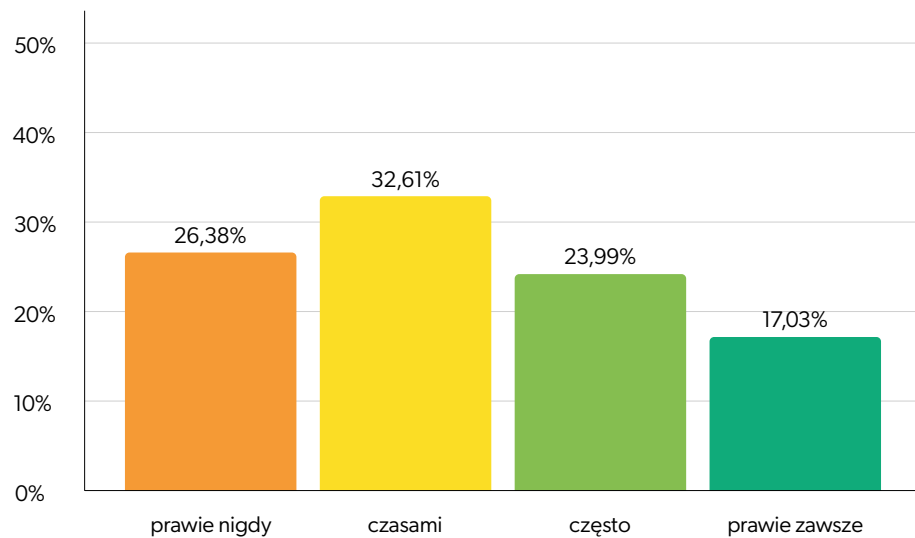
Jestem w szkole traktowany z szacunkiem.



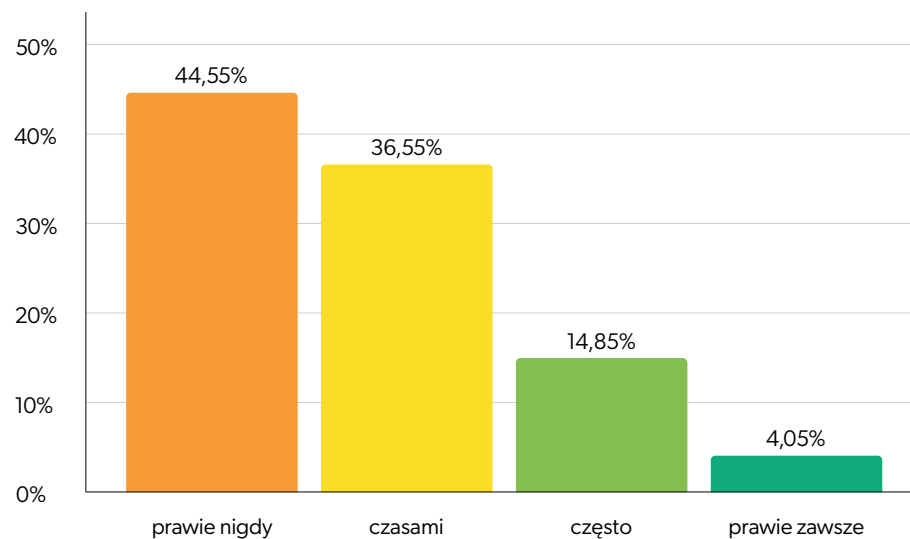
Mam poczucie, że to, co robię w szkole, jest ważne.



Lubię realizować projekty i zadania klasowe.



Cieszy mnie nauka szkolna.

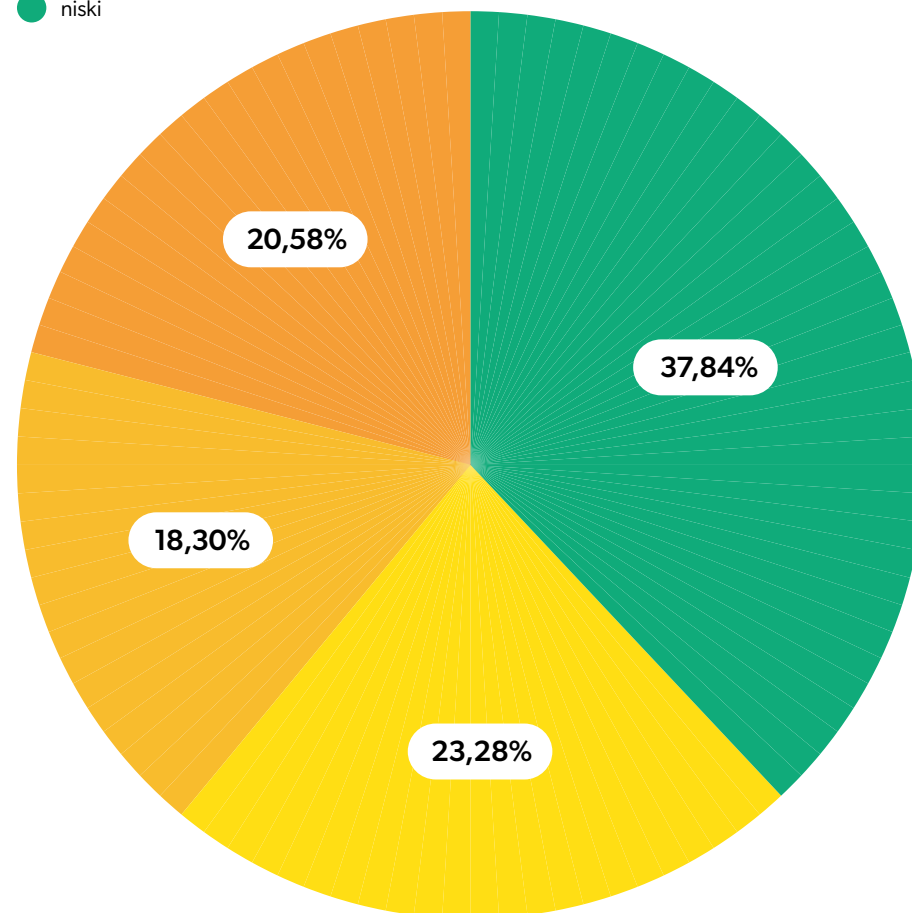


Poziom objawów depresyjnych, lękowych i stresu

Pomimo uzyskania istotnego wyniku jednoczynnikowej analizy wariancji dla poziomu stresu uczniów ($F(12, 936) = 2,80; p < .001$), wielkość efektu była niewielka ($\eta^2 = .035$). W analizach post hoc nie było jednak możliwe przyjęcie stabilnych różnic międzyszkolnych, gdyż istotność dotyczyła szkoły o skrajnie niskim poziomie reprezentatywności próby (<50%), co podważało rzetelność porównań. Po uwzględnieniu tego kryterium jedynie Szkoła Podstawowa w Łebie wykazała istotnie niższy poziom stresu w porównaniu z jedną szkołą osiągającą najwyższe wyniki, natomiast pozostałe porównania międzyszkolne nie osiągnęły istotności statystycznej.

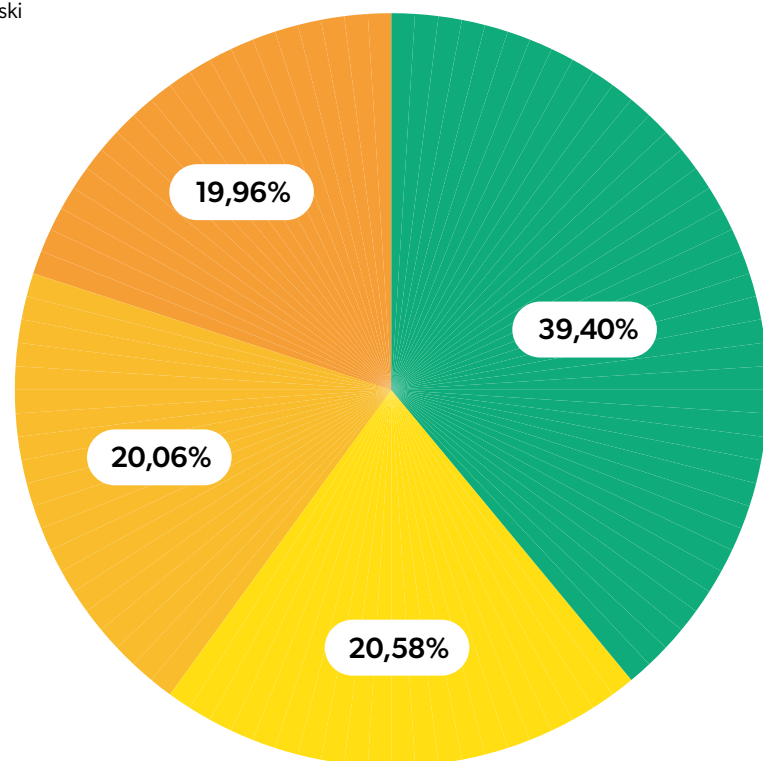
Poziom stresu

- bardzo wysoki
- wysoki
- umiarkowany
- niski



Poziom lęku

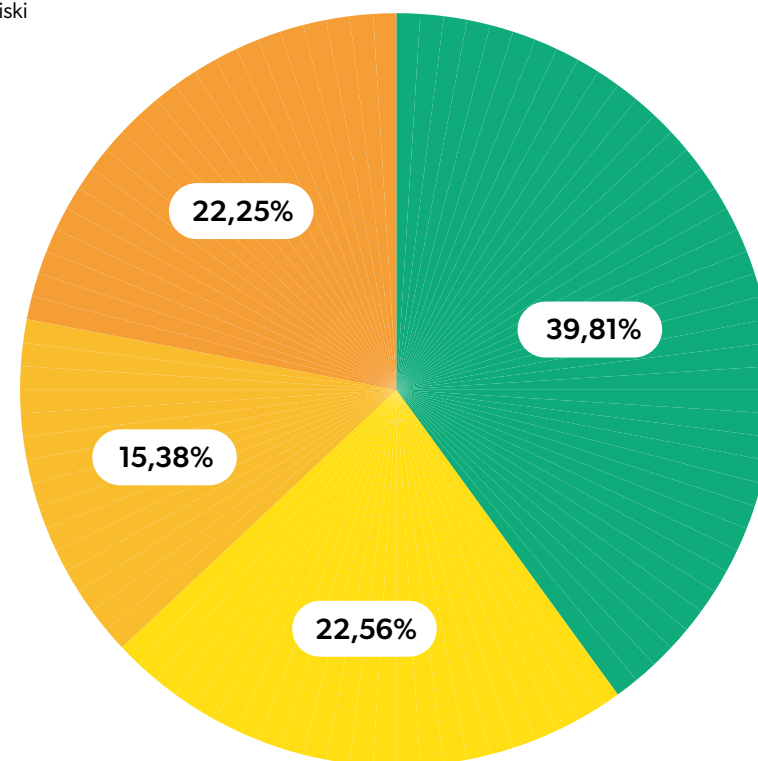
- bardzo wysoki
- wysoki
- umiarkowany
- niski



Analogicznie, jednoczynnikowa analiza wariancji dla poziomu lęku uczniów również okazała się istotna ($F(12, 936) = 2,29$; $p = .007$), jednak istotność różnic w testach post hoc ponownie dotyczyła wyłącznie tej samej szkoły niespełniającej kryterium reprezentatywności próby. W związku z jej wykluczeniem z interpretacji nie stwierdzono istotnych różnic międzyszkolnych w poziomie lęku.

Poziom depresji

- bardzo wysoki
- wysoki
- umiarkowany
- niski



W przypadku poziomu depresji jednoczynnikowa analiza wariancji również wykazała istotny efekt ogólny ($F(12, 936) = 2,00$; $p = .021$), jednak analizy post-hoc nie ujawniły istotnych różnic pomiędzy żadnymi parami szkół, co wskazuje na bardzo słaby i niestabilny charakter uzyskanego efektu.

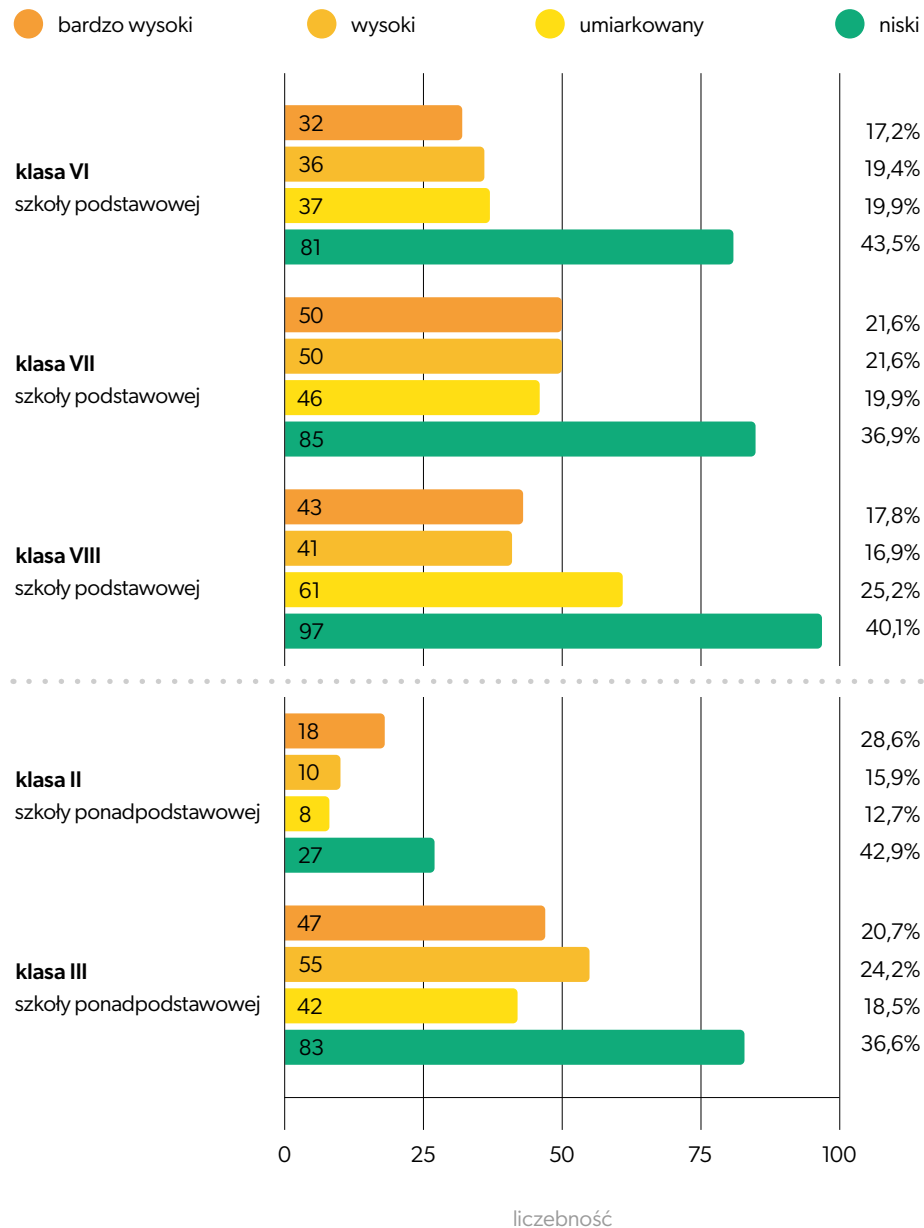
Łącznie wyniki sugerują, że choć w testach ogólnych pojawiały się istotne statystycznie efekty międzyszkolne dla stresu, lęku i depresji, miały one niewielką wielkość i nie przekładały się na trwałe oraz jednoznaczne różnice w porównaniach post-hoc. Zgodnie z ustaleniami literatury przedmiotu, większość zmienności objawów internalizacyjnych u młodzieży ma charakter indywidualny oraz pozaszkolny, natomiast tzw. „efekt szkoły” bywa słaby i trudny do uchwycenia przy prostych porównaniach średnich pomiędzy wieloma placówkami (Sellström i Bremberg, 2006; Shackleton i in., 2016; Aldridge i McChesney, 2018; Moore, 2025).

Dodatkowo, w badaniach psychometrycznych podkreśla się, że samoopisowe miary stresu, lęku i depresji są silnie ze sobą skorelowane i w znacznym stopniu odzwierciedlają wspólny wymiar dystresu lub negatywnego afektu. Taki wzorzec potwierdzono również w niniejszym badaniu, w którym korelacje r-Pearsona wskazały na silne związki pomiędzy stresem i lękiem ($r = .690$; $p < .001$), stresem i depresją ($r = .674$; $p < .001$) oraz lękiem i depresją ($r = .744$; $p < .001$). Wysoki poziom współzmienności tych konstruktów może dodatkowo ograniczać możliwość wykrycia specyficznych różnic międzyszkolnych, o ile szkoły nie różnią się istotnie ogólnym poziomem dystresu w populacji uczniów (Dwight, 2024).

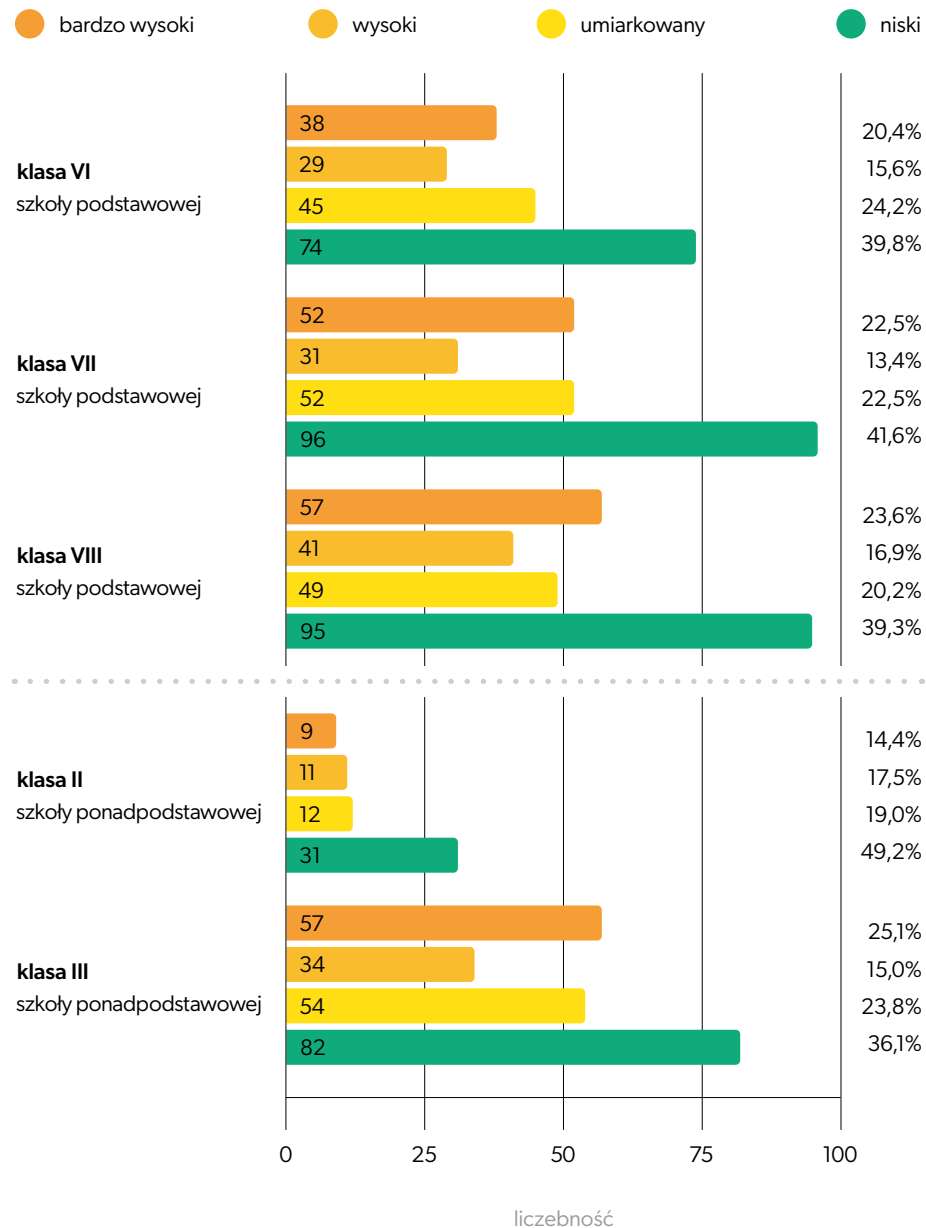
Poziom stresu z podziałem na klasy



Poziom lęku z podziałem na klasy



Poziom depresji z podziałem na klasy



Wskaźniki ryzyka i czynniki ochronne

Zdecydowana większość badanych uczniów, którzy podali swoją średnią ocen ($N = 832$), należała do grupy z wynikami powyżej 4,0 (74,64%). W związku z tym sprawdzono, czy pomiędzy uczniami o niższych i wyższych średnich ocen występują różnice w poziomie subiektywnego dobrostanu.

Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotny efekt główny poziomu ocen szkolnych na subiektywny dobrostan uczniów ($F(6, 825) = 23,72, p < .001$) przy dużej wielkości efektu ($\eta^2 = .15$). Analizy post-hoc z korektą Bonferroni ujawniły, że uczniowie z wyższymi średnimi ocen charakteryzowali się istotnie wyższym poziomem dobrostanu. Uczniowie z najniższą średnią ocen ($<3,49$) wykazywali istotnie niższy dobrostan w porównaniu z grupą 4,00–4,24 ($p = .024$) oraz wszystkimi grupami o średniej $>4,25$ ($p < .001$). Grupy o średnich 3,50–3,74 oraz 3,75–3,99 nie różniły się istotnie między sobą, jednak osiągały istotnie niższy dobrostan niż uczniowie ze średnimi $>4,25$ (zakres $p = .010$ do $< .001$).

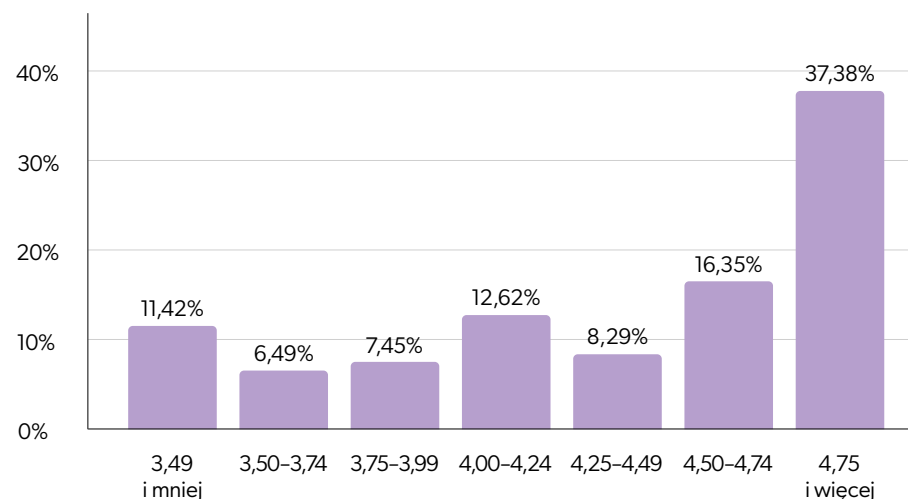
Analiza regresji liniowej potwierdziła liniowy charakter tej zależności ($F(1, 830) = 151,29, p < .001, R^2 = .154$). Wyższa średnia ocen wiązała się z wyższym poziomem subiektywnego dobrostanu ($\beta = .39$), a osiągnięcia szkolne wyjaśniały 15,4% wariancji dobrostanu.

Analogiczny, lecz silniejszy wzorec uzyskano dla poczucia skuteczności w nauce.

Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istotne różnice między grupami średnich ocen ($F(6, 825) = 53,97, p < .001$) przy bardzo dużej wielkości efektu ($\eta^2 = .28$).

Test Levene'a był nieistotny ($p = .094$), co potwierdza spełnienie założenia jednorodności wariancji; do dalszych analiz zastosowano testy post-hoc Bonferroni.

Pogrupowane średnie ocen



Uczniowie ze średnią $<3,49$ ($M = 8,50; SD = 2,50$) wykazywali istotnie niższe poczucie skuteczności w nauce niż wszystkie grupy ze średnią $>4,25$ ($M = 11,15; SD = 2,56$). Grupy 3,50–3,74 ($M = 9,67; SD = 1,69$) oraz 3,75–3,99 ($M = 9,84; SD = 2,41$) różniły się istotnie od uczniów ze średnią $>4,50$ ($M = 11,62; SD = 2,54$), lecz nie od siebie nawzajem. Wyniki wskazują na wyraźny trend wzrostowy – im wyższa średnia ocen, tym wyższa deklarowana skuteczność w nauce.

Następnie przeprowadzono analizy regresji dotyczące czynników psychospołecznych. Regresja jednoczynnikowa wykazała, że prężność psychiczna istotnie przewiduje poziom subiektywnego dobrostanu uczniów ($F(1, 955) = 282,63, p < .001, R^2 = .228$) przy silnym dodatnim związku ($\beta = .48$). Analogicznie, warunki rozwoju psychospołecznego istotnie przewidywały dobrostan ($F(1, 956) = 237,33, p < .001, R^2 = .199$ ($\beta = .45$)).

Regresja wieloraka wykazała, że średnia ocen, prężność psychiczna oraz warunki rozwoju psychospołecznego istotnie i niezależnie przewidują poziom subiektywnego dobrostanu uczniów ($F(3, 828) = 174,04, p < .001, R^2 = .387$). Wszystkie predyktory miały dodatni wpływ, przy czym najsilniejszym predyktorem była średnia ocen ($\beta = .33$), następnie prężność psychiczna ($\beta = .30$) oraz warunki rozwoju psychospołecznego ($\beta = .27$). Łącznie model wyjaśniał 38,7% wariancji subiektywnego dobrostanu, co stanowi relatywnie duży i praktycznie istotny efekt w badaniach nad funkcjonowaniem młodzieży.

W dalszym etapie analiz sprawdzono czynniki o charakterze ochronnym wobec objawów depresyjnych. Regresja wieloraka wykazała, że kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu, poczucie bezpieczeństwa oraz poczucie przynależności do szkoły istotnie przewidyują nasilenie objawów depresyjnych ($F(3, 948) = 143,84, p < .001, R^2 = .313$). Wszystkie predyktory miały charakter ochronny, a najsilniejszym z nich były kompetencje osobiste i tolerancja negatywnego afektu ($\beta = -.30$).

Porównanie modeli jednoczynnikowych i wielorakich wskazuje, że prężność psychiczna zachowuje centralną pozycję predykcyjną, choć jej siła maleje po uwzględnieniu innych zmiennych (spadek β z $-.46$ do $-.30$), co świadczy o współdzieleniu wariacji z dobrostanem i warunkami rozwoju. Wpływ warunków rozwoju psychospołecznego ulega wyraźnemu osłabieniu (z $\beta = -.37$ do $\beta = -.16$), co sugeruje, że ich oddziaływanie na depresję jest w dużej mierze pośredniczone przez dobrostan i prężność. Subiektywny dobrostan pełni rolę częściowego mediatora, a nie dominującego predyktora objawów depresyjnych.

Jednocześnie uzyskane wyniki pozwalają wskazać nie tylko czynniki ochronne, lecz także potencjalne czynniki ryzyka, które mogą sprzyjać obniżeniu dobrostanu oraz nasileniu objawów internalizacyjnych u uczniów. Do najistotniejszych należą niski poziom poczucia skuteczności w nauce, chronicznie niskie osiągnięcia szkolne oraz ograniczone zasoby regulacyjne, w tym obniżona prężność psychiczna. Wyniki analiz wskazują, że uczniowie z najniższymi średnimi ocen wykazują istotnie niższy poziom dobrostanu oraz poczucia skuteczności, co może uruchamiać negatywną spiralę: obniżone przekonania o własnych kompetencjach prowadzą do spadku zaangażowania, unikania wyzwań i dalszego pogorszenia funkcjonowania szkolnego.

W świetle uzyskanych wyników należy podkreślić, że szkoła nie powinna być traktowana jako podmiot bezpośrednio odpowiedzialny za kliniczny poziom objawów psychicznych uczniów. Przenoszenie na szkoły obowiązków, które kompetencyjnie należą do poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz systemu ochrony zdrowia psychicznego, może prowadzić do przeszacowania realnego wpływu środowiska szkolnego na stan kliniczny młodzieży. Zarówno literatura przedmiotu, jak i wyniki niniejszych badań wskazują, że istotna część wariacji objawów depresyjnych i lękowych jest wyjaśniana przez czynniki pozaszkolne, takie jak cechy indywidualne, zasoby regulacyjne czy relacje rodzinne, których szkoła nie jest w stanie ani kontrolować, ani kompensować.

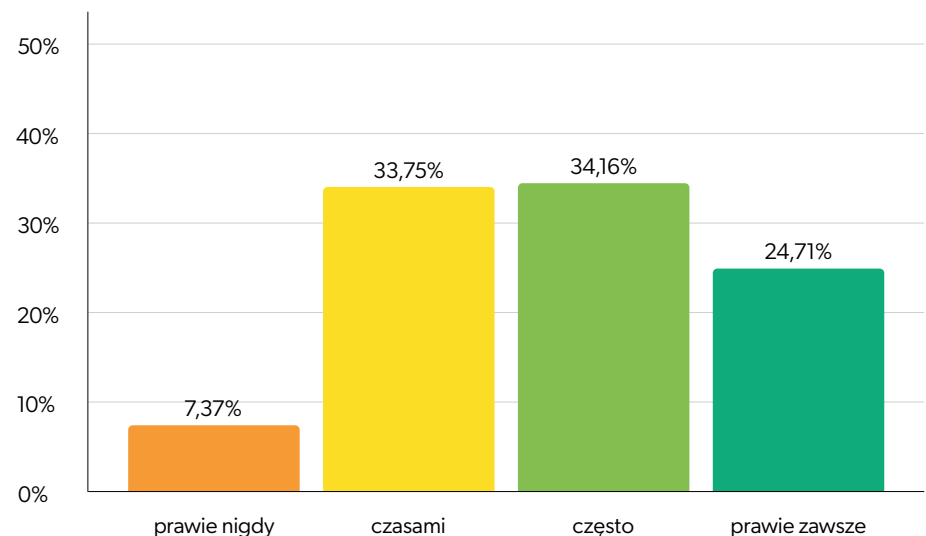
Jednocześnie uzyskane wyniki wskazują, że szkoła może pełnić istotną rolę rozwojową i ochronną, zwłaszcza poprzez kształtowanie poczucia skuteczności, wspieranie kompetencji oraz tworzenie warunków sprzyjających autonomii i relacjom. Zgodnie z literaturą, poczucie

skuteczności istotnie wpływa na zaangażowanie w naukę, co pozwala sformułować – w oparciu o nasze dane – hipotezę, że wraz z wiekiem i kolejnymi etapami edukacji dochodzi do stopniowego obniżania skuteczności w nauce, zaangażowania, motywacji oraz średnich ocen.

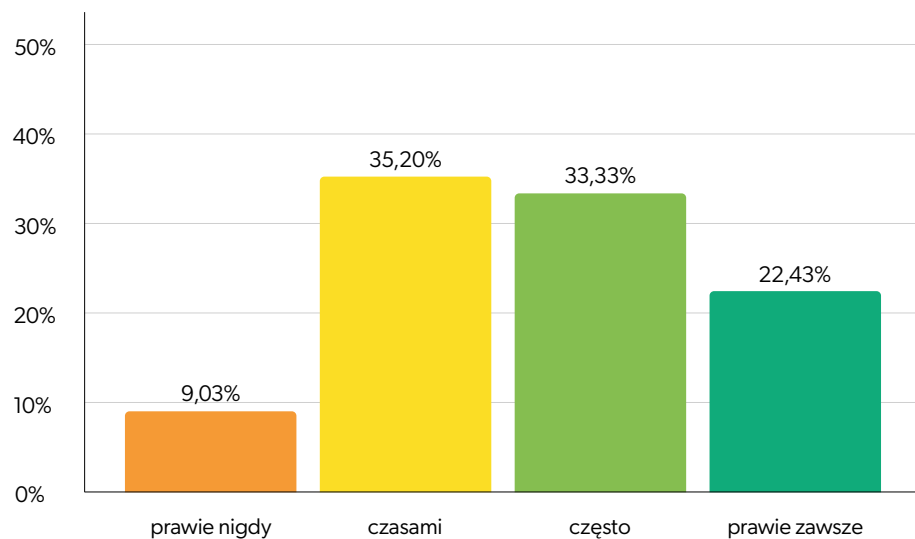
Zjawisko to nie wydaje się jednak prostą konsekwencją „słabszych uczniów”, lecz raczej wynikiem zmian systemowych: wzrostu liczby ocen, większej selektywności systemu, nasilonej krytyki, porównań społecznych oraz presji na wynik. Obniżanie progów punktowych czy rezygnacja z prac domowych nie odwracają tego trendu. Co więcej, zgodnie z teorią autodeterminacji oraz badaniami nad optymalnym poziomem wyzwań, zbyt niskie wymagania edukacyjne mogą sprzyjać nudzie i spadkowi zaangażowania, co w dłuższej perspektywie wiąże się z obniżoną skutecznością uczenia się i gorszymi wynikami edukacyjnymi.

W tym sensie problem nie jest umiejscowiony w samych ocenach, lecz w stopniu realizacji trzech podstawowych potrzeb psychologicznych uczniów: kompetencji, autonomii i relacji. Zgodnie z teorią autodeterminacji, konteksty społeczne, które wspierają te potrzeby, sprzyjają rozwojowi, inicjatywie i dobrostanowi, natomiast ich chroniczna frustracja – poprzez nadmierną kontrolę, nieoptymalny poziom wyzwań oraz brak więzi – może prowadzić do obniżonego zaangażowania, dystresu oraz zwiększonego ryzyka psychopatologii (Ryan & Deci, 2000).

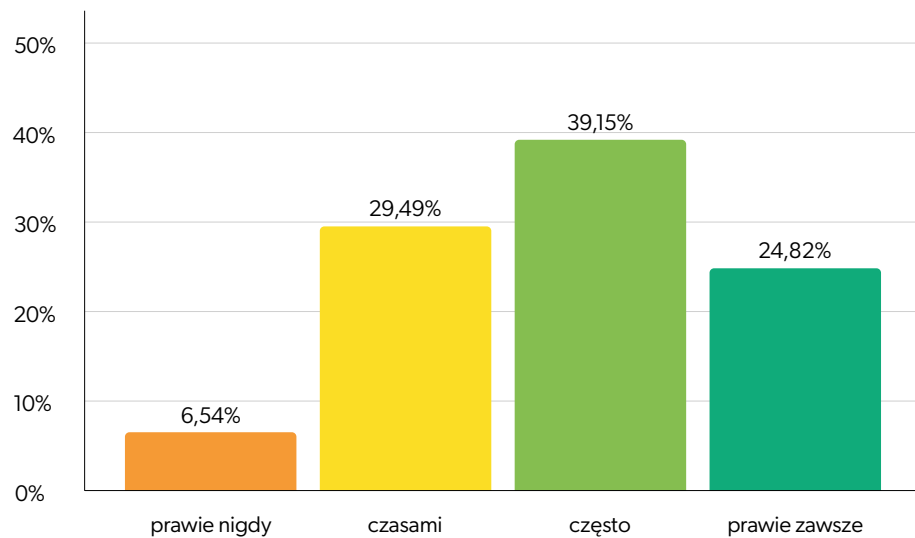
Jestem dobrym uczniem.



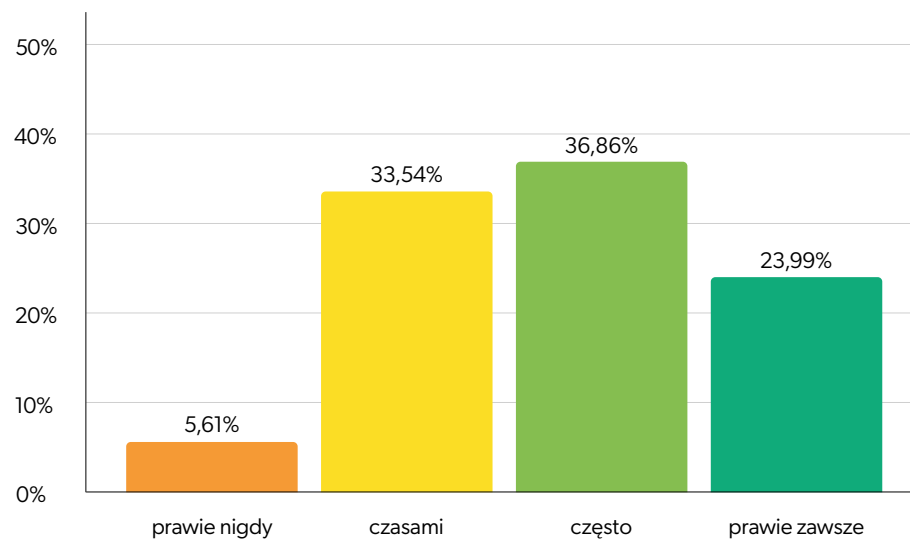
Dobrze się uczę.



Dobrze wykonuję przydzielone mi zadania klasowe.



Dostaję dobre oceny z różnych przedmiotów.



Krytyka i ograniczenia interpretacyjne

Interpretując uzyskane wyniki, należy uwzględnić istotne ograniczenia związane ze strukturą próby badawczej, które mogą wpływać na poziom uogólnienia wniosków. Zdecydowana nadreprezentacja uczniów osiągających wysokie średnie ocen, przy jednoczesnym relatywnie niskim udziale uczniów z niższymi wynikami szkolnymi, może prowadzić do zawyżenia średnich poziomów dobrostanu, poczucia skuteczności oraz zasobów indywidualnych w całej próbie. W konsekwencji rozkłady badanych zmiennych mogą być przesunięte w kierunku wyników korzystniejszych, co ogranicza możliwość pełnego uchwycenia funkcjonowania uczniów znajdujących się w grupach podwyższonego ryzyka.

Dodatkowym ograniczeniem jest niska reprezentatywność na poziomie szkół, ponieważ jedynie cztery placówki osiągnęły próg reprezentatywności przekraczający 60% uczniów objętych badaniem. W pozostałych szkołach uzyskane wyniki należy traktować ostrożnie, gdyż mogą one odzwierciedlać specyfikę uczniów bardziej zmotywowanych, lepiej funkcjonujących lub chętniej uczestniczących w badaniach, a nie pełny obraz populacji szkolnej. Taka struktura próby zwiększa ryzyko systematycznego błędu selekcji, polegającego na nadreprezentacji uczniów o wyższych zasobach poznawczych i emocjonalnych.

W tym kontekście należy podkreślić, że brak istotnych różnic międzyszkolnych w części analiz oraz relatywnie wysokie poziomy badanych wskaźników mogą być częściowo efektem ograniczonej mocy analitycznej na poziomie szkoły, a nie rzeczywistej jednorodności środowisk edukacyjnych. Oznacza to, że uzyskane wyniki lepiej opisują zależności pomiędzy zmiennymi na poziomie indywidualnym ucznia niż różnice systemowe pomiędzy szkołami.

Z tego względu wnioski dotyczące wpływu środowiska szkolnego na dobrostan i funkcjonowanie psychiczne uczniów powinny być interpretowane jako ostrożne i eksploracyjne, a nie rozstrzygające. Przyszłe badania powinny uwzględniać bardziej zrównoważony dobór próby, zwiększenie reprezentatywności na poziomie szkół oraz celowe włączenie uczniów z niższymi osiągnięciami szkolnymi, aby pełniej uchwycić różnicowanie doświadczeń edukacyjnych i psychospołecznych młodzieży.

Jednym z możliwych źródeł ograniczonej reprezentatywności próby jest mechanizm selekcyjny związany z koniecznością uzyskania pisemnej zgody rodziców na udział uczniów w badaniu. Jak wskazują badania, brak zgody rodzicielskiej nie ma charakteru losowego i częściej dotyczy rodzin o niższym poziomie zaangażowania szkolnego oraz obniżonych zasobach psychospołecznych (Anderman i in., 1995), których dzieci częściej prezentują niższe osiągnięcia szkolne i wyższe nasilenie problemów emocjonalnych (Hill i Tyson, 2009). W konsekwencji próby oparte na aktywnej zgodzie rodziców mogą być systematycznie przesunięte w kierunku uczniów lepiej funkcjonujących (Pokorny i in., 2001), co prowadzi do zawyżenia wskaźników dobrostanu i niedoszacowania skali trudności psychicznych. Działania polegające na zwiększeniu zaangażowania rodziców w życie szkolne ucznia mogą działać protekcyjnie i obecnie wydają się najbardziej niedocenionym oraz zaniedbanym obszarem.

Z literatury wynika, że tylko co drugi nauczyciel ocenia współpracę i relacje z rodzicem jako harmonijne, natomiast 25,3% badanych przedstawia rodziców jako biernych i wycofujących się z relacji ze szkołą, a 20,1% określa rodziców jako roszczeniowych, mało zaangażowanych, przeświadczonech o braku obowiązku pomagania nauczycielom i szkole (Zielińska, 2018). Spoglądając na reprezentatywność uczniów w niniejszym badaniu, można przypuszczać, że obecnie zaangażowanie rodziców kształtuje się na jeszcze niższym poziomie.

część II

Wybór dobrych praktyk przez analizę jakościową



Klimat i dobrostan

Analiza działań podejmowanych przez szkoły powiatu łębskiego w obszarze klimatu szkoły i dobrostanu uczniów pokazuje obraz złożony, różnorodny i wyraźnie zależny od potencjału kadrowego oraz kultury organizacyjnej poszczególnych placówek. Dokumenty szkół wskazują, że w większości placówek realizuje się wiele aktywności – od prostych, codziennych działań wychowawczych, po praktyki bardziej zaawansowane, ukierunkowane na zdrowie psychiczne, dobrostan i relacje społeczne. Jednocześnie występuje duża nierównowaga między szkołami: część placówek tworzy spójne, wielowymiarowe programy, inne zaś funkcjonują głównie na poziomie działań incydentalnych. Także w zakresie liczby podejmowanych działań szkoły wykazują bardzo dużą nierównowagę. Są szkoły, które wykazały 16, 31 czy 33 aktywności w tym obszarze na przestrzeni pięciu lat (2021–2025) i takie, które wskazały 185, 152 czy 130 działań. Łącznie w obszarze klimat i dobrostan pojawiło się 1136 działań, choć ta liczba mogłaby być zdecydowanie większa, gdyż część szkół wskazywała w jednym działaniu wiele aktywności.

Do najmocniejszych obszarów należy przede wszystkim różnorodność i ilościowość działań, co świadczy o dużej wrażliwości szkół na potrzeby uczniów. We wszystkich szkołach pojawiają się działania ukierunkowane na poprawę atmosfery, integrację społeczności oraz budowanie pozytywnego klimatu, np. w formie wyjazdów, dni tematycznych, świąt szkolnych, pikników rodzinnych czy akcji życzliwości. Tego typu aktywności stanowią wartościowy fundament, gdyż wzmacniają poczucie przynależności, bezpieczeństwa oraz budują pozytywną kulturę szkoły.

W wielu placówkach rozwija się infrastruktura wspierająca dobrostan – strefy wyciszeń, sale relaksu, miejsca sensoryczne, zielone przestrzenie, a także biblioteki jako strefy odpoczynku. W szkołach pojawiają się innowacyjne formy wsparcia, np. „strefy dobrostanu”, „ciche pokoje”, zajęcia oddechowe czy trening uważności. Wskazywane są także takie aktywności jak: „terapia lasem”, pokoje i miejsca gier planszowych, zielone przestrzenie na terenie szkoły, zajęcia lekcyjne prowadzone na przyszkolnych terenach zielonych, dni podczas których uczniowie rozwiązują

krzyżówki, łamigłówki i zagadki. Widoczna jest także praca z bajkami terapeutycznymi. Pokazuje to, że wiele placówek zaczyna traktować przestrzeń nie tylko jako tło, ale jako aktywne narzędzie wsparcia psychicznego.

Silną stroną jest również obecność specjalistów – psychologów i pedagogów, którzy w wielu szkołach stają się dostępni dla uczniów nie tylko podczas interwencji, ale również na przerwach, podczas warsztatów i w ramach systemowych działań wspierających. W wielu szkołach psychologowie i pedagodzy odgrywają kluczową rolę, a ich praca obejmuje rozmowy wspierające, pracę nad samooceną, regulacją emocji, stresorami szkolnymi, budowaniem odporności psychicznej czy wsparciem adaptacyjnym.

Wiele szkół wskazuje w tym obszarze działania związane z wolontariatem. Szkoły przyłączają się do bardzo wielu akcji charytatywnych, zarówno tych lokalnych np. wsparcie Hospicjum w Pogorzeliach poprzez akcje szkolne, udział w Łębskich Polach Nadziei, wspieranie Stowarzyszenia Pomocy Osobom ze Spektrum Autyzmu „Niebieski Skarb”, paczki świąteczne dla Noclegowni dla bezdomnych mężczyzn w Łęborku, po wsparcie osób prywatnych (i tu także osób lokalnych jak i z całego kraju), a także działań podejmowanych przez wiele organizacji pożytku publicznego np. PCK, akcje WOŚP. Szkoły podejmują także działania akcyjne takie jak pomoc powodzianom, wsparcie dla Ukrainy oraz działania na rzecz schronisk, przyłączanie się do Szlachetnej Paczki czy aktywności na rzecz Fundacji DKMS.

W części szkół widać również systemowo rozwiniętą pracę na rzecz relacji i klimatu: regularne kręgi dialogowe, kontrakty klasowe, mediacje rówieśnicze, budowanie wspólnoty szkolnej – wszystko to sprzyja budowaniu kultury wsparcia, życzliwości i współpracy. Szczególnie wyróżniają się szkoły, które traktują dobrostan jako proces, a nie zestaw pojedynczych wydarzeń. Na szczególną uwagę zasługują tu niezwykle rozbudowane i systemowe działania, takie jak: „Dobra przerwa” (10-minutowa aktywność integracyjna), „Szkolne rewiry przyjaźni” (czyli mapa szkolnych miejsc przyjaznych relacjom), „Miesiąc dobrych relacji” (akcja, w której każda klasa realizuje działania promujące empatię, współpracę czy wdzięczność), „Tablica dobrych słów” (gdzie uczniowie zapisują anonimowo komplementy), „Miesiąc pozytywnych zasad” (polegający na tworzeniu haseł wspierających przez uczniów), „Listy do siebie” (gdzie uczniowie piszą list do siebie, w którym opisują, za co siebie cenią, co lubią robić oraz ludzi, którzy ich inspirują), „Dziennik dobrych zdarzeń” (tablica każdej klasy, gdzie uczniowie zapisują swoje pozytywne momenty i zdarzenia), „Tablica anonimowych wpisów” (gdzie każdy uczeń może zapisać, co robi, gdy ma zły dzień), „Plan ratunkowy” (działanie polegające na wspólnym opracowaniu przez uczniów sposobów radzenia sobie z presją rówieśniczą) czy „Kręgi wsparcia” (pozwalające uczniom wspólnie wypracować plany wsparcia zarówno od rodziców, jak i od innych osób z ich otoczenia).

Szkoły pokazują w tym obszarze także dużą spójność w zakresie obchodów świąt narodowych (np. akcja „Szkoła do Hymnu”) oraz działań takich jak Narodowe Czytanie. Część szkół wskazuje na projekty prowadzone przez harcerzy, np. „Małe Miasto Łębork”, profilaktyczne działania policji i PCPR oraz projekty ogólnopolskie, takie jak: „Młode Głowy”, „Zachowaj Trzeźwy Umysł”, „Góra Grosza”, projekty Polskiego Centrum Profilaktyki, „Bieg po zdrowie”, „Trzymaj formę”, „Szkoła Myślenia Pozytywnego”, Uniwersytet Dzieci czy projekty Erasmus.

Szkoły wykazują także działania w tym obszarze, wykorzystując potencjał swojej lokalizacji, organizując pikniki i biwaki żeglarskie czy projekty „Tratwę przez Bałtyk”, współpracując z lokalną społecznością i pobliskimi szkołami, działając na rzecz seniorów czy organizując dni sprzątnięcia świata. Organizowane są Tygodnie Wolontariatu, Tygodnie Dobrostanu, Tygodnie Wdzięczności oraz Olimpiady dla osób niepełnosprawnych.

Największym wyzwaniem jest bardzo duża nierówność w zakresie jakości i intensywności działań między szkołami. Podczas gdy niektóre placówki prowadzą dziesiątki aktywności o wysokiej wartości merytorycznej, inne ograniczają swoje działania do kilku standardowych wydarzeń w ciągu roku. Brak jednolitego standardu powoduje, że uczniowie powiatu nie mają równego dostępu do wsparcia psychospołecznego.

Drugim istotnym problemem jest przewaga działań okazjonalnych i uroczystościowych nad systemowymi, wieloletnimi programami pracy psychospołecznej. W wielu szkołach dominują święta kalendarzowe, okazjonalne warsztaty czy wydarzenia integracyjne, natomiast brakuje powtarzalnych cykli psychoedukacyjnych, długofalowych programów dobrostanu czy regularnej pracy rozwojowej. W wielu szkołach brakuje również systemowej ewaluacji podejmowanych działań. Nie ma diagnoz wstępnych, ewaluacji końcowych, ankiet klimatu szkoły, monitorowania dobrostanu czy analizy efektów działań. W rezultacie nie wiadomo, które inicjatywy realnie wspierają uczniów, a które działają jedynie na poziomie deklaracyjnym.

Kolejnym obszarem wymagającym wzmocnienia jest rola rodziców, którzy rzadko współtworzą programy, kampanie, warsztaty lub działania profilaktyczne poza wskazanymi w niektórych szkołach piknikami rodzinnymi, zaangażowaniem rodziców w prowadzenie warsztatów czy zajęć. Są to jednak bardzo pojedyncze działania w bardzo niewielu szkołach.

Udział uczniów w tym obszarze jest największy, jednakże pytanie, które można postawić, brzmi: czy aktywność szkolnych samorządów, uczniów z kół wolontariatu i ogółu środowiska uczniowskiego ogranicza się do działań organizacyjnych, czy też grupy te pełnią rolę liderów inicjatyw społecznych, rówieśniczych i dobrostanowych?

Z analizy wynika, że szkoły powiatu łębskiego posiadają wysoki potencjał w obszarze klimatu i dobrostanu, choć rozkłada się on nierównomiernie. Część szkół buduje nowoczesne, oparte na badaniach modele wsparcia psychicznego, integracji i rozwoju społeczno-emocjonalnego. Inne szkoły funkcjonują na poziomie podstawowych aktywności wychowawczych, które, choć ważne, nie tworzą całościowego systemu. W całym powiecie widać rosnącą świadomość znaczenia dobrostanu oraz coraz większą gotowość do tworzenia przestrzeni i działań wspierających. Brakuje jednak jednolitej wizji, wspólnego standardu oraz narzędzi monitorowania efektywności. Najbardziej aktywne szkoły pokazują jednak, że możliwe jest stworzenie kultury szkoły opartej na dobrostanie, emocjach, relacjach, inkluzji i bezpieczeństwie – w sposób konsekwentny, systemowy i efektywny.

Na podstawie ankiet można uznać, że największa liczba działań w tym obszarze przypada wychowawcom, a zakresem ich działań są integracje, pogadanki, opieka, relacje z uczniami. Pedagodzy i psychologowie to druga bardzo zaangażowana grupa, ale w działania takie jak: specjalistyczne, rozmowy indywidualne, wsparcie emocjonalne, prowadzenie zajęć TUS. Nauczyciele włączają się w akcje tematyczne, zdrowie, projekty i wydarzenia. Samorząd Uczniowski realizuje głównie akcje, zbiórki, wydarzenia, działania wolontariackie, natomiast rodzice angażują się sporadycznie.

Reasumując, można wyróżnić kilka obszarów działań:

- 1. Praktyki pro-dobrostanowe** – obejmują stałe dyżury psychologa i pedagoga na przerwach, przestrzenie wyciszenia (strefy ciszy, kąpki relaksu, pokoje gier, pokoje wyciszenia), warsztaty psychoedukacyjne i profilaktyczne, zajęcia o zdrowiu psychicznym, sensoryczne i ruchowe oraz trening uważności i radzenia sobie ze stresem. Działania te są systematyczne, często cykliczne, czasem oparte na innowacjach pedagogicznych (np. „terapia lasem”, „przerwa na oddech”).
- 2. Integracja i budowanie poczucia wspólnoty** – obejmują wyjazdy integracyjne, pikniki rodzinne, dni tematyczne, akcje prospołeczne, liczne święta klasowe i szkolne oraz zajęcia łączące różne grupy wiekowe i przedszkole ze szkołą. Działania te są bardzo częste, ale w części szkół mają charakter głównie „świętowania”, a mniej jest pracy nad relacjami w głębszym wymiarze.
- 3. Wsparcie emocjonalne uczniów** – obejmuje rozmowy indywidualne i grupowe, interwencje kryzysowe, budowanie samooceny i poczucia sprawczości. Działania te są w części szkół systemowe i różnorodne, w innych zaś – sporadyczne, ograniczone do pogadarek.

4. Współpraca z rodzicami i środowiskiem – obejmuje pikniki rodzinne, wspólne akcje, udział rodziców w warsztatach, spotkaniach i działaniach klasowych. Działania te są bardzo zróżnicowane; część szkół angażuje rodziców minimalnie.

5. Profilaktyka i edukacja zdrowotna – obejmuje programy profilaktyczne, edukację o emocjach, stresie, higienie snu i odpoczynku, działania antyhejtowe i antyprzemocowe. Działania istnieją, ale w większości szkół brak ich systemowej ewaluacji oraz kontynuacji.

Rekomendowane byłoby przekształcenie działania okazjonalnego na roczne plany pracy i cykle tematyczne, wprowadzenie powiatowego standardu minimalnego działań dobrostanowych, obejmującego m.in. aktualizowane corocznie programy, systemową pracę z emocjami, konsultacje psychologiczne i cykle integracyjne, a także stworzenie powiatowego modelu diagnozy dobrostanu, obejmującego ankiety, rozmowy grupowe, analizę potrzeb i regularną ewaluację programów. Warto byłoby także wzmocnić kompetencje psychospołeczne kadry poprzez szkolenia z zakresu rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych kadry, pracy z emocjami, obecności w relacjach, empatii, komunikacji i uważności. Bardzo istotnym elementem tego obszaru jest rozwój programów rówieśniczych – mentorzy uczniów młodszych, mediacje, liderzy zdrowia psychicznego, grupy wsparcia rówieśniczego oraz aktywne włączanie rodziców w działania dobrostanowe poprzez warsztaty, panele, konsultacje grupowe i współtworzenie kampanii społecznych.

Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

W szkołach na terenie powiatu łębskiego realizowanych jest bardzo wiele działań w obszarze relacji rówieśniczych i wsparcia społecznego. W latach 2021–2025 wszystkie 14 szkół wskazało łącznie 750 różnorodnych aktywności, jednak widoczna jest wyraźna dysproporcja między placówkami – liczba działań na przestrzeni pięciu lat waha się od zaledwie 12 do nawet 113. Oznacza to, że uczniowie w poszczególnych szkołach mają nierówny dostęp do doświadczeń i inicjatyw budujących relacje, poczucie przynależności oraz wsparcie społeczne.

Najczęściej pojawiające się formy pracy obejmują wycieczki, biwaki i wyjścia klasowe do kina, teatru, muzeów oraz na wyjazdy integracyjne, a także różnorodne zajęcia integracyjne, takie jak nocki w szkole, szkolne dni tematyczne, dyskoteki, bale czy pikniki. Bardzo dużą część działań stanowią godziny wychowawcze poświęcone relacjom, empatii, współpracy, komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz radzeniu sobie z konfliktami i napięciami w grupie. Powszechnie są także zajęcia warsztatowe prowadzone przez pedagoga i psychologa szkolnego. Wiele szkół angażuje uczniów w wolontariat i działania prospołeczne, takie jak Szlachetna Paczka, zbiórki dla hospicjów, schronisk czy lokalnych organizacji, a także akcje świąteczne i kiermasze. Istotną rolę odgrywają działania Samorządów Uczniowskich – organizacja imprez, konkursów, dni tematycznych czy współudział w akcjach charytatywnych. Placówki realizują także liczne działania profilaktyczne dotyczące agresji rówieśniczej, hejtu, przemocy, bezpieczeństwa cyfrowego lub używek, często we współpracy z policją, służbami i specjalistami zewnętrznymi. Widać wyraźnie, że szkoły starają się łączyć „twarde” działania wychowawcze i profilaktyczne z „miękkimi” formami budowania relacji poprzez kulturę, wspólne wyjścia czy wydarzenia środowiskowe.

Zdecydowana większość działań realizowana jest przez wychowawców, którzy pełnią kluczową rolę w budowaniu relacji w klasach. Silnie zaangażowani są również nauczyciele przedmiotowi, natomiast pedagog i psycholog prowadzą działania bardziej specjalistyczne i mniej liczne, choć jakościowo istotne. Zauważalnie mało wykorzystywany jest potencjał rodziców oraz Samorządów

Uczniowskich. To potwierdza wniosek, że system działań jest szkoło-centryczny i kadro-centryczny, a mało w nim współodpowiedzialności rodziców i rówieśniczych form wsparcia.

W analizowanych dokumentach widoczne są szkoły, które wyróżniają się szczególnie bogatą i różnorodną ofertą działań integracyjnych oraz środowiskowych. Placówki te łączą intensywne działania wychowawcze z projektami naukowymi i kulturalnymi, regularnymi wyjazdami do instytucji kultury, programami adaptacyjnymi dla uczniów klas pierwszych (takimi jak buddy-system czy mediacje rówieśnicze) oraz rozbudowanym wolontariatem i działalnością prospołeczną. Ich działania są spójne, przemyślane i systemowe, a klimat szkoły łączy wysoki poziom relacji z zaangażowaniem w środowisko lokalne oraz szeroką współpracą z instytucjami zewnętrznymi.

Pozostałe szkoły, zwłaszcza te wykazujące najmniejszą liczbę działań, realizują przede wszystkim podstawowy pakiet aktywności, koncentrując się na wycieczkach, pojedynczych warsztatach oraz standardowych godzinach wychowawczych. Rzadziej inicjują własne, rozpoznawalne programy i rzadko korzystają z potencjału rodziców, SU lub partnerów środowiskowych. W wielu z nich działania mają charakter incydentalny, a nie systemowy.

Wnioski, które nasuwają się po przeanalizowaniu tego obszaru pokazują, że choć skala działań jest duża, jest jednocześnie bardzo nierówna między szkołami. Są placówki z dziesiątkami aktywności oraz takie, gdzie opis działań jest skromny. Ponadto relacje i wsparcie społeczne są najczęściej realizowane przez wychowawców i nauczycieli. Psycholog i pedagog pełnią ważną, ale mniej liczącą rolę – bardziej specjalistyczną niż masową. Także i w tym obszarze rodzice i Samorząd Uczniowski są niewykorzystanym potencjałem. Przy tak dużej liczbie działań relacyjnych, udział rodziców i SU jest znikomy.

W dokumentach nie ma śladów systemowej ewaluacji, która pozwalałaby odpowiadać na realne potrzeby uczniów – aczkolwiek z rozmów doprecyzowujących zapisy w ankietach wiadomo, że kilka z badanych szkół opiera program profilaktyczno-wychowawczy na diagnozie potrzeb. Warto byłoby zadbać o to, aby choć raz w roku wykonywać badanie klimatu szkoły (obejmujące poczucie przynależności, poczucie bezpieczeństwa i relacje).

Rekomenduje się rozwijanie programów systemowych, a nie jedynie pojedynczych wycieczek czy akcji. Szkoły powinny tworzyć programy adaptacyjne dla uczniów rozpoczynających naukę, programy wsparcia rówieśniczego (buddy-system, liderzy klas), a także wzmacniać rolę rodziców poprzez spotkania psychoedukacyjne, warsztaty i włączanie ich w aktywności szkolne. Warto także zwiększyć rolę Samorządów Uczniowskich jako inicjatorów działań promujących empatię, życzliwość i wsparcie. Najlepsze szkoły powinny pełnić rolę ośrodków inspiracji i wsparcia dla pozostałych placówek, dzieląc się swoimi praktykami, realizując otwarte warsztaty oraz organizując wydarzenia i spotkania tematyczne służące wymianie doświadczeń.

Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

W szkołach na terenie powiatu łębskiego realizowane jest szerokie spektrum działań wspierających regulację emocji oraz rozwój kompetencji psychologicznych uczniów. Wśród dominujących obszarów tematycznych znajdują się: rozpoznawanie i nazywanie emocji, radzenie sobie ze stresem i napięciem, rozwijanie kompetencji społecznych i relacyjnych, budowanie poczucia własnej wartości i tożsamości. Najczęściej powtarzające się aktywności obejmują naukę rozpoznawania emocji w klasach I-III, naukę radzenia sobie ze stresem w klasach VI-VIII, cykle zajęć emocjonalnych prowadzone przez psychologów i pedagogów, a także lekcje języka polskiego i lekcje multimedialne analizujące emocje bohaterów oraz sytuacje problemowe.

Trzon działań w obszarze emocjonalno-psychologicznym tworzą wychowawcy, psychologowie i pedagodzy, przy zaangażowaniu nauczycieli przedmiotowych. To oni realizują większość codziennych działań wspierających uczniów – zarówno w ramach godzin wychowawczych i zajęć psychoedukacyjnych, jak i podczas interwencji w trudnych sytuacjach. Obecność rodziców i samorządu uczniowskiego jest zauważalna, jednak zdecydowanie rzadsza, co wskazuje na istotny potencjał do dalszego wzmocnienia współpracy ze środowiskiem domowym i rówieśniczym.

W wielu szkołach rozwija się kultura uważności i relaksacji. Pojawiają się praktyki mindfulness, ćwiczenia oddechowe, kąciaki wyciszenia, muzyka relaksacyjna, techniki autoregulacji, a także elementy terapii wielozmysłowej, takie jak sale doświadczania świata, piłki antystresowe czy „gniotki”.

Jednocześnie analiza wykazała bardzo duże zróżnicowanie między szkołami. W niektórych z nich odnotowano nawet 118 lub 83 działania realizowane w okresie pięciu lat, podczas gdy w innych liczba ta wynosiła 15 lub deklarowano całkowity brak działań. Pokazuje to brak wspólnych standardów dotyczących edukacji emocjonalnej w szkołach, a tym samym nierówny dostęp uczniów do wsparcia psychologicznego.

Warto podkreślić, że w wielu szkołach obecna jest znacząca współpraca z podmiotami zewnętrznymi. Realizowane są projekty ogólnopolskie, takie jak „Szkoła Myślenia Pozytywnego”, projekty międzynarodowe (np. „Świat pełen emocji”), a także działania prowadzone przez lokalne organizacje pozarządowe.

Na podstawie przeprowadzonych analiz rekomenduje się m.in.:

- **wzmocnienie współpracy z rodzicami** poprzez organizację warsztatów, spotkań psychoedukacyjnych i udostępnianie materiałów wspierających rozwój emocjonalny dzieci,
- **włączanie uczniów w tworzenie działań** (np. programy peer-support, liderz zdrowia psychicznego), co zwiększa zaangażowanie i poczucie odpowiedzialności za dobrostan społeczności szkolnej,
- **prowadzenie systematycznej ewaluacji działań** – krótkich ankiet po cyklach zajęć dotyczących m.in. poczucia bezpieczeństwa, znajomości strategii radzenia sobie ze stresem czy trudnymi emocjami. Jest to szczególnie ważne, ponieważ wyniki badań uczniów wyraźnie pokazują, że liczba działań nie zawsze przekłada się na rzeczywisty dobrostan, poziom lęku czy stresu młodzieży,
- **wdrożenie rocznych programów rozwoju emocjonalnego** – opartych na danych z badań przesiewowych prowadzonych przez psychologów szkolnych, które mogłyby bardziej precyzyjnie odpowiadać na potrzeby uczniów (np. cykle dotyczące samooceny, odporności psychicznej, higieny cyfrowej),
- **dalszy rozwój oferty mindfulness i autoregulacji** – m.in. poprzez wprowadzenie krótkich, powtarzalnych praktyk takich jak „minuta oddechu” czy ćwiczenia wyciszające podczas przerw, co mogłoby stać się standardem wspierającym dobrostan uczniów.

Podsumowując, kluczową potrzebą na poziomie systemowym jest wprowadzenie minimalnych standardów edukacji emocjonalnej w każdej szkole, co pozwoliłoby zmniejszyć dysproporcje w dostępie do wsparcia psychologicznego (obecnie różnice są ogromne – od 118 deklarowanych działań w niektórych placówkach do ich całkowitego braku w innych). Proponowany standard podstawowy mógłby obejmować m.in.: minimum trzy roczne cykle zajęć dotyczących emocji, stresu i relacji, realizację co najmniej jednego projektu zewnętrznego, coroczne szkolenie dla nauczycieli oraz minimum jedno działanie skierowane do rodziców.

Równocześnie konieczne jest podnoszenie kompetencji emocjonalno-społecznych kadry i aktywizowanie rodziców oraz społeczności lokalnych. Obecnie w większości szkół aktywność rodziców w tym obszarze jest minimalna, a ich zaangażowanie stanowi najsłabsze, ale jednocześnie najbardziej obiecujące do rozwoju ogniwo systemu wsparcia psychologicznego uczniów.

Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji

Wskazano szeroki obraz działań podejmowanych przez 14 szkół powiatu łębskiego w latach 2021–2025. Analiza ankiet pokazuje 637 działań, które rozkładają się na aktywności wychowawcze, edukacyjne, profilaktyczne, interwencyjne, środowiskowe, adaptacyjne, inkluzyjne (dla uczniów z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji) oraz proceduralne (dokumenty, standardy, algorytmy reagowania).

Działania te są niezwykle zróżnicowane – od lekcji tematycznych po długofalowe programy włączające społeczność szkolną, jednak w wielu szkołach akcenty, jakość i intensywność działań wyglądają zupełnie inaczej.

Większość działań w obszarze wykluczenia i stygmatyzacji ma charakter edukacyjny, realizowany poprzez lekcje tolerancji, empatii i poszanowania różnorodności, lekcje o prawach człowieka i prawach dziecka, godziny wychowawcze dotyczące relacji, agresji rówieśniczej, hejtu, cyberprzemocy oraz zajęcia uświadamiające, czym jest stygmatyzacja i jak jej przeciwdziałać.

Są to działania ważne, ale w części szkół mające charakter incydentalny, a nie oparte na planie profilaktycznym. Jakość działań różni się znacząco: od tradycyjnych pogadanek po nowoczesne, interaktywne formy pracy.

W większości szkół regularnie odbywają się wydarzenia takie jak Światowy Dzień Świadomości Autyzmu, Dzień Praw Dziecka, Dzień Życzliwości, Dzień Osób z Niepełnosprawnościami. W części placówek są to działania bardzo rozbudowane – z warsztatami, wystawami, udziałem specjalistów, projektami klasowymi. W innych szkołach sprowadzają się one do krótkiej prezentacji lub symbolicznej akcji (np. ubieranie się na niebiesko). Rozbieżność jakości tych działań jest duża – niektóre szkoły tworzą z nich szkolne kampanie edukacyjne, inne – jednorazowe akcje.

W zakresie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego działania specjalistyczne obejmują konsultacje dla uczniów z trudnościami w adaptacji, pracę indywidualną z uczniami doświadczającymi wykluczenia społecznego, wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami i deficytami rozwojowymi, pomoc i monitoring uczniów doświadczających hejtu lub przemocy oraz interwencje po konkretnych incydentach.

W szkołach o silnych zespołach psychologiczno-pedagogicznych działania te są systematyczne – obejmują plan pracy, dokumentację, regularne rozmowy, współpracę z wychowawcami i rodzicami. W szkołach słabszych działania pojawiają się głównie reaktywnie, w odpowiedzi na problem.

Włączanie uczniów z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji to obszar, w którym niektóre szkoły wyróżniają się bardzo wysoką jakością działań, taką jak: tworzenie planów adaptacyjnych, współpraca z rodzicami i asystentami, tłumaczenia materiałów, praca metodą małych kroków, pomoc rówieśnicza czy warsztaty o różnorodności kulturowej. Inne szkoły ograniczają temat migracji do „pogadanki o tolerancji”. Jakość wsparcia jest wysoce zróżnicowana. Z ankiet wynikają duże rozbieżności: są szkoły, które wykazały 5–8 działań na przestrzeni 5 lat, oraz takie, które wskazały 83–119 działań w tym samym przedziale czasowym.

W prawie każdej szkole występują procedury reagowania na hejt, przemoc i wykluczenie, szkolenia z zakresu bezpieczeństwa cyfrowego oraz współpraca z policją. Każda szkoła ma opracowane i wdrożone Standardy Ochrony Małoletnich.

W części szkół działania w analizowanym obszarze tworzą spójny system reagowania, natomiast w innych występują jako pojedyncze, rozproszone aktywności bez programu nadrzędnego. Najczęściej działania podejmują wychowawcy oraz nauczyciele przedmiotowi, często, aczkolwiek rzadziej włączają się w ten obszar specjaliści, tj. psycholog i pedagog. W wielu przypadkach działania są reaktywne, a nie systemowe. Ponownie potencjał rodziców jest minimalnie wykorzystany.

Wnioski, które pojawiają się po analizie ankiet, pokazują, że działania prowadzone w szkołach są liczne, ale bardzo nierówne między szkołami. Działania antydyskryminacyjne w większości szkół nie są programem, lecz serią pojedynczych inicjatyw. Wsparcie dla uczniów z niepełnosprawnościami i doświadczeniem migracji jest silnie skoncentrowane w kilku szkołach, a nie w całym powiecie. Brakuje systemowej ewaluacji i diagnozy potrzeb.

Bezpieczeństwo i prewencja przemocy i hejtu

W szkołach na terenie powiatu łębskiego widać bardzo duże nasycenie działaniami z obszaru bezpieczeństwa i prewencji – wskazano 607 działań w tym obszarze we wszystkich 14 szkołach na przestrzeni 5 lat (2021–2025). Widoczna jest duża różnorodność podejść – od podstawowych aktywności edukacyjnych po rozbudowane, systemowe programy wsparcia, obejmujące uczniów, nauczycieli oraz współpracę z instytucjami zewnętrznymi. Analiza jakościowa ujawnia zarówno mocne strony obszaru, jak i wyraźne luki wskazujące na potrzebę dalszej budowy spójnego systemu bezpieczeństwa w powiecie.

Powtarza się kilka głównych bloków takich jak:

1. Edukacja o zagrożeniach, realizowana na zajęciach lekcyjnych na temat cyberprzemocy, warsztatach tematycznych na temat bezpiecznego korzystania z internetu, uzależnień od gier czy konsekwencji zbyt długiej ekspozycji na ekrany oraz poprzez prowadzenie rozmów o konsekwencjach prawnych zachowań przemocowych i odpowiedzialności młodych ludzi. Często działania te prowadzone są przy wykorzystaniu filmów edukacyjnych i materiałów multimedialnych.

2. Współpraca z policją, kuratorami sądowymi oraz innymi służbami, które prowadzą prelekcje o odpowiedzialności prawnej, bezpieczeństwie w sieci i zachowaniu w drodze do szkoły. Szkoły biorą udział w lokalnych akcjach i kampaniach profilaktycznych, wspierają się także trenerami zewnętrznymi, którzy prowadzą warsztaty tematyczne, implementują programy zewnętrzne, takie jak program „Deбата” czy „Szkoła odpowiedzialna cyfrowo” Fundacji Dbam o mój zasięg, zapraszają spektakle profilaktyczne czy uczestniczą w rozprawach sądowych.

To pokazuje, że współpraca ze służbami czy korzystanie ze sprawdzonych programów zewnętrznych jest stałym elementem profilaktyki.

3. Skrzynka zaufania i system zgłaszania przemocy poprzez ustalanie jasnych instrukcji, gdzie i w jaki sposób można zgłosić przemoc, hejt, niepokojące zjawiska. Coraz częściej pojawia się myślenie systemowe – nie tylko jednorazowa akcja, ale stały kanał sygnalizowania problemów.

4. Dni tematyczne i kampanie, realizowane poprzez obchody Dnia Bezpiecznego Internetu, włączanie się szkół w kampanie takie jak „19 dni przeciw przemocy”, „Dzieciństwo bez przemocy” czy ogólnopolskie programy, m.in. „Loguj się z głową”, „Moc relacji – siła bez przemocy”, oraz organizowanie szkolnych festiwali profilaktycznych i konkursów, łącząc edukację, relacje i klimat szkoły.

5. Działania naprawcze, mediacje, procedury poprzez prowadzenie interwencji naprawczych po zająciach, tworzenie planów wsparcia dla uczniów w kryzysie, tworzenie procedur, które mogą mieć zastosowanie w sytuacjach kryzysowych. Wszystkie szkoły mają wdrożone Standardy Ochrony Małoletnich.

Wspomniane działania pokazują, że wszyscy robią „to samo minimum” (cyberprzemoc, hejt, policja, Dzień Bezpiecznego Internetu), ale inicjatywy różnią się głębią, systemowością oraz spójnością tych działań i tym, co dzieje się po incydentach (czy jest system, czy tylko rozmowa).

Rdzeń działań stanowią pedagodzy, psychologowie i wychowawcy, ale nauczyciele przedmiotowi są mocno włączeni (informatyka, WDŻ, WOS, język polski). Policja jest kluczowym partnerem zewnętrznym, jednak rodzice i Samorząd Uczniowski są wyraźnie niewykorzystanym potencjałem w obszarze bezpieczeństwa i prewencji. Rola szkolnych liderów – uczniów – wskazywana jest w niewielu szkołach, pojawiają się jednak Ambasadorzy życzliwości czy włączenie szkoły do innowacji wsparcia dla uczniów w kryzysach psychicznych, opartej na wsparciu rówieśniczym, tzw. metodzie peer support.

Skala działań jest duża, ale nierówna – część szkół ma dziesiątki działań rocznie, inne utrzymują się na poziomie kilkunastu. Rola pedagoga i psychologa jest kluczowa, ale istnieje ryzyko ich przeciążenia. Samorząd Uczniowski i rodzice są zdecydowanie zbyt słabo wykorzystani w działaniach dotyczących bezpieczeństwa, choć są szkoły, w których pojawia się współpraca z rodzicami, taka jak warsztaty na temat higieny cyfrowej czy informowanie rodziców o procesie mediacyjnym. Szkoły wiodące pokazują, że da się przejść od pojedynczych lekcji do pełnych systemów bezpieczeństwa.

Reasumując, we wszystkich szkołach pojawiają się działania takie jak lekcje o cyberbezpieczeństwie, zajęcia o hejcie i mowie nienawiści, rozmowy o odpowiedzialności prawnej, podstawowe warsztaty o bezpieczeństwie w sieci. To oznacza, że minimum edukacyjne jest spełnione powszechnie. Utrwalona jest współpraca z policją, co wskazuje na dobrą współpracę instytucjonalną, zaufanie do partnerów zewnętrznych oraz świadomość potrzeby edukacji prawnej. Rozwijane są narzędzia zgłaszania przemocy – od skrzynek zaufania, anonimowych kanałów zgłaszania problemów, rozpowszechniania numerów pomocowych i telefonów zaufania, po profesjonalne narzędzia do rozwiązywania problemów z przemocą rówieśniczą w szkole, takie jak system RESQL z aplikacją. Wdrożone są bardzo różnorodne działania naprawcze – od incydentalnych rozmów po kryzysie czy trudnej sytuacji, po wprowadzenie kręgów naprawczych i mediacji rówieśniczych. Są szkoły, które wdrażają bardzo ciekawe i innowacyjne działania, jak np. innowacja pedagogiczna „Stop hejt! Słowa leczą albo ranią – wybieraj mądrze” czy warsztaty i szkolenia wspierające personel szkoły w działaniach na rzecz zapobiegania przemocy. Pojawiają się jednak także i takie sytuacje, gdy szkoła nie wykazuje żadnych działań, a jedynie procedury reagowania.

Brak jest systemowości w większości szkół – o ile szkoły wiodące tworzą systemy bezpieczeństwa, to w wielu szkołach działania są doraźne, niespójne, traktowane jako jednorazowe eventy, pozbawione elementu kontynuacji. Brakuje u dużej części szkół diagnozy potrzeb, regularnych ankiet bezpieczeństwa, procedur reagowania, zaplanowanej, wieloletniej pracy. Niewielkie jest także w wielu szkołach zaangażowanie uczniów. Mimo że mówimy o temacie „rówieśniczym”, szkoły bardzo rzadko angażują Samorząd Uczniowski, tworzą rówieśnicze grupy wsparcia czy włączają uczniów w prowadzenie kampanii. Większość działań jest wykonywana „dla uczniów”, a nie „z uczniami”. Na 607 wskazanych działań wsparcie ze strony Samorządu Uczniowskiego wskazano tylko przy 7 działaniach.

Także w tym obszarze występuje niska aktywność rodziców. To kluczowa luka – większość przemocy, hejtu i cyberprzemocy rozgrywa się poza szkołą, gdzie dorośli spoza szkoły mają decydujący wpływ. Brakuje także rzetelnej ewaluacji działań. Szkoły rzadko badają poziom bezpieczeństwa, analizują poczucie zagrożenia uczniów czy oceniają skuteczność działań. Działania są liczne, ale nie mierzy się ich efektów, przez co trudno mówić o pełnej adekwatności.

Potrzeba jest wyrównania minimalnego standardu działań w szkołach poprzez np. wprowadzenie corocznej diagnozy poczucia bezpieczeństwa uczniów. Ważne jest włączenie uczniów w rolę współtwórców bezpieczeństwa, np. poprzez kampanie tworzone przez uczniów, wprowadzanie rówieśniczych grup wsparcia czy rówieśniczych liderów.

Obszar bezpieczeństwa i prewencji w powiecie łębskim jest bardzo aktywny, jednak nierównomierny. Szkoły, które się wyróżniają, tworzą systemowe i rzetelne modele działań, podczas gdy wiele innych szkół utrzymuje się na poziomie podstawowym. Najważniejsze wyzwania to systemowość, udział uczniów i rodziców, ewaluacja, równy dostęp do działań, profesjonalizacja kadr. Potencjał jest duży, potrzebne jest jednak uporządkowanie, standaryzacja i pogłębienie działań, by bezpieczeństwo uczniów było realnym, a nie deklaracyjnym standardem.

6

Podsumowanie

Celem Części II było syntetyczne podsumowanie wyników badań ilościowych i jakościowych w obszarach dobrostanu uczniów, prężności psychicznej, warunków rozwoju psychospołecznego, relacji rówieśniczych, regulacji emocji, bezpieczeństwa, przeciwdziałania wykluczeniu oraz klimatu szkoły. Zebrane dane pozwoliły na wielowymiarową ocenę funkcjonowania środowisk szkolnych, przy jednoczesnym zachowaniu ostrożności interpretacyjnej, wynikającej z ograniczeń metodologicznych projektu.

Analizy ilościowe wykazały, że różnice międzyszkolne w zakresie ogólnego poziomu dobrostanu, prężności psychicznej oraz objawów depresji, lęku i stresu są w większości niewielkie lub niestabilne, a tzw. „efekt szkoły” w odniesieniu do zmiennych o charakterze klinicznym okazał się nieistotny. Jednocześnie w wybranych komponentach funkcjonowania szkolnego – takich jak radość z uczenia się, poczucie przynależności, realizacja celów edukacyjnych oraz warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach rówieśniczych – ujawniały się powtarzalne wzorce względnie lepszych wyników w niektórych placówkach, przy zachowaniu wielkości efektów od małych do umiarkowanych.

Z uwagi na fakt, że jedynie część szkół spełniała przyjęte kryteria reprezentatywności próby ($\geq 60\%$), a także na ryzyko stygmatyzacji i uproszczonego porównywania placówek, zrezygnowano z tworzenia pełnego rankingu szkół z osobna dla każdego czynnika.

Zamiast tego przyjęto podejście triangulacyjne, łączące:

- wyniki analiz ilościowych (średnie poziomy dobrostanu, wybrane komponenty funkcjonowania, stabilność i powtarzalność efektów),
- dane jakościowe dotyczące liczby, zakresu, spójności i systemowości podejmowanych działań,
- ocenę długofalowości praktyk (działania cykliczne vs. incydentalne),

- stopień zaangażowania całej społeczności szkolnej (kadra, uczniowie, rodzice, instytucje zewnętrzne),
- zgodność działań z aktualną wiedzą psychologiczną i pedagogiczną.

Na tej podstawie do dalszych analiz jakościowych oraz do Katalogu Dobrych Praktyk wytypowano te szkoły, które:

- **osiągały istotnie statystycznie wyższe i bardziej spójne wyniki** w wybranych obszarach dobrostanu i funkcjonowania psychospołecznego, przy zachowaniu ostrożnej interpretacji efektów,
- **realizowały inicjatywy ukierunkowane na rozwój działań systemowych**,
- **wykazywały ciągłość działań w czasie** (lata 2021–2025),
- cechowały się **powtarzalnością względnie lepszych pozycji** w rankingach dotyczących różnych, choć powiązanych obszarów funkcjonowania (np. dobrostanu, relacji, bezpieczeństwa i regulacji emocji), co wskazuje na istnienie integracji działań podejmowanych w tych obszarach, a nie na efekt pojedynczych, niezależnych inicjatyw,
- **stosowały innowacyjne rozwiązania** możliwe do adaptacji w innych placówkach, niezależnie od ich wielkości czy lokalizacji.

Należy wyraźnie podkreślić, że wybór szkół do Katalogu Dobrych Praktyk nie oznacza braku działań ani niskiej jakości pracy w pozostałych placówkach. W wielu szkołach realizowane są wartościowe inicjatywy, jednak mają one często charakter rozproszony, incydentalny lub niewystarczająco udokumentowany, co utrudnia ich rzetelną ocenę i replikację. Katalog ma zatem charakter rozwojowy i inspiracyjny, a nie selekcyjny czy oceniający.

Podsumowując, zaprezentowane w niniejszej części wyniki stanowiły podstawę do wyłonienia szkół, w których praktyki wychowawcze, profilaktyczne i dobrostanowe najlepiej korespondowały z wynikami badań własnych oraz aktualnymi modelami teoretycznymi, w szczególności teorią autodeterminacji. To właśnie te placówki stały się punktem odniesienia dla dalszej części opracowania – Katalogu Dobrych Praktyk – którego celem jest wspieranie rozwoju całego systemu oświaty w powiecie, a nie różnicowanie czy wartościowanie poszczególnych szkół.

część III

Katalog Dobrych Praktyk





Karta Dobrej Praktyki

I Liceum Ogólnokształcące nr 1 im. Stefana Żeromskiego w Łęborku

Spójny, wieloletni system wspierania dobrostanu, relacji i bezpieczeństwa uczniów w społeczności licealnej.

Opis praktyki – na czym polega?

I LO nr 1 w Łęborku wypracowało wielowymiarowy model troski o dobrostan i relacje społeczne, oparty na systematycznych, corocznie powtarzanych działaniach oraz innowacyjnych inicjatywach angażujących uczniów. Na praktykę składają się aktywności w pięciu kluczowych obszarach:

I. Klimat szkoły i dobrostan psychiczny

- cykliczne godziny wychowawcze o emocjach, empatii, relacjach i wartościach,
- wydarzenia integracyjne oraz coroczne akcje wolontariackie,
- regularne szkolne projekty i uroczystości budujące wspólnotę,
- otwarcie „APKI” – sali do nieformalnej edukacji i współpracy międzypokoleniowej.

II. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

- buddy-system – opieka uczniów klas II nad pierwszoklasistami (stały element od pięciu lat),
- intensywne wycieczki krajowe i zagraniczne,
- projekty integracyjne: Nerd Night, debaty, kółko filozoficzne,
- integracja międzypokoleniowa („Młodzież uczy seniorów TIK”).

III. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

- godziny wychowawcze o emocjach i rozwiązywaniu konfliktów,
- zajęcia mindfulness dla maturzystów,
- nauka świadomego oddechu, psychoedukacja o stresie i zdrowym trybie życia,
- Tydzień Dobrostanu (2025) Festiwal Profilaktyczny (2023 – 2025).

IV. Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji

- stały, coroczny program lekcji o różnorodności, równości i prawach człowieka,
- praca z raportami Amnesty International, projekty międzykulturowe,
- wymiany międzynarodowe,
- przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu i społecznemu seniorów, wspieranie inicjatyw oddolnych i integracji różnych grup społecznych poprzez realizację takich projektów jak: „Młodzież uczy seniorów TIK” czy współpraca ze Stowarzyszeniem „na102!”

V. Bezpieczeństwo i prewencja przemocy / hejtu

- regularne kampanie antyprzemocowe i działania w tym zakresie,
- system zgłaszania przemocy: szkolna skrzynka zaufania oraz wdrożony system RESQL.

Co wyróżnia tę praktykę?

Szkoła rozwija działania, które obejmowały zarówno dobrostan emocjonalny, jak i poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Działania układają się w spójny system. Efektem jest trwały, przyjazny klimat szkoły, który budowany jest zarówno oddolnie (inicjatywy młodzieży), jak i systemowo (działania psychologa, pedagoga i wychowawców).

Szkoła prowadzi bardzo rozbudowany system wspierania relacji pomiędzy uczniami. W praktyce przekłada się to na kulturę dialogu, współpracy i koleżeńskie wsparcia. W szkole widoczna jest konsekwentna edukacja emocjonalna. Szkoła stosuje nowoczesne podejście, w którym regulacja emocji jest powiązana z rozwojem kompetencji społecznych, krytycznego myślenia i samoświadomości. W obszarze przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji szkoła działa zarówno na poziomie profilaktyki, jak i realnej pracy relacyjnej i integracyjnej. Szkoła posiada spójny system reagowania, prewencji i monitorowania, dzięki czemu obszar bezpieczeństwa jest jednym z najlepiej rozwiniętych. Na uwagę zasługuje wdrożony i działający buddy-system, a także aplikacja RESQL w codziennej praktyce.

Kto najczęściej realizuje działania?

- **wychowawcy** – działania emocjonalne, społeczne, wychowawcze,
- **pedagog i psycholog szkolny** – wsparcie emocjonalne, integracja, interwencje,
- **nauczyciele przedmiotowi** – wycieczki, projekty, edukacja antydyskryminacyjna,
- **nauczyciele WF** – turnieje sportowe i działania integracyjne,
- **opiekunowie wolontariatu** – akcje prospołeczne, zbiórki, Szlachetna Paczka.

Mocne strony szkoły

- bardzo wysoka intensywność działań w każdym obszarze,
- stałość programów – szkoła działa systemowo, a nie incydentalnie,
- bogata oferta wyjazdów i projektów rozwijających kompetencje społeczne,
- kultura dialogu: debaty, filozofia, dyskusje międzyklasowe,
- realne włączanie uczniów w tworzenie klimatu szkoły,
- szeroka perspektywa praw człowieka i różnorodności.

Dobre praktyki do polecenia innym szkołom ■ ★ ●

1. **Buddy-system dla klas pierwszych** – realna poprawa adaptacji do szkoły.
2. **Tydzień Dobrostanu/Festiwal Profilaktyczny** – połączenie psychoedukacji, sztuki i dialogu.
3. **Nerd Night** – edukacyjne wydarzenie integrujące społeczność.
4. **Skrzynka zaufania + RESQL** – dwutorowy system zgłaszania problemów.
5. **Debaty szkolne i projekty filozoficzne** – rozwój kultury dialogu.
6. **Wymiany międzynarodowe jako narzędzie przeciwdziałania uprzedzeniom.**
7. **Duża liczba wycieczek przyczyniająca się do trwałego budowania więzi.**

Dlaczego to dobra praktyka?

Szkoła tworzy konsekwentny, pięcioletni system, który realnie wzmacnia dobrostan i poczucie wspólnoty. Działania są różnorodne, angażujące i oparte na współpracy uczniów, nauczycieli oraz specjalistów. Wysoki poziom integracji, bogata oferta projektów oraz świadome podejście do emocji i bezpieczeństwa sprawiają, że praktyka może być modelem referencyjnym dla innych szkół ponadpodstawowych.

Ponadto szkoła rozwija współpracę międzypokoleniową poprzez działania łączące młodzież, seniorów i lokalną społeczność, tworząc przestrzeń do wzajemnej wymiany doświadczeń i budowania relacji. Uczniowie, angażując się w projekty takie jak „Młodzież uczy seniorów TIK” czy inicjatywy realizowane wspólnie ze Stowarzyszeniem „na102!”, zyskują kompetencje społeczne, poczucie sprawczości oraz umiejętność pracy z różnorodnymi grupami. Otwarcie przestrzeni APKA dodatkowo wzmacnia te procesy, umożliwiając nieformalną edukację, integrację oraz rozwój empatii i odpowiedzialności społecznej u młodzieży.

Modelowe Praktyki

I Liceum Ogólnokształcące nr 1 im. Stefana Żeromskiego w Łęborku

Festiwal profilaktyczny

Festiwal profilaktyczny jest stałym punktem programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły, a jego głównym celem jest realizacja profilaktyki w sposób kreatywny poprzez działalność artystyczną młodzieży, poprzez twórcze inicjatywy uczniów na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, a także uwrażliwienie młodzieży na ważne problemy społeczne i kształtowanie postaw wsparcia i współpracy.

Ponadto ważnym elementem festiwalu jest zwiększenia zainteresowania uczniów wiedzą na temat uzależnień, relacji rówieśniczych i przemocy, zachowań ryzykownych i kształcenie poczucia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Festiwal jest autorskim pomysłem nauczycielki j. niemieckiego Pani Joanny Nowickiej – Młyńskiej i szkolnego pedagoga Pani Anety Okoń – Nacz. Powstał z myślą o wspieraniu zdrowego rozwoju psychicznego uczniów oraz podkreśleniu ważności relacji rówieśniczych i wzajemnego wsparcia.

Festiwal ma formę konkursu, który ocenia wcześniej wyłonione jury, a nagrody dla trzech pierwszych miejsc funduje Rada Rodziców. Każdego roku przygotowywany jest inny regulamin ze względu na temat festiwalu, a także różnorodne formy realizacji treści profilaktyczno-wychowawczych. Temat i forma są dostosowane do bieżących tematów i problemów w naszej szkole. W większości przypadków o formie decydują uczniowie.



Formy realizacji festiwalu to:

- **Filmy profilaktyczne**
(przygotowywane wyłącznie wg scenariusza uczniów, zgodnie z regulaminem konkursu, wyświetlane w łęborskim kinie „Fregata”),
- **Krótkie formy teatralne**
(autorskie scenariusze uczniów, wystawiane na scenie w auli szkolnej),
- **Utwory muzyczne wraz z teledyskiem**
(słowa i muzyka piosenek-pomysły autorskie uczniów, prezentowane w kinie lub online).



Tydzień dobrostanu

Jest to pomysł autorski nauczycielki j. niemieckiego Pani Joanny Nowickiej – Młyńskiej i szkolnego pedagoga Pani Anety Okoń – Naczek, który powstał w oparciu o obserwację społeczności szkolnej, a także w oparciu o pomysły i wypowiedzi uczniów. Jest on odpowiedzią na ich prośby i potrzeby. Szkoła kojarzy się głównie z nauczaniem, dlatego też istotne jest zwiększenie świadomości potrzeby balansu między obowiązkami a odpoczynkiem. Szkoła staje się miejscem sprzyjającym rozwojowi i zdrowiu, opiera się na wartościach takich jak: empatia, zrozumienie i odpowiedzialność.

- **Kto:** grupa projektowa uczniów
(różni uczniowie z różnych klas, tak aby jak największa liczba uczniów wzięła udział w zadaniach)
- **Do kogo:** uczniowie i nauczyciele

Cele praktyki

- wzmacnianie zdrowia psychicznego uczniów (rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, napięciem i presją szkolną),
- budowanie świadomości własnych emocji i sposobów regulacji,
- promowanie postaw otwartości,
- kształtowanie zdrowych nawyków związanych z dobrostaniem fizycznym i psychicznym (uświadomienie wpływu stylu życia na samopoczucie),
- wzmacnianie kompetencji społecznych i relacji (budowanie atmosfery wzajemnego szacunku i życzliwości).

Działania przez cały tydzień skierowane do uczniów:

- brak sprawdzianów i kartkówek,
- zajęcia z tematów dotyczących dobrostanu: godz. wych. / j. angielski / j. niemiecki / biologia / wf / BiZ,
- konkurs informatyczny: wykonanie moodboard,
- codziennie publikowanie slajdów dotyczących działań dobrostanowych,
- tablica miłych ogłoszeń anonimowych (żółte karteczki),
- wszyscy mogą przynosić poduchy i koce i mogą organizować „obozowiska” (kocę i poduszkę można zostawiać w szafkach lub w klasie danego zespołu klasowego),
- dekoracja szkolna: postaci z bajki „W głowie się nie mieści”, na drzwiach klas, ścianach i schodach hasła promujące dobrostan.

Działania przez cały tydzień skierowane do nauczycieli w pokoju nauczycielskim:

- codziennie słodki poczęstunek i owoce,
- ściana dobrych opinii (kartki z nazwiskami nauczycieli i można wpisywać komplementy, motywujące komentarze),
- tablica marzeń szkolnych (każdy nauczyciel wpisuje swoje zawodowe marzenia lub nauczycielskie pomysły, które zostaną przedstawione dyrektorowi szkoły),
- zabawy nauczycielskie (np. słoik dobrych życzeń, gry planszowe, szachy).

„Młodzież uczy seniorów TIK” integracja międzypokoleniowa

Program polega na wspólnych spotkaniach młodzieży i seniorów, podczas których uczniowie uczą osoby starsze obsługi nowoczesnych technologii: smartfonów, aplikacji, mediów cyfrowych i e-usług. Działanie tworzy przestrzeń dialogu między pokoleniami, redukuje wykluczenie cyfrowe i buduje wzajemną empatię. Celem jest wspieranie seniorów w kompetencjach cyfrowych, rozwijanie postaw prospołecznych wśród młodzieży, budowanie relacji międzypokoleniowych. Dzięki działaniom seniorzy zyskują samodzielność i poczucie bezpieczeństwa cyfrowego, projekt przełamuje bariery wiekowe i stereotypy, a naturalna wymiana wiedzy wzmacnia poczucie sprawczości młodzieży.

Spotkania te rozwijały kompetencje cyfrowe seniorów oraz umożliwiały budowanie relacji i wzajemnego zrozumienia między pokoleniami. To niskokosztowa, wysokoefektywna praktyka, która rozwija wartości obywatelskie, kompetencje społeczne i włącza szkołę w życie lokalnej społeczności.



Współpraca ze Stowarzyszeniem „na102!” animacja i integracja społeczna

Szkoła wspólnie ze Stowarzyszeniem „na102!” realizuje działania animacyjne, integracyjne i obywatelskie, wspierające aktywność młodzieży, rodzin i lokalnych społeczności. Celem jest rozwój aktywności obywatelskiej młodzieży, inspirowanie inicjatyw oddolnych, integracja różnych grup społecznych. Działanie umożliwia uczniom realne sprawstwo, zwiększa zaangażowanie szkoły w społeczność lokalną, rozwija kompetencje społeczne i organizacyjne. To doskonały przykład współpracy szkoły i NGO – zwiększa zasoby szkoły i otwiera ją na świat społeczny.

„Z nami zdrowo i sportowo” akcja charytatywno-sportowa

Szkoła bierze udział w wydarzeniu sportowym, w którym „wykręcone kilometry” przekładają się na realne wsparcie finansowe dla osoby potrzebującej. Celem jest integracja społeczności szkolnej, rozwijanie aktywności fizycznej i zdrowego stylu życia, budowanie solidarności i empatii. Działanie oparte jest na współpracy i wzmacnia relacje, aktywność fizyczna pozytywnie wpływa na dobrostan, wzrasta także poczucie sprawczości uczniów. Społeczność szkoły wypracowała **692** okrążenia, co przełożyło się na **6920 zł** przekazane na rzecz potrzebującego. Ta praktyka łączy sport, dobroczynność i relacje – trzy elementy silnie budujące klimat szkoły.

Otwarcie „APKI” – przestrzeni edukacji nieformalnej i integracji międzypokoleniowej

APKA to nowoczesna przestrzeń do spotkań, działań kreatywnych, pracy projektowej i integracji różnych grup wiekowych, stworzona dzięki środkom z funduszy grantowych „Fabryka Lokalnych Innowacji” przy wsparciu sponsora Farm Frites Poland oraz Fundacji UpFoundation.

Celem jest tworzenie warunków sprzyjających dobrostanowi uczniów, rozwój nieformalnej edukacji i relacji, wsparcie współpracy międzypokoleniowej. Przestrzeń wspiera poczucie bezpieczeństwa i przynależności, umożliwia relacje „poza lekcją”, zwiększa atrakcyjność szkoły i jej ofertę. Rezultatem tej praktyki jest nowa infrastruktura społeczna, rozwój projektów międzypokoleniowych, wzrost dobrostanu i integracji. To model, który pokazuje, jak przestrzeń może wspierać relacje i kulturę szkoły – szczególnie wartościowy w szkołach dążących do poprawy klimatu i dobrostanu.



Karta Dobrej Praktyki

Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Łebieniu

Wspólnota, która wspiera i wzmacnia, poprzez tworzenie bezpiecznego, włączającego i życzliwego środowisko dla każdego.

Opis praktyki – na czym polega?

Zespół Szkół w Łebieniu jest niezwykle aktywną szkołą w zakresie działań wychowawczych, profilaktycznych i emocjonalno-społecznych. Szkoła realizuje liczne inicjatywy rozwijające dobrostan, relacje, kompetencje psychologiczne oraz przeciwdziałające wykluczeniu i przemocy. Widoczny jest nacisk na empatię, pomoc innym i zaangażowanie w sprawy społeczne, co mocno buduje poczucie sensu i wspólnoty.

I. Klimat szkoły i dobrostan psychiczny

- tematyczne dni życzliwości i radości oraz działania projektowe skierowane do dużej części społeczności szkolnej,
- rozbudowany wolontariat: zbiórki dla hospicjów, schronisk, akcji ogólnopolskich, kiermasze charytatywne, pomoc rodzinom,

- międzynarodowy projekt „Z kulturą mi do twarzy” – budowanie postaw prospołecznych i empatii,
- całoroczne działania dotyczące zdrowia psychicznego, profilaktyki i samoświadomości (np. „Godzina dla Młodych Główn”, Dzień Zdrowia Psychicznego), całoroczne zajęcia emocjonalno-społeczne prowadzone przez psychologa i pedagoga,
- program „Trzymaj formę!” wspierający zdrowy styl życia,
- program „Godzina dla Młodych Główn” – profilaktyka zachowań autodestrukcyjnych, rozwijanie samoświadomości i kompetencji emocjonalno-społecznych.

II. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

- bogata oferta wycieczek, wyjść, nocowań w szkole, pikników, aktywnych przerw i dyskotek,
- Dzień Samorządności – uczniowie proponują i współorganizują działania,
- Międzypokoleniowy Festiwal Gier Planszowych,
- Międzyszkolne projekty integracyjne: „Aktywne ferie zimowe”, współpraca z Zespołem Szkół w Garczegorzu,
- stałe zajęcia kompetencji społecznych z psychologiem i pedagogiem.

III. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

- całoroczne warsztaty emocjonalno-społeczne prowadzone przez psychologa i pedagoga,
- ogólnopolskie programy rozwijające samoświadomość i empatię: „Emp@tyczna klasa” – ogólnopolski program rozwijający empatię, współpracę, reagowanie na emocje innych, „Jestem AS – Akceptuję Siebie” – wzmacnianie samooceny, poczucia własnej wartości i pozytywnego wizerunku u uczniów, „Godzina dla Młodych Główn” – profilaktyka zachowań autodestrukcyjnych, edukacja emocjonalna,
- Projekt „Emocjonalia” – międzyszkolny program rozwijania emocji poprzez zabawę, uważność i współpracę,
- przerwa z jogą i poranny rozruch jako formy regulacji napięcia.

IV. Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji

- obchody Dnia Tolerancji, Dnia Autyzmu, Dnia Osób z Zespołem Downa, Dnia Praw Dziecka,
- projekt „Kolorowe świadectwa” – wzmacnianie podmiotowości ucznia i docenianie mocnych stron,
- włączenie uczniów o różnych potrzebach w życie klasy i szkoły,
- praca z wartościami, edukacją o prawach człowieka, różnorodnością na podstawach akceptacji.

V. Bezpieczeństwo i prewencja przemocy / hejtu

- udział w ogólnopolskich programach bezpieczeństwa cyfrowego: „Loguj się z głową”, Dzień Bezpiecznego Internetu,
- Skrzynka zaufania, jasne procedury reagowania, mediacje, współpraca z policją i instytucjami wsparcia, mediacje prowadzone przez specjalistów,
- Projekty: „Rówieśnicy – przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej”, „Moc relacji – siła bez przemocy”, udział w ogólnopolskich kampaniach np. „Dzieciństwo bez przemocy”.

Co wyróżnia tę praktykę?

Szkoła łączy radosne aktywności, wolontariat i regularną psychoedukację. Widoczny jest nacisk na empatię, pomoc innym i zaangażowanie w sprawy społeczne, co mocno buduje poczucie sensu i wspólnoty. To model systemowego wsparcia dobrostanu, łączący edukację zdrowia psychicznego, pracę nad samooceną, empatią i stylami życia. Klimat szkoły opiera się tu na aktywności, relacjach, wolontariacie i profilaktyce zdrowia psychicznego. Relacje budowane „w działaniu”, poprzez angażujące doświadczenia i aktywność uczniów, a nie tylko w trakcie lekcji wychowawczych.

Szkoła wykorzystuje nowoczesne, wartościowe programy psychoedukacyjne. Realizowane są projekty profilaktyczne i cały wachlarz zajęć z psychologiem/pedagogiem. To jeden z najmocniejszych obszarów szkoły – widać świadome i długofalowe inwestowanie w kompetencje emocjonalne uczniów. Szkoła rozwija stałą kulturę antydyskryminacyjną. To pokazuje, że szkoła traktuje przeciwdziałanie wykluczeniu jako obowiązujący standard,

a nie jednorazową akcją. Widać szerokie i konsekwentne promowanie otwartości na różnorodność. Bezpieczeństwo jest tu rozumiane szeroko – jako profilaktyka, jasne procedury, edukacja cyfrowa i realna dostępność wsparcia.

Kto najczęściej realizuje działania?

- **wychowawcy** – dominują w obszarze relacji, godzin wychowawczych, wycieczek, kontraktów klasowych, lekcji o emocjach i relacjach,
- **pedagog i psycholog szkolny** – kluczowi w regulacji emocji, profilaktyce, mediacjach, interwencjach w sytuacjach kryzysowych, działaniach antydyskryminacyjnych i bezpieczeństwa,
- **Szkolny Klub Wolontariatu** – motor działań prospołecznych i charytatywnych,
- **Samorząd Uczniowski** – organizacja dni tematycznych, dyskotek, torów przeszkód, inicjatyw uczniowskich,
- **nauczyciele przedmiotowi** – wycieczki, projekty czytelnicze, sportowe, edukacja cyfrowa, zajęcia w terenie.

Mocne strony szkoły

- wysoka intensywność i różnorodność działań we wszystkich pięciu obszarach – trudno znaleźć rok bez bogatego zestawu inicjatyw,
- systemowe podejście do emocji i zdrowia psychicznego (projekty ogólnopolskie, całoroczne zajęcia, praca nad samooceną i empatią),
- rozwinięty wolontariat i działania prospołeczne, łączące szkołę z lokalną społecznością i organizacjami,
- spójny system antydyskryminacyjny i antyprzemocowy – procedury, standardy ochrony małoletnich, skrzynka zaufania, współpraca z instytucjami,
- współpraca międzyszkolna i międzynarodowa, wykorzystanie projektów jako narzędzia integracji i rozwoju kompetencji,
- realne włączanie uczniów w projektowanie działań (dzień Samorządności, klasowe inicjatywy, uczniowskie kampanie).

Dobre praktyki do polecenia innym szkołom ■ ★ ●

1. **„Kreatywne dni nietypowe” + projekty wartości (np. „Z kulturą mi do twarzy”)** – lekkie formy połączone z głębszą refleksją nad wartościami.
2. **„Emp@tyczna klasa” + „Jestem AS – Akceptuję Siebie”, „Godzina dla Młodych Główn”** – kompletne, roczne programy wzmacniające samoocenę i empatię.
3. **Międzypokoleniowy Festiwal Gier Planszowych** – wyjątkowy sposób na integrację różnych pokoleń, budowanie relacji i kompetencji społecznych.
4. **Międzyszkolne projekty takie jak „Emocjonalia”** – pokazywanie uczniom, że współpraca między szkołami jest możliwa i wzmacnia zasoby wszystkich.
5. **Dzień Samorządności** – realne włączanie uczniów w programowanie życia szkoły.

Dlaczego to dobra praktyka?

Zespół Szkół w Łebieniu to szkoła bardzo aktywna, nowoczesna i systemowa w działaniach na rzecz dobrostanu, relacji, emocji i bezpieczeństwa. Różnorodność działań pokazuje wysoki poziom zaangażowania kadry oraz uczniów.

Mocno rozwinięty jest obszar profilaktyki emocjonalnej oraz przeciwdziałania wykluczeniu i przemocy. Szkoła stawia na budowanie wspierającego, bezpiecznego i zaangażowanego środowiska szkolnego, w którym uczniowie rozwijają kompetencje społeczne i emocjonalne, doświadczają współpracy, empatii i poczucia przynależności, mają przestrzeń sprzyjającą zdrowiu psychicznemu. Działania podejmowane w szkole nie są jednorazowe, lecz planowane i powtarzalne.

Modelowe Praktyki

Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Łebieniu

Działalność Samorządu Uczniowskiego – realne włączanie uczniów w programowanie życia szkoły

Samorząd Uczniowski w Zespole Szkół w Łebieniu jest dynamiczną, kreatywną i zaangażowaną grupą uczniów, która aktywnie współtworzy kulturę szkoły. Działania Samorządu Uczniowskiego obejmują zarówno wydarzenia integracyjne, inicjatywy edukacyjne, akcje społeczne, jak i działania charytatywne, które uatrakcyjnijają pobyt w szkole oraz wpływają na integrację całej społeczności szkolnej. Jednym z głównych założeń działalności naszego SU jest realizacja pomysłów uczniów.

Opiekunowie SU kładą nacisk na:

- kreatywność i samodzielność uczniów,
- uważność na potrzeby społeczności szkolnej,
- wspieranie uczniów na każdym etapie planowania i wykonania działań.

Dzięki temu wiele inicjatyw zaproponowanych przez uczniów zostało na stałe wpisanych do kalendarza szkolnego, a dzięki działalności Samorządu Uczniowskiego, życie szkoły staje się bardziej dynamiczne, integracyjne i pełne twórczych inicjatyw.



Przykładowe działania Samorządu Uczniowskiego:

- **Dzień Postaci z Bajek** – kreatywna zabawa i integracja poprzez przebijanie się.
- **Piłeczkowy paintball** – aktywność ruchowa, dobra zabawa.
- **Przerwy tematyczne** – przerwy z tańcem, śpiewem lub książką.
- **Dzień gier planszowych** – wzmacnianie relacji, współpracy i logicznego myślenia.
- **Dzień Puzzle** – zabawy zespołowe rozwijające współpracę.
- **Mikołajkowy tor przeszkód** – aktywność ruchowa i integracja.
- **Akcja „Grosik”** – działania charytatywne i budowanie empatii.
- **Dzień bez plecaka, Dzień Kropki, Dzień Piżamy, Dzień Przyszłego Zawodu, Szalone fryzury** – akcje tematyczne rozwijające kreatywność i samoekspresję.

Co roku pojawiają się nowe inicjatywy, wynikające z aktualnych potrzeb i pomysłów uczniów.

Rezultaty i efekty praktyki

Korzyści dla uczniów:

- większa integracja i poczucie przynależności do społeczności szkolnej,
- rozwój kompetencji miękkich (organizacja, współpraca, mediacja),
- wzrost zaangażowania oraz wiary w swoje możliwości,
- możliwość wpływu na realne zmiany w szkole.

Korzyści dla szkoły:

- bardziej przyjazny i bezpieczny klimat,
- większe zaangażowanie uczniów w życie szkoły,
- lepsza komunikacja między uczniami a nauczycielami,
- spójny kalendarz ciekawej, kreatywnej aktywności.



Mocne strony praktyki

- realne włączanie uczniów w procesy decyzyjne szkoły,
- budowanie poczucia sprawczości i odpowiedzialności,
- rozwijanie kompetencji społecznych: komunikacji, współpracy, kreatywności,
- wzmacnianie relacji rówieśniczych i międzypokoleniowych,
- tworzenie przyjaznego, inkluzywnego klimatu szkoły,
- duża różnorodność działań dopasowana do potrzeb uczniów.

Praktyka Samorządu Uczniowskiego w Zespole Szkół w Łebieniu jest przykładem autentycznego partnerstwa między uczniami a dorosłymi, w którym młodzi ludzie są traktowani jako pełnoprawni współtwórcy szkolnej rzeczywistości. Dzięki temu SU staje się nie tylko organizatorem wydarzeń, ale centrum aktywności społecznej, rozwijającym umiejętności niezbędne w dorosłym życiu.

Modelowe Praktyki

**Zespół Szkół im. Jana Pawła II
w Łebieniu**

&

**Zespół Szkół im. Męczenników Marszu Śmierci KL Stutthof
w Garczegorzu**

„Emocjonalia” – międzyszkolny projekt rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych

„Emocjonalia” to innowacyjny projekt edukacyjny zrealizowany we współpracy Samorządów Uczniowskich Zespołu Szkół w Łebieniu oraz Zespołu Szkół w Garczegorzu. Jego celem było rozwijanie kompetencji emocjonalnych i społecznych uczniów poprzez doświadczenie, działanie, współpracę i wspólne przeżywanie różnorodnych emocji.

Projekt narodził się jako odpowiedź na zadanie powierzone Samorządom Uczniowskim podczas IV Forum SU w Szkole Podstawowej w Redkowicach. Składał się z dwóch spotkań: gry terenowej oraz zajęć inspirowanych escape roomem i paintballem, wzbogaconych o warsztaty prowadzone przez szkolnych psychologów i pedagogów.

Przebieg i formy działań

ETAP I

„Emocjonująca gra terenowa” (Samorząd Uczniowski Garczegorze)

- Gra zorganizowana na wzór tradycyjnych podchodów w lesie obliwickim. Uczniowie mieli okazję na pogłębienie świadomości emocjonalnej poprzez odczuwanie emocji, jakie towarzyszyły wykonywaniu poszczególnych zadań gry.
- Uczniowie z obu szkół pracowali w mieszanych zespołach, wspólnie rozwiązując zadania tematyczne związane z różnymi aspektami emocji. Zadania wymagały od uczniów współpracy, uważności, empatii oraz umiejętności radzenia sobie z różnymi emocjami. Każdy punkt na trasie podchodów związany był z innym aspektem emocji – dzieci mogły wyrażać swoje uczucia, uczyć się ich nazywania, a także dzielić się doświadczeniami z rówieśnikami z innej szkoły.
- Grę terenową poprzedziły warsztaty psychologiczne, które wprowadziły uczniów w tematykę emocji.
- Zakończenie dnia przy ognisku sprzyjało integracji, rozmowom i budowaniu więzi. W ciepłej, serdecznej atmosferze uczniowie mogli nawiązać nowe przyjaźnie, podzielić się wrażeniami i – co najważniejsze – poczuć się częścią większej, wspierającej społeczności.
- Taka forma nauki przez zabawę pozwoliła uczniom spojrzeć na emocje nie jak na coś trudnego, ale jako naturalny element codziennego życia.

ETAP II

„Escape room pełen emocji i emocjonujący paintball” (Samorząd Uczniowski Łebień)

- Zespoły uczniów rozwiązywały zadania jakie kryły się w escape roomie, opierając się na logicznym myśleniu, komunikacji i współdziałaniu.
- Druga część obejmowała piłeczkowy paintball – pełną radości, ruchu i pozytywnej ekscytacji aktywność. Obie formy poprzedzono warsztatami specjalistycznymi dotyczącymi emocji i sposobów ich regulacji.
- Po zakończeniu odbyła się wspólna pogadanka i refleksja nad emocjami towarzyszącymi poszczególnym zadaniom oraz porównanie doświadczeń z obu spotkań.

Cele praktyki

- rozwijanie świadomości i rozumienia własnych emocji,
- doskonalenie umiejętności współpracy, empatii i komunikacji,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej i kompetencji społecznych,
- integracja międzyszkolna i budowanie relacji rówieśniczych,
- stworzenie przestrzeni do bezpiecznego wyrażania emocji.

Rezultaty i efekty praktyki

Korzyści dla uczniów:

- lepsze rozpoznawanie i nazywanie emocji,
- większa uważność i umiejętność radzenia sobie z napięciem,
- wzmocnienie współpracy i zaufania w grupie,
- budowanie kompetencji społecznych poprzez działanie,
- wzrost poczucia własnej wartości i sprawczości.

Korzyści dla społeczności szkolnej:

- integracja między szkołami i klasami,
- tworzenie przyjaznego, wspierającego klimatu wychowawczego,
- wzmacnianie roli Samorządu Uczniowskiego w życiu szkoły,
- rozwój kultury dialogu i współpracy.

Mocne strony praktyki

- łączy teorię z praktyką – uczniowie nie tylko słuchają o emocjach, ale ich doświadczają.
- Wykorzystuje atrakcyjne dla młodzieży formy aktywności (gra terenowa, escape room, paintball).
- Opiera się na współpracy między szkołami, poszerzając perspektywę społeczną uczniów.
- Wzmacnia rolę Samorządów Uczniowskich jako inicjatora wartościowych działań.
- Integruje elementy edukacji emocjonalnej, profilaktyki i rekreacji ruchowej.
- Promuje pozytywny klimat szkoły i relacje oparte na empatii i zaufaniu

„Emocjonalia” stały się ważnym, wartościowym doświadczeniem dla młodzieży z dwóch szkół. Projekt pokazał, że kiedy uczniowie otrzymają przestrzeń do działania, współpracy i rozmowy, potrafią tworzyć dojrzałe, wspierające relacje. Działania te stały się fundamentem budowania kultury emocjonalnej w szkołach oraz przykładem, jak w atrakcyjny i angażujący sposób rozwijać kluczowe kompetencje społeczne.



Karta Dobrej Praktyki

Zespół Szkół im. Męczenników Marszu Śmierci KL Stutthof w Garczegorzu

Przestrzeń, w której systemowe wsparcie tworzy warunki do wzrostu każdego ucznia.

Opis praktyki – na czym polega?

Działania szkoły koncentrują się na integracji, promowaniu wartości prospołecznych, wspieraniu dobrostanu psychicznego. Szkoła wprowadza stopniowo działania systemowe i kompleksowe działania psychospołeczne. Widać rozwój od prostych działań integracyjnych do systemowego, głębokiego podejścia. To szkoła z mocnym potencjałem, empatyczna, aktywna i konsekwentna – którą można wskazywać jako modelową.

I. Klimat szkoły i dobrostan psychiczny

- „Szkoła bez dzwonek” – zmniejszenie stresu i hałasu poprzez wprowadzenie muzyki zamiast dzwonek,
- aktywne i taneczne przerwy, przerwy tematyczne, gry planszowe podczas przerw,
- nocki w szkole, przerwy integracyjne, empatyczna poczta,

- strefy ciszy i relaksu tworzone z uczniami,
- wprowadzenie założeń „Szkoły bez strachu”,
- udział dużej części nauczycieli w warsztatach z zakresu rozwoju własnych kompetencji emocjonalno-społecznych.

II. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

- wyjątkowo bogaty system integracji: wycieczki, biwaki, bale, kiermasze, nocki,
- projekty wspierające kompetencje społeczne uczniów oraz działania wielopokoleniowe,
- „Emocjonalia” – projekt między szkołami rozwijający relacje i kompetencje społeczne,
- sekretna Skrzynka Dobrych Wiadomości – budowanie kultury życzliwości.

III. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

- zajęcia o emocjach prowadzone przez terapeutów oraz współpraca w tym zakresie z lokalnymi organizacjami pożytku publicznego,
- programy: „Godzina dla Młodych Główn”,
- realizacja cyklicznych warsztatów wspierających rozwój społeczno-emocjonalny uczniów poprzez analizę filmów profilaktycznych (np. Cyrk Motyli) oraz moderowane dyskusje oparte na ich treści.

IV. Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji

- projekty „Jesteśmy Różni, ale Równi”, „Empatyczna Klasa”,
- konkursy i działania antydyskryminacyjne: „Z autyzmem za pan brat”, Marsz dla Autyzmu, edukacja o różnorodności, prawach człowieka, neuroróżnorodności,
- praca z raportami Amnesty International – Maraton Pisania Listów, udział w akcji na rzecz praw człowieka podczas Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka.

V. Bezpieczeństwo i prewencja przemocy / hejtu

- „Akademia Bezpiecznego Puchatka” – coroczna profilaktyka,
- organizacja działań podczas Tygodnia Bezpieczeństwa oraz Tygodnia Przeciwdziałania Przemocy,
- filmy edukacyjne o zdrowiu psychicznym nagrywane przez uczniów,
- spotkania z policją, zajęcia o cyberprzemocy i odpowiedzialności,
- diagnoza prowadzona wśród uczniów i rodziców w zakresie bezpieczeństwa w szkole.

Co wyróżnia tę praktykę?

Szkola buduje bezpieczne, włączające i pozytywne środowisko szkolne, które wspiera dobrostan uczniów, wzmacnia ich kompetencje społeczne i emocjonalne oraz rozwija poczucie przynależności do wspólnoty. Szkoła realizuje działania edukacyjne, socjoterapeutyczne i profilaktyczne. Działania prowadzone w szkole są wyraźnie systemowe.

To szkoła z mocnym potencjałem, empatyczna, aktywna i konsekwentna. Działania prowadzone w szkole nie są przypadkowe, lecz realizowane konsekwentnie w cyklu wieloletnim. W szkole realnie włączani są uczniowie w podejmowane działania od ich planowania po realizację.

Kto najczęściej realizuje działania?

- **wychowawcy** – centralni we wszystkich 5 obszarach,
- **pedagog szkolny** – relacje, emocje, wykluczenie, bezpieczeństwo,
- **psycholog** – emocje, wykluczenie, bezpieczeństwo,
- **Samorząd Uczniowski** – integracja, dobrostan, akcje społeczne,
- **dyrekcja** – działania systemowe, procedury, współpraca z instytucjami.

Mocne strony szkoły

- duża liczba działań w zakresie relacji rówieśniczych i integracji,
- silny komponent antywykluczeniowy,
- systematyczność w obszarze bezpieczeństwa – stale rozwijane procedury,
- współpraca z zewnętrznymi instytucjami oraz środowiskiem lokalnym,
- wysoka kultura empatii, akceptacji i życzliwości,
- duże zaangażowanie kadry w rozwój własnych kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Dobre praktyki do polecenia innym szkołom ■ ★ ●

1. **Rozbudowany pakiet działań antydyskryminacyjnych** – konkursy, marsze, projekty o różnorodności.
2. **„Emocjonalia” – współpraca z Zespołem Szkół w Łebieniu** – integracja międzyinstytucjonalna.
3. **Akademia Bezpiecznego Puchatka jako stały element profilaktyki.**
4. **Programy rozwoju odporności psychicznej.**
5. **Tydzień dla bezpieczeństwa / Tydzień Przeciwdziałania Przemocy** – modelowe rozwiązanie.
6. **Strefy ciszy i relaksu** tworzone z udziałem uczniów.
7. **Aktywne i taneczne przerwy** – poprawa klimatu i energii uczniów.
8. **Produkcja filmów edukacyjnych przez uczniów** – nauka przez tworzenie treści.
9. **Udział kadry pedagogicznej w długofalowym procesie wzmacniania kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz odporności psychicznej**, przekładający się na rozwój umiejętności autoregulacji i radzenia sobie ze stresem, a w konsekwencji na poprawę dobrostanu całej społeczności szkolnej, budowanie bezpiecznego środowiska oraz podnoszenie jakości komunikacji.

Dlaczego to dobra praktyka?

Szkoła stworzyła kompleksowy i systemowy model pracy psychospołecznej, oparty na pięciu filarach: dobrostan, relacje, emocje, inkluzja i bezpieczeństwo. Działania mają charakter konsekwentny, cykliczny i poszerzany co roku, a ich zakres i jakość wyróżniają szkołę na tle pozostałych placówek.

Wzmocnienie kompetencji społecznych, emocjonalnych i odporności psychicznej kadry przekłada się na bardziej bezpieczne, stabilne i wspierające środowisko szkolne, w którym uczniowie mogą rozwijać się społecznie, emocjonalnie i poznawczo, a szkoła funkcjonuje jako spójny, empatyczny i profesjonalny system wsparcia.



Modelowe Praktyki

Zespół Szkół im. Męczenników Marszu Śmierci KL Stutthof w Garczegorzu

Film jako narzędzie profilaktyki – modelowe działania szkoły w obszarze przeciwdziałania hejtowi i wzmacniania dobrostanu uczniów

W czerwcu 2025 r. szkoła nawiązała współpracę z Panem Janem Konkolem, czego efektem było stworzenie wysokiej jakości materiału filmowego dotyczącego tematyki hejtu. Film powstał z udziałem uczniów i nauczycielki szkoły, a nagrania zrealizowano na terenie placówki. Współpraca obejmowała:

- wspólne opracowanie koncepcji filmu edukacyjnego,
- organizację przestrzeni nagraniowej w szkole,
- udział uczniów w realizacji zdjęć,
- konsultacje merytoryczne dotyczące przekazu i wartości edukacyjnych,
- uzyskanie zgody autora na publiczną publikację materiału.

Film w poruszający sposób ukazuje problem hejtu i jego konsekwencji. Został oficjalnie udostępniony z okazji Światowego Dnia Zdrowia Psychicznego, stając się ważnym elementem szkolnych działań profilaktycznych. Równolegle szkoła wdrożyła cykliczne zajęcia profilaktyczne, oparte na projekcjach filmowych połączonych z rozmową i refleksją. Inicjatywę prowadzą psycholog szkolny, pani Dorota Wołosz, oraz opiekun Samorządu Uczniowskiego, pan Michał Górski.



Zajęcia odbywają się na korytarzu szkolnym, co pozwala na udział wielu klas jednocześnie oraz tworzy atmosferę wspólnego przeżywania i omawiania treści. Jednym z wykorzystanych materiałów był film „Cyruk motyli”, który stał się punktem wyjścia do rozmów o:

- konsekwencjach hejtu i przemocy słownej,
- budowaniu poczucia własnej wartości,
- znaczeniu wsparcia społecznego,
- sposobach reagowania na krzywdzące zachowania.

Po seansach prowadzący zachęcają uczniów do dzielenia się refleksjami i doświadczeniami. Młodzież aktywnie zabiera głos, chętnie uczestniczy w dyskusjach i podejmuje tematykę poruszoną w filmach.

Cele praktyki

- zwiększenie świadomości uczniów na temat hejtu i jego skutków,
- rozwijanie umiejętności empatii i komunikacji,
- wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa i dobrostanu w szkole,
- budowanie postaw szacunku i odpowiedzialności,
- rozwijanie umiejętności reagowania na przemoc rówieśniczą.

Rezultaty i efekty

- powstał wartościowy film edukacyjny angażujący uczniów,
- zwiększyło się zaangażowanie młodzieży w działania profilaktyczne,
- uczniowie chętnie uczestniczą w rozmowach na temat hejtu i emocji,
- wzrosła świadomość konsekwencji przemocy słownej,
- szkoła stworzyła modelowy sposób pracy z filmem jako narzędziem edukacyjnym,
- budowana jest wspólnotowa atmosfera, oparta na dialogu i wzajemnym zaufaniu.

Mocne strony praktyki

- atrakcyjna i angażująca forma pracy z uczniami,
- realny udział młodzieży w tworzeniu materiałów edukacyjnych,
- wysoka wartość merytoryczna filmów,
- systemowe podejście do profilaktyki – regularność, powtarzalność, ciągłość,
- współpraca specjalistów (psycholog + opiekun SU),
- kształtowanie kultury dialogu i refleksji w szkole.

Dlaczego jest to praktyka modelowa?

Praktyka wyróżnia się systemowym, nowoczesnym i bardzo angażującym podejściem do przeciwdziałania hejtowi. Łączy działania twórcze, emocjonalne i edukacyjne, wzmacnia relacje i buduje klimat współpracy. Uczniowie stają się współautorami działań, co podnosi ich poczucie sprawczości i zaangażowania. Działania te w sposób realny wpływają na klimat szkoły oraz rozwój kompetencji psychospołecznych uczniów.

Program wzmacniania kompetencji społeczno-emocjonalnych kadry pedagogicznej

Szkoła wdrożyła kompleksowy cykl warsztatów dla nauczycieli, ukierunkowany na rozwój kompetencji społecznych, emocjonalnych i odporności psychicznej. Program obejmował pracę nad poczuciem własnej wartości, komunikacją interpersonalną, samoregulacją układu nerwowego oraz budowaniem dobrostanu. Nauczyciele poznali techniki psychologii pozytywnej, strategię pracy z emocjami oraz sposoby wzmacniania relacji w środowisku szkolnym. Warsztaty pozwoliły im lepiej rozumieć własne emocje i emocje innych, skuteczniej radzić sobie ze stresem, utrzymywać wewnętrzny spokój i budować bardziej wspierające, stabilne relacje z uczniami. To modelowe działanie pokazuje, jak rozwój kompetencji dorosłych realnie przekłada się na jakość klimatu szkoły oraz dobrostan całej społeczności.

Efekty dla środowiska szkolnego wynikające z rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej

I. Klimat szkoły i dobrostan

- Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego uczniów dzięki bardziej uważnej, empatycznej i regulującej obecności dorosłych.
- Budowanie spójnego, przewidywalnego środowiska, w którym normy i zasady wynikają z modelowania przez nauczycieli.
- Zmniejszenie poziomu napięcia i stresu w środowisku szkolnym, dzięki lepszej autoregulacji dorosłych.
- Tworzenie kultury otwartości, wsparcia i uważności, co bezpośrednio wpływa na klimat szkoły.

II. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

- Lepsze prowadzenie dialogów, mediacji i rozmów naprawczych, co poprawia jakość relacji między uczniami.
- Wzrost kompetencji nauczycieli w zarządzaniu sytuacjami konfliktowymi, co przekłada się na mniejszą liczbę eskalacji.
- Modelowanie przez dorosłych konstruktywnej komunikacji, co staje się wzorem dla uczniów.
- Rozwój klasy jako społeczności, w której nauczyciel pełni rolę przewodnika i moderatora relacji.

III. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

- Nauczyciele wyposażeni w umiejętności regulacyjne skuteczniej pomagają uczniom w radzeniu sobie z napięciem, lękiem czy frustracją.
- Podnoszenie jakości zajęć wychowawczych i psychoedukacyjnych dzięki znajomości metod pracy z emocjami.
- Szybsze rozpoznawanie sygnałów kryzysowych, co umożliwia adekwatną reakcję i zapobiega poważniejszym kryzysom.
- Promowanie zdrowych strategii radzenia sobie, które uczniowie mogą wdrażać samodzielnie.

IV. Przeciwdziałanie stygmatyzacji i wykluczeniu

- Zmniejszenie nieświadomych uprzedzeń i schematów, dzięki większej świadomości emocjonalnej i społecznej kadry.
- Prowadzenie lekcji i rozmów, które wzmacniają normy równości i szacunku.
- Lepsza praca z uczniami o szczególnych potrzebach, migrantami i uczniami w kryzysach.
- Tworzenie kultury szkoły opartej na widzialności, akceptacji i indywidualnym podejściu.

V. Bezpieczeństwo, prewencja przemocy i hejtu

- Skuteczniejsza identyfikacja zachowań ryzykownych, dzięki lepszym umiejętnościom obserwacji i interpretacji emocji.
- Wzmacnianie reagowania na przemoc, hejt, wykluczenie – nie odkładanie działań w czasie, lecz szybka, adekwatna reakcja.
- Redukcja zachowań agresywnych uczniów dzięki temu, że nauczyciele sami modelują spokój i regulację.
- Lepsze prowadzenie programów profilaktycznych dzięki większym kompetencjom merytorycznym kadry.

Efekty ogólne – wzmacniające całą szkołę

- Spójność działań wychowawczych – kadra pracuje w oparciu o wspólne wartości i narzędzia.
- Wyższa jakość komunikacji między nauczycielami, uczniami i rodzicami.
- Zmniejszenie liczby konfliktów i incydentów przemocy.
- Wzrost satysfakcji i dobrostanu nauczycieli, co bezpośrednio przekłada się na dobrostan uczniów.
- Trwalsze relacje dorosły–uczeń, oparte na zaufaniu i bezpieczeństwie.
- Profesjonalizacja podejścia do zdrowia psychicznego w szkole.
- Budowanie szkoły jako wspólnoty, a nie tylko instytucji edukacyjnej.

Karta Dobrej Praktyki

Szkoła Podstawowa nr 5 im. Wojska Polskiego w Lęborku

*Kompleksowy model wspierania dobrostanu,
relacji i bezpieczeństwa uczniów.*

Opis praktyki – na czym polega?

Szkoła prezentuje bardzo spójny i kompleksowy system wspierania uczniów. Działania łączą dobrostan + relacje + emocje + równość + bezpieczeństwo w jeden spójny program, rozwijany konsekwentnie od 2021 roku. Poniżej przedstawiono zestaw praktyk, które można wskazać jako modelowe.

I. Klimat szkoły i dobrostan psychiczny

- organizacja przestrzeni i czasu sprzyjających relacjom (strefy wyciszenia, zielona klasa, kąciaki sensoryczne, ciche strefy odpoczynku),
- promowanie wartości prospołecznych (życzliwość, współpraca, szacunek) poprzez takie działania jak np. „Tablica Życzliwości”, „Miesiąc Pozytywnych Zasad”, „Dzień Szkolnego Uśmiechu”,

- wsparcie dobrostanu psychicznego (monitorowanie nastroju, szybkie reagowanie, dostęp do psychologa/pedagoga) poprzez takie działania jak np. trening uważności, ćwiczenia relaksacyjne, edukacja o śnie, higiena cyfrowa.

II. Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

- kręgi dialogowe – rozmowy naprawcze w kręgu, bez oceniania, pomoc koleżeńska, mediacja rówieśnicza, trening umiejętności społecznych TUS,
- „Mosty między klasami” – wspólne warsztaty klas równoległych, spotkania międzyklasowe, projekty klasowe, Dzień Wspólnoty Szkolnej, warsztaty z Porozumienia bez przemocy NVC,
- wycieczki, wyjścia i działania integracyjne,
- grupa wsparcia dla nowych uczniów oraz uczniów powracających po długiej nieobecności,
- budowanie relacji koleżeńskich i przyjacielskich, znaczenie relacji w rozwoju społeczno-emocjonalnym – realizowane na WDŻ,
- mediacja rówieśnicza – uczeń-mediator w obecności pedagoga.

III. Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

- „Termometr emocji” – uczniowie określają swój nastrój, uczą się go nazywać, proces łączony z krótkimi ćwiczeniami oddechowymi i relaksacyjnymi,
- Bajkoterapia, „Mapa emocji”, „Pochwal siebie”, praca z przekonaniami, ćwiczenia projekcyjne,
- zajęcia „Jak być dla siebie dobrym?”, praca nad samooceną i samoakceptacją,
- zajęcia o higienie snu, odpoczynku, równowadze.

IV. Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji

- wsparcie uczniów i rodzin z doświadczeniem migracji – rozmowy wspierające, konsultacje, porady, wsparcie adaptacyjne,
- „Uprzedzenie a tolerancja wobec przedstawicieli innych narodowości” – godziny wychowawcze,
- „Tydzień Równości” z prezentacjami klasowymi, Dzień Tolerancji, prawa człowieka, zajęcia „Każdy jest inny – każdy jest ważny”,
- zajęcia adaptacyjne dla uczniów z Ukrainy i innych krajów, wsparcie językowe i kulturowe, wsparcie dla rodzin migrantów,
- „Mapa pomocy w klasie” – uczniowie tworzą mapę sytuacji trudnych i sposobów wzajemnej pomocy,
- Obchody Międzynarodowego Dnia Tolerancji, zajęcia o prawach człowieka, warsztaty „Każdy jest inny – każdy jest ważny”, „Galeria Różnorodności”; zajęcia „Jak reagować, gdy ktoś jest wyśmiewany?”.

V. Bezpieczeństwo i prewencja przemocy / hejtu

- jasne zasady bezpieczeństwa, kontrakty, monitoring miejsc ryzyka,
- szkolne obchody Dnia Życzliwości, bogata oferta warsztatów o mediach, hejcie, uzależnieniach, higienie cyfrowej, o netykiecie, ankieta o nawykach cyfrowych, filmy edukacyjne („Owce w sieci”),
- spotkania z policją, warsztaty o odpowiedzialności nieletnich, cyberprzemocy, szantażu, bezpieczeństwie w drodze do szkoły i w sieci,
- system zgłaszania przemocy -skrzynka zaufania (tradycyjna i/lub wirtualna), anonimowe kanały wsparcia, omawianie zgłoszeń na zespole wychowawczo-PPP,
- interwencje naprawcze – kręgi naprawcze, mediacje, działania naprawcze po incydentach,
- „Ambasadorzy Życzliwości” – starsi uczniowie wspierają młodszych.

Co wyróżnia tę praktykę?

Szkoła opisuje bardzo szeroki, spójny zestaw działań, który przechodzi od wielu oddolnych pojedynczych działań do spójnego i świadomego programu, konsekwentnie łącząc dobrostan psychiczny z organizacją przestrzeni szkolnej. Szkoła bardzo mocno pracuje na poziomie relacji między uczniami. Efektem jest system oparty na współpracy, naprawie i empatii.

Szkoła ma bardzo rozbudowany pakiet działań regulacyjno-psychologicznych, wdrażając pełne użycie narzędzi psychologicznych (projekcyjne rysunki, praca ciałem, praca z przekonaniem), rozbudowany trening uważności i relaksacji z udziałem psychologa. Efektem jest rozwój nowoczesnego modelu pracy z emocjami. Szkoła buduje otwartość, różnorodność i solidarność, wychodząc daleko poza standardowe obchody.

Kto najczęściej realizuje działania?

- **wychowawcy** – klimat i dobrostan, relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne, regulacja emocji, wykluczenie i stygmatyzacja, bezpieczeństwo i hejt,
- **pedagog i psycholog szkolny** – regulacja emocji, klimat i dobrostan, relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne, wykluczenie i stygmatyzacja, bezpieczeństwo i hejt,
- **Samorząd Uczniowski** – klimat i dobrostan, relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne, wykluczenie i stygmatyzacja, bezpieczeństwo i hejt,
- **dyrekcja** – klimat i dobrostan, bezpieczeństwo i hejt,
- **nauczyciele** – wykluczenie i stygmatyzacja,
- **nauczyciele informatyki** – bezpieczeństwo i hejt,
- **bibliotekarz / nauczyciele WF i świetlicy** – klimat i dobrostan.

Mocne strony szkoły

- szeroki i spójny system oddziaływań w pięciu obszarach – klimat, relacje, emocje, wykluczenie i bezpieczeństwo są ze sobą zintegrowane w działaniu,
- wyjątkowo aktywny zespół psychologiczno-pedagogiczny, angażujący się nie tylko w działania indywidualne, ale także w działania profilaktyczne dla całej społeczności szkolnej,

- silny, angażujący Samorząd Uczniowski, który realnie współtworzy klimat, relacje, kampanie,
- wysoka jakość działań regulacyjnych i relacyjnych,
- widoczna wrażliwość na różnorodność i przeciwdziałanie wykluczeniu,
- rozbudowana mediacja i komunikacja empatyczna.

Dobre praktyki do polecenia innym szkołom ■ ★ ●

1. **Termometr emocji** – codzienne narzędzie samoświadomości uczniów.
2. **Mediacja rówieśnicza i kręgi naprawcze** – przejście od „kary” do naprawy relacji.
3. **Grupa wsparcia rówieśniczego** dla nowych uczniów oraz tych powracających po dłuższej nieobecności.
4. **Tydzień Równości + Galeria Różnorodności** – nie jednorazowy „dzień”, ale dłuższa, pogłębiona praca.
5. **Dzień Wspólnoty Szkolnej** – budowanie tożsamości i relacji całej szkoły, a nie tylko klas.
6. **Porozumienie bez przemocy (NVC) w praktyce** – szkolne warsztaty, scenki, język empatyczny.
7. **Strefy dobrostanu** – zielone klasy, kąci sensoryczne, estetyczne przestrzenie jako realne narzędzie wsparcia.
8. **Kręgi dialogowe i mediacje rówieśnicze** jako sposób rozwiązywania konfliktów.
9. **Mosty między klasami** – wspólne projekty i warsztaty klas równoległych.
10. **Dzień Wspólnoty Szkolnej** – budowanie poczucia przynależności całej społeczności.
11. **Mapa pomocy w klasie** – uczniowie projektują sposoby wspierania siebie nawzajem.
12. **Ambasadorzy Życzliwości** – realne rówieśnicze wsparcie.

Dlaczego to dobra praktyka?

Działania nie są przypadkowe ani jednorazowe – widać rozwój w czasie i dążenie do budowania systemu, a nie zbioru akcji. Szkoła szczególnie mocno stoi na trzech filarach: dobrostan + relacje + bezpieczeństwo.

Szkoła traktuje dobrostan jako proces: łączy działania środowiskowe, relacyjne i emocjonalne z realnym wsparciem psychologicznym. Bezpieczeństwo jest tu tworzone systemowo – poprzez edukację, jasne procedury i rówieśnicze wsparcie. Szkoła korzysta z pełnego wachlarza narzędzi psychologicznych – od prostych praktyk po zaawansowaną indywidualną pomoc. Szkoła nie ogranicza się do pogadanek – buduje kulturę równości, a działania są widoczne i angażujące.

Modelowe Praktyki

Szkoła Podstawowa nr 5 im. Wojska Polskiego w Lęborku

Mosty między klasami – systemowy program integracji i wsparcia rówieśniczego

„Mosty między klasami” to szeroki program działań integracyjnych, którego celem jest budowanie trwałych, wspierających relacji między uczniami z różnych klas i poziomów nauczania. Praktyka rozwija współpracę, empatię, komunikację oraz poczucie wspólnoty całej szkoły. Dzięki aktywnościom rówieśniczym uczniowie uczą się funkcjonowania w zróżnicowanej grupie, wzajemnego wsparcia oraz radzenia sobie z emocjami.

Program skutecznie przełamuje naturalne bariery między klasami, promuje otwartość, integrację i współpracę, wzmacniając bezpieczeństwo emocjonalne wszystkich uczniów. „Mosty między klasami” to program, który systemowo wzmacnia relacje rówieśnicze, przeciwdziała izolacji i konfliktom oraz tworzy kulturę wzajemnego wsparcia. Działania są regularne, różnorodne i angażujące, a ich wpływ widoczny jest w całej społeczności szkolnej. To praktyka, która realnie podnosi poziom bezpieczeństwa, dobrostanu i integracji, dlatego może stanowić wzór dla innych placówek.

Działania realizowane w ramach praktyki:



1. **Wspólne projekty artystyczne** – międzyklasowe występy, spektakle, wspólne inicjatywy sceniczne i prezentacje – działania, które rozwijają kreatywność, współpracę oraz poczucie odpowiedzialności grupowej.
2. **Wyzwania zespołowe** – turnieje, gry terenowe, konkursy talentów, quizy drużynowe, działania ekologiczne i aktywności związane z wydarzeniami szkolnymi (np. Święto Szkoły, Mikołajki, Dzień Dziecka). Wspólne cele uczą współpracy, komunikacji i zdrowej rywalizacji.
3. **Wsparcie rówieśnicze** – patronat nad uczniami klas pierwszych, pomoc w nauce, wolontariat uczniowski – starsi wspierają młodszych, tworząc naturalną sieć wsparcia.
4. **Wspólne wycieczki i Dzień Sportu** – wyjazdy integracyjne, gry i zawody sportowe budujące relacje poza klasami oraz wspierające współpracę w różnorodnych zespołach.
5. **Wspólne świętowanie sukcesów** – publiczne docenianie osiągnięć, promowanie zachowań prospołecznych podczas apeli i uroczystości – wzmacnianie poczucia przynależności do jednej społeczności.
6. **Trening umiejętności społecznych** – zajęcia rozwijające empatię, umiejętność współpracy i radzenia sobie z emocjami w mieszanych grupach uczniów.
7. **Spotkania biblioteczne** – starsze klasy przygotowują stanowiska z książkami dla młodszych, czytają opowiadania, tworzą wspólne ilustracje i okładki, to przekłada się na rozwój kultury czytelniczej i relacji.

Cele praktyki

- budowanie silnych, pozytywnych relacji rówieśniczych,
- wzmacnianie współpracy między klasami i etapami edukacji,
- rozwój kompetencji społecznych uczniów: empatii, komunikacji, pracy w grupie,
- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i przynależności,
- tworzenie środowiska wspierającego dobrostan i integrację,
- promowanie kultury życzliwości i wzajemnej pomocy.

Rezultaty i efekty

Dla młodszych uczniów:

- większe poczucie bezpieczeństwa i akceptacji,
- łatwiejsza adaptacja w szkole,
- wsparcie emocjonalne i motywacja od starszych kolegów,
- wzrost pewności siebie i chęci do podejmowania nowych wyzwań.

Dla starszych uczniów:

- rozwój empatii, odpowiedzialności i wrażliwości społecznej,
- wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych, społecznych i mediacyjnych,
- poczucie sprawczości i wpływu na społeczność szkolną,
- kształtowanie umiejętności organizacji, współpracy i planowania zadań,
- przygotowanie do roli liderów.

Dla szkoły:

- wyższy poziom bezpieczeństwa, wspierający klimat szkoły,
- większa integracja między klasami, przełamanie naturalnej rywalizacji i separacji między klasami,
- wyższy poziom zaangażowania uczniów w życie szkoły,
- wzrost odpowiedzialności i empatii w całej społeczności szkolnej,
- płynniejsze przechodzenie uczniów między kolejnymi etapami edukacji.

Mocne strony praktyki

- różnorodność i dostępność działań dla wszystkich uczniów,
- systemowe i powtarzalne inicjatywy realizowane przez cały rok,
- angażowanie uczniów w role wspierające (wolontariat rówieśniczy),
- łączenie rozwoju kompetencji społecznych z zabawą i współpracą,
- wzmacnianie relacji między rocznikami oraz przeciwdziałanie izolacji grupowej,
- wysoki poziom akceptacji i zaangażowania uczniów.

Ambasadorzy Życzliwości – program rówieśniczego wsparcia i budowania pozytywnego klimatu szkoły

„Ambasadorzy Życzliwości” to innowacyjny program rówieśniczego wsparcia, w którym starsi uczniowie pełnią rolę opiekunów, przewodników i animatorów szkolnej życzliwości. Program opiera się na idei budowania odpowiedzialnej i empatycznej społeczności uczniowskiej, w której młodzi mają stałe wsparcie, a starsi rozwijają ważne kompetencje społeczne.

Ambasadorzy to uczniowie wyróżniający się kulturą osobistą, odpowiedzialnością i otwartością. Swoją postawą wzmacniają pozytywny klimat szkoły, ułatwiają adaptację młodszych dzieci i aktywnie wspierają rówieśników w codziennych sytuacjach.

Działania realizowane w ramach programu:

- 1. Dyżury Życzliwości** – Ambasadorzy podczas przerw międzylekcyjnych chodzą po szkolnych korytarzach i obserwują, czy ktoś nie stoi samotnie, czy nikt nie dokucza młodszemu, czy ktoś nie szuka zagubionej rzeczy, wspierają młodszych jeżeli zachodzi taka potrzeba. Reagują wspierająco i życzliwie.
- 2. Zabawy integracyjne** – Ambasadorzy organizują wspólne, proste aktywności, np. zabawa w „głuchy telefon”, zabawa w „lustro” (odzwierciedlanie, naśladowanie ruchów osoby stojącej naprzeciwko).
- 3. Pomoc w adaptacji pierwszoklasistów** – Ambasadorzy w pierwszych dniach nauki pokazują pierwszoklasistom drogę np. do biblioteki, stołówki, świetlicy, sklepiu szkolnego, pomagają jeżeli dzieci zabłądzą w szkole.

4. **Kącik rozmów** – Ambasadorzy w wybranym dniu i w wybranym miejscu pełnią dyżury: słuchają z empatią, pomagają rozwiązać drobne problemy najmłodszych uczniów, zachęcają do miłych słów, organizują wspólne mini aktywności.

5. **Wspólna nauka** – Ambasadorzy pomagają młodszym uczniom w nauce – czytania, pisania, tabliczki mnożenia lub przygotowaniu do sprawdzianów. Spotkania odbywają się w świetlicy lub czytelnicy.

6. **Reagowanie na konflikty rówieśnicze** – w razie pojawienia się drobnych sporów ambasadorzy podejmują próbę mediacji – uczą się rozmawiać, wyciszać emocje i wspierać dzieci w znajdowaniu rozwiązań.

7. **Projekty Życzliwości** – Ambasadorzy organizują akcje o charakterze społecznym i profilaktycznym np. Dzień Miłych Słów, Dzień Uśmiechu, Drzewo Dobrych Uczynków.

8. **Wsparcie podczas wydarzeń szkolnych** – Ambasadorzy pomagają młodszym dzieciom w trakcie zawodów sportowych, uroczystości i szkolnych przedsięwzięć, dbając o to, by każdy czuł się bezpiecznie i komfortowo.

Cele praktyki

- budowanie atmosfery życzliwości i bezpieczeństwa,
- rozwijanie kompetencji społecznych uczniów starszych: empatii, odpowiedzialności, komunikacji, mediacji,
- wsparcie adaptacji młodszymi uczniami,
- wzmocnienie relacji rówieśniczych,
- promowanie pozytywnych zachowań i redukcja konfliktów,
- aktywizacja uczniów do działań na rzecz wspólnoty szkolnej.

Rezultaty i efekty

- młodsze dzieci czują się bezpieczniej, szybciej adaptują się w szkole i chętniej wchodzą w relacje,
- starsi uczniowie rozwijają odpowiedzialność, pewność siebie, empatię i umiejętności komunikacyjne,
- zmniejsza się liczba konfliktów na przerwach,
- szkoła zyskuje bardziej przyjazną, otwartą i wspierającą atmosferę,
- rośnie zaangażowanie uczniów w życie szkoły i działania wolontariackie,
- w społeczności wzmacnia się kultura szacunku, współpracy i troski o innych.

Mocne strony praktyki

- realne włączenie uczniów starszych w życie szkoły,
- rozwijanie kompetencji społecznych uczniów w działaniu, nie tylko w teorii,
- program oparty na systematyczności i różnorodności działań,
- tworzenie bezpiecznej przestrzeni i budowanie relacji między rocznikami,
- naturalne modelowanie pozytywnych postaw,
- promocja wolontariatu szkolnego i idei wzajemnej pomocy.



część IV

Rekomendacje



Klimat i dobrostan

Szkoły podstawowe

Analiza dokumentów pokazuje, że szkoły podstawowe są obszarem największej intensywności działań dobrostanowych, ale jednocześnie największego ryzyka ich powierzchowności. Dominują aktywności integracyjne, święta klasowe, dni tematyczne, akcje życzliwości i wydarzenia środowiskowe. Ich niewątpliwą wartością jest wzmacnianie poczucia przynależności oraz budowanie pozytywnego obrazu szkoły jako miejsca bezpiecznego i przyjaznego.

Jednocześnie jednak działania te w zdecydowanej większości nie tworzą spójnego procesu rozwojowego. Brakuje wyraźnej ciągłości, celów długoterminowych oraz powiązania między codzienną praktyką wychowawczą a rozwojem kompetencji emocjonalnych dzieci. Praca z emocjami, regulacją napięcia, relacjami rówieśniczymi czy budowaniem odporności psychicznej pojawia się często w formie pojedynczych zajęć lub interwencji, a nie jako stały element programu wychowawczego.

Z perspektywy rozwojowej jest to szczególnie istotne, ponieważ okres edukacji wczesnoszkolnej i klas IV–VI stanowi fundament dla późniejszych kompetencji psychospołecznych. Brak systematyczności w tym obszarze powoduje, że szkoła nie wykorzystuje w pełni swojego potencjału profilaktycznego, a część problemów ujawnia się dopiero na późniejszych etapach edukacji.

Rekomendacje dla szkół podstawowych zmierzają więc do przekształcenia kultury działania: od reagowania i „organizowania wydarzeń” ku planowej, cyklicznej i monitorowanej pracy rozwojowej. Kluczowe jest także potraktowanie przestrzeni (strefy ciszy, kąci relaksu, tereny zielone) nie jako dodatku infrastrukturalnego, lecz jako narzędzia pedagogicznego, wspierającego samoregulację i dobrostan dzieci.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Dominacja działań okazjonalnych	Przewaga świąt, dni tematycznych i jednorazowych akcji nad działaniami ciągłymi	Przekształcić działania jednorazowe w roczne cykle pracy wychowawczej i emocjonalnej	Działania incydentalne nie budują trwałych kompetencji emocjonalnych	Spójny, przewidywalny system wsparcia uczennic i uczniów
Brak systemowej pracy z emocjami	Zajęcia emocjonalne realizowane punktowo, bez ciągłości	Wprowadzić stały program edukacji emocjonalnej (np. raz w tygodniu w każdej klasie)	Kompetencje emocjonalne rozwijają się tylko poprzez regularność	Lepsza regulacja emocji i relacji rówieśniczych
Nierówny dostęp do przestrzeni wyciszenia	Strefy relaksu funkcjonują tylko w części szkół	Zapewnić minimalny standard przestrzeni wyciszenia w każdej placówce	Przestrzeń jest narzędziem wsparcia psychicznego, nie dodatkiem	Spadek napięcia i zachowań trudnych
Ograniczony udział uczennic i uczniów w projektowaniu działań	Uczennice i uczniowie głównie wykonawcami, rzadko współtwórcami	Włączyć uczennice i uczniów w diagnozę potrzeb i projektowanie działań dobrostanowych	Sprawczość wzmacnia motywację i odpowiedzialność	Wyższe zaangażowanie uczennic i uczniów
Brak ewaluacji działań	Brak narzędzi oceny skuteczności podejmowanych inicjatyw	Wprowadzić proste narzędzia ewaluacji klimatu klasy i szkoły	Bez danych nie da się poprawiać jakości działań	Lepsze dopasowanie wsparcia do potrzeb

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Przekształcić działania jednorazowe w zaplanowane roczne cykle pracy wychowawczej i emocjonalnej.

- Każda klasa powinna realizować w ciągu roku spójny cykl pracy nad emocjami, relacjami i dobrotanem (np. regulacja emocji, radzenie sobie z napięciem, empatia, współpraca).
- Dni tematyczne i akcje szkolne należy włączać w te cykle jako element wzmacniający, a nie zastępczy.
- Nauczyciele powinni wiedzieć, jaki cel rozwojowy realizuje dane działanie i do czego ono prowadzi w perspektywie kilku lat edukacji.

2. Wprowadzić stały program edukacji emocjonalnej w każdej klasie.

- Program powinien mieć charakter regularny (np. jedna godzina tygodniowo lub co dwa tygodnie) i być wpisany w plan pracy szkoły.
- Zajęcia nie mogą być realizowane wyłącznie w odpowiedzi na kryzys lub trudne zachowania.
- Kluczowe obszary to: nazywanie emocji, samoregulacja, rozwiązywanie konfliktów, budowanie poczucia własnej wartości i bezpieczeństwa.

3. Zapewnić minimalny standard przestrzeni wyciszenia w każdej placówce.

- Każda szkoła powinna posiadać przynajmniej jedno miejsce przeznaczone do obniżania napięcia (kącik ciszy, sala wyciszenia, przestrzeń relaksu).
- Przestrzeń ta powinna być dostępna uczniom w sposób jasny i uregulowany, a nie incydentalny.
- Należy traktować ją jako narzędzie pedagogiczne, a nie element estetyczny lub dodatkowy.

4. Włączyć uczennice i uczniów w diagnozę potrzeb i projektowanie działań dobrostanowych.

- Nawet młodsze dzieci mogą uczestniczyć w rozmowach o tym, co pomaga im czuć się dobrze i bezpiecznie w klasie.
- Uczennice i uczniowie powinni mieć wpływ na kształt zasad klasowych, organizację przestrzeni oraz wybór tematów zajęć emocjonalnych.
- Takie działania wzmacniają sprawczość i odpowiedzialność, zamiast opierać klimat szkoły wyłącznie na kontroli dorosłych.

5. Wprowadzić proste, regularne narzędzia ewaluacji klimatu klasy i szkoły.

- Szkoła powinna cyklicznie zbierać informacje o samopoczuciu uczennic i uczniów (np. krótkie ankiety, rozmowy podsumowujące, obserwacje).
- Dane te muszą być analizowane i wykorzystywane do modyfikowania działań.
- Bez ewaluacji szkoła nie rozwija jakości pracy, a jedynie powiela te same schematy.

Szkoły ponadpodstawowe

W szkołach ponadpodstawowych wyraźnie zmienia się charakter działań dobrostanowych. Analiza dokumentów wskazuje na przewagę profilaktyki rozumianej jako ostrzeganie przed zagrożeniami (stres, używki, przemoc, cyberprzemoc) nad działaniami wzmacniającymi podmiotowość, sens i sprawczość młodzieży.

Tymczasem okres adolescencji jest etapem intensywnych zmian tożsamościowych, emocjonalnych i społecznych. Młodzież nie potrzebuje wyłącznie informacji o ryzykach, lecz przede wszystkim bezpiecznej przestrzeni do rozmowy o sobie, relacjach, wartościach i przyszłości. Brak takich działań skutkuje tym, że szkoła staje się miejscem kontroli i oceny, a nie wsparcia rozwojowego.

Analiza pokazuje również niewykorzystany potencjał samorządów uczniowskich i wolontariatu. Uczennice i uczniowie często pełnią role organizacyjne, natomiast rzadko są włączani w projektowanie i prowadzenie działań dobrostanowych jako liderzy rówieśnicy. To istotna luka, ponieważ wsparcie rówieśnicze jest jednym z najsilniejszych czynników ochronnych w tym wieku.

Rekomendacje dla szkół ponadpodstawowych koncentrują się zatem na zmianie paradygmatu: z modelu „profilaktyki zagrożeń” na model rozwoju kompetencji psychicznych i społecznych, w tym pracy ze stresem egzaminacyjnym, presją osiągnięć, relacjami i poczuciem sensu. Długofalowo takie podejście ogranicza kryzysy psychiczne i wypalenie uczniowskie.

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Zmienić paradygmat działań dobrostanowych – od ostrzegania do wzmacniania.

- Obok warsztatów o zagrożeniach należy systematycznie prowadzić działania dotyczące relacji, komunikacji, tożsamości i planowania przyszłości.
- Szkoła powinna być przestrzenią rozmowy o trudnościach, a nie wyłącznie instytucją kontroli i oceniania.

2. Wprowadzić długofalowe szkolne programy dobrostanu psychicznego.

- Programy te powinny obejmować kilka lat edukacji i być powiązane z etapami rozwojowymi uczennic i uczniów.
- Szczególny nacisk należy położyć na okresy wzmożonego stresu (egzamin, wybory edukacyjne, zmiany ról społecznych).

3. Rozwinąć realną rolę samorządu uczniowskiego i liderstwa rówieśniczego.

- Samorząd nie powinien ograniczać się do organizacji wydarzeń, lecz współtworzyć działania dobrostanowe.
- Warto rozwijać mentoring rówieśniczy, grupy wsparcia i inicjatywy uczennic i uczniów skierowane do młodszych kolegów.

4. Wprowadzić systematyczną pracę ze stresem szkolnym.

- Treningi radzenia sobie ze stresem powinny być realizowane cyklicznie, a nie jednorazowo.
- Uczennice i uczniowie muszą otrzymać konkretne narzędzia radzenia sobie z presją egzaminacyjną i oczekiwaniami społecznymi.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Redukcja dobrostanu do profilaktyki	Dominują warsztaty „o zagrożeniach”	Rozszerzyć działania o pracę nad tożsamością, relacjami i sensem	Młodzież potrzebuje podmiotowości, nie tylko ostrzeżeń	Dojrzałe postawy i większa odpowiedzialność
Brak programów długofalowych	Działania rozproszone, bez spójnej koncepcji	Wprowadzić szkolne programy dobrostanu psychicznego	Adolescencja to okres szczególnego ryzyka kryzysów	Wzmocniona odporność psychiczna
Ograniczona rola samorządu	Samorząd głównie organizacyjny	Rozwinąć liderstwo rówieśnicze i mentoring uczniowski	Rówieśnicy są kluczowym źródłem wpływu	Silniejsze wsparcie oddolne
Niewystarczająca praca ze stresem	Brak systemowej pracy z presją egzaminacyjną	Wprowadzić cykliczne treningi radzenia sobie ze stresem	Stres szkolny jest czynnikiem ryzyka zdrowia psychicznego	Spadek lęku i wypalenia uczniowskiego

Dyrektorzy szkół

Z perspektywy systemowej kluczową rolę w kształtowaniu klimatu szkoły odgrywa dyrekcja. Analiza dokumentów jednoznacznie pokazuje, że różnice między szkołami nie wynikają wyłącznie z zasobów, lecz w dużej mierze z przyjętej wizji zarządzania.

W szkołach, w których dyrektor traktuje dobrostan jako element strategii rozwoju placówki, działania są spójne, długofalowe i angażują całą społeczność szkolną. Tam, gdzie dobrostan pozostaje „dodatkiem” realizowanym przez pojedynczych nauczycieli lub specjalistów, działania są rozproszone i nietrwale.

Istotnym problemem jest również brak systemowego monitorowania efektów. Dyrektorzy dysponują dużą liczbą opisów działań, lecz bardzo rzadko danymi pozwalającymi ocenić ich skuteczność. W konsekwencji decyzje podejmowane są intuicyjnie, bez możliwości porównywania rozwiązań czy skalowania dobrych praktyk.

Rekomendacje dla dyrektorów podkreślają konieczność włączenia dobrostanu do zarządzania szkołą, a nie pozostawiania go wyłącznie w obszarze wychowania czy pomocy psychologicznej. Oznacza to planowanie, delegowanie zadań, tworzenie zespołów oraz budowanie kultury organizacyjnej opartej na relacjach i bezpieczeństwie.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Opracować szkolną strategię klimatu i dobrostanu**, jako element strategii rozwoju szkoły.
- 2. Wpisać działania dobrostanowe w plany pracy i arkusze organizacyjne**, zamiast realizować je „przy okazji”.
- 3. Wprowadzić coroczną diagnozę klimatu szkoły**, obejmującą uczennice i uczniów, nauczycielki i nauczycieli i rodziców.
- 4. Budować zespoły odpowiedzialne za dobrostan**, delegując zadania i odpowiedzialność.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Brak jednolitej wizji dobrostanu	Duże różnice między szkołami	Opracować szkolną strategię klimatu i dobrostanu	Przywództwo dyrektora warunkuje spójność działań	Spójna kultura organizacyjna
Przeciążenie kadry	Działania realizowane „przy okazji”	Włączyć dobrostan do planów pracy i arkuszy organizacyjnych	Systemowość chroni przed wypaleniem	Trwałość działań
Brak monitoringu efektów	Brak danych porównawczych	Wprowadzić coroczną diagnozę klimatu szkoły	Zarządzanie bez danych jest intuicyjne	Lepsze decyzje zarządcze

Specjaliści

Analiza dokumentów pokazuje bardzo wysokie zaangażowanie pedagogów i psychologów szkolnych, którzy w wielu placówkach pełnią rolę głównego filaru wsparcia dobrostanu. Jednocześnie widoczny jest problem strukturalny: specjaliści często funkcjonują w trybie ciągłej interwencji, reagując na bieżące kryzysy, co ogranicza możliwość pracy profilaktycznej i rozwojowej.

W wielu szkołach wsparcie psychologiczno-pedagogiczne ma charakter indywidualny i doraźny, a rzadziej grupowy i środowiskowy. Tymczasem badania wskazują, że najtrwalsze efekty przynosi zmiana klimatu klasy i szkoły, a nie wyłącznie praca z pojedynczym uczniem (Przewłocka, 2015).

Rekomendacje dla specjalistów zmierzają do wzmocnienia ich roli jako architektów systemu wsparcia, a nie jedynie interwentów. Oznacza to projektowanie programów klasowych, współpracę z nauczycielami, wsparcie wychowawców oraz inicjowanie działań rówieśniczych. Kluczowa jest także formalna przestrzeń do planowania i ewaluacji, której często brakuje.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Przesunąć akcent pracy z interwencji na profilaktykę i rozwój.**
- 2. Projektować programy klasowe i grupowe**, zamiast koncentrować się wyłącznie na pracy indywidualnej.
- 3. Rozwijać współpracę interdyscyplinarną z nauczycielami**, wspierając ich kompetencje wychowawcze.
- 4. Zapewnić czas i przestrzeń na planowanie oraz ewaluację działań**, co jest warunkiem ich skuteczności.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Dominacja interwencji nad profilaktyką	Duża liczba działań reaktywnych	Przesunąć akcent na profilaktykę i pracę rozwojową	Profilaktyka zmniejsza liczbę kryzysów	Mniej interwencji kryzysowych
Praca indywidualna bez zaplecza systemowego	Brak ciągłości oddziaływań	Budować programy klasowe i grupowe	Zmiana środowiskowa jest trwalsza	Trwałe efekty wsparcia
Ograniczona współpraca z nauczycielami	Specjaliści działają równolegle	Rozwijać model współpracy interdyscyplinarnej	Klimat szkoły to efekt pracy całego zespołu	Spójność oddziaływań

Polityka oświatowa

Na poziomie systemowym analiza dokumentów ujawnia fundamentalny problem: brak równości dostępu uczennic i uczniów do wsparcia dobrostanu. To, czy uczeń otrzymuje realną pomoc psychospołeczną, w dużej mierze zależy od szkoły, do której uczęszcza, a nie od jego potrzeb.

Brak wspólnych standardów minimalnych powoduje ogromne dysproporcje między placówkami. Jednocześnie nie istnieje spójny system monitorowania klimatu i dobrostanu uczennic i uczniów, co uniemożliwia prowadzenie odpowiedzialnej, opartej na danych polityki edukacyjnej.

Rekomendacje dla polityki oświatowej koncentrują się na budowie ram systemowych, które nie ograniczają autonomii szkół, ale gwarantują minimalny poziom jakości. Chodzi o standardy, narzędzia diagnozy, wsparcie szkoleniowe oraz finansowanie działań długofalowych, a nie jednorazowych projektów.

Z perspektywy strategicznej dobrostan uczennic i uczniów nie jest „miękkim dodatkiem” do edukacji, lecz warunkiem efektywnego uczenia się, zapobiegania kryzysom i budowania kapitału społecznego. Dokumenty jasno pokazują, że tam, gdzie dobrostan traktowany jest poważnie, szkoła staje się realnym środowiskiem rozwoju, a nie tylko realizacji podstawy programowej.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Wprowadzić minimalne standardy dobrostanu uczennic i uczniów** na poziomie powiatu lub regionu.
- 2. Stworzyć spójny system monitorowania klimatu i dobrostanu**, umożliwiający porównywanie danych.
- 3. Zapewnić stałe szkolenia dla kadry pedagogicznej** w obszarze kompetencji psychospołecznych.
- 4. Finansować działania długofalowe**, a nie jednorazowe projekty o charakterze wizerunkowym.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Nierówny dostęp uczennic i uczniów do wsparcia	Brak standardów minimalnych	Wprowadzić powiatowy standard dobrostanu uczennic i uczniów	Równość dostępu jest fundamentem systemu	Sprawiedliwość edukacyjna
Brak systemowej ewaluacji	Brak danych porównawczych	Stworzyć model monitorowania klimatu i dobrostanu	Dane umożliwiają racjonalne decyzje	Skuteczniejsze programy
Niedoinwestowanie kompetencji kadry	Brak systemowych szkoleń	Zapewnić stałe wsparcie szkoleniowe dla kadry	Kompetencje psychospołeczne są kluczowe	Wyższa jakość pracy szkół

Relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne

Szkoły podstawowe

Analiza dokumentów wskazuje, że szkoły podstawowe realizują bardzo dużą liczbę działań integracyjnych, jednak relacje rówieśnicze są w nich częściej efektem ubocznym aktywności niż przedmiotem świadomej pracy wychowawczej. Wycieczki, wydarzenia klasowe czy dni tematyczne sprzyjają kontaktom, ale nie gwarantują budowania trwałych, bezpiecznych i wspierających więzi między uczniami.

Na etapie edukacji podstawowej relacje rówieśnicze pełnią funkcję fundamentalnego środowiska uczenia się społecznego. To właśnie w tym okresie dzieci nabywają wzorce komunikacji, rozwiązywania konfliktów, współpracy oraz reagowania na odmienność. Brak systemowej pracy nad relacjami powoduje, że szkoła reaguje dopiero wtedy, gdy pojawiają się konflikty, wykluczenie lub zachowania agresywne.

Rekomenduje się, aby szkoły podstawowe traktowały relacje rówieśnicze jako proces rozwojowy, wymagający regularnej, zaplanowanej i monitorowanej pracy. Oznacza to przejście od integracji rozumianej jako „bycie razem” do relacji rozumianych jako umiejętność bycia razem w sposób bezpieczny, empatyczny i odpowiedzialny. Szczególnie istotne jest wprowadzenie programów adaptacyjnych dla młodszych klas oraz systemowych form wsparcia rówieśniczego, które zmniejszają ryzyko izolacji i poczucia osamotnienia.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter działań relacyjnych	Dominują wycieczki, święta, wydarzenia integracyjne	Przekształcić integrację w proces pracy nad relacjami klasowymi	Same kontakty nie gwarantują jakości relacji	Trwale, bezpieczne więzi rówieśnicze
Praca z konfliktami	Konflikty rozwiązywane doraźnie	Wprowadzić stałe programy uczenia rozwiązywania konfliktów	Konflikty są naturalnym elementem rozwoju społecznego	Spadek eskalacji sporów
Adaptacja uczennic i uczniów	Brak systemowych programów adaptacyjnych	Wdrożyć program adaptacyjny dla klas pierwszych	Początek edukacji to kluczowy moment dla relacji	Lepsza integracja nowych uczennic i uczniów
Rola rówieśników	Wsparcie rówieśnicze ma charakter nieformalny	Rozwinąć buddy-system i tutoring rówieśniczy	Dzieci uczą się relacji głównie od rówieśników	Większe poczucie bezpieczeństwa
Ewaluacja relacji	Brak diagnozy relacji w klasach	Wprowadzić regularną diagnozę relacji klasowych	Bez diagnozy relacje pozostają „niewidzialne”	Trafniejsze działania wychowawcze

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Przekształcić integrację w zaplanowany proces pracy nad relacjami klasowymi.

- Relacje rówieśnicze powinny stać się przedmiotem regularnej pracy wychowawczej, a nie efektem ubocznym aktywności.
- Każda klasa powinna realizować cykliczne zajęcia poświęcone komunikacji, współpracy, granicom i empatii.
- Wydarzenia integracyjne należy traktować jako uzupełnienie procesu, a nie jego rdzeń.

2. Wprowadzić stałe programy uczenia rozwiązywania konfliktów.

- Konflikty są naturalnym elementem rozwoju społecznego i nie powinny być traktowane wyłącznie jako problem do „szybkiego załatwienia”.
- Szkoła powinna systematycznie uczyć dzieci rozpoznawania konfliktów, wyrażania emocji i szukania rozwiązań bez przemocy.
- Stała praca w tym obszarze ogranicza eskalację sporów i liczbę interwencji dorosłych.

3. Wdrożyć program adaptacyjny dla klas pierwszych (oraz uczennic i uczniów nowo przyjętych).

- Początek edukacji szkolnej jest kluczowym momentem dla kształtowania relacji i poczucia bezpieczeństwa.
- Program adaptacyjny powinien obejmować: budowanie zasad grupy, wzajemne poznanie, naukę proszenia o pomoc i reagowania na trudności.
- Brak takiego programu zwiększa ryzyko izolacji i wczesnych trudności relacyjnych.

4. Rozwinąć formalne formy wsparcia rówieśniczego (buddy-system, tutoring rówieśniczy).

- Wsparcie rówieśnicze nie powinno opierać się wyłącznie na spontanicznych relacjach dzieci.
- Szkoła powinna tworzyć proste struktury, w których uczennice i uczniowie uczą się wspierać młodszych lub nowo przyjętych kolegów.
- Takie rozwiązania wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i przeciwdziałają samotności.

5. Wprowadzić regularną diagnozę relacji klasowych.

- Relacje rówieśnicze często pozostają „niewidzialne” do momentu kryzysu.
- Szkoła powinna systematycznie monitorować klimat relacyjny klas (np. poczucie przynależności, współpraca, izolacja).
- Dane te pozwalają podejmować trafniejsze działania wychowawcze i zapobiegać problemom.

Szkoły ponadpodstawowe

W szkołach ponadpodstawowych relacje rówieśnicze funkcjonują w zupełnie innym kontekście rozwojowym. Adolescencja to okres intensywnego kształtowania tożsamości, potrzeby autonomii i silnej orientacji na grupę rówieśniczą. Analiza dokumentów wskazuje jednak, że szkoły ponadpodstawowe rzadko wykorzystują ten potencjał, koncentrując się głównie na profilaktyce zagrożeń i działaniach interwencyjnych.

Relacje rówieśnicze młodzieży często pozostają poza realnym wpływem szkoły – funkcjonują „obok niej”, w przestrzeniach nieformalnych. W konsekwencji szkoła traci możliwość oddziaływania na zjawiska takie jak wykluczenie, presja grupowa, samotność czy kryzysy relacyjne, które w tym wieku mają szczególnie dotkliwe konsekwencje dla zdrowia psychicznego.

Rekomenduje się, aby szkoły ponadpodstawowe świadomie budowały struktury wsparcia rówieśniczego, oparte na liderstwie uczniowskim, mentoringu i odpowiedzialności społecznej. Kluczowe jest odejście od modelu, w którym relacje są „naturalnym tłem” funkcjonowania młodzieży, na rzecz uznania ich za strategiczny zasób rozwojowy szkoły. Tylko wtedy szkoła może stać się przestrzenią realnego wsparcia, a nie wyłącznie instytucją ocen i wymagań.

Co należy zrobić:

1. Rozwijać programy budowania więzi i tożsamości grupowej.

- Relacje młodzieży nie powinny ograniczać się do wydarzeń szkolnych.
- Szkoła powinna tworzyć przestrzeń do pogłębionych rozmów, współpracy i refleksji nad byciem częścią wspólnoty.

2. Wprowadzić formalne struktury wsparcia rówieśniczego (liderzy, mentorzy).

- Rówieśnicy są głównym źródłem wpływu w adolescencji, dlatego warto świadomie wykorzystać ten potencjał.
- Liderzy rówieśniczy mogą pełnić rolę osób wspierających, mediujących i sygnalizujących trudności.

3. Wzmocnić profilaktykę wykluczenia i samotności.

- Wykluczenie w szkołach ponadpodstawowych często ma charakter cichy i długotrwały.
- Szkoła powinna aktywnie monitorować relacje i reagować, zanim pojawi się kryzys.

4. Przekształcić wolontariat w stały element pracy wychowawczej.

- Działania prospołeczne sprzyjają budowaniu empatii i odpowiedzialności społecznej.
- Wolontariat powinien mieć charakter ciągły, a nie wyłącznie akcyjny.

5. Nadać samorządowi uczniowskiemu rolę lidera relacji i wsparcia.

- Samorząd nie powinien ograniczać się do funkcji organizacyjnych.
- Włączenie go w działania relacyjne wzmacnia sprawczość i poczucie wspólnoty.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Płytkość relacji	Relacje często ograniczone do wydarzeń szkolnych	Rozwijać programy budowania więzi i tożsamości grupowej	Adolescencja wymaga głębszych relacji	Silniejsze poczucie przynależności
Wsparcie rówieśnicze	Brak formalnych struktur wsparcia	Wprowadzić liderów rówieśniczych i mentorów	Rówieśnicy są głównym źródłem wpływu	Naturalne sieci wsparcia
Reagowanie na wykluczenie	Działania głównie interwencyjne	Wzmocnić profilaktykę wykluczenia i samotności	Wykluczenie często pozostaje niezauważone	Spadek izolacji społecznej
Wolontariat	Wolontariat głównie akcyjny	Przekształcić go w stały element pracy wychowawczej	Działania prospołeczne uczą empatii	Wzrost odpowiedzialności społecznej
Samorząd uczniowski	SU pełni funkcje organizacyjne	Nadać SU rolę lidera relacji i wsparcia	Sprawczość wzmacnia relacje	Aktywna wspólnota uczniowska

Dyrektorzy szkół

Z perspektywy systemowej jakość relacji rówieśniczych w szkole jest w dużej mierze pochodną decyzji zarządczych, a nie wyłącznie pracy wychowawców. Analiza dokumentów pokazuje, że szkoły o najwyższym poziomie działań relacyjnych charakteryzują się nie tyle większymi zasobami, co spójną wizją i konsekwentnym przywództwem dyrektora.

W wielu placówkach relacje rówieśnicze traktowane są jako obszar „miękki”, pozostawiony intuicji nauczycieli. Brakuje strategii, celów oraz monitoringu, co prowadzi do przypadkowości i dużych różnic jakościowych. Dyrektorzy, którzy nie włączają relacji do zarządzania szkołą, de facto rezygnują z wpływu na jeden z kluczowych obszarów funkcjonowania uczennic i uczniów.

Rekomenduje się, aby dyrektorzy szkół uznali relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne za element strategiczny, porównywalny z wynikami dydaktycznymi. Oznacza to tworzenie spójnych planów, delegowanie odpowiedzialności, zapewnianie czasu i zasobów oraz systematyczne monitorowanie jakości relacji w klasach i w całej społeczności szkolnej. Tylko takie podejście pozwala przejść od „dobrych praktyk” do trwałej kultury relacyjnej szkoły.

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Opracować szkolną strategię relacji i wsparcia społecznego.

→ Strategia powinna określać cele, standardy, zakres działań i odpowiedzialności.

2. Zapewnić minimalny standard relacyjny w każdej klasie.

→ Równość dostępu do wsparcia relacyjnego jest obowiązkiem szkoły.

3. Włączyć pracę nad relacjami do planu pracy szkoły i organizacji czasu.

→ Relacje nie mogą być „dokładane” do obowiązków wychowawców bez zapewnienia przestrzeni czasowej.

4. Wprowadzić cykliczne badanie relacji rówieśniczych.

→ Zarządzanie bez danych prowadzi do przypadkowości i pozorności działań.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Brak spójnej wizji relacji	Działania rozproszone	Opracować szkolną strategię relacji i wsparcia	Relacje wymagają zarządzania systemowego	Spójny model pracy
Nierówność jakości działań	Duże różnice między szkołami	Zapewnić minimalny standard relacyjny	Równość dostępu to obowiązek szkoły	Sprawiedliwe warunki rozwoju
Przeciążenie wychowawców	Relacje „dokładane” do obowiązków	Włączyć relacje do planu pracy szkoły	Bez czasu nie ma jakości relacji	Trwałość działań
Brak monitoringu	Brak danych o relacjach	Wprowadzić cykliczne badanie relacji rówieśniczych	Zarządzanie wymaga danych	Lepsze decyzje dyrektorskie

Specjaliści

Pedagodzy i psychologowie szkolni odgrywają kluczową rolę w obszarze relacji i wsparcia, jednak analiza dokumentów pokazuje, że ich praca jest często zdominowana przez działania interwencyjne. Specjaliści reagują na konflikty, kryzysy i trudności, zamiast mieć realną przestrzeń do projektowania działań profilaktycznych i rozwojowych.

Relacje rówieśnicze są zjawiskiem grupowym i środowiskowym, dlatego praca wyłącznie indywidualna – choć niezbędna – nie przynosi trwałych efektów. Brakuje systemowych programów klasowych, które zmieniałyby normy relacyjne, styl komunikacji i sposoby reagowania uczennic i uczniów w codziennych sytuacjach.

Rekomenduje się wzmocnienie roli specjalistów jako projektantów i koordynatorów systemu wsparcia relacyjnego, a nie jedynie interwentów. Oznacza to tworzenie programów pracy z klasami, szkolenie wychowawców, inicjowanie mediacji rówieśniczych i grup wsparcia oraz udział w diagnozie i ewaluacji relacji szkolnych. Taka zmiana roli zwiększa skuteczność oddziaływań i odciąża specjalistów w długiej perspektywie.

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Przesunąć nacisk z interwencji na profilaktykę relacyjną.
2. Rozwijać programy klasowe i grupowe, które zmieniają normy i style komunikacji.
3. Opracować standaryzowane pakiety programów relacyjnych, możliwe do powielania.
4. Wzmocnić współpracę z wychowawcami, aby oddziaływania były spójne i konsekwentne.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Dominacja interwencji	Praca reaktywna	Przesunąć nacisk na profilaktykę relacyjną	Profilaktyka redukuje kryzysy	Mniej sytuacji konfliktowych
Praca indywidualna	Mało działań grupowych	Rozwijać programy klasowe i grupowe	Relacje są zjawiskiem grupowym	Trwalsze zmiany
Brak standaryzacji	Działania zależne od osoby	Opracować pakiety programów relacyjnych	Standaryzacja podnosi jakość	Powtarzalność efektów
Ograniczona współpraca	Specjaliści działają osobno	Wzmocnić model współpracy z wychowawcami	Spójność oddziaływań	Jednolity przekaz

Polityka oświatowa

Na poziomie systemowym analiza dokumentów ujawnia, że relacje rówieśnicze i wsparcie społeczne pozostają obszarem niedostatecznie uregulowanym i monitorowanym. Skala działań jest duża, ale ich jakość i dostępność są skrajnie nierówne. Oznacza to, że doświadczenia relacyjne uczennic i uczniów zależą w dużej mierze od szkoły, do której uczęszczają, a nie od ich potrzeb.

Brak standardów minimalnych oraz narzędzi diagnozy powoduje, że polityka oświatowa w tym obszarze opiera się na deklaracjach, a nie na danych. Jednocześnie relacje rówieśnicze mają bezpośredni wpływ na zdrowie psychiczne, bezpieczeństwo, frekwencję oraz efektywność uczenia się, co czyni je kwestią strategiczną dla całego systemu edukacji.

Rekomenduje się, aby polityka oświatowa wprowadziła ramy systemowe dla rozwoju relacji i wsparcia społecznego w szkołach: standardy minimalne, cykliczną diagnozę, wsparcie szkoleniowe oraz mechanizmy upowszechniania dobrych praktyk. Tylko wówczas możliwe będzie przejście od punktowych inicjatyw do spójnej, odpowiedzialnej polityki relacyjnej, która realnie wpływa na jakość edukacji i dobrostan uczennic i uczniów.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Wprowadzić minimalne standardy relacji i wsparcia społecznego na poziomie powiatu lub regionu.**
- 2. Stworzyć system diagnozy relacji rówieśniczych,** umożliwiający porównywanie danych między szkołami.
- 3. Zapewnić szkolenia z zakresu pracy nad relacjami dla kadry pedagogicznej.**
- 4. Utworzyć sieć szkół–liderów relacji,** które będą upowszechniać dobre praktyki i wspierać inne placówki.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Nierówność dostępu	Duże dysproporcje między szkołami	Wprowadzić powiatowy standard relacji i wsparcia	Relacje są elementem jakości edukacji	Spójność systemu
Brak danych systemowych	Brak monitoringu relacji	Stworzyć system diagnozy relacji rówieśniczych	Dane są podstawą polityki	Decyzje oparte na faktach
Niedoinwestowanie kompetencji	Brak szkoleń relacyjnych	Zapewnić szkolenia z pracy nad relacjami	Kompetencje relacyjne kadry są kluczowe	Wyższa jakość pracy
Niewykorzystany potencjał szkół	Brak wymiany dobrych praktyk	Utworzyć sieć szkół–liderów relacji	Skalowanie jakości wymaga współpracy	Rozwój całego systemu

3

Regulacja emocji i kompetencje psychologiczne

Szkoły podstawowe

Rekomenduje się odejście od modelu, w którym regulacja emocji realizowana jest poprzez pojedyncze lekcje, projekty lub reakcje na trudne sytuacje. Analiza pokazuje, że nawet duża liczba działań nie przekłada się automatycznie na trwałe efekty, jeśli nie są one ze sobą powiązane.

Szkoły podstawowe powinny traktować regulację emocji jako stały element codziennego funkcjonowania szkoły, a nie jako dodatkowy obszar pracy. Kluczowe znaczenie ma przewidywalność: uczniowie i nauczyciele powinni wiedzieć, że szkoła regularnie i konsekwentnie zajmuje się napięciem, stresem, trudnymi emocjami i sposobami radzenia sobie z nimi.

Wdrożenie spójnego programu pozwala ograniczyć liczbę sytuacji kryzysowych, poprawia klimat pracy w klasach oraz odciąża nauczycieli, którzy nie muszą reagować wyłącznie doraźnie.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter działań emocjonalnych	Dominują pojedyncze lekcje i projekty	Wprowadzić systematyczną edukację emocjonalną na wszystkich etapach	Regulacja emocji wymaga regularności i powtarzalności	Lepsza samoregulacja uczennic i uczniów
Rozpoznawanie emocji	Najczęściej realizowane w klasach I–III	Rozszerzyć pracę nad emocjami na klasy IV–VIII	Starsze dzieci także potrzebują języka emocji	Spójny rozwój kompetencji
Radzenie sobie ze stresem	Działania głównie przed egzaminami	Wprowadzić ciągłą pracę ze stresem szkolnym	Stres szkolny ma charakter chroniczny	Obniżenie napięcia i lęku
Praktyki uważności	Obecne, lecz nierówne między szkołami	Ustanowić stałe praktyki autoregulacji	Autoregulacja jest kompetencją rozwojową	Lepsza koncentracja
Brak diagnozy emocjonalnej	Brak systematycznej ewaluacji	Wprowadzić diagnozę kompetencji emocjonalnych	Dane pozwalają trafniej planować działania	Skuteczniejsze wsparcie

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Wprowadzić systematyczną edukację emocjonalną jako stały element pracy szkoły.

- Regulacja emocji powinna być realizowana regularnie, a nie incydentalnie (np. w ramach godzin wychowawczych, edukacji wczesnoszkolnej lub stałych bloków rozwojowych).
- Działania te muszą być zaplanowane na kolejne lata edukacji, z jasno określonymi celami rozwojowymi na każdym etapie.
- Kluczowe jest odejście od modelu „lekcji o emocjach” na rzecz ćwiczenia kompetencji emocjonalnych w różnych sytuacjach szkolnych.

2. Rozszerzyć pracę nad rozpoznawaniem i nazywaniem emocji na klasy IV–VIII.

- Starsze dzieci również potrzebują języka emocji, zwłaszcza w okresie nasilających się napięć rozwojowych i społecznych.
- W klasach IV–VIII praca ta powinna obejmować: rozumienie ambiwalencji emocjonalnej, radzenie sobie z frustracją, wstydem, złością i porażką.
- Brak kontynuacji powoduje, że kompetencje emocjonalne zatrzymują się na poziomie wczesnoszkolnym.

3. Wprowadzić ciągłą, a nie egzaminacyjną pracę ze stresem szkolnym.

- Działania związane ze stresem nie mogą być uruchamiane wyłącznie przed sprawdzianami czy egzaminami.
- Stres szkolny ma charakter chroniczny i towarzyszy uczniom na co dzień: w ocenianiu, relacjach, porównaniach i oczekiwaniach.
- Szkoła powinna regularnie uczyć strategii obniżania napięcia, rozpoznawania sygnałów stresu i korzystania z pomocy.

4. Ustanowić stałe praktyki autoregulacji i uważności dostępne dla wszystkich uczennic i uczniów.

- Praktyki wyciszające (krótkie ćwiczenia oddechowe, przerwy regulacyjne, elementy uważności) powinny być wprowadzane systemowo, a nie zależnie od zaangażowania pojedynczych nauczycieli.
- Autoregulacja jest kompetencją, która rozwija się wyłącznie poprzez powtarzalność i modelowanie przez dorosłych.
- Stałe praktyki sprzyjają poprawie koncentracji i obniżeniu napięcia w klasach.

5. Wprowadzić diagnozę kompetencji emocjonalnych uczennic i uczniów.

- Szkoła powinna regularnie monitorować poziom regulacji emocji, radzenia sobie ze stresem i relacjami rówieśniczymi.
- Diagnoza nie powinna mieć charakteru selekcyjnego, lecz rozwojowy – służyć planowaniu adekwatnych działań.
- Brak danych prowadzi do przypadkowości i powielania nieskutecznych rozwiązań.

Szkoły ponadpodstawowe

W szkołach ponadpodstawowych regulacja emocji jest często uruchamiana dopiero wtedy, gdy pojawiają się problemy. Taki model prowadzi do przeciążenia specjalistów i nauczycieli oraz wzmacnia poczucie, że wsparcie jest dostępne wyłącznie w sytuacjach granicznych.

Rekomenduje się stworzenie stałych, przewidywalnych form pracy, które nie są reakcją na kryzys, lecz elementem codziennego funkcjonowania szkoły. Regularne działania pozwalają uczniom lepiej radzić sobie z presją szkolną i ograniczają eskalację napięć.

Systemowe podejście zwiększa poczucie bezpieczeństwa i zmniejsza liczbę interwencji wymagających intensywnego wsparcia indywidualnego.

Co należy zrobić:

1. Przesunąć nacisk z interwencji na działania systemowe i zapobiegawcze.

- Regulacja emocji powinna być elementem codziennego funkcjonowania szkoły, a nie jedynie odpowiedzią na trudne zachowania.
- Stałe działania pozwalają wychwycić napięcia na wczesnym etapie i ograniczyć kryzysy.

2. Wprowadzić długofalowe strategie pracy ze stresem edukacyjnym.

- Stres związany z ocenianiem, egzaminami i presją osiągnięć wymaga systematycznej pracy, a nie jednorazowych warsztatów.
- Szkoła powinna uczyć uczennice i uczniów planowania, regeneracji, radzenia sobie z porażką i presją porównań.

3. Zapewnić regularne praktyki wyciszające i autoregulacyjne.

- Umiejętność samoregulacji wymaga powtarzalności i stabilnych struktur.
- Działania te powinny być dostępne dla wszystkich uczennic i uczniów, a nie tylko dla osób objętych pomocą specjalistyczną.

4. Rozwinąć programy wzmacniania samooceny i poczucia własnej wartości.

- Niska samoocena jest jednym z kluczowych czynników obniżających funkcjonowanie szkolne i dobrostan młodzieży.
- Programy te powinny być realizowane systemowo, a nie sporadycznie.

5. Wprowadzić ocenę skuteczności działań emocjonalnych.

- Bez monitoringu szkoła nie jest w stanie poprawiać jakości pracy ani racjonalnie planować wsparcia.
- Ewaluacja powinna obejmować zarówno perspektywę uczennic i uczniów, jak i nauczycielek i nauczycieli.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter działań emocjonalnych	Dominują działania interwencyjne	Przesunąć nacisk na działania systemowe i zapobiegawcze	Reagowanie jest kosztowne i mało trwałe	Mniej sytuacji kryzysowych
Stres edukacyjny	Silnie powiązany z ocenianiem i egzaminami	Wprowadzić stałe strategie pracy ze stresem	Działania jednorazowe są niewystarczające	Lepsza odporność na obciążenia
Samoregulacja	Brak stałych struktur	Zapewnić regularne praktyki wyciszające	Umiejętność ta wymaga powtarzalności	Lepsza koncentracja i odpowiedzialność
Samoocena	Działania sporadyczne	Rozwinąć programy wzmacniania poczucia własnej wartości	Niska samoocena obniża funkcjonowanie szkolne	Większa stabilność uczennic i uczniów
Ewaluacja	Brak monitoringu	Wprowadzić ocenę skuteczności działań	Bez danych trudno poprawiać jakość	Lepsze dopasowanie wsparcia

Dyrektorzy szkół

Rekomenduje się, aby dyrektorzy przestali traktować regulację emocji jako obszar wyłącznie wychowawczy lub specjalistyczny. Analiza pokazuje, że tam, gdzie dyrekcja nadaje temu obszarowi rangę strategiczną, działania są spójne, a ich efekty trwalsze.

Kluczowe znaczenie ma wpisanie działań w dokumenty planistyczne szkoły, zapewnienie czasu oraz jasny podział odpowiedzialności. Tylko wtedy możliwe jest odejście od doraźności na rzecz stabilnego systemu.

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Opracować szkolną strategię regulacji emocji i kompetencji psychologicznych.

→ Strategia powinna określać cele, zakres działań, odpowiedzialności i sposób monitorowania efektów.

2. Zapewnić minimalny standard działań w każdej klasie i na każdym etapie edukacji.

→ Regulacja emocji nie może zależeć wyłącznie od zaangażowania pojedynczych nauczycieli.

3. Włączyć działania emocjonalne do planów pracy szkoły i arkuszy organizacyjnych.

→ Traktowanie ich jako „dodatku” obniża ich jakość i trwałość.

4. Wprowadzić regularną diagnozę efektów działań.

→ Zarządzanie bez danych prowadzi do decyzji intuicyjnych i niespójnych.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Spójność działań	Działania zależne od osób	Opracować szkolną strategię działań emocjonalnych	Brak strategii powoduje przypadkowość	Trwałość i porządek działań
Nierówność jakości	Duże różnice między szkołami	Zapewnić minimalny standard działań	Równość dostępu to obowiązek szkoły	Sprawiedliwe wsparcie
Obciążenie kadry	Działania „dodatkowe”	Włączyć je do planów pracy szkoły	Dodatkowość obniża jakość	Stabilność realizacji
Brak danych	Brak monitoringu	Wprowadzić regularną diagnozę efektów	Zarządzanie wymaga informacji	Lepsze decyzje

Specjaliści

Rekomenduje się zmianę akcentów pracy specjalistów z reagowania na sytuacje trudne na systematyczne budowanie kompetencji uczennic i uczniów. Obecny model prowadzi do przeciążenia i ogranicza możliwość planowania.

Tworzenie programów klasowych i szkolnych pozwala działać na poziomie całej społeczności, zmniejszając liczbę indywidualnych interwencji i poprawiając efektywność wsparcia.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Wzmocnić działania profilaktyczne i grupowe kosztem interwencji doraźnych.**
- 2. Projektować programy klasowe i szkolne,** które wpływają na całe środowisko uczennic i uczniów.
- 3. Opracować powtarzalne pakiety działań,** które mogą być wdrażane przez nauczycieli.
- 4. Rozwijać stałą współpracę z nauczycielami,** budując wspólny język i spójny przekaz.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter pracy	Dominują interwencje	Wzmocnić działania profilaktyczne i grupowe	Interwencje nie zmieniają środowiska	Trwalsze efekty
Skala oddziaływań	Praca głównie indywidualna	Rozwijać programy klasowe i szkolne	Skala zwiększa skuteczność	Mniej zgłoszeń
Standaryzacja	Działania zależne od osoby	Opracować powtarzalne pakiety działań	Standaryzacja podnosi jakość	Spójność pracy
Współpraca	Nierówna	Wzmocnić współpracę z nauczycielami	Spójność oddziaływań	Jednolity przekaz

Polityka oświatowa

Rekomenduje się odejście od traktowania regulacji emocji jako obszaru fakultatywnego. Analiza jednoznacznie pokazuje, że brak ram systemowych prowadzi do skrajnych różnic między szkołami, mimo zaangażowania szkół.

Wprowadzenie standardów, diagnozy i stabilnego wsparcia pozwoli przejść od punktowych inicjatyw do odpowiedzialnej polityki jakości, która realnie wpływa na funkcjonowanie szkół.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Wprowadzić minimalne standardy działań w zakresie regulacji emocji i kompetencji psychologicznych.**
- 2. Stworzyć system diagnozy i ewaluacji na poziomie ponadlokalnym.**
- 3. Zapewnić stałe, systemowe szkolenia dla kadry pedagogicznej.**
- 4. Wzmocnić współpracę szkół z rodzicami**, aby oddziaływania były spójne w różnych środowiskach życia ucznia.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Brak standardów	Skrajne różnice między szkołami	Wprowadzić minimalne standardy działań	Bez standardów rosną nierówności	Spójność systemu
Brak danych	Brak monitoringu	Stworzyć system diagnozy i ewaluacji	Dane są podstawą decyzji	Racjonalna polityka
Kompetencje kadry	Brak stałych szkoleń	Zapewnić systemowe wsparcie szkoleniowe	Jakość zależy od kompetencji	Wyższy poziom działań
Rola rodziców	Marginalna	Wzmocnić współpracę z rodzicami	Spójność środowisk wzmacnia efekty	Trwalsze rezultaty

Przeciwdziałanie wykluczeniu i stygmatyzacji

Szkoły podstawowe

Analiza dokumentów pokazuje, że szkoły podstawowe podejmują liczne działania związane z przeciwdziałaniem wykluczeniu i stygmatyzacji, jednak w większości przypadków mają one charakter punktowy, akcyjny i symboliczny. Dni tematyczne, kampanie okazjonalne czy jednorazowe inicjatywy są ważnym elementem budowania wrażliwości społecznej, lecz nie tworzą trwałego mechanizmu wpływu na codzienne relacje klasowe i szkolne.

Rekomendacja w tym obszarze oznacza konieczność przekształcenia działań antydyskryminacyjnych w stały element organizacji pracy szkoły, a nie pozostawiania ich w obszarze kalendarza wydarzeń. Przeciwdziałanie wykluczeniu powinno być zaplanowane jako proces realizowany systematycznie w każdej klasie, z jasno określonym zakresem tematycznym, częstotliwością oraz odpowiedzialnością po stronie szkoły.

W praktyce oznacza to, że każda szkoła powinna:

- zaplanować działania antydyskryminacyjne w ujęciu rocznym lub wieloletnim,
- zapewnić ich realizację na poziomie każdej klasy, a nie wyłącznie wybranych oddziałów,
- traktować włączanie uczennic i uczniów z grup narażonych na marginalizację, stygmatyzację i wykluczenie jako element codziennych praktyk wychowawczych, a nie wyłącznie temat zajęć specjalnych.

Szczególnie istotne jest odejście od modelu reagowania wyłącznie po wystąpieniu incydentu. Rekomendacja zakłada wzmocnienie codziennej profilaktyki, czyli uwzględnianie zagadnień równości, różnorodności i szacunku w bieżącej pracy wychowawczej, języku używanym przez nauczycieli oraz zasadach funkcjonowania klasy.

Uzupełnieniem działań powinno być wprowadzenie prostej i regularnej ewaluacji, pozwalającej sprawdzić, czy podejmowane inicjatywy rzeczywiście są realizowane w sposób spójny i powszechny. Ewaluacja nie musi mieć charakteru rozbudowanych badań – jej celem jest wsparcie szkoły w planowaniu i porządkowaniu działań, a nie ich formalna kontrola.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter działań	Dominują dni tematyczne i akcje okolicznościowe	Wprowadzić ciągły program przeciwdziałania wykluczeniu	Jednorazowe działania nie wpływają na codzienne relacje	Trwała zmiana praktyk
Nierówność wsparcia	Duże różnice między szkołami	Zapewnić minimalny zestaw działań w każdej klasie	Brak standardu pogłębia nierówności	Równy dostęp uczennic i uczniów
Reakcje na incydenty	Przewaga działań po wystąpieniu problemu	Wzmocnić profilaktykę codzienną	Reagowanie jest kosztowne i spóźnione	Mniej zdarzeń wykluczających
Widoczność uczennic i uczniów z grup narażonych na marginalizację, stygmatyzację i wykluczenie	Włączanie zależne od inicjatywy nauczycieli	Uczynić włączanie elementem rutyny szkolnej	Brak systemowości sprzyja marginalizacji	Większe poczucie przynależności
Ewaluacja	Brak oceny skuteczności	Wprowadzić prostą ewaluację działań	Bez danych trudno poprawiać jakość	Lepsze planowanie

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Wprowadzić ciągły program przeciwdziałania wykluczeniu jako element stałej pracy szkoły.

- Przeciwdziałanie wykluczeniu nie może funkcjonować wyłącznie w kalendarzu wydarzeń.
- Każda szkoła powinna zaplanować roczny lub wieloletni program obejmujący: relacje rówieśnicze, język włączający, reagowanie na różnice oraz budowanie poczucia przynależności.
- Program ten powinien być realizowany systematycznie w każdej klasie, a nie jedynie w wybranych oddziałach.

2. Zapewnić minimalny, obowiązkowy zestaw działań w każdej klasie.

- Brak standardu powoduje, że dostęp uczennic i uczniów do wsparcia zależy od zaangażowania pojedynczych nauczycieli.
- Każda klasa powinna realizować określone minimum działań: rozmowy o relacjach, normach grupowych, różnorodności i reagowaniu na krzywdę.
- Standard ten powinien być jasno określony i monitorowany przez dyrekcję.

3. Przesunąć akcent z reagowania na incydenty na codzienną profilaktykę.

- Reagowanie po wystąpieniu wykluczenia jest kosztowne emocjonalnie i organizacyjnie oraz często spóźnione.
- Profilaktyka powinna obejmować codzienną pracę wychowawczą, język używany przez dorosłych oraz jasne normy funkcjonowania klasy.
- Wykluczenie należy traktować jako zjawisko procesowe, a nie pojedyncze zdarzenie.

4. Uczynić włączanie uczennic i uczniów z grup narażonych elementem rutyny szkolnej.

- Włączanie nie może zależeć wyłącznie od wrażliwości poszczególnych nauczycieli.
- Szkoła powinna systemowo dbać o widoczność i uczestnictwo uczennic i uczniów zagrożonych marginalizacją (np. poprzez pracę w grupach, role społeczne, aktywności wspólne).
- Codzienne praktyki mają większy wpływ niż jednorazowe zajęcia tematyczne.

5. Wprowadzić prostą, regularną ewaluację działań antydyskryminacyjnych.

- Ewaluacja powinna sprawdzać, czy działania są rzeczywiście realizowane we wszystkich klasach i w jakim zakresie.
- Jej celem nie jest kontrola nauczycieli, lecz uporządkowanie działań i poprawa ich jakości.
- Brak danych prowadzi do pozorności działań i utrwalania nierówności.

Szkoły ponadpodstawowe

Analiza dokumentów pokazuje, że w szkołach ponadpodstawowych przeciwdziałanie wykluczeniu często uruchamiane jest dopiero po wystąpieniu problemu. Taki model powoduje przeciążenie kadry i utrwala przekonanie, że wsparcie jest reakcją, a nie standardem.

Rekomenduje się stworzenie stałych, zaplanowanych działań, które wzmacniają odpowiedzialność uczennic i uczniów za klimat szkoły. Kluczowe znaczenie ma przesunięcie akcentu z „rozmów ostrzegawczych” na budowanie norm i jasnych zasad reagowania, znanych całej społeczności szkolnej.

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Rozwinąć długofalowe programy przeciwdziałania wykluczeniu.

- Jednorazowe pogadanki i prelekcje nie prowadzą do trwałej zmiany postaw.
- Programy powinny być zaplanowane na kilka lat i uwzględniać specyfikę wieku adolescencji: tożsamość, przynależność, presję rówieśniczą.

2. Wzmocnić profilaktykę systemową zamiast reagowania wyłącznie na hejt i konflikty.

- Szkoła powinna jasno komunikować normy dotyczące relacji, języka i reagowania na wykluczenie.
- Profilaktyka obejmuje codzienne praktyki, a nie wyłącznie interwencje po zdarzeniu.

3. Włączyć uczennice i uczniów w tworzenie i realizację działań antydyskryminacyjnych.

- Sprawczość uczennic i uczniów zwiększa ich odpowiedzialność za klimat szkoły.
- Samorząd uczniowski, liderzy rówieśniczy i wolontariat powinny współtworzyć działania, a nie jedynie je obsługiwać organizacyjnie.

4. Ujednolicić standard wsparcia dla grup narażonych na wykluczenie.

- Dostęp do wsparcia nie może zależeć od typu szkoły lub jej zasobów.
- Każda szkoła powinna realizować minimalny zakres działań ochronnych i wspierających.

5. Wprowadzić monitoring działań i ich efektów.

- Dane są niezbędne do poprawy jakości działań i racjonalnego planowania.
- Monitoring powinien obejmować zarówno skalę działań, jak i doświadczenia uczennic i uczniów.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter działań	Dominują pogadanki i prelekcje	Rozwinąć programy długofalowe	Jednorazowe rozmowy nie zmieniają postaw	Trwalsze efekty
Reakcja na hejt i wykluczenie	Działania głównie interwencyjne	Wzmocnić profilaktykę systemową	Reakcja nie zastępuje zapobiegania	Spadek incydentów
Rola uczennic i uczniów	Ograniczona sprawczość	Włączyć uczennice i uczniów w tworzenie działań	Sprawczość zwiększa odpowiedzialność	Aktywna wspólnota
Wsparcie dla grup narażonych	Skoncentrowane w wybranych szkołach	Ujednolicić standard wsparcia	Brak równości pogłębia wykluczenie	Spójność systemu
Ewaluacja	Brak danych porównawczych	Wprowadzić monitoring działań	Bez danych nie da się poprawiać jakości	Lepsze decyzje

Dyrektorzy szkół

Rekomenduje się, aby dyrektorzy traktowali przeciwdziałanie wykluczeniu jako obszar zarządzania szkołą, a nie wyłącznie jako element wychowania. Analiza jasno pokazuje, że tam, gdzie brak strategii, działania są rozproszone i zależne od zaangażowania pojedynczych osób.

Wprowadzenie jasnych standardów, planów i mechanizmów monitorowania pozwala przekształcić pojedyncze inicjatywy w trwały system reagowania i zapobiegania, a nie zbiór dobrych praktyk.

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Opracować szkolną strategię przeciwdziałania wykluczeniu i stygmatyzacji.

→ Strategia powinna określać cele, standardy, odpowiedzialności i sposób monitorowania.

2. Zapewnić minimalne standardy działań we wszystkich klasach.

→ Równość dostępu do wsparcia jest obowiązkiem szkoły, a nie dobrą praktyką.

3. Przesunąć zarządzanie z reagowania na zapobieganie.

→ Profilaktyka ogranicza eskalację konfliktów i zmniejsza liczbę kryzysów wymagających interwencji.

4. Wprowadzić regularną analizę danych dotyczących wykluczenia.

→ Zarządzanie bez danych prowadzi do przypadkowości i działań pozornych.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Spójność działań	Działania rozproszone	Opracować strategię przeciwdziałania wykluczeniu	Brak strategii powoduje przypadkowość	Spójny system
Nierówność jakości	Duże różnice między szkołami	Zapewnić minimalne standardy	Równość dostępu to obowiązek szkoły	Sprawiedliwość
Zarządzanie incydentami	Skupienie na reagowaniu	Wzmocnić działania zapobiegawcze	Profilaktyka ogranicza eskalację	Mniej kryzysów
Brak danych	Brak monitoringu	Wprowadzić regularną analizę działań	Zarządzanie wymaga danych	Lepsze decyzje

Specjaliści

Rekomenduje się odejście od modelu, w którym specjaliści funkcjonują głównie jako reakcja na kryzys. Dane pokazują, że skuteczniejsze są działania, które wpływają na całą społeczność szkolną.

Tworzenie programów klasowych, wsparcie nauczycieli oraz udział w planowaniu działań szkolnych pozwala ograniczyć liczbę interwencji i zwiększa trwałość efektów.

Co należy zrobić:

- 1. Przesunąć akcent z interwencji na działania systemowe i profilaktyczne.**
- 2. Rozwijać działania grupowe i klasowe,** które wpływają na całe środowisko rówieśnicze.
- 3. Opracować powtarzalne pakiety działań antydyskryminacyjnych,** możliwe do realizacji przez nauczycieli.
- 4. Wzmocnić współpracę z nauczycielami,** budując wspólny język i jednolite standardy reagowania.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter pracy	Dominacja interwencji	Przesunąć akcent na działania systemowe	Interwencje nie zmieniają środowiska	Trwalsze efekty
Skala działań	Praca głównie indywidualna	Rozwijać działania grupowe i klasowe	Skala zwiększa skuteczność	Mniej zgłoszeń
Standaryzacja	Działania zależne od osoby	Opracować powtarzalne pakiety działań	Standaryzacja podnosi jakość	Spójność
Współpraca	Nierówna	Wzmocnić współpracę z nauczycielami	Spójność oddziaływań	Jednolity przekaz

Polityka oświatowa

Analiza dokumentów jednoznacznie pokazuje, że brak ram systemowych skutkuje dużymi nierównościami w dostępie do działań przeciwdziałających wykluczeniu, mimo zaangażowania szkół. Rekomenduje się przejście od punktowych inicjatyw do spójnej polityki jakości, opartej na standardach, danych i stabilnym wsparciu.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Wprowadzić minimalne standardy przeciwdziałania wykluczeniu obowiązujące wszystkie szkoły.**
- 2. Stworzyć system monitorowania działań i ich efektów na poziomie ponadlokalnym.**
- 3. Zapewnić systemowe wsparcie organizacyjne i finansowe, niezależne od zasobów szkoły.**
- 4. Wzmocnić współpracę szkół z rodzicami i środowiskiem lokalnym, aby oddziaływania były spójne i trwałe.**

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Brak standardów	Skrajne różnice między szkołami	Wprowadzić minimalne standardy działań	Bez ram rosną nierówności	Spójność systemu
Brak danych	Brak systemowej diagnozy	Stworzyć system monitorowania	Dane są podstawą decyzji	Racjonalna polityka
Jakość działań	Zależna od zasobów szkoły	Zapewnić wsparcie systemowe	Jakość nie powinna zależeć od miejsca	Równość
Rola rodziców	Słabo wykorzystana	Wzmocnić współpracę ze środowiskiem	Spójność oddziaływań	Trwałe efekty

Bezpieczeństwo i prewencja przemocy i hejtu

Szkoły podstawowe

Rekomendacje skierowane do szkół podstawowych odnoszą się do kluczowego etapu kształtowania postaw społecznych, emocjonalnych i relacyjnych uczennic i uczniów. Analiza działań prowadzonych w szkołach podstawowych wskazuje na dużą aktywność w obszarze bezpieczeństwa i prewencji, jednak aktywność ta ma często charakter rozproszony i reaktywny. Działania są podejmowane w odpowiedzi na bieżące trudności lub incydenty, rzadziej jako element zaplanowanego, długofalowego procesu wychowawczego.

Brak spójnego systemu bezpieczeństwa powoduje, że uczennice i uczniowie mogą doświadczać niespójnych komunikatów dotyczących norm, zasad i oczekiwań. Z perspektywy funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym szczególnie istotna jest przewidywalność i konsekwencja oddziaływań dorosłych. Systemowe podejście do bezpieczeństwa pozwala uporządkować działania profilaktyczne, interwencyjne i naprawcze w taki sposób, aby tworzyły one logiczną całość, a nie zbiór niezależnych aktywności.

Istotnym wnioskiem płynącym z analizy jest niedostateczne wykorzystywanie diagnozy jako punktu wyjścia do planowania działań. W wielu szkołach działania profilaktyczne są planowane intuicyjnie, na podstawie jednostkowych zdarzeń lub ogólnych przekonań dotyczących problemów uczennic i uczniów. Wprowadzenie regularnej diagnozy poczucia bezpieczeństwa umożliwia bardziej trafne rozpoznanie realnych trudności, a także pozwala monitorować zmiany zachodzące w czasie. Diagnoza staje się wówczas narzędziem nie tylko rozpoznania, ale także refleksji nad skutecznością podejmowanych działań.

Szczególnego znaczenia nabiera także stopniowe włączanie uczennic i uczniów w działania profilaktyczne. Nawet w młodszym wieku szkolnym możliwe jest rozwijanie poczucia

współodpowiedzialności za klimat klasy i szkoły. Angażowanie uczennic i uczniów w ustalanie zasad, inicjatywy samorządowe czy proste formy mediacji rówieśniczej sprzyja internalizacji norm społecznych oraz wzmacnia relacje rówieśnicze. Takie podejście pozwala przejść od modelu wychowania opartego wyłącznie na kontroli do modelu opartego na współuczestnictwie.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Spójność działań	Działania liczne, lecz rozproszone	Opracować spójny, wieloletni system bezpieczeństwa	Brak ciągłości osłabia skuteczność oddziaływań	Stabilne poczucie bezpieczeństwa uczennic i uczniów
Diagnoza bezpieczeństwa	Diagnozy prowadzone nieregularnie	Wprowadzić coroczną diagnozę poczucia bezpieczeństwa	Brak danych utrudnia planowanie	Lepsze dopasowanie działań
Udział uczennic i uczniów	Niska partycypacja uczniowska	Stopniowo włączać uczennice i uczniów w działania profilaktyczne	Wczesne uczenie odpowiedzialności wzmacnia normy	Wzrost sprawczości uczennic i uczniów
Reakcja po incydencie	Dominują rozmowy interwencyjne	Rozwijać działania naprawcze i mediacyjne	Same rozmowy nie zmieniają relacji	Ograniczenie eskalacji konfliktów
Współpraca z rodzicami	Rodzice rzadko włączani systemowo	Wzmocnić współpracę z rodzicami	Duża część trudnych sytuacji ma miejsce poza szkołą	Spójność oddziaływań szkoła-dom

■ ★ ● Co należy zrobić:

1. Opracować szkolny, wieloletni system bezpieczeństwa, a nie pojedyncze programy czy akcje.

- System powinien obejmować: profilaktykę (działania zapobiegawcze), interwencję (procedury reagowania) oraz działania naprawcze (praca po incydencie).
- Dokument ten powinien być znany kadrze pedagogicznej, rodzicom i – w uproszczonej formie – uczennicom i uczniom.
- Kluczowe jest zachowanie ciągłości: te same zasady, język i procedury przez kolejne lata edukacji.

2. Wprowadzić coroczną diagnozę poczucia bezpieczeństwa uczennic i uczniów, realizowaną w sposób systematyczny.

- Diagnoza powinna obejmować nie tylko przemoc fizyczną, ale także relacje rówieśnicze, poczucie bycia zauważonym, reagowanie dorosłych i klimat emocjonalny klasy.
- Wyniki diagnozy muszą być punktem wyjścia do planowania działań, a nie jedynie dokumentem archiwalnym.
- Należy wracać do wyników z lat poprzednich, by sprawdzać, czy podejmowane działania przynoszą realne zmiany.

3. Stopniowo i adekwatnie do wieku włączać uczennic i uczniów w działania profilaktyczne.

- Już na poziomie klas młodszych uczennice i uczniowie powinni współtworzyć zasady klasowe, brać udział w rozmowach o bezpieczeństwie i uczyć się reagowania na krzywdę innych.
- W starszych klasach warto rozwijać elementy mediacji rówieśniczej, dyżury odpowiedzialności czy proste projekty uczniowskie dotyczące klimatu szkoły.
- Celem nie jest przeniesienie odpowiedzialności na dzieci, lecz budowanie poczucia współodpowiedzialności i sprawczości.

4. Zmienić sposób reagowania po incydentach – od samej rozmowy do działań naprawczych.

- Rozmowa interwencyjna powinna być początkiem, a nie końcem działań.
- Należy wdrażać elementy pracy nad relacją: mediacje, spotkania naprawcze, ustalanie realnych zobowiązań.
- Takie podejście zmniejsza ryzyko eskalacji konfliktów i powtarzania się tych samych problemów.

5. Wzmocnić systemową współpracę z rodzicami, a nie ograniczać jej do sytuacji kryzysowych.

- Szkoła powinna regularnie informować rodziców o zasadach bezpieczeństwa, procedurach reagowania i oczekiwaniach wobec dorosłych.
- Warto organizować spotkania tematyczne, konsultacje oraz przekazywać rodzicom spójne komunikaty dotyczące norm i granic.
- Spójność oddziaływań szkoły i domu znacząco zwiększa skuteczność prewencji.

Szkoły ponadpodstawowe

Rekomendacje dla szkół ponadpodstawowych wynikają z analizy, która ujawnia wyraźne przesunięcie działań profilaktycznych w stronę przekazywania wiedzy o zagrożeniach oraz informowania o konsekwencjach prawnych zachowań ryzykownych. Tego typu działania są ważnym elementem funkcjonowania szkoły, jednak ich dominacja prowadzi do ograniczenia pracy nad relacjami społecznymi oraz odpowiedzialnością uczennic i uczniów za wspólne środowisko szkolne.

Szkoła ponadpodstawowa jest przestrzenią, w której młodzież intensywnie konfrontuje się z normami społecznymi, testuje granice autonomii oraz buduje własną tożsamość. W tym kontekście działania profilaktyczne oparte wyłącznie na ostrzeganiu i sankcjach okazują się niewystarczające. Rozszerzenie działań o systematyczną pracę nad relacjami rówieśniczymi umożliwia uczniom rozwijanie umiejętności współpracy, dialogu oraz odpowiedzialnego reagowania na konflikty.

Analiza wskazuje również na niski poziom udziału uczennic i uczniów w planowaniu i realizacji działań profilaktycznych. Brak partycypacji młodzieży skutkuje ograniczoną identyfikacją z podejmowanymi inicjatywami oraz obniżeniem ich skuteczności. Włączenie uczennic i uczniów w projektowanie działań pozwala lepiej dostosować je do realnych doświadczeń młodzieży, a jednocześnie wzmacnia poczucie sprawczości i odpowiedzialności społecznej.

Szczególnie istotnym obszarem jest sposób reagowania na przemoc. Skupienie się wyłącznie na odpowiedzialności prawnej i sankcjach regulaminowych rzadko prowadzi do trwałej zmiany postaw. Równoważenie reakcji formalnych działaniami naprawczymi umożliwia refleksję nad skutkami zachowań, odbudowę relacji oraz ograniczenie eskalacji konfliktów. Takie podejście sprzyja długofalowej poprawie klimatu społecznego szkoły.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Charakter działań	Dominują działania edukacyjne o zagrożeniach	Rozszerzyć działania o pracę nad relacjami i odpowiedzialnością społeczną	Młodzież potrzebuje podmiotowego traktowania	Dojrzałe postawy uczennic i uczniów
Udział uczennic i uczniów	Niewielki udział młodzieży w planowaniu działań	Włączyć uczennic i uczniów w projektowanie i realizację działań	Partycypacja zwiększa skuteczność	Większe zaangażowanie młodzieży
Reakcje na przemoc	Skupienie na sankcjach i odpowiedzialności prawnej	Równoważyć sankcje działaniami naprawczymi	Sankcje bez refleksji nie zmieniają postaw	Trwała zmiana zachowań
Procedury	Procedury znane formalnie	Zapewnić ich realną znajomość przez uczennice i uczniów	Świadomość procedur zwiększa zgłaszalność	Wczesne reagowanie
Ewaluacja	Brak systematycznej ewaluacji	Wprowadzić regularną ewaluację działań	Bez ewaluacji nie ma rozwoju	Racjonalizacja działań

Co należy zrobić:

1. Rozszerzyć profilaktykę poza model ostrzegawczo-sankcyjny.

- Obok prelekcji i spotkań informacyjnych należy systematycznie pracować nad relacjami rówieśniczymi, komunikacją, rozwiązywaniem konfliktów i odpowiedzialnością za wspólnotę szkolną.
- Młodzież potrzebuje działań, które traktują ją podmiotowo, a nie wyłącznie jako adresata zakazów i nakazów.

2. Włączyć uczennice i uczniów w projektowanie i realizację działań profilaktycznych.

- uczennice i uczniowie powinni mieć realny wpływ na wybór tematów, form działań i sposobów reagowania na problemy.
- Taka partycypacja zwiększa identyfikację z działaniami szkoły i ich skuteczność.
- Należy traktować młodzież jako partnerów, a nie wyłącznie odbiorców oddziaływań.

3. Zrównoważyć sankcje działaniami naprawczymi.

- Sankcje regulaminowe powinny być uzupełniane refleksją nad skutkami zachowania, pracą nad relacją i odpowiedzialnością za wyrządzoną szkodę.
- Celem jest trwała zmiana postaw, a nie jedynie chwilowe podporządkowanie się zasadom.

4. Zapewnić realną znajomość procedur bezpieczeństwa przez uczennice i uczniów.

- Procedury nie mogą funkcjonować wyłącznie w dokumentach.
- uczennice i uczniowie muszą wiedzieć, gdzie i do kogo mogą się zgłosić, oraz mieć poczucie, że zgłoszenie problemu spotka się z realną reakcją.

5. Wprowadzić systematyczną ewaluację działań profilaktycznych.

- Każde działanie powinno być oceniane pod kątem jego skuteczności i adekwatności.
- Ewaluacja pozwala odejść od działań pozornych na rzecz rozwiązań rzeczywiście potrzebnych.

Dyrektorzy szkół

Rekomendacje dla dyrektorów szkół odnoszą się do ich kluczowej roli w kształtowaniu systemu bezpieczeństwa i prewencji. Analiza wykazała, że w wielu placówkach działania są realizowane intensywnie, lecz bez spójnej wizji i długofalowego planowania. Bezpieczeństwo funkcjonuje często jako obszar reagowania na bieżące problemy, a nie jako element strategicznego zarządzania szkołą.

Opracowanie szkolnej strategii bezpieczeństwa umożliwia uporządkowanie działań oraz jasne określenie priorytetów i odpowiedzialności. Strategia pełni funkcję integrującą – łączy działania wychowawcze, profilaktyczne i interwencyjne w jeden system, który jest czytelny dla nauczycieli, uczennic i uczniów i rodziców.

Istotnym wyzwaniem pozostaje także przeciążenie pedagogów i psychologów szkolnych. Dyrektorzy, poprzez racjonalne zarządzanie zasobami ludzkimi, mogą ograniczać to zjawisko, wzmacniając rolę wychowawców oraz nauczycieli przedmiotowych w działaniach profilaktycznych. Takie podejście sprzyja budowaniu odpowiedzialności całej rady pedagogicznej za klimat bezpieczeństwa w szkole.

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Opracować i wdrożyć szkolną strategię bezpieczeństwa, obejmującą wszystkie poziomy działania.**
- 2. Zarządzać zasobami kadrowymi w sposób zapobiegający przeciążeniu specjalistów,** włączając całą radę pedagogiczną w działania wychowawcze.
- 3. Podejmować decyzje w oparciu o dane z diagnoz,** a nie wyłącznie intuicję czy presję bieżących zdarzeń.
- 4. Zaplanować systemową współpracę z rodzicami,** traktując ich jako kluczowych partnerów szkoły.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Zarządzanie bezpieczeństwem	Brak spójnych strategii	Opracować szkolną strategię bezpieczeństwa	Strategia porządkuje działania	Spójny system
Organizacja pracy	Przeciążenie specjalistów	Racjonalnie rozdzielać zadania	Nadmierne obciążenie obniża jakość	Stabilność systemu
Decyzje oparte na danych	Dane rzadko wykorzystywane	Planować działania na podstawie diagnoz	Intuicja nie zastępuje analizy	Trafniejsze decyzje
Współpraca z rodzicami	Działania incydentalne	Zaplanować systemową współpracę	Rodzice są kluczowym partnerem	Skuteczniejsza prewencja

Specjaliści

Rekomendacje dla specjalistów szkolnych koncentrują się na potrzebie przesunięcia akcentu z działań doraźnych i interwencyjnych na działania systemowe i koordynacyjne. Analiza wskazuje, że pedagodzy i psychologowie są głównymi realizatorami działań z zakresu bezpieczeństwa, co przy dużej liczbie interwencji prowadzi do przeciążenia oraz ograniczenia możliwości pracy rozwojowej.

Wzmocnienie funkcji koordynacyjnej specjalistów pozwala na lepsze integrowanie działań podejmowanych przez nauczycieli oraz na rozwijanie spójnych procedur reagowania. Szczególne znaczenie mają działania naprawcze po incydentach, które umożliwiają odbudowę relacji oraz ograniczają ryzyko powtarzania się problemów.

Systematyczna analiza i dokumentowanie efektów podejmowanych działań sprzyja refleksji nad ich skutecznością i pozwala na bardziej świadome planowanie dalszej pracy.

Co należy zrobić:

- 1. Przesunąć akcent z interwencji na koordynację systemu bezpieczeństwa.**
- 2. Rozwijać mediacje i działania naprawcze,** szczególnie po incydentach przemocy.
- 3. Wzmacniać kompetencje wychowawcze nauczycieli,** tak aby działania nie spoczywały wyłącznie na specjalistach.
- 4. Dokumentować i analizować efekty podejmowanych działań,** wykorzystując je do planowania dalszej pracy.

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Rola specjalistów	Dominacja działań interwencyjnych	Wzmocnić funkcję koordynacyjną	Koordynacja zwiększa skuteczność	Spójność oddziaływań
Działania naprawcze	Ograniczony zakres mediacji	Rozwijać mediacje i działania naprawcze	Praca nad relacjami zmniejsza nawroty	Trwała poprawa relacji
Wsparcie nauczycieli	Nauczyciele wymagają wsparcia	Wzmacniać kompetencje wychowawcze kadry	System nie skaluje się bez nauczycieli	Odciążenie specjalistów
Analiza efektów	Brak refleksji nad skutecznością	Dokumentować i analizować efekty	Refleksja warunkiem rozwoju	Lepsze planowanie

Polityka oświatowa

obszar	ustalenia z analizy	rekomendacja	uzasadnienie	oczekiwany efekt
Standardy	Duże różnice między szkołami	Wprowadzić minimalne standardy bezpieczeństwa	Brak standardów pogłębia nierówności	Równy poziom bezpieczeństwa
Wsparcie szkół	Nierówny potencjał organizacyjny	Wyrównywać potencjał szkół	Bez wsparcia rosną dysproporcje	Spójność systemu
Kadry	Ryzyko przeciążenia	Zapewnić stabilne warunki pracy	Kadry warunkiem jakości	Trwałość działań
Ewaluacja systemowa	Brak danych porównawczych	Monitorować działania w skali regionu	Polityka wymaga danych	Racjonalne decyzje

■ ★ ● Co należy zrobić:

- 1. Wprowadzić minimalne, ogólnokrajowe standardy bezpieczeństwa, obowiązujące wszystkie szkoły.**
- 2. Wyrównywać potencjał organizacyjny szkół,** szczególnie w obszarze dostępu do specjalistów.
- 3. Zapewnić stabilne warunki pracy kadr,** co jest warunkiem ciągłości działań profilaktycznych.
- 4. Prowadzić systemową ewaluację bezpieczeństwa w skali regionu i kraju,** aby decyzje miały oparcie w danych, a nie wyłącznie w narracjach kryzysowych.

Bibliografia

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Anderman, C., Cheadle, A., Curry, S., Diehr, P., Shultz, L., & Wagner, E. (1995). Selection bias related to parental consent in school-based survey research. *Evaluation Review*, 19(6), 663–674. <https://doi.org/10.1177/0193841x9501900604>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deptuła, M. (2021). Kwestionariusz do badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami z klasy w czwartym, piątym i szóstym roku nauki w szkole podstawowej. *Polish Journal of Social Rehabilitation*, (22), 645–667.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dwight, A. R., Briesch, A. M., Hoffman, J. A., & Rutt, C. (2024). Systematic review of the psychometric evidence supporting use of the depression anxiety stress scales, short form (DASS-21) with youth. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09795-8>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Moore, G. (2025). Annual Research Review: Improving school climate to improve child and adolescent mental health and reduce inequalities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.70061>
- Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: Charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), 7–28.
- Pokorny, S. B., Jason, L. A., Schoeny, M. E., Townsend, S. M., & Curie, C. J. (2001). Do participation rates change when active consent procedures replace passive consent. *Evaluation Review*, 25(5), 567–580. <https://doi.org/10.1177/0193841x0102500504>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Red.). (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sellstrom, E. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(2), 149–155. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.036707>
- Shackleton, N., Hale, D., Bonell, C., & Viner, R. M. (2016). Intraclass correlation values for adolescent health outcomes in secondary schools in 21 European countries. *SSM – Population Health*, 2, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.03.005>
- Śliwerski, A., Koszałkowska, K., & Socha, I. (2025). Assessing stress, anxiety, and depression in children and adolescents: Validation of the DASS-Y in Poland. *PLOS One*, 20(8), Artykuł e0323835. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323835>
- Zadworna, M., Kossakowska, K., & Renshaw, T. L. (2022). Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09546-x>
- Zielińska, M. (2018). Zaangażowanie rodziców w pracę szkoły w świetle wyników badań nauczycieli szkół podstawowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 26(4), 348–353. <https://doi.org/10.15584/eti.2018.4.50>

Opracowanie merytoryczne

mgr

Natalia Zarańska



Coach, trener i mówca międzynarodowej organizacji Maxwell Leadership Team Poland. Trener psychologii pozytywnej, doradca zawodowy, a także pedagog ze specjalizacją resocjalizacja. Ukończyła studia podyplomowe w zakresie pomocy psychologicznej. Jest także facylitorem Job Craftingu. Szkoli dorosłych i młodzież w zakresie rozwoju osobistego.

Od wielu lat wspiera nauczycieli prowadząc szkoleniowe Rady Pedagogiczne, współpracując w tym zakresie m.in. z Pomorskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku oraz Kuratorium Oświaty w Gdańsku Delegatura w Słupsku. Prezes Stowarzyszenia FPUNKT. W swojej karierze zawodowej zrealizowała setki projektów, dzięki którym realizowała z powodzeniem profilaktykę równieńczą. Była koordynatorem lokalnym ogólnopolskiego projektu KGP „Profilaktyka, a Ty”. Tworzyła projekty artystyczne, które swój finał miały na takich scenach jak Stadion Narodowy czy Teatr Muzyczny w Gdyni, w którym – w następstwie swoich działań – pracowała jako trener warsztatów artystycznych.

Od 15 lat koordynuje organizację obozów naukowych Osada Wiedzy. Prowadzi własną Akademię Rozwoju, a także Soward Smart Kids Academy, będącej przestrzenią rozwoju młodych ludzi w zakresie kompetencji społecznych, matematyki mentalnej, edukacji medialnej i krytycznego korzystania z mediów oraz międzynarodowej metody Brainy Sensory Enhancement. Jest finalistką konkursu im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, a także absolwentką programu wymiany rządu USA International Visitor Leadership. Za swoje działania otrzymała Medal Komisji Edukacji Narodowej. Swoich klientów prowadzi także takimi metodami jak Racjonalna Terapia Zachowania, która w głównej mierze opiera się na pracy z przekonaniem oraz Terapia Akceptacji i Zaangażowania.



→
**Osada
Wiedzy**



→
**Soward
Smart Kids
Academy
Łębork**

Opracowanie merytoryczne

mgr

Mateusz Neumann



Psycholog o specjalności klinicznej, absolwent Uniwersytetu SWPS w Sopocie, naturopata w stopniu mistrzowskim, masażysta, trener personalny i instruktor rekreacji ruchowej ze specjalizacją w kulturystyce. Prowadzi własny gabinet psychologii i rehabilitacji, neurodiagnostyki i terapii reprezentując nurt medycyny zintegrowanej. Główny obszar zainteresowań to stres, strategie radzenia sobie ze stresem, psychosomatyka i ich wpływ na zdrowie i dobrostan człowieka. Aktywnie zajmuje się tematyką stresu wśród dzieci i młodzieży, prowadząc badania również poza gabinetem w placówkach oświatowych. Przedmiotem jego obrony magisterskiej było pionierskie badanie nad aktywnością autonomicznego układu nerwowego, stresem, prężnością psychiczną i świadomością interoceptywną.

Rekomendacje

**Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Pomorski w Słupsku**

dr

Grzegorz PiekarSKI



Pedagog społeczny, edukator antydyskryminacyjny, adiunkt badawczo-dydaktyczny, dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, absolwent Akademii Edukacji Antydyskryminacyjnej, Szkoły Nauczania o Holokauście i Totalitaryzmach (Uniwersytet Jagielloński).

Rekomendacje

Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Pomorski w Słupsku

dr

Marta Anna Sałapata



Pedagożka / Filolożka / Psychotraumatolożka/ Biblioterapeutka. Członkini Kolektywu Instytutu Dobrej Śmierci, Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz PSTTSR. Ekspertka Strefy Wsparcia w Żałobie serwisu zwjwr.pl

Pracuje w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, w Zakładzie Edukacji i Studiów nad Dzieciństwem. Zajmuje się zagadnieniami z zakresu tanatopedagogiki, opieki paliatywnej, sytuacji trudnych oraz kształtowania się tożsamości jednostki. W swojej pracy interesuje się również językiem – zwraca szczególną uwagę na to, co i jak mówi się współcześnie o żałobie oraz do osoby przeżywającej stratę.

Jest absolwentką Instytutu Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Ukończyła I i II stopień Studium Pomocy Psychologicznej i Interwencji Kryzysowej, Podstawowe i zaawansowane szkolenie TSR w Centrum Rozwiązań oraz studia podyplomowe: „Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna” i „Psychotraumatologia”. Swoją rozprawę doktorską poświęciła analizowaniu postaw nauczycieli edukacji wczesnej wobec śmierci.

Jest również certyfikowaną biblioterapeutką (ukończyła III-stopniowy kurs z zakresu biblioterapii, certyfikowany przez Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, pod opieką dr Wandy Matras-Mastalerz). W swojej pracy z dziećmi i młodzieżą oraz seniorami wykorzystuje literaturę a w szczególności baśnie i bajki terapeutyczne jako narzędzie wspierające w sytuacjach trudnych.

Alfabet żałoby – Marta A. Sałapata, to marka osobista, w ramach której towarzyszy osobom przeżywającym stratę, prowadzi konsultacje, grupy wsparcia oraz warsztaty i szkolenia.

Opracowanie graficzne

Monika Bartosia



Studentka grafiki projektowej na Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu. Absolwentka Liceum Plastycznego w Gdyni. Laureatka I nagrody na Biennale Grafiki Projektowej w Dąbrowie Górniczej. Od lat współpracuje przy projektach Stowarzyszenia FPUNKT oraz Osady Wiedzy – tworząc materiały graficzne.

Wsparcie w realizacji projektu

- Starostwo Powiatowe w Łęborku
- Urząd Miasta Łębork
- Urząd Miasta Łeba
- Urząd Gminy Nowa Wieś Lęborska
- Urząd Gminy Wicko
- Zespół Szkół Mechaniczno-Informatycznych w Łęborku
- Foto Express Małgorzata Prochowska

Na podstawie niniejszej publikacji, dzięki współpracy z Instytutem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, powstaną artykuły naukowe i/lub monografia naukowa.

Koordynatorzy szkolni i szkoły, które przystąpiły do projektu

- mgr Patrycja Jaszczyk
Szkoła Podstawowa im. Adama Mickiewicza w Łebie
- mgr Jacek Gidlewski
Szkoła Podstawowa im. Tajnej Organizacji Wojskowej „Gryf Pomorski” w Redkowicach
- mgr Ewelina Lis-Dziembowska
Szkoła Podstawowa im. Leśników Polskich w Leśnicach
- mgr Marta Fotujma
Szkoła Podstawowa nr 3 im. Olimpijczyków Polskich w Łęborku
- mgr Patrycja Kobiela-Orlińska
Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Łebieniu
- mgr Aleksandra Zawadzka
Zespół Szkół Gospodarki Żywnościowej i Agrobiznesu im. Gryfa Pomorskiego w Łęborku
- mgr Anetta Halas
Szkoła Podstawowa nr 7 im. Bohaterów Westerplatte w Łęborku
- mgr Sylwia Zadańska
Szkoła Podstawowa im. Orła Białego w Szczenurzy
- mgr Anna Jarczyńska
Szkoła Podstawowa nr 8 im. Mikołaja Kopernika w Łęborku
- mgr Łukasz Nowotka
Szkoła Podstawowa im. Jana Brzechwy w Wicku
- mgr Aneta Okoń
I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Łęborku
- mgr Alicja Stromska
Zespół Szkół im. Męczenników Marszu Śmierci KL Stutthof w Garczegorzu
- mgr Agnieszka Pawlicka-Metera
Szkoła Podstawowa im. Strażaków Polskich w Nowej Wsi Łęborskiej
- mgr Beata Calińska
Szkoła Podstawowa nr 5 im. Wojska Polskiego w Łęborku