

# RAPORT

## Ocena programów profilaktycznych dotyczących przeciwdziałania przemocy rówieśniczej

Autorzy: dr Maciej Dębski, dr Halszka Witkowska, Konstancja Szymacha

Konsultacja merytoryczna: Adam Czabański

Realizator



Partner



Stowarzyszenie  
Polskie Towarzystwo  
Suicydologiczne

Finansowanie



Ministerstwo  
Edukacji Narodowej



**NPZ**  
NARODOWY PROGRAM ZDROWIA

Zadanie dofinansowane z budżetu Państwa  
ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej  
w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021-2025



## Raport. Ocena programów profilaktycznych dotyczących przeciwdziałania przemocy rówieśniczej

### Autorzy:

dr Maciej Dębski  
dr Halszka Witkowska  
Konstancja Szymacha

Konsultacja merytoryczna:  
prof. Adam Czabański

Projekt graficzny i skład:  
Agencja „BiW”

Redakcja i korekta:  
Magdalena Byrska

Copyright © 2025 Fundacja Życie Warto Jest Rozmowy

### Uwagi dotyczące korzystania z raportu:

Raport jest bezpłatny. Treści i grafiki mogą być cytowane i publikowane na stronach internetowych, blogach, w biuletynach, pismach i wszelkich innych mediach pod warunkiem podania źródła.

Raport dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa na tych samych warunkach 4.0.

Cytowanie: Raport. Ocena programów profilaktycznych dotyczących przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Dębski M., Witkowska H., Szymacha K., Warszawa 2025

### Realizator:



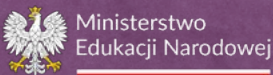
życie warto  
jest rozmowy

### Partner:



Stowarzyszenie  
Polskie Towarzystwo  
Suicydologiczne

### Współfinansowanie:



Ministerstwo  
Edukacji Narodowej



Zadanie finansowane z budżetu państwa ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025



# Spis treści

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Wstęp .....                                                                                                               | 4   |
| O badaniu .....                                                                                                           | 5   |
| • Metoda badawcza i zastosowane narzędzie.....                                                                            | 6   |
| • Realizacja badania.....                                                                                                 | 7   |
| • Zastosowanie kwestionariusza i znaczenie badania.....                                                                   | 8   |
| • Zespół.....                                                                                                             | 9   |
| • Ramy organizacyjne i formalne badania .....                                                                             | 12  |
| • Metodologia badania.....                                                                                                | 14  |
| Wyniki badań .....                                                                                                        | 16  |
| • Metryczka.....                                                                                                          | 17  |
| • Moduł 1. Klimat szkoły i placówki.....                                                                                  | 22  |
| • Moduł 2. Samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów<br>oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie<br>z emocjami ..... | 40  |
| • Moduł 3. Relacje rówieśnicze i wsparcie rówieśnicze .....                                                               | 57  |
| • Moduł 4. Problematyka stygmatyzacji i dyskryminacji,<br>hejt w internecie i w szkole.....                               | 73  |
| • Moduł 5. Zachowania samobójcze i samouszkodzenia .....                                                                  | 91  |
| Podsumowanie .....                                                                                                        | 111 |
| Wnioski.....                                                                                                              | 112 |
| Rekomendacje.....                                                                                                         | 113 |



# Wstęp

W ostatnich latach społeczeństwo, a w konsekwencji również szkoły w Polsce mierzą się z narastającymi wyzwaniami związanymi z dobrostanem psychicznym dzieci i młodzieży, relacjami rówieśniczymi oraz różnymi formami przemocy – zarówno w środowisku szkolnym, jak i w przestrzeni cyfrowej. Zjawiska takie jak przemoc rówieśnicza, hejt, stygmatyzacja, obniżony dobrostan psychiczny czy zachowania autodestrukcyjne coraz częściej wymagają od szkół podejmowania systemowych, długofalowych i opartych na wiedzy naukowej działań profilaktycznych. Jednocześnie obserwuje się duże zróżnicowanie w zakresie dostępności programów profilaktycznych, ich jakości oraz stopnia dopasowania do realnych potrzeb społeczności szkolnych.

W odpowiedzi na te wyzwania Fundacja Życie Warto Jest Rozmowy przeprowadziła ogólnopolskie badanie ewaluacyjne, którego celem było zebranie rzetelnych i pogłębionych informacji na temat programów profilaktycznych realizowanych w szkołach po 2021 roku. Badanie zostało zrealizowane w ramach programu „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych”, współfinansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025. Jego głównym założeniem było wsparcie szkół w diagnozowaniu, ocenie i doskonaleniu działań profilaktycznych prowadzonych w kluczowych obszarach związanych z bezpieczeństwem i zdrowiem psychicznym uczniów.



# O badaniu

Autor: Maciej Dębski



# Metoda badawcza i zastosowane narzędzie

Jako metodę badawczą wybrano badanie ankietowe z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza oceny programów profilaktycznych. Zastosowanie tej metody pozwoliło na objęcie badaniem dużej liczby placówek edukacyjnych z różnych regionów kraju oraz na zebranie porównywalnych danych ilościowych i jakościowych. Kwestionariusz został zaprojektowany jako narzędzie ewaluacyjne, możliwe do wykorzystania zarówno w badaniach przekrojowych, jak i w przyszłych diagnozach prowadzonych na poziomie pojedynczej szkoły.

Kwestionariusz obejmuje metryczkę szkoły oraz pięć modułów tematycznych, dotyczących: klimatu szkoły i placówki, samopoczucia i dobrostanu psychicznego uczniów, relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego, problematyki stygmatyzacji, dyskryminacji i hejtu, a także zachowań autodestrukcyjnych i samobójczych. Konstrukcja narzędzia umożliwia nie tylko identyfikację faktu realizacji działań profilaktycznych, ale również ocenę ich regularności, zakresu, rekomendowanego charakteru oraz subiektywnej skuteczności z perspektywy kadry szkolnej. Zastosowanie skal ocen oraz pytań zamkniętych i otwartych pozwala na uchwycenie zarówno ogólnych trendów, jak i specyficznych potrzeb oraz barier występujących w szkołach.

## Kwestionariusz oceny programów profilaktycznych dotyczących przeciwdziałania przemocy rówieśniczej

Szanowni Państwo,

ankieta, którą otrzymują Państwo do wypełnienia, służy ocenie realizacji programów profilaktycznych prowadzonych w szkołach po 2021 roku. Jej celem jest zebranie informacji, które pomogą lepiej dopasować działania profilaktyczne do potrzeb uczniów, nauczycieli i całych społeczności szkolnych.

Ankieta składa się z **pięciu modułów tematycznych**, które obejmują następujące obszary:

1. Klimat szkoły i placówki.
2. Samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów i uczennic oraz rozwijanie strategii radzenia sobie z emocjami.
3. Relacje rówieśnicze i wsparcie rówieśnicze.
4. Problematyka stygmatyzacji i dyskryminacji, hejt w Internecie i w szkole.
5. Zachowania autodestrukcyjne i samobójcze.

Wierzymy, że to nauczyciele specjaliści posiadają największą wiedzę na temat podejmowanych w szkole działań profilaktycznych oraz potrafią zauważyć i ocenić ich efektywność. W razie trudności z udzieleniem odpowiedzi zachęcamy do wypełnienia ankiety wspólnie z pozostałymi członkami zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a jeśli jest to niemożliwe, do konsultacji z wychowawcami i przedstawicielem dyrekcji odpowiedzialnym w Państwa szkole za działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Badanie jest prowadzone przez Fundację Życie Warto. Jest Rozmowy, a jego partnerem jest Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Suicydologiczne. Działanie realizowane jest w ramach programu pt. „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych”, dofinansowanego z budżetu państwa ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025.

Badanie ma charakter **poufny** – uczestnicy są proszeni o podanie nazwy szkoły wyłącznie w celu weryfikacji placówek, które zgłoszyły chęć udziału w programie, z tymi, które faktycznie do niego przystąpiły. Dane szkół nie będą wykorzystywane do indywidualnej oceny, a wyniki zostaną opracowane wyłącznie w formie zbiorczej, w celu analizy i doskonalenia programów profilaktycznych realizowanych w Polsce.

Wypełnienie ankiety zajmuje około 15–20 minut. Prosimy o udzielenie szczerych i przemyślanych odpowiedzi – nie należy się spieszyć. Każda odpowiedź jest ważna i pomoże w rzetelnej ocenie działań profilaktycznych realizowanych w szkołach.

Dziękujemy za poświęcony czas i rzetelne wypełnienie ankiety. Państwa udział jest niezwykle cenny dla lepszego planowania działań wspierających bezpieczeństwo i dobrostan uczniów.

Instrukcja:  
ankiety z metryczką i treścią pytań. W metryczce krotkiego, które dr o szkole się pyta wielokrotnie bez m, a t, do 5, g – „zd odpowia sult psy cja

### MODUŁ 1. Klimat szkoły i placówki

Ten moduł dotyczy ogólnej atmosfery i relacji panujących w szkole – zarówno między uczniami, jak i między nauczycielami, rodzicami oraz kadrą kierowniczą. Obejmuje działania mające na celu budowanie poczucia bezpieczeństwa, zaufania i współpracy w społeczności szkolnej, wzmacnianie pozytywnej komunikacji, kultury dialogu i wzajemnego szacunku. W zakresie obszaru ry organizacyjnej szkoły, poprawy komunikacji, integracji klas, mediacji rówieśniczych, zasad współpracy społecznej, czy przeciwdziałania przemocy i agresji w środowisku szkolnym.

K1. Czy od 2021 roku w Państwa szkole realizowane są programy, działania lub projekty dotyczące tego obszaru? (Typ: pytanie jednokrotnego wyboru)

1. Tak → przejdź do K2
2. Nie → przejdź do K8

K2. Czy programy/działania w tym obszarze są realizowane regularnie (np. co roku, cyklicznie)? (Typ: pytanie jednokrotnego wyboru)

1. Tak, regularnie
2. Sporadycznie (nieregularnie)
3. Jednorazowo (tylko raz po 2021 r.)
4. Trudno powiedzieć

Program rekomendowany to program profilaktyczny, wychowawczy lub edukacyjny, który został pozytywnie oceniony przez ekspertów rekomendowanych (np. przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, PAPPA, KBPN, NASK lub Instytut Psychiatrii i Neurologii). Program taki ma udokumentowaną skuteczność i może być stosowany w szkołach jako sprawdzone narzędzie profilaktyczne.

K3. Czy realizowane w Państwa szkole programy lub działania w tym obszarze są programami rekomendowanymi? (Typ: pytanie jednokrotnego wyboru)

1. Tak, to wyłącznie programy rekomendowane, inne nie
2. Częściowo – niektóre programy są rekomendowane, inne nie
3. Nie, żaden z realizowanych programów nie jest rekomendowany
4. Trudno powiedzieć

K4. Do kogo kierowane są programy lub działania realizowane w Państwa szkole? (Typ: pytanie wielokrotnego wyboru)

1. Do uczniów
2. Do nauczycieli i wychowawców
3. Do rodziców lub opiekunów
4. Do całej społeczności szkolnej (np. programy integracyjne, akcje społeczne)

K5. Jak oceniają Państwo zakres (wystarczalność) prowadzonych programów i działań w tym obszarze? (Typ: pytanie jednokrotnego wyboru)

1. Zdecydowanie wystarczający
2. Raczej wystarczający
3. Raczej niewystarczający
4. Zdecydowanie niewystarczający

K6. Czy Państwa szkoła chciałaby, aby w przyszłości realizowano więcej działań lub programów w tym obszarze? (Typ: pytanie jednokrotnego wyboru)

1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie



# Realizacja badania

Badanie przeprowadzono w 598 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych z terenu całej Polski. Każda szkoła wypełniała jeden kwestionariusz, przygotowywany wspólnie przez dyrektora placówki oraz pedagoga lub innego specjalistę zaangażowanego w działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Taki sposób realizacji badania miał na celu zapewnienie możliwie pełnej i rzetelnej perspektywy instytucjonalnej, opartej na wiedzy osób odpowiedzialnych za planowanie i wdrażanie działań profilaktycznych w szkołach.

Badanie miało charakter poufny, a zebrane dane zostały opracowane wyłącznie w formie zbiorczej. Wyniki nie służą indywidualnej ocenie poszczególnych szkół, lecz analizie ogólnych tendencji, luk systemowych oraz obszarów wymagających dalszego wsparcia na poziomie lokalnym i krajowym.

## MODUŁ 1. Klimat szkoły i placówki

K7. Prosimy o ocenę każdego stwierdzenia w skali od 1 do 5:  
(Typ: ocena w podanej skali, jednokrotnego wyboru w każdym wierszu)

|                                                                                                                                                                                    | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Ani tak, ani nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|
| 1. W szkole panuje atmosfera wzajemnego szacunku między uczniami, nauczycielami i kadrą kierowniczą                                                                                | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 2. Uczniowie czują się bezpiecznie na terenie szkoły (podczas lekcji, przerw, zajęć dodatkowych i w przestrzeniach wspólnych)                                                      | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 3. Relacje między nauczycielami a uczniami opierają się na zaufaniu, szacunku i możliwości rozmowy o trudnościach                                                                  | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 4. Zasady zachowania i współpracy w szkole są jasno określone i znane całej społeczności szkolnej                                                                                  | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 5. Konflikty są rozwiązywane poprzez rozmowę i mediację, a nie jedynie poprzez działania dyscyplinujące                                                                            | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 6. Uczniowie mają realny wpływ na podejmowane decyzje dotyczące życia klasy lub szkoły                                                                                             | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 7. W codziennych relacjach zachęca się uczniów do współpracy do rywalizacji                                                                                                        | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 8. W sytuacjach trudnych lub obciążających uczniowie zwracają się do pomocy i wsparcia do dorosłych                                                                                | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 9. Uczniowie reagują (np. zgłaszają dorosłym), kiedy zauważą, że ktoś jest poniżany, zastraszany, wykluczany                                                                       | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 10. W szkole są realizowane działania lub programy wspierające relacje, integrację i poczucie wspólnoty                                                                            | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 11. Programy te są dostosowane do potrzeb uczniów i specyfiki szkoły                                                                                                               | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 12. Działania prowadzone w szkole przyczyniają się do poprawy relacji między uczniami                                                                                              | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 13. Szkoła posiada jasne i skuteczne procedury reagowania na przemoc, agresję i wykluczenie                                                                                        | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 14. Uczniowie, rodzice i nauczyciele wiedzą, do kogo i w jaki sposób uzyskać wsparcie w sytuacjach trudnych                                                                        | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |
| 15. W sytuacjach trudnych szkoła i rodzice współpracują, w razie potrzeby korzystając także z pomocy specjalistów (np. psychologa, poradni specjalistycznych, organu prowadzącego) | 1                | 2          | 3                | 4          | 5                |

## MODUŁ 1. Klimat szkoły i placówki

K8. Jakie są główne powody, dla których w Państwa szkole nie realizowano tego rodzaju programów lub działań? (Typ: pytanie wielokrotnego wyboru)

1. Brak środków finansowych
2. Brak ofert programów w tym obszarze działań
3. Brak kompetentnych osób do prowadzenia działań
4. Brak czasu w planie pracy szkoły
5. Brak zainteresowania ze strony dyrekcji lub rady pedagogicznej
6. Brak zainteresowania ze strony uczniów lub rodziców
7. Brak informacji o możliwościach realizacji takich programów (niska świadomość istnienia ofert)
8. Trudności organizacyjne (np. brak przestrzeni, problem z dopasowaniem terminów, przeciążenie kadry)
9. Brak wsparcia ze strony organu prowadzącego lub instytucji zewnętrznych
10. Obawy dotyczące wrażliwych tematów pomocy, zdrowia psychicznego
11. Priorytet innych działań w planie szkoły (np. dydaktyka, przygotowanie do egzaminów)
12. Trudności w utrzymaniu zaangażowania uczestników (niskie zainteresowanie uczniów/rodziców w trakcie programu)
13. Inne (proszę podać jakie):

K9. Czy widzą Państwo potrzebę realizacji takich programów w przyszłości? (Typ: pytanie jednokrotnego wyboru)

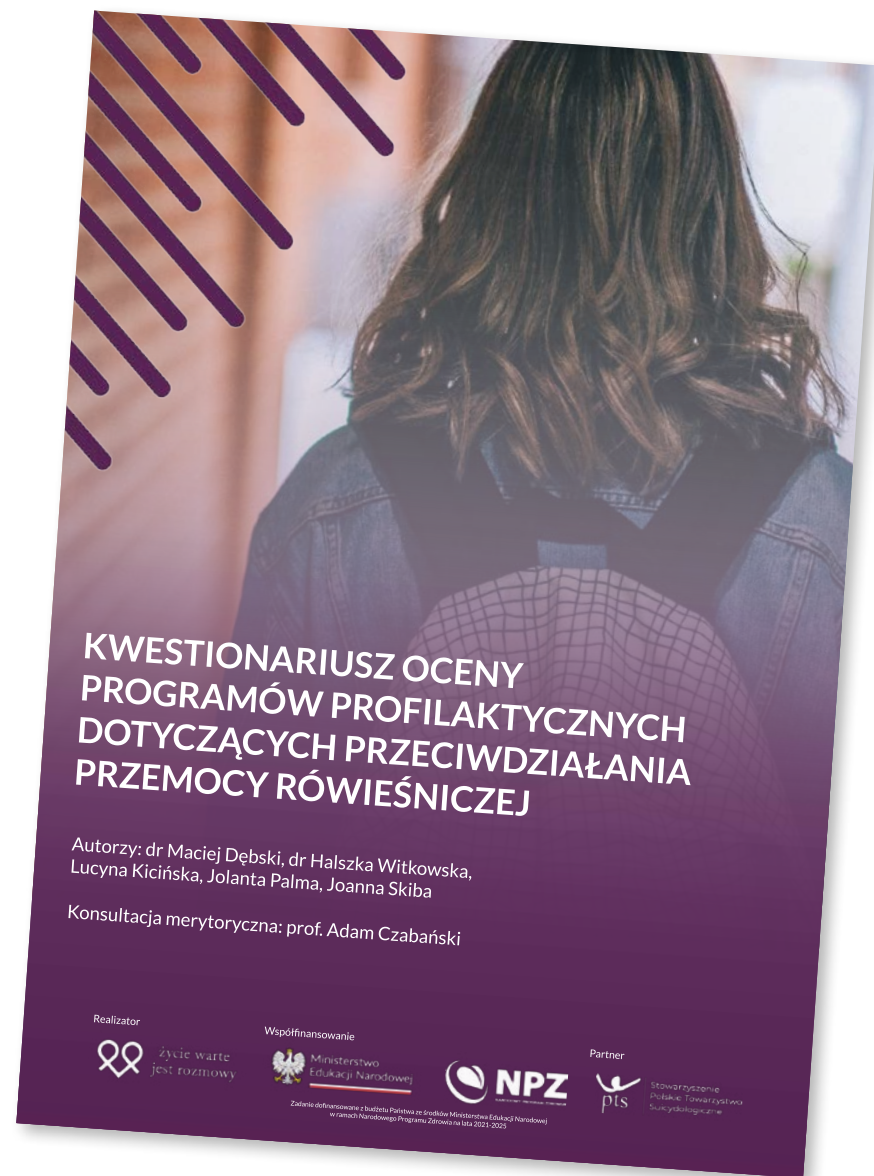
1. Zdecydowanie tak
2. Raczej tak
3. Raczej nie
4. Zdecydowanie nie

K10. Czego potrzebuje Państwa szkoła, aby móc prowadzić tego rodzaju programy lub działania w przyszłości? (Typ: pytanie wielokrotnego wyboru)

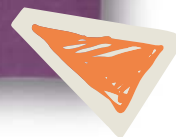
1. Większego wsparcia finansowego (np. dotacji, grantów, funduszy zewnętrznych)
2. Dostępu do gotowych, sprawdzonych programów rekomendowanych
3. Szkolenia i podnoszenia kompetencji kadry (nauczycieli, pedagogów, psychologów)
4. Wsparcia merytorycznego lub organizacyjnego ze strony instytucji zewnętrznych (np. poradni, ORE, NASK, fundacji)
5. Większego zaangażowania uczniów i rodziców
6. Większego wsparcia ze strony dyrekcji lub organu prowadzącego
7. Dostosowania planu pracy szkoły / czasu na realizację programów
8. Lepszej informacji o istniejących możliwościach i narzędziach profilaktycznych
9. Materiałów i narzędzi edukacyjnych (scenariuszy, pomocy dydaktycznych, narzędzi ewaluacyjnych)
10. Innego rodzaju wsparcia (proszę podać jakie):

# Zastosowanie kwestionariusza i znaczenie badania

Kwestionariusz oceny programów profilaktycznych może stanowić praktyczne narzędzie wspierające szkoły w regularnej diagnozie prowadzonych działań, planowaniu nowych interwencji oraz monitorowaniu ich efektów w czasie. Może być wykorzystywany zarówno w ramach wewnętrznych ewaluacji szkolnych, jak i w badaniach realizowanych przez instytucje zewnętrzne, organy prowadzące czy organizacje pozarządowe. Zebrane w niniejszym badaniu dane dostarczają ważnych informacji na temat aktualnego stanu profilaktyki w polskich szkołach oraz stanowią punkt wyjścia do dalszych działań na rzecz wzmacniania bezpieczeństwa, dobrostanu psychicznego i relacji społecznych dzieci oraz młodzieży.



# Zespół



Raport został przygotowany przez dr Halszkę Witkowską oraz Konstancję Szymachę, które odpowiadały za całościową koncepcję opracowania, strukturę raportu oraz interpretację wyników w kontekście celów programu „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych”.

Kwestionariusz oceny programów profilaktycznych został opracowany przez zespół autorski w składzie: dr Maciej Dębski, dr Halszka Witkowska, Lucyna Kicińska, Jolanta Palma oraz Joanna Skiba. Za dobór i opracowanie metodologii badania, w tym konstrukcję narzędzia badawczego, założenia metodologiczne kwestionariusza oraz zasady doboru szkół i placówek do badania, odpowiadał dr Maciej Dębski.

Konsultacji merytorycznej procesu badawczego oraz opracowania wyników badania wraz z wnioskami i rekomendacjami dokonał dr hab. Adam Czabański we współpracy z Melanią Dominiak, która uczestniczyła w analizie wyników oraz współtworzyła rozdział „Wnioski ogólne i rekomendacje”, wnosząc perspektywę kliniczną i praktyczną z obszaru pracy z osobami w kryzysie suicydalnym oraz ze środowiskiem szkolnym.

## dr Maciej Dębski

Socjolog problemów społecznych, założyciel i prezes Fundacji Dbam o Mój Zasięg. Wykładowca akademicki w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Gdańskiego, edukator społeczny i ekspert w realizacji badań naukowych. Współpracował m.in. z Najwyższą Izbą Kontroli oraz Rzecznikiem Praw Obywatelskich. Autor i współautor licznych publikacji naukowych oraz dokumentów strategicznych dotyczących problemów społecznych, w szczególności higieny cyfrowej, e-uzależnień, cyberprzemocy, przemocy w rodzinie oraz zdrowia psychicznego. Pomysłodawca i koordynator ogólnopolskich projektów badawczych, m.in. „Młodzi Cyfrowi”, „Granie na ekranie”, „Zdrowa szkoła. O potrzebach uczniów i nauczycieli” oraz „Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych”. Twórca materiałów edukacyjnych i narzędzi profilaktycznych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Na co dzień prowadzi szkolenia dla rad pedagogicznych, rodziców i specjalistów, regularnie uczestniczy w konferencjach naukowych i debatach eksperckich.

## dr Halszka Witkowska

Certyfikowany suicydolog, ekspert Biura ds. Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Sekretarz Zarządu Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego, wykładowca na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik projektu „Życie warto jest rozmowy” oraz pomysłodawca i koordynator pierwszej w Polsce platformy edukacyjno-pomocowej dla osób w kryzysie samobójczym i ich bliskich. Kierownik Interdyscyplinarnego Zespołu Profilaktyki

Zachowań Samobójczych. Autorka i współautorka książek oraz monografii naukowych z zakresu suicydologii i kulturowych aspektów autodestrukcji, a także poradników adresowanych do szkół i specjalistów. Od 2016 roku prowadzi zajęcia akademickie z zakresu suicydologii. Członek zespołu roboczego ds. prewencji samobójstw i depresji przy Radzie ds. Zdrowia Publicznego oraz uczestnik międzynarodowych projektów badawczych.

### Lucyna Kicińska

Absolwentka Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Certyfikowany suicydolog Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego. Ukończyła Studium Terapii Narracyjnej oraz Studium Dialogu Motywującego. Koordynator strefy pomocy platformy „Życie warte jest rozmowy” oraz pedagog w liceum ogólnokształcącym w Warszawie. Członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego oraz zespołu roboczego ds. prewencji samobójstw i depresji przy Radzie ds. Zdrowia Publicznego. Specjalizuje się w obszarach komunikacji, zarządzania stresem, wsparcia w sytuacjach kryzysowych oraz profilaktyki przemocy, autoagresji i zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży.

### Jolanta Palma

Suicydolog, konsultant i interwent kryzysowy. Współorganizatorka kampanii społecznej „Życie warte jest rozmowy”. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu poradnictwa psychologicznego i interwencji kryzysowej. Ukończyła szkolenia z zakresu otwartego dialogu oraz terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (II stopień).

Członek Prezydium Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego oraz zespołu roboczego ds. prewencji samobójstw i depresji przy Radzie ds. Zdrowia Publicznego. Ekspert Biura ds. Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.

### Joanna Skiba

Suicydolog, pedagog, konsultant kryzysowy. Absolwentka pedagogiki resocjalizacyjnej z elementami profilaktyki społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu suicydologii i pedagogiki specjalnej oraz szkolenie z zakresu terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (I stopień). Członek Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego. W ramach współpracy z Fundacją Życie Warte Jest Rozmowy prowadzi szkolenia i warsztaty z zakresu zapobiegania zachowaniom samobójczym oraz udziela konsultacji osobom w żałobie po śmierci samobójczej, nauczycielom i specjalistom szkolnym.

### dr hab. Adam Czabański

Socjolog, certyfikowany suicydolog, profesor Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Autor blisko 250 publikacji naukowych, w tym 19 monografii z zakresu suicydologii. Ekspert Biura ds. Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, prezes Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego oraz współtwórca pierwszych w Polsce studiów podyplomowych z suicydologii. Członek Komisji Ewaluacji Nauki w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Uczestnik kampanii społecznej „Życie warte jest rozmowy”.

## Melania Dominiak

Suicydolog, certyfikowany terapeuta środowiskowy, psychoterapeuta w trakcie szkolenia w nurcie integracyjnym. Członek Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego oraz Kolektywu Instytutu Dobrej Śmierci. Specjalizuje się w pracy z osobami dorosłymi i młodzieżą w kryzysach suicydalnych, po próbach samobójczych oraz w procesach żałoby, w tym żałoby traumatycznej po śmierci samobójczej. Posiada doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi kryzysów emocjonalnych oraz powracającymi do funkcjonowania szkolnego po hospitalizacjach psychiatrycznych. W pracy zawodowej wykorzystuje m.in. podejście otwartego dialogu, elementy terapii egzystencjalnej oraz techniki pracy z ciałem.

# Ramy organizacyjne i formalne badania

autor: Maciej Dębski

## Charakterystyka programu „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych”

„Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych” to ogólnopolski program skierowany do szkół podstawowych i ponadpodstawowych, którego celem jest zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz wzmacnianie kompetencji nauczycieli, rodziców i całej społeczności szkolnej w zakresie profilaktyki uniwersalnej. Program realizowany jest we wszystkich województwach w Polsce i stanowi odpowiedź na rosnące potrzeby szkół związane z budowaniem bezpiecznego, wspierającego i sprzyjającego dobrostanowi psychicznemu środowiska edukacyjnego.

Projekt zakłada przygotowanie i realizację kompleksowych działań profilaktycznych, ukierunkowanych zarówno na zapobieganie przemocy rówieśniczej, jak i na rozwijanie kompetencji wychowawczych oraz edukacyjnych kadry pedagogicznej i rodziców. Istotnym założeniem

programu jest traktowanie przemocy rówieśniczej w sposób całościowy, z uwzględnieniem perspektywy dzieci i młodzieży doświadczających przemocy, stosujących przemoc, jak również biernych obserwatorów tych zjawisk.

Program obejmuje dwa wzajemnie powiązane moduły:

1. upowszechnianie dobrych praktyk;
2. debatę ekspercką.

Takie podejście umożliwia jednocześnie wypracowanie praktycznych narzędzi wspierających szkoły oraz sformułowanie rekomendacji o charakterze systemowym.

W ramach pierwszego modułu przygotowane zostały materiały dydaktyczne i edukacyjne, w tym:

- kwestionariusz oceny programów profilaktycznych realizowanych w szkołach po 2021 roku, wraz z opisem metodologii, instrukcją stosowania oraz zestawem wytycznych interpretacyjnych;
- scenariusze lekcji dla nauczycieli, wspierające prowadzenie działań profilaktycznych w obszarze przeciwdziałania przemocy rówieśniczej;
- scenariusz rozmowy z dzieckiem dla rodziców, wyposażający opiekunów w wiedzę i narzędzia umożliwiające rozpoznawanie oraz adekwatne reagowanie na przejawy przemocy rówieśniczej, a także podejmowanie skutecznej współpracy ze szkołą.

Kwestionariusz oceny programów profilaktycznych stanowi kluczowe narzędzie programu i umożliwia systematyczną diagnozę oraz ewaluację działań podejmowanych w szkołach w pięciu obszarach:

1. klimat szkoły i placówki;
2. samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami;
3. relacje rówieśnicze i wsparcie rówieśnicze;
4. stygmatyzacja, dyskryminacja oraz hejt w szkole i w Internecie;
5. zachowania samobójcze i samouszkodzenia.

Integralną częścią narzędzia jest skrócona wersja diagnozy klimatu szkoły, umożliwiająca szybkie i praktyczne wykorzystanie wyników w codziennej pracy placówek edukacyjnych.

Scenariusze dydaktyczne i materiały pomocowe zostały opracowane w sposób umożliwiający ich zastosowanie w różnych typach szkół i środowisk lokalnych. Uwzględniają one odniesienia do zasobów wypracowanych w ramach programu „Wspierająca Szkoła”, w tym poradników, materiałów edukacyjnych, gry edukacyjnej „SuperMoce” oraz dostępnych narzędzi pomocowych skierowanych do dzieci i młodzieży w kryzysie. Wszystkie materiały zostały udostępnione w wolnym dostępie na stronie internetowej Fundacji Życie Warto Jest Rozmowy, na licencji Creative Commons, z zachowaniem standardów dostępności WCAG 2.1.

Drugi moduł programu stanowi debata ekspercka, poświęcona analizie aktualnych wyników badań z zakresu zdrowia publicznego,

zdrowia psychicznego oraz profilaktyki uzależnień w kontekście przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. W debacie uczestniczą eksperci z różnych dziedzin oraz przedstawiciel placówki oświatowej. Celem debaty jest zarówno ocena skuteczności dostępnych form profilaktyki, jak i wypracowanie praktycznych oraz systemowych rekomendacji dotyczących dalszego rozwoju działań w tym obszarze. Efektem debaty jest niniejszy raport, zawierający analizę wyników badania oraz zestaw rekomendacji możliwych do wykorzystania przez szkoły, samorządy i instytucje wspierające profilaktykę.

Realizacja programu przyczynia się do upowszechniania sprawdzonych i skutecznych praktyk w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, wzmacnia kompetencje nauczycieli i rodziców oraz dostarcza szkołom narzędzi umożliwiających systematyczną ewaluację prowadzonych działań profilaktycznych. Rezultaty programu mają istotne znaczenie dla zdrowia publicznego poprzez ograniczanie zjawiska przemocy rówieśniczej, wspieranie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz rozwijanie skutecznych strategii zapobiegania zachowaniom ryzykownym.

## Regulamin programu

Udział szkół w programie „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych” odbywał się zgodnie z regulaminem programu, określającym zasady rekrutacji, warunki uczestnictwa, prawa i obowiązki organizatora oraz uczestników, a także zasady przetwarzania danych osobowych.

Pełna treść regulaminu stanowi **Załącznik nr 1** do niniejszego raportu.

# Metodologia badania

## Cel i zakres badania

Celem badania było uzyskanie rzetelnych i porównywalnych informacji na temat programów profilaktycznych realizowanych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych po 2021 roku, ze szczególnym uwzględnieniem działań ukierunkowanych na przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej jako element profilaktyki uniwersalnej. Badanie miało na celu nie tylko identyfikację zakresu i charakteru prowadzonych działań, lecz także ocenę ich regularności, wystarczalności oraz postrzeganej skuteczności z perspektywy kadry szkolnej.

Zakres badania obejmował pięć kluczowych obszarów funkcjonowania szkoły, istotnych z punktu widzenia bezpieczeństwa, relacji społecznych oraz dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży: klimat szkoły i placówki, samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami, relacje rówieśnicze i wsparcie rówieśnicze, problematykę stygmatyzacji, dyskryminacji i hejtu, a także zachowania autodestrukcyjne i samobójcze. Badanie pozwoliło na całościową diagnozę działań profilaktycznych realizowanych w szkołach oraz identyfikację obszarów wymagających dalszego wzmocnienia.

## Charakterystyka próby badawczej

Badanie zostało przeprowadzone w 598 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych z terenu całej Polski. Jednostką analizy była szkoła lub placówka oświatowa.

Kwestionariusz wypełniany był przez dyrektora szkoły wspólnie z pedagogiem szkolnym, psychologiem lub innym specjalistą zaangażowanym w realizację działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Taki sposób realizacji badania miał na celu zapewnienie możliwie pełnej perspektywy instytucjonalnej oraz oparcie odpowiedzi na wiedzy osób odpowiedzialnych za planowanie, koordynację i realizację programów profilaktycznych w szkołach.

Dobór szkół do badania odbywał się w ramach procedury rekrutacyjnej opisanej w regulaminie programu. Jednym z warunków udziału w projekcie było prowadzenie przez szkołę przynajmniej jednego programu lub działania profilaktycznego z zakresu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej po 2021 roku oraz brak równoległego udziału w analogicznym projekcie realizowanym przez innego zleceńbiorcę w ramach tego samego zadania publicznego.

## Narzędzie badawcze – kwestionariusz oceny programów profilaktycznych

W badaniu zastosowano autorski kwestionariusz oceny programów profilaktycznych, opracowany w ramach programu „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej – realizacja projektów edukacyjnych”. Narzędzie zostało zaprojektowane jako uniwersalne narzędzie ewaluacyjne,

umożliwiające zarówno jednorazową diagnozę działań profilaktycznych, jak i ich cykliczną ocenę w kolejnych latach.

Kwestionariusz składa się z sześciu części: metryczki szkoły oraz pięciu modułów tematycznych odpowiadających kluczowym obszarom profilaktyki. W poszczególnych modułach zastosowano pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, pytania półotwarte oraz zestawy twierdzeń ocenianych w pięciostopniowej skali Likerta, od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Taka konstrukcja narzędzia umożliwia zarówno analizę ilościową, jak i jakościową zgromadzonych danych.

Istotnym elementem konstrukcji kwestionariusza było uwzględnienie szkół, które nie realizowały programów lub działań profilaktycznych w poszczególnych obszarach tematycznych. W każdym z pięciu modułów, obok pytań dotyczących realizowanych działań, zawarto również zestaw pytań skierowanych do szkół nierealizujących programów w danym obszarze. Pytania te dotyczyły powodów braku realizacji działań profilaktycznych, postrzeganej potrzeby ich wdrożenia w przyszłości oraz warunków niezbędnych do podjęcia takich działań. Takie rozwiązanie metodologiczne pozwoliło objąć badaniem zarówno szkoły aktywnie realizujące programy profilaktyczne, jak i te, które z różnych przyczyn nie podejmowały działań w określonych obszarach, co umożliwiło identyfikację barier organizacyjnych, kompetencyjnych i systemowych.

Kwestionariusz został opracowany z myślą o praktycznym wykorzystaniu przez szkoły w codziennej ewaluacji działań profilaktycznych. Jego struktura pozwala na diagnozę zakresu realizowanych działań, ocenę ich wystarczalności oraz identyfikację potrzeb i oczekiwań szkół wobec przyszłych programów profilaktycznych.

## Procedura badawcza i zasady realizacji

Badanie zostało przeprowadzone w formie ankiety wypełnianej samodzielnie przez szkoły w wyznaczonym terminie. Uczestnicy badania otrzymali szczegółową instrukcję dotyczącą celu badania, sposobu wypełniania kwestionariusza oraz zasad poufności. Czas potrzebny na wypełnienie ankiety wynosił ok. 15–20 minut.

Badanie miało charakter poufny. Dane identyfikujące szkoły były wykorzystywane wyłącznie na etapie weryfikacji uczestnictwa w programie i nie służyły do indywidualnej oceny placówek. Analiza wyników została przeprowadzona wyłącznie w formie zbiorczej, z zachowaniem zasad ochrony danych osobowych.

## Sposób opracowania i analizy danych

Zebrane dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. Analiza ilościowa obejmowała zestawienia częstotliwości odpowiedzi oraz rozkłady ocen w poszczególnych modułach tematycznych. Analiza jakościowa dotyczyła odpowiedzi otwartych oraz identyfikacji powtarzających się barier, potrzeb i warunków niezbędnych do realizacji działań profilaktycznych wskazywanych przez szkoły.

Wyniki badania zostały zaprezentowane w podziale na moduły tematyczne, co umożliwia czytelną interpretację danych oraz odniesienie ich do konkretnych obszarów profilaktyki. Na podstawie całościowej analizy wyników sformułowano wnioski ogólne oraz rekomendacje praktyczne i systemowe, przedstawione w dalszych częściach raportu.

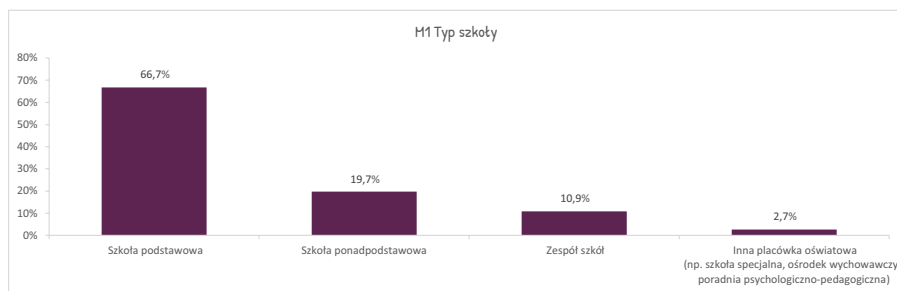
# Wyniki badań



# Metryczka

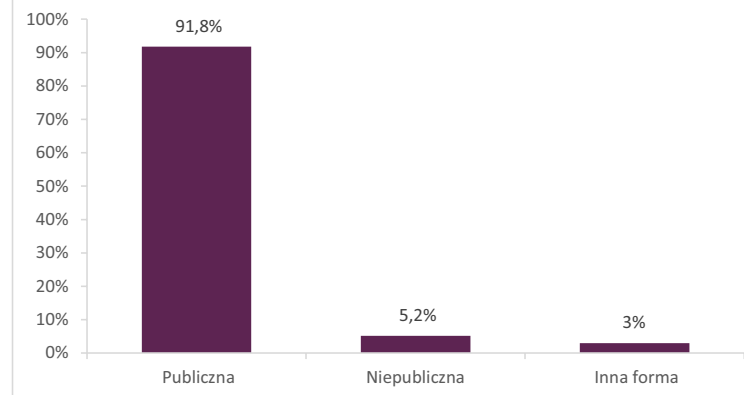
Analiza metryczki pozwala na scharakteryzowanie szkół uczestniczących w badaniu oraz stanowi istotny kontekst interpretacyjny dla wyników uzyskanych w poszczególnych modułach tematycznych kwestionariusza.

## Typ i status szkoły



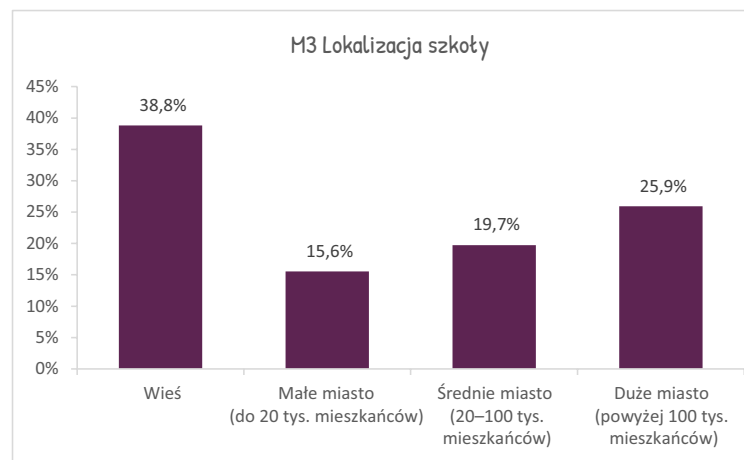
W badaniu dominowały szkoły podstawowe, które stanowiły 66,7% wszystkich placówek biorących udział w badaniu. Szkoły ponadpodstawowe stanowiły 19,7%, natomiast zespoły szkół – 10,9%. Pozostałe 2,7% stanowiły inne placówki oświatowe. Struktura próby odzwierciedla fakt, że działania z zakresu profilaktyki uniwersalnej najczęściej realizowane są na poziomie edukacji podstawowej.

## M2 Status szkoły

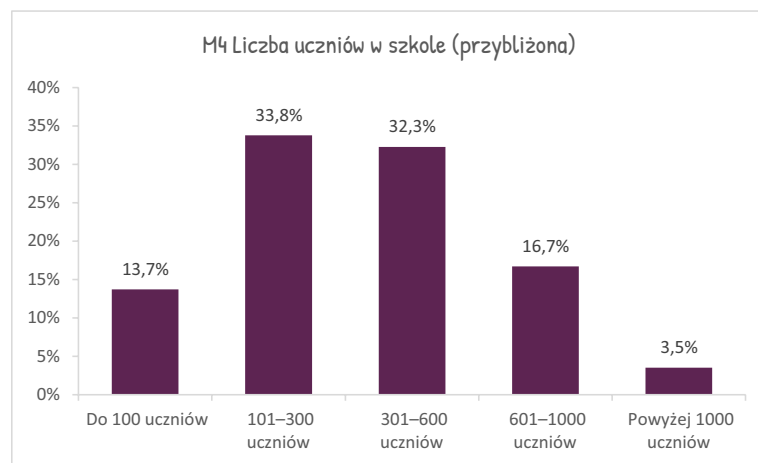


Zdecydowana większość badanych placówek to **szkoły publiczne (91,8%)**, przy niewielkim udziale szkół niepublicznych oraz innych form organizacyjnych. Oznacza to, że wyniki badania odnoszą się głównie do realiów funkcjonowania publicznego systemu oświaty.

## Lokalizacja i wielkość szkół

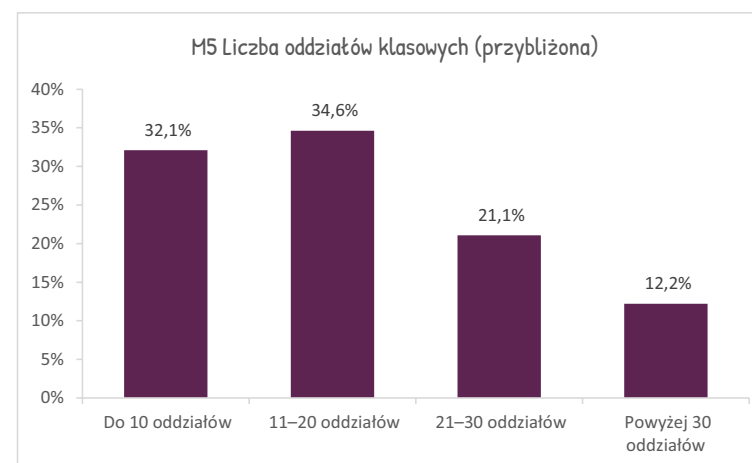


Analiza lokalizacji szkół pokazuje, że w badaniu uczestniczyły placówki zarówno z terenów wiejskich, jak i miejskich. 38,8% szkół zlokalizowanych było na wsi, natomiast pozostałe placówki funkcjonowały w miastach różnej wielkości, w tym 25,9% w dużych miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Taki rozkład umożliwia analizę działań profilaktycznych w zróżnicowanych warunkach społecznych i organizacyjnych.

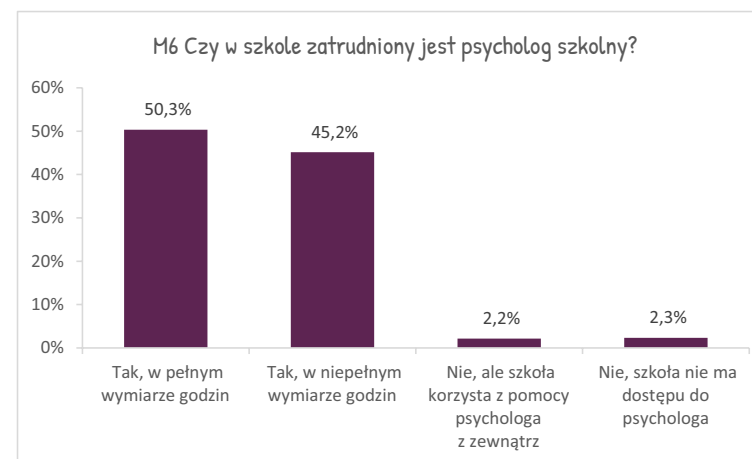


Pod względem liczby uczniów najliczniejszą grupę stanowiły szkoły liczące 101-300 uczniów (33,8%) oraz 301-600 uczniów (32,3%). Szkoły bardzo duże, liczące powyżej 1 tys. uczniów, stanowiły niewielki odsetek próby.

Podobny rozkład dotyczył liczby oddziałów klasowych. Dominowały szkoły posiadające do 20 oddziałów, co wskazuje, że badanie objęło głównie placówki o średniej wielkości, w których działania profilaktyczne wymagają systemowego podejścia, ale są możliwe do koordynowania na poziomie całej szkoły.

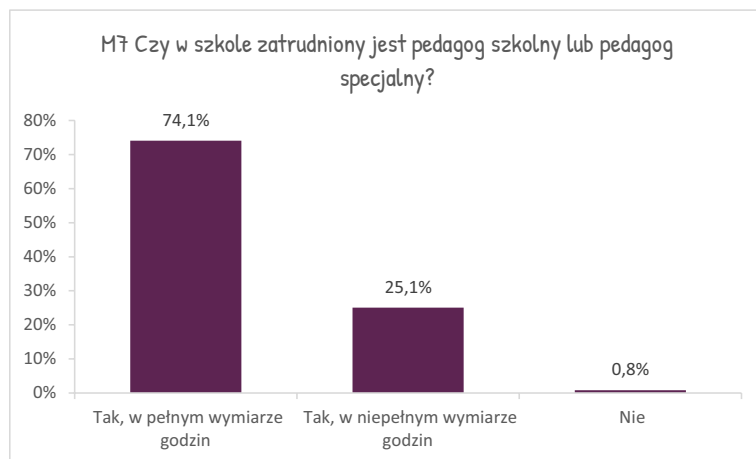


### Dostępność specjalistów i zaplecze organizacyjne

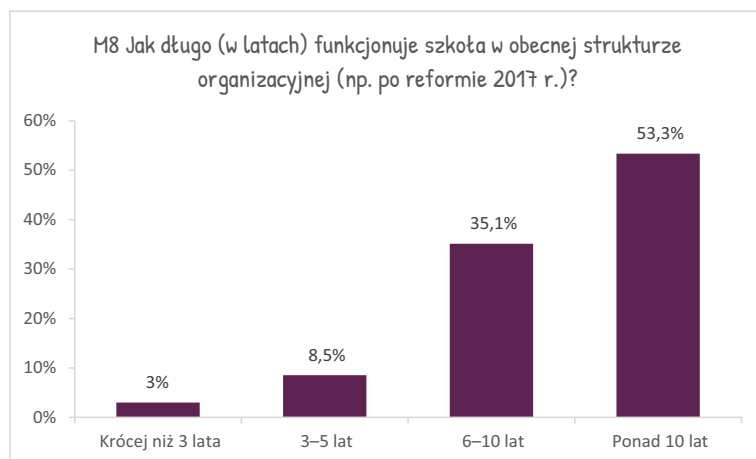


W kontekście dostępności wsparcia psychologicznego 95,5% szkół deklarowało zatrudnianie psychologa szkolnego, przy czym niemal połowa w pełnym wymiarze godzin. Jednocześnie niewielki odsetek

placówek wskazywał na brak dostępu do psychologa lub korzystanie wyłącznie z pomocy zewnętrznej.

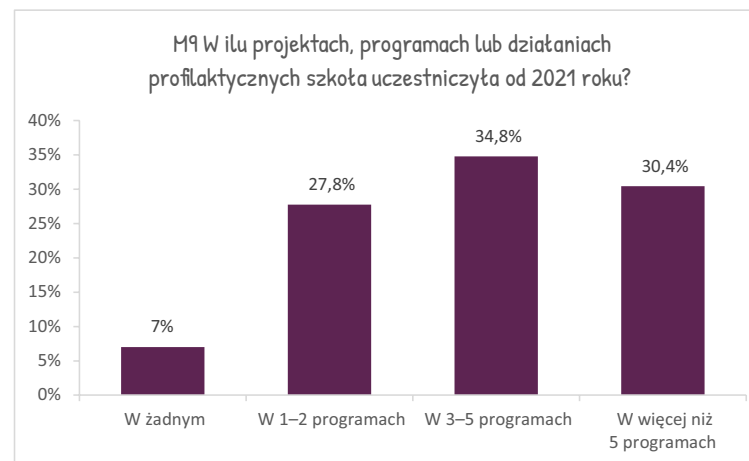


Jeszcze wyższy poziom dostępności dotyczył pedagoga szkolnego lub pedagoga specjalnego – niemal wszystkie szkoły deklarowały zatrudnienie specjalisty, najczęściej w pełnym wymiarze godzin.



Większość badanych szkół to placówki o ugruntowanej strukturze organizacyjnej – ponad 88% funkcjonowało w obecnej formie organizacyjnej od co najmniej 6 lat, co sprzyja stabilnemu wdrażaniu i ewaluacji programów profilaktycznych.

### Doświadczenie w realizacji działań profilaktycznych

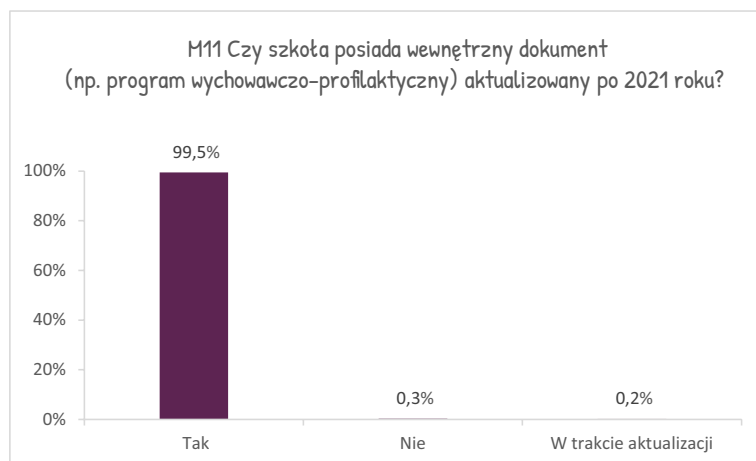


Analiza doświadczeń szkół w realizacji programów profilaktycznych od 2021 roku pokazuje, że zdecydowana większość placówek uczestniczyła w więcej niż jednym programie lub projekcie. Jednocześnie 7% szkół nie realizowało żadnych działań tego typu w analizowanym okresie, co stanowi istotny punkt odniesienia dla interpretacji dalszych wyników kwestionariusza.

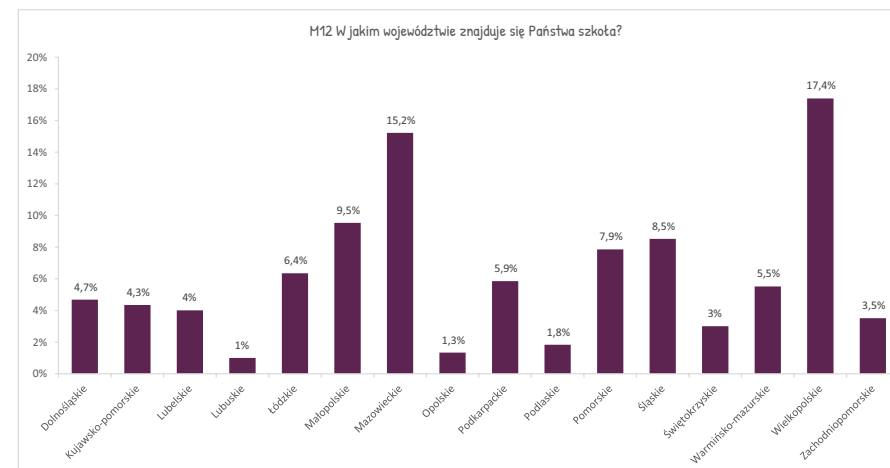


Zdecydowana większość szkół deklaruowała regularną współpracę z instytucjami zewnętrznymi wspierającymi działania profilaktyczne, co potwierdza, że przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej jest w praktyce realizowane w modelu międzyinstytucjonalnym.

### Ramy formalne działań profilaktycznych



Prawie wszystkie badane szkoły posiadały wewnętrzny dokument wychowawczo-profilaktyczny aktualizowany po 2021 roku, co wskazuje na formalne umocowanie działań profilaktycznych w systemie organizacyjnym szkół.



Badanie objęło szkoły ze wszystkich województw, z największym udziałem placówek z województw mazowieckiego i wielkopolskiego, co potwierdza ogólnopolski charakter projektu.

### Wprowadzenie metodologiczne do opracowania poszczególnych modułów

Wyniki zaprezentowane w niniejszym raporcie odnoszą się do oceny realizowanych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych działań oraz programów profilaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Analiza została przeprowadzona na podstawie odpowiedzi udzielonych przez szkoły uczestniczące w badaniu, przy czym każdorazowo w prezentacji

wyników stosowano procenty ważne, odnoszące się wyłącznie do liczby szkół, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie.

W raporcie zastosowano rozłączne prezentowanie wyników procentowych, co oznacza, że poszczególne kategorie odpowiedzi odnoszą się do określonych grup respondentów i nie zawsze sumują się do 100% w odniesieniu do całej próby badawczej. Takie podejście wynika z konstrukcji kwestionariusza, w którym część pytań była kierowana wyłącznie do wybranych grup szkół, w zależności od realizowanych przez nie działań profilaktycznych.

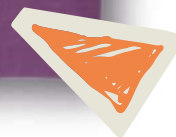
Szczególne znaczenie ma to w przypadku pytań 8, 9 i 10, które były kierowane wyłącznie do szkół nieuczestniczących w żadnych programach profilaktycznych z zakresu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Wyniki tych pytań prezentowane są oddzielnie i nie powinny być bezpośrednio porównywane z odpowiedziami szkół realizujących programy profilaktyczne.

Przyjęte podejście metodologiczne umożliwia rzetelną i adekwatną interpretację wyników: z jednej strony pozwala na analizę działań podejmowanych w szkołach realizujących programy profilaktyczne, z drugiej zaś umożliwia identyfikację uwarunkowań, potrzeb i barier występujących w placówkach, które takich działań nie prowadziły. Zaprezentowane wyniki stanowią punkt wyjścia do dalszych analiz oraz do formułowania wniosków i rekomendacji dotyczących tworzenia i wzmacniania bezpiecznego, wspierającego klimatu szkoły i placówki.

# Moduł 1.

## Klimat szkoły i placówki

Autor: Joanna Skiba



### Znaczenie klimatu szkoły i placówki

Klimat szkoły i placówki stanowi jeden z kluczowych czynników wpływających na funkcjonowanie uczniów, nauczycieli oraz całej społeczności szkolnej. Obejmuje on jakość relacji interpersonalnych, poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, sposób komunikacji, obowiązujące normy i zasady współżycia, a także dostępność wsparcia w sytuacjach trudnych. Badania z zakresu pedagogiki, psychologii i zdrowia publicznego jednoznacznie wskazują, że sprzyjający klimat szkoły wzmacnia dobrostan uczniów, ich zaangażowanie w proces edukacyjny oraz ogranicza ryzyko występowania zachowań problemowych, w tym przemocy rówieśniczej.

Klimat szkoły, rozumiany jako zbiór codziennych doświadczeń i relacji tworzonych przez uczniów, nauczycieli oraz innych członków społeczności szkolnej, ma bezpośredni wpływ na skalę i charakter zjawisk przemocowych oraz skuteczność działań profilaktycznych. Jakość relacji, jasność zasad, poczucie bezpieczeństwa oraz sposób reagowania na sytuacje trudne decydują o tym, czy uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce sprzyjające współpracy, wzajemnemu szacunkowi i zgłaszaniu problemów. Doświadczenia praktyczne

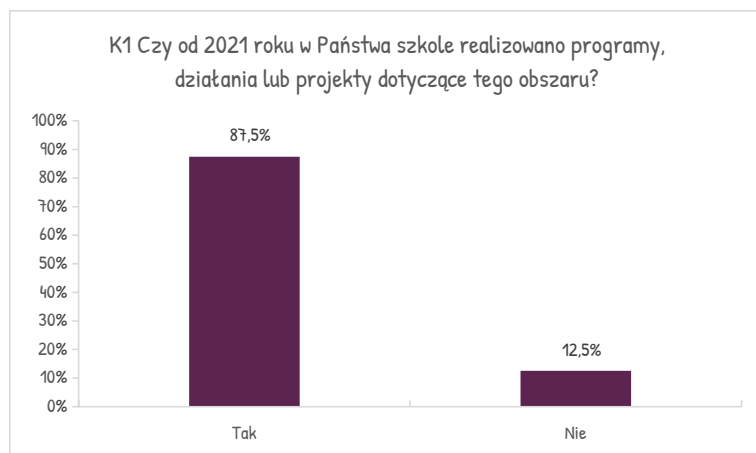
i wyniki badań pokazują, że pozytywny klimat szkoły wzmacnia postawy prospołeczne, ogranicza zachowania agresywne oraz zwiększa gotowość uczniów do reagowania i poszukiwania pomocy.

W kontekście profilaktyki uniwersalnej klimat szkoły pełni funkcję istotnego czynnika ochronnego. Szkoły, w których relacje oparte są na zaufaniu, dialogu i wzajemnym szacunku, skuteczniej zapobiegają eskalacji konfliktów, wykluczeniu oraz przemocy rówieśniczej. Sprzyjające środowisko szkolne zwiększa również gotowość uczniów do zgłaszania trudnych sytuacji dorosłym oraz do reagowania na krzywdzenie rówieśników, co ma kluczowe znaczenie dla wczesnego rozpoznawania problemów i podejmowania adekwatnych działań.

Analiza klimatu szkoły pozwala także na rzetelną ocenę skuteczności prowadzonych działań profilaktycznych. Nawet dobrze zaprojektowane programy nie przynoszą trwałych efektów, jeśli są realizowane w środowisku niesprzyjającym budowaniu relacji, współpracy i poczucia bezpieczeństwa. Z tego względu klimat szkoły należy traktować nie jako tło dla działań profilaktycznych, lecz jako ich integralny element oraz jeden z podstawowych obszarów oceny jakości pracy szkoły w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej.

**Czy od 2021 roku w Państwa szkole realizowano programy, działania lub projekty dotyczące tego obszaru?**

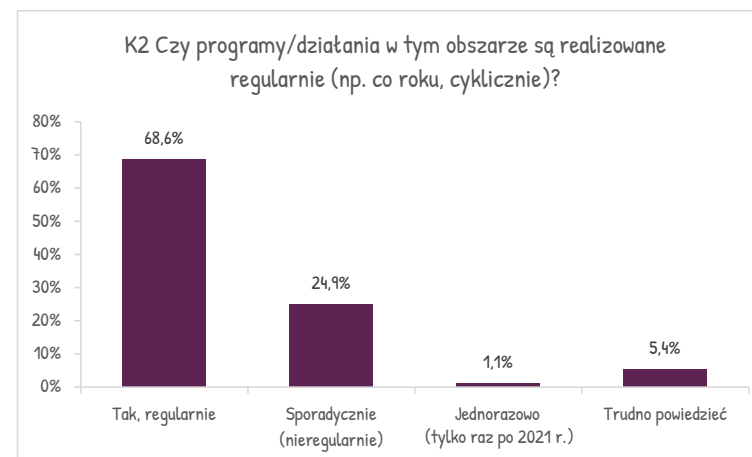
Zdecydowana większość szkół biorących udział w badaniu deklarowała realizację programów profilaktycznych z zakresu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej po 2021 roku. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 87,5% szkół, natomiast 12,5% placówek wskazało, że w analizowanym okresie nie realizowało tego typu działań.



Uzyskane wyniki wskazują, że w badanej próbie dominują szkoły podejmujące działania profilaktyczne ukierunkowane na przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej, przy jednoczesnym istnieniu grupy placówek, które takich programów nie wdrażały. Druga grupa szkół stanowi istotny punkt odniesienia dla dalszej analizy wyników, w szczególności w kontekście pytań kierowanych wyłącznie do placówek nierealizujących programów profilaktycznych.

#### **Czy programy/działania w tym obszarze są realizowane regularnie (np. co roku, cyklicznie)?**

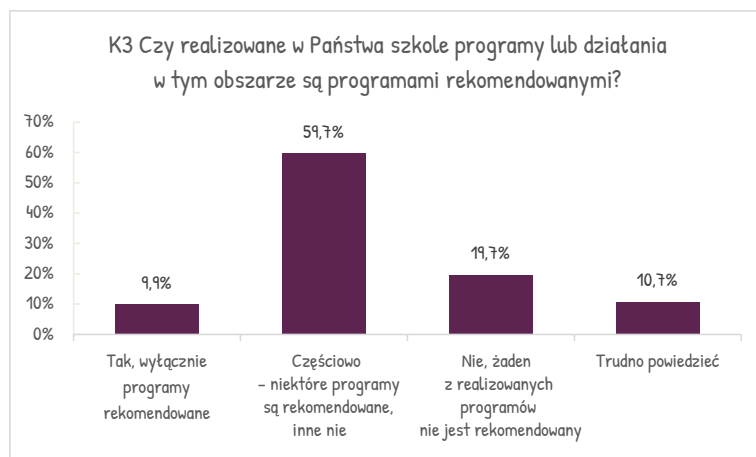
Wśród szkół, które realizowały programy, działania lub projekty dotyczące klimatu szkoły i placówki, 68,6% deklaruowało ich regularną realizację. 24,9% szkół wskazało, że działania te realizowane były sporadycznie, natomiast 1,1% placówek zadeklarowało realizację jednorazową. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wybrało 5,4% respondentów.



Uzyskane wyniki wskazują, że w większości szkół działania ukierunkowane na budowanie klimatu szkoły miały charakter systematyczny, jednak niemal co czwarta placówka realizowała je w sposób nieregularny, a niewielka część szkół ograniczała się do działań incydentalnych.

#### **Czy realizowane w Państwa szkole programy lub działania w tym obszarze są programami rekomendowanymi?**

Łącznie 69,6% szkół deklaruje, że przynajmniej część realizowanych programów stanowią programy rekomendowane. W tej grupie 9,9% placówek wskazuje, że realizuje wyłącznie programy rekomendowane, natomiast pozostałe szkoły łączą programy rekomendowane z działaniami, które nie posiadają formalnych rekomendacji.



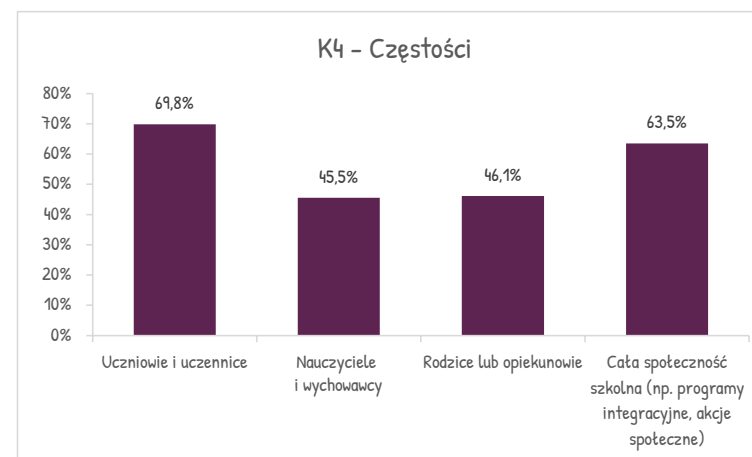
Jednocześnie 19,7% szkół deklaruje, że nie realizuje żadnych programów rekomendowanych, co może wskazywać na ograniczony dostęp do takich programów, brak wiedzy na temat systemów rekomendacji lub świadomy wybór działań nierekomendowanych, lecz dostosowanych do lokalnych potrzeb szkoły.

Na uwagę zasługuje również fakt, że 10,7% szkół nie jest w stanie jednoznacznie określić, czy realizowane programy posiadają status rekomendowanych. Może to świadczyć o niewystarczającej informacji wewnątrz placówki, niejednoznacznym przypisaniu statusu programów lub braku systematycznej analizy jakości realizowanych działań profilaktycznych.

#### **Do kogo kierowane są programy lub działania realizowane w Państwa szkole?\***

Odpowiedzi szkół wskazują, że programy i działania realizowane w obszarze klimatu szkoły mają charakter wielopodmiotowy.

\* Pytanie wielokrotnego wyboru, sumy procentów nie wynoszą 100%



Najczęściej kierowane są do uczniów i uczennic (69,8% wskazań). 63,5% respondentów wskazało, że programy i działania kierowane były do całej społeczności szkolnej. W dalszej kolejności jako odbiorców programów i działań wskazywano nauczycieli (45,5%) oraz rodziców i opiekunów (46,1%).

#### **Jak oceniają Państwo zakres (wystarczalność) prowadzonych programów i działań w tym obszarze?**

Większość szkół ocenia zakres prowadzonych programów i działań jako wystarczający – łącznie 66,2% odpowiedzi ważnych wskazuje, że działania są zdecydowanie lub raczej wystarczające. W tej grupie 62,9% respondentów uznaje je za raczej wystarczające, natomiast jedynie 3,3% ocenia je jako zdecydowanie wystarczające, co może sugerować, że choć działania są obecne, rzadko postrzegane są jako w pełni satysfakcjonujące.

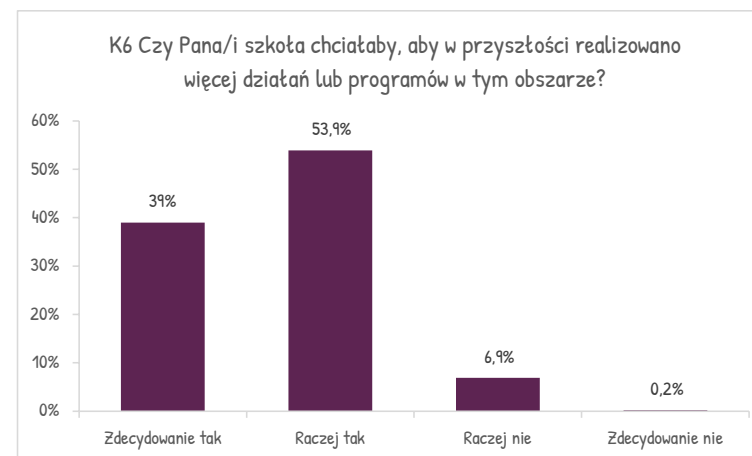


Jednocześnie 33,8% szkół ocenia zakres działań jako niewystarczający (32,3% – raczej niewystarczający, 1,5% – zdecydowanie niewystarczający). Wskazuje to, że w co trzeciej placówce realizowane działania profilaktyczne nie są postrzegane jako adekwatne do skali potrzeb lub wyzwań występujących w danym obszarze.

Rozkład odpowiedzi pokazuje, że mimo dominującej oceny „raczej wystarczający”, istnieje wyraźna potrzeba dalszego wzmacniania i rozszerzania działań, tak aby odpowiadały one na zróżnicowane potrzeby społeczności szkolnych.

#### **Czy Państwa szkoła chciałaby, aby w przyszłości realizowano więcej działań lub programów w tym obszarze?**

Zdecydowana większość szkół deklaruje potrzebę realizowania w przyszłości większej liczby działań lub programów w tym obszarze. Łącznie 92,9% odpowiedzi ważnych wskazuje odpowiedzi



„zdecydowanie tak” (39%) lub „raczej tak” (53,9%). Wynik ten jednoznacznie pokazuje, że szkoły dostrzegają dalszą potrzebę wzmacniania działań profilaktycznych i rozwojowych, nawet jeśli część z nich ocenia obecny zakres działań jako względnie wystarczający.

Jednocześnie 7,1% szkół deklaruje brak takiej potrzeby (6,9% – „raczej nie”, 0,2% – „zdecydowanie nie”). Może to dotyczyć placówek, które uznają obecne działania za adekwatne do swoich potrzeb lub dysponują innymi, wewnętrznymi rozwiązaniami w tym obszarze.

Wyniki pytania szóstego, zestawione z odpowiedziami na pytanie piąte, wskazują na istotną rozbieżność: nawet szkoły, które oceniają obecny zakres działań jako raczej wystarczający, w większości widzą potrzebę dalszego ich rozwijania. Może to świadczyć o rosnącej świadomości skali wyzwań związanych z przeciwdziałaniem przemocy rówieśniczej oraz o oczekiwaniu wsparcia systemowego w tym zakresie.

**W szkole panuje atmosfera wzajemnego szacunku między uczniami, nauczycielami i kadrą kierowniczą**

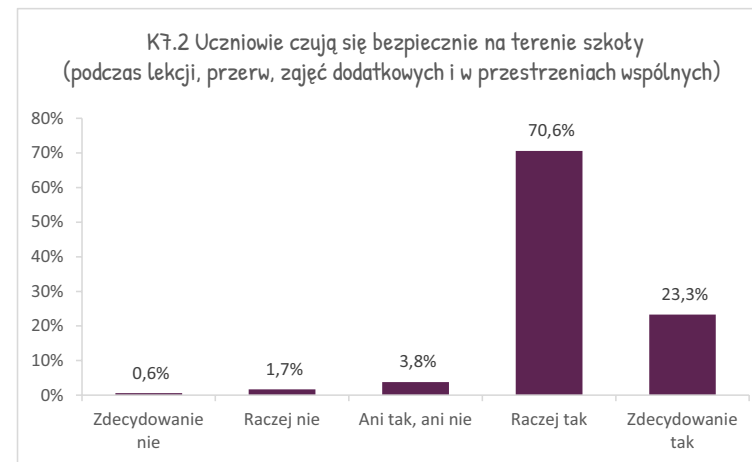


Zdecydowana większość respondentów (83,4%) ocenia, że atmosfera i kultura relacji w szkołach raczej lub zdecydowanie opiera się na wzajemnym szacunku.

Jednocześnie ok. 16,6% odpowiedzi to wskazania „zdecydowanie nie”, „raczej nie” oraz „ani tak, ani nie”. Ta grupa sygnalizuje, że nie we wszystkich szkołach klimat relacji jest oceniany jako jednoznacznie pozytywny, w części placówek atmosfera może być postrzegana jako niestabilna, niespójna lub zależna od konkretnych osób i sytuacji.

Szczególnie istotna jest dość liczna grupa odpowiedzi „ani tak, ani nie” (11,3%), co może wskazywać na brak jednoznacznego standardu relacji, współistnienie w tej samej placówce zarówno dobrych praktyk, jak i trudnych doświadczeń..

**Uczniowie czują się bezpiecznie na terenie szkoły (podczas lekcji, przerw, zajęć dodatkowych i w przestrzeniach wspólnych)**



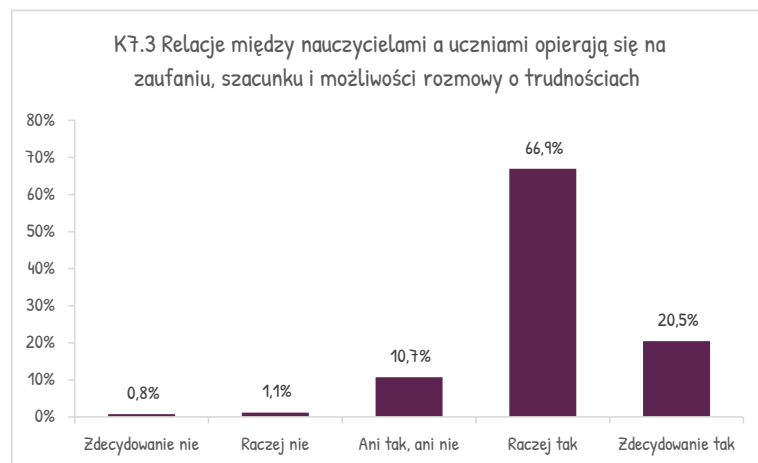
W tym obszarze wyniki są wyraźnie pozytywne: aż 93,9% respondentów uważa, że uczniowie raczej lub zdecydowanie czują się bezpiecznie na terenie szkoły.

Wynik ten pokazuje, że specjaliści szkolni postrzegają szkołę jako przestrzeń w dużej mierze bezpieczną, a także uważają, że działania organizacyjne, wychowawcze i opiekuńcze w większości placówek skutecznie zwiększają poczucie bezpieczeństwa u uczniów.

Jednocześnie warto zauważyć, że 6,1% szkół wskazuje na brak jednoznacznego poczucia bezpieczeństwa lub jego obniżony poziom u uczniów, co może dotyczyć szczególnie przerw, przestrzeni wspólnych, zajęć dodatkowych, kontaktów rówieśniczych poza salą lekcyjną.

Odpowiedzi „ani tak, ani nie” mogą być sygnałem, że bezpieczeństwo nie jest doświadczeniem równomiernym we wszystkich miejscach szkoły.

### Relacje między nauczycielami a uczniami opierają się na zaufaniu, szacunku i możliwości rozmowy o trudnościach



87,4% respondentów ocenia relacje nauczyciel – uczeń jako oparte na zaufaniu, szacunku i możliwości rozmowy o trudnościach. Jest to bardzo ważny wskaźnik, ponieważ pokazuje, że specjaliści szkolni postrzegają szkoły jako środowiska, w których uczniowie otrzymują wsparcie emocjonalne od dorosłych.

Jednocześnie 12,6% odpowiedzi nie potwierdza jednoznacznie takiego obrazu (odpowiedzi neutralne i negatywne). Może to oznaczać, że zdaniem specjalistów w niektórych szkołach nie wszyscy uczniowie czują realną dostępność nauczycieli, a możliwość rozmowy o trudnościach jest nierówna, zależna od konkretnej osoby dorosłej. W części szkół relacja nauczyciel – uczeń nadal może być bardziej formalna niż wspierająca.

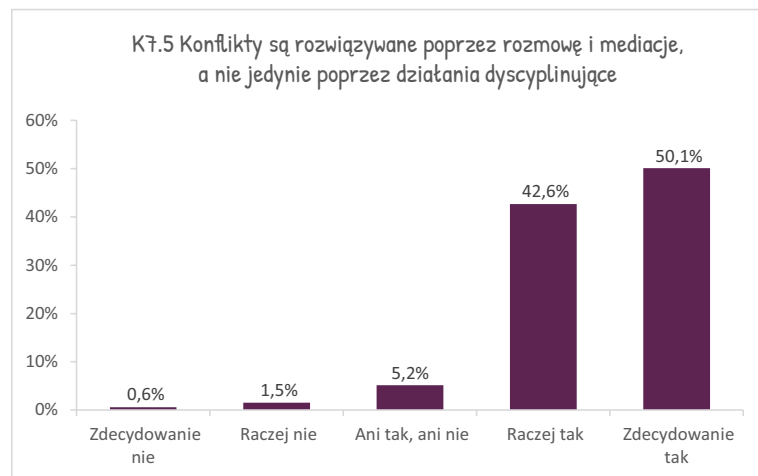
To pokazuje, że budowanie relacji opartych na realnym zaufaniu i dostępności dorosłych powinno pozostać jednym z kluczowych obszarów profilaktyki.

### Zasady zachowania i współpracy w szkole są jasno określone i znane całej społeczności szkolnej



Wyniki wskazują, że zdaniem respondentów w zdecydowanej większości szkół (94,2%) zasady funkcjonowania są jasno sformułowane i znane społeczności szkolnej. Bardzo niski odsetek odpowiedzi negatywnych (1,9%) sugeruje, że specjaliści uważają brak zasad lub ich niejasność za problem marginalny, nie systemowy. Niewielka grupa odpowiedzi neutralnych (3,8%) może wskazywać na szkoły w trakcie zmian organizacyjnych, niewystarczające utrwalanie zasad w praktyce lub brak ich realnego przełożenia na codzienne funkcjonowanie.

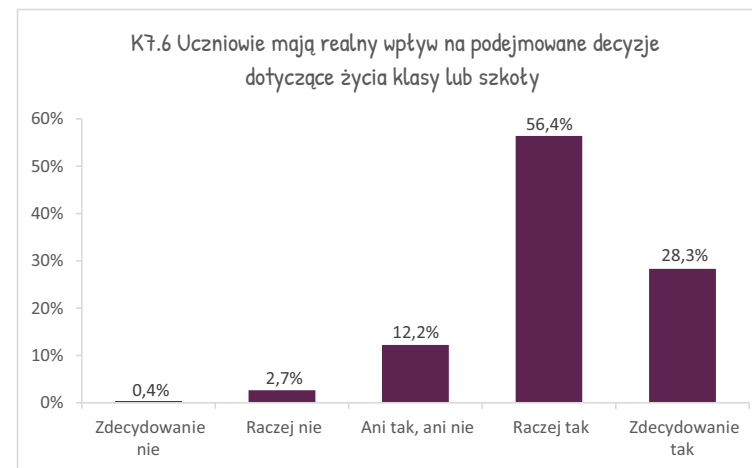
### **Konflikty są rozwiązywane poprzez rozmowę i mediacje, a nie jedynie poprzez działania dyscyplinujące**



Zdecydowana większość respondentów (92,7%) wskazuje, że w ich szkołach i placówkach konflikty są rozwiązywane głównie poprzez rozmowę i mediacje, a nie wyłącznie poprzez środki dyscyplinujące. Szkoły deklarują, że podejście dialogowe i naprawcze jest w ich działaniach silnie obecne i powszechnie stosowane.

Jednocześnie niewielka grupa szkół (2,1%) wskazuje, że takie podejście raczej lub zdecydowanie nie funkcjonuje, a 5,2% respondentów nie ma jednoznacznej opinii. Może to świadczyć o tym, że w części placówek działania mediacyjne nie są jeszcze wystarczająco ustrukturyzowane, uczniowie lub kadra nie zawsze mają jasność, że rozmowa jest podstawowym narzędziem rozwiązywania konfliktów, praktyka nie zawsze jest spójna z założeniami szkoły.

### **Uczniowie mają realny wpływ na podejmowane decyzje dotyczące życia klasy lub szkoły**



Większość badanych (84,7%) ocenia, że uczniowie mają realny wpływ na życie klasy i szkoły dzięki coraz częstszemu włączaniu ich w procesy decyzyjne, np. poprzez samorządy uczniowskie, konsultacje klasowe, wspólne ustalanie zasad, projekty partycypacyjne.

Jednocześnie aż 12,2% szkół zaznaczyło odpowiedź neutralną „ani tak, ani nie”, co może sugerować, że wpływ uczniów na funkcjonowanie szkoły oceniany jest w niektórych szkołach jako symboliczny lub ograniczony do wybranych obszarów.

Niewielka grupa odpowiedzi negatywnych (3,1%) może wskazywać na szkoły o bardziej hierarchicznej strukturze zarządzania, gdzie głos ucznia ma mniejsze znaczenie.

**W codziennych relacjach zachęca się uczniów do współpracy, a nie do rywalizacji**

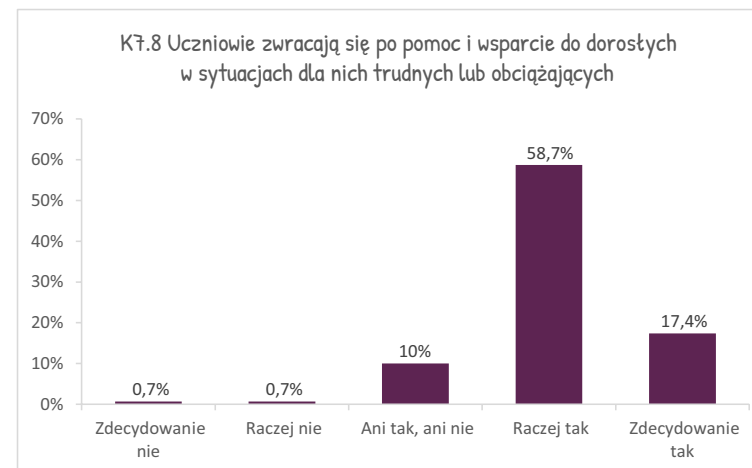


Zdecydowana większość badanych szkół (92,2%) pozytywnie ocenia klimat współpracy w szkołach. Respondenci uważają, że w codziennych relacjach dominuje przekaz promujący współdziałanie, a nie rywalizację. To bardzo ważny i chroniący czynnik w profilaktyce przemocy rówieśniczej.

Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (2,1%) sugeruje, że tylko w pojedynczych szkołach ten obszar jest oceniany jako wyraźnie problemowy. Jednocześnie 5,7% odpowiedzi neutralnych może wskazywać, że w części placówek przekaz dotyczący współpracy nie jest jednoznaczny lub zależy od konkretnych nauczycieli, klas czy sytuacji.

Badane szkoły w dużej mierze deklarują tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy, co stanowi dobrą bazę do wzmacniania relacji rówieśniczych, przeciwdziałania wykluczeniu i budowania bezpiecznego klimatu społecznego.

**W sytuacjach trudnych lub obciążających uczniowie zwracają się o pomoc i wsparcie do dorosłych**



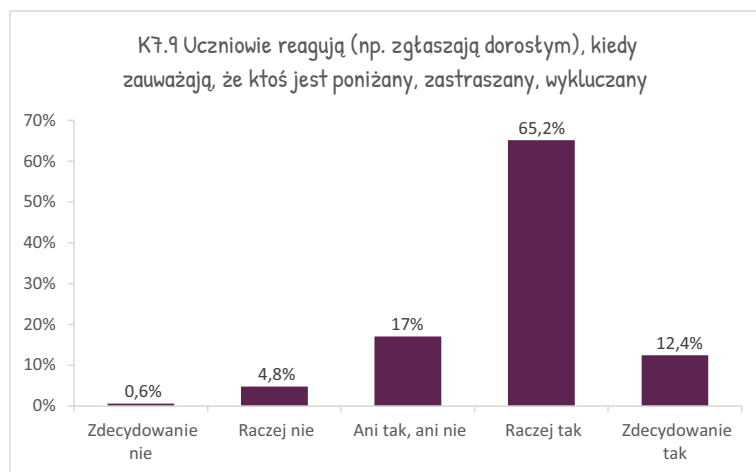
Zdecydowana większość respondentów pozytywnie ocenia gotowość uczniów do szukania wsparcia u dorosłych w sytuacjach trudnych. Łącznie 87% odpowiedzi pozytywnych wskazuje, że wśród specjalistów szkolnych istnieje poczucie, że dorośli stanowią realne źródła pomocy dla uczniów. To bardzo istotny czynnik ochronny w kontekście zapobiegania przemocy rówieśniczej, kryzysom emocjonalnym oraz zachowaniom ryzykownym. Gotowość uczniów do zwracania się o wsparcie świadczy o poziomie zaufania do nauczycieli, pedagogów i innych pracowników szkoły oraz o poczuciu względnego bezpieczeństwa emocjonalnego.

Jednocześnie 11,5% odpowiedzi neutralnych może sugerować, że według specjalistów w części szkół uczniowie nie zawsze mają jasność, czy mogą liczyć na pomoc dorosłych, albo że ich gotowość do zgłaszania trudności zależy od konkretnej relacji z nauczycielem czy wychowawcą. Niewielka

liczba odpowiedzi negatywnych (1,5%) wskazuje, że tylko w pojedynczych placówkach ten obszar stanowi wyraźny problem.

Wyniki pokazują, że szkoły w dużej mierze deklarują pełnienie funkcji wspierającej, jednak nadal istnieje potrzeba dalszego wzmocnienia dostępności dorosłych jako osób pierwszego kontaktu w sytuacjach kryzysowych oraz budowania kultury zwracania się o pomoc bez lęku i wstydu.

### ***Uczniowie reagują (np. zgłaszają dorosłym), kiedy zauważają, że ktoś jest poniżany, zastraszany, wykluczany***



Większość placówek (77,6%) ocenia, że uczniowie raczej reagują na sytuacje przemocy rówieśniczej, zgłaszając je dorosłym. To bardzo ważny wskaźnik, pokazujący, że wiele szkół deklaruje tworzenie kultury nieprzymuszania na przemoc oraz że zdaniem specjalistów uczniowie w znacznym stopniu postrzegają dorosłych jako osoby, do których można się zwrócić o pomoc.

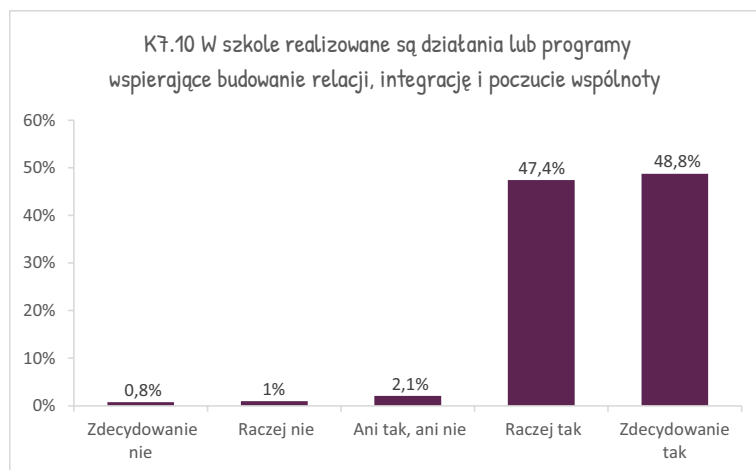
Jednocześnie 17% odpowiedzi neutralnych wskazuje na dużą grupę szkół, w których reakcje uczniów są oceniane jako niejednoznaczne lub zależne od sytuacji, być może uczniowie reagują wybiórczo, tylko w niektórych formach przemocy lub tylko wtedy, gdy czują się szczególnie bezpiecznie.

Niepokojący jest fakt, że 5,4% badanych szkół wskazało odpowiedzi negatywne. Może to oznaczać, że w części szkół uczniowie nadal boją się zgłaszać sytuacje przemocy rówieśniczej lub nie wierzą w skuteczność interwencji, obawiają się konsekwencji rówieśniczych, np. stygmatyzacji jako „donosicieli”.

Wyniki pokazują, że większość szkół uważa, że uczniowie podejmują próby reagowania na przemoc rówieśniczą poprzez zgłaszanie jej dorosłym, co może świadczyć o relatywnie wysokim poziomie zaufania do kadry oraz rosnącej świadomości, że przemoc nie powinna pozostawać bez reakcji. Jednocześnie znaczna liczba odpowiedzi neutralnych oraz niewielki, ale istotny odsetek odpowiedzi negatywnych pokazują, że część placówek nadal ocenia reakcje uczniów jako niepewne i wymagające dalszego wzmocnienia poprzez działania profilaktyczne, edukację oraz budowanie poczucia bezpieczeństwa w zgłaszaniu trudnych sytuacji.

### ***W szkole są realizowane działania lub programy wspierające budowanie relacji, integrację i poczucie wspólnoty***

Zdecydowana większość badanych (96,2% odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) potwierdza, że w szkołach realizowane są działania oraz programy ukierunkowane na wzmocnienie relacji, integrację i budowanie poczucia wspólnoty. To bardzo istotny wynik, pokazujący, że szkoły dostrzegają wagę klimatu społecznego jako elementu profilaktyki przemocy rówieśniczej.

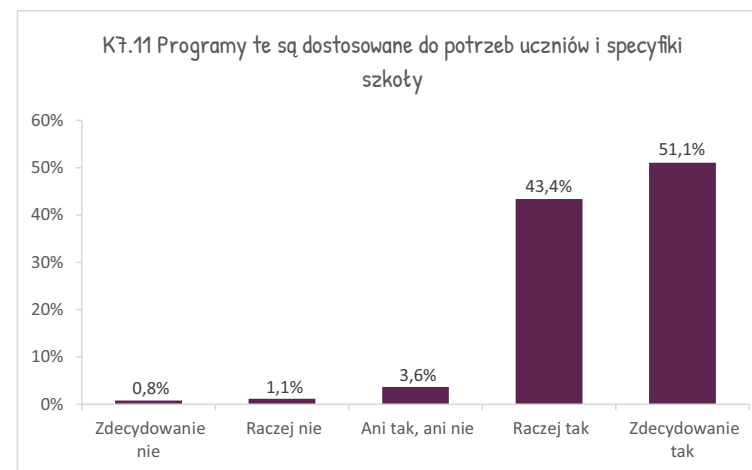


Niewielka liczba odpowiedzi negatywnych (1,7%) wskazuje, że tylko w pojedynczych placówkach ten obszar oceniany jest jako słabo rozwinięty. 2,1% odpowiedzi neutralnych może natomiast sugerować, że w części szkół działania integracyjne są realizowane nierównomiernie, okazjonalnie albo nie są wystarczająco widoczne dla całej społeczności szkolnej.

Szkoły w dużej mierze podejmują aktywne działania na rzecz budowania wspólnoty i relacji, co stanowi ważny zasób ochronny w profilaktyce przemocy rówieśniczej oraz we wzmacnianiu bezpieczeństwa psychicznego uczniów.

### **Programy te są dostosowane do potrzeb uczniów i specyfiki szkoły**

Zdecydowana większość badanych szkół (łącznie 94,5% odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) ocenia, że realizowane programy profilaktyczne są dobrze dopasowane do potrzeb uczniów oraz specyfiki danej placówki. Oznacza to, że działania nie są postrzegane



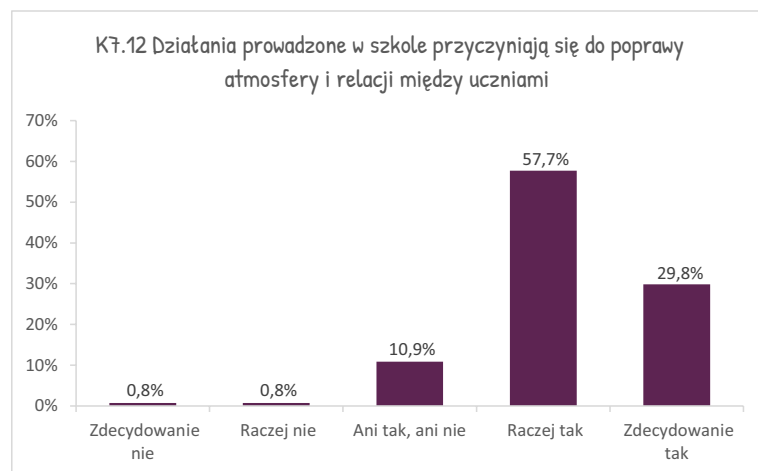
jako oderwane od realiów szkoły, lecz odpowiadają na rzeczywiste wyzwania wychowawcze i społeczne.

Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 1,9%) sugeruje, że tylko w pojedynczych szkołach pojawia się poczucie niedopasowania programów do potrzeb uczniów. Może to dotyczyć sytuacji, w których działania są zbyt ogólne, schematyczne lub niewystarczająco uwzględniają lokalny kontekst.

3,6% odpowiedzi neutralnych wskazuje, że w części placówek trudno jednoznacznie ocenić skuteczność i adekwatność programów. Może to wynikać z ich krótkiego czasu trwania, niskiego poziomu zaangażowania uczniów lub braku ewaluacji.

Wynik ten jest bardzo wzmacniający dla całego modułu „Klimat szkoły i placówki”, ponieważ pokazuje, że szkoły nie tylko realizują programy, ale w większości przypadków potrafią je sensownie dopasować do swoich uczniów, co znacząco zwiększa skuteczność tych programów w budowaniu relacji, bezpieczeństwa i wspólnoty.

### *Działania prowadzone w szkole przyczyniają się do poprawy atmosfery i relacji między uczniami*

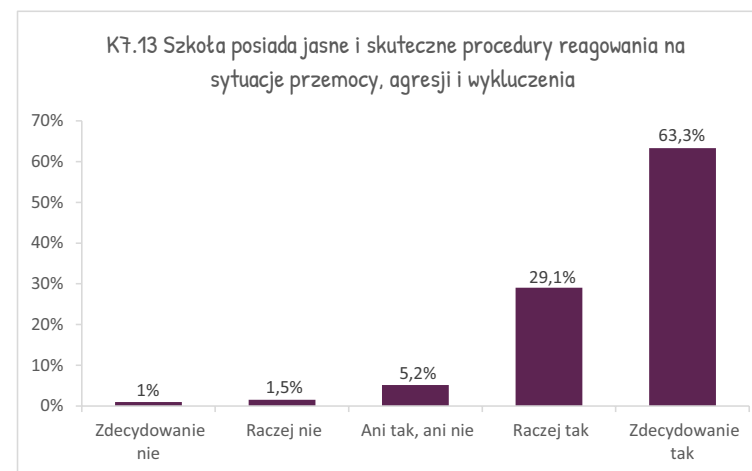


Zdecydowana większość szkół (87,6%) wskazuje, że działania realnie wpływają na poprawę relacji rówieśniczych. To bardzo ważny wynik, potwierdzający nie tylko obecność programów, ale także ich odczuwalną skuteczność.

Stosunkowo większa grupa odpowiedzi neutralnych (10,9%) może oznaczać, że w części szkół efekty działań są trudne do jednoznacznego zaobserwowania, rozłożone w czasie, zależne od konkretnej klasy lub nauczyciela.

Działania profilaktyczne w szkołach są w dużej mierze skuteczne i realnie wzmacniają relacje rówieśnicze, co jest jednym z kluczowych czynników ochronnych przed przemocą.

### *Szkoła posiada jasne i skuteczne procedury reagowania na sytuacje przemocy, agresji i wykluczenia*

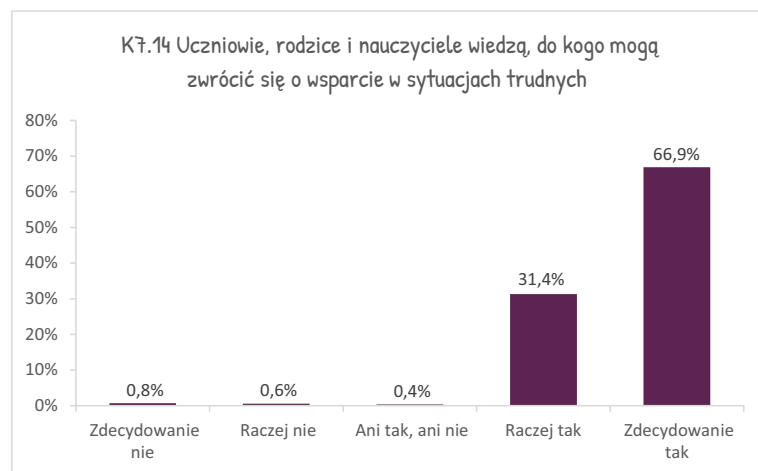


Aż 92,4% szkół potwierdza istnienie jasnych i skutecznych procedur reagowania. To bardzo wysoki wynik, który pokazuje, że większość szkół posiada ustrukturyzowany system reagowania kryzysowego.

2,5% odpowiedzi negatywnych i 5,2% neutralnych mogą jednak wskazywać, że w części placówek procedury są nie w pełni znane całej społeczności, nie zawsze są stosowane konsekwentnie lub nie dają poczucia realnej skuteczności.

System procedur reagowania jest w większości szkół dobrze rozwinięty, choć w części placówek wymaga doprecyzowania i wzmocnienia praktycznego stosowania.

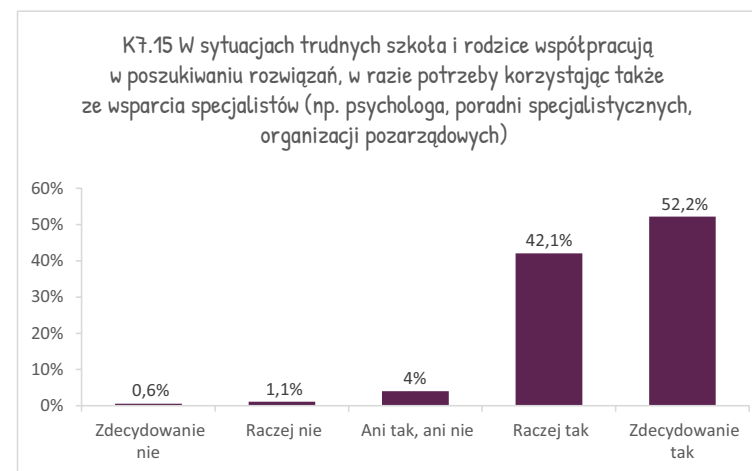
**Uczniowie, rodzice i nauczyciele wiedzą, do kogo mogą zwrócić się o wsparcie w sytuacjach trudnych**



Zdecydowana większość respondentów (aż 98,3% odpowiedzi pozytywnych) ocenia, że uczniowie, rodzice i nauczyciele wiedzą, gdzie i do kogo mogą zwrócić się o pomoc w sytuacjach kryzysowych. To niezwykle istotny czynnik ochronny w kontekście przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, reagowania na kryzysy emocjonalne, zapobiegania eskalacji problemów, wczesnego kierowania do specjalistów.

Bardzo niski odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 1,3%) oraz neutralnych (0,4%) sugeruje, że na brak wiedzy o dostępnych formach wsparcia wskazują jedynie pojedyncze placówki i może on wynikać np. z braku systematycznej komunikacji, ze zmian kadrowych, z niewystarczającego informowania nowych uczniów i rodziców o dostępnych formach wsparcia.

**W sytuacjach trudnych szkoła i rodzice współpracują w poszukiwaniu rozwiązań, w razie potrzeby korzystając także ze wsparcia specjalistów**



Zdecydowana większość szkół (łącznie 94,3% odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) wskazuje, że współpraca z rodzicami w sytuacjach trudnych jest realna, aktywna i obejmuje także korzystanie ze wsparcia specjalistów. Oznacza to, że w większości szkół funkcjonuje model współodpowiedzialności za dobro dziecka oraz gotowość do sięgania po pomoc zewnętrzną, gdy sytuacja tego wymaga.

Niski odsetek odpowiedzi negatywnych (1,7%) sugeruje, że tylko w nielicznych placówkach współpraca ta jest oceniana jako wyraźnie niewystarczająca. Jednocześnie 4% odpowiedzi neutralnych może wskazywać, że w części szkół współpraca z rodzicami i specjalistami ma charakter okazjonalny, zależny od konkretnej sytuacji, osób lub stopnia zaangażowania stron.

Ogólnie wynik ten pokazuje, że system wsparcia oparty na współpracy szkoły, rodziców i pedagogów jest w ocenie specjalistów szkolnych

jednym z mocniejszych elementów klimatu szkoły, co stanowi bardzo ważny czynnik chroniący w profilaktyce przemocy rówieśniczej, kryzysów psychicznych i zachowań ryzykownych.

### Pytania skierowane do szkół nierealizujących programów, działań ani projektów\*

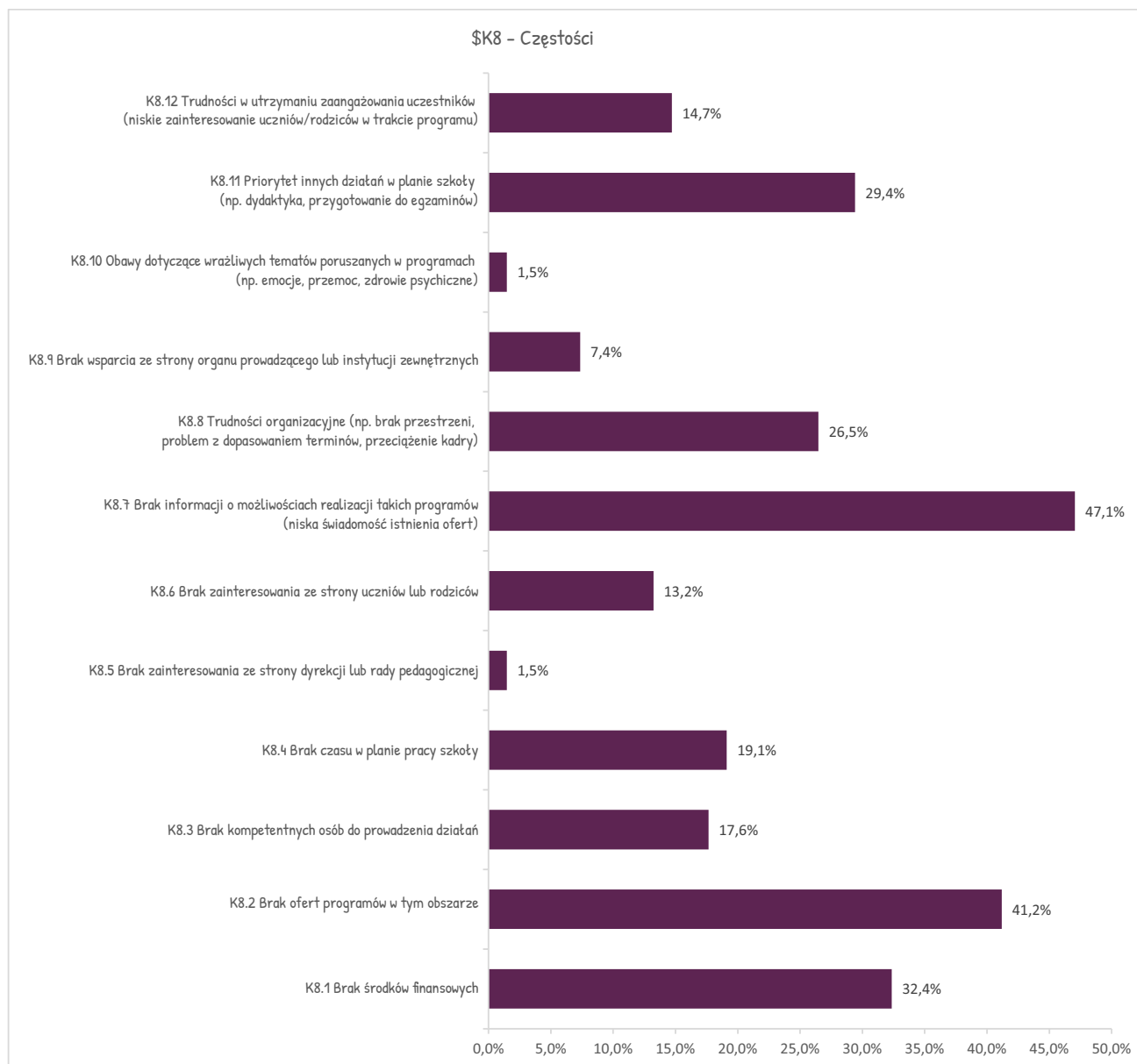
**Jakie są główne powody, dla których w Państwa szkole nie realizowano tego rodzaju programów lub działań?\***

Analiza odpowiedzi szkół, które nie realizowały programów lub działań profilaktycznych w tym obszarze, wskazuje na wieloczynnikowy charakter barier ograniczających ich wdrażanie.

Najczęściej wskazywaną przeszkodą jest brak informacji o możliwościach realizacji takich programów, czyli niska świadomość istnienia dostępnych ofert – ten powód został wskazany przez 47,1% szkół. Wynik ten sugeruje istotną lukę informacyjną pomiędzy ofertą programów profilaktycznych a szkołami, które potencjalnie mogłyby z nich skorzystać.

\* Wyniki prezentowane rozłącznie – nie dotyczą całej próby

\*\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



Drugim najczęściej wymienianym czynnikiem jest brak ofert programów w tym obszarze (41,2%), co może oznaczać zarówno realny deficyt dostępnych programów, jak i trudność w dotarciu do adekwatnych, sprawdzonych działań odpowiadających potrzebom szkoły.

Kolejną istotną barierą są ograniczenia finansowe, wskazywane przez 32,4% szkół, a także priorytet innych działań w planie szkoły, takich jak dydaktyka czy przygotowanie do egzaminów (29,4%). Wyniki te pokazują, że działania profilaktyczne często konkurują z innymi obowiązkami szkoły i przegrywają z nimi w sytuacji ograniczonych zasobów.

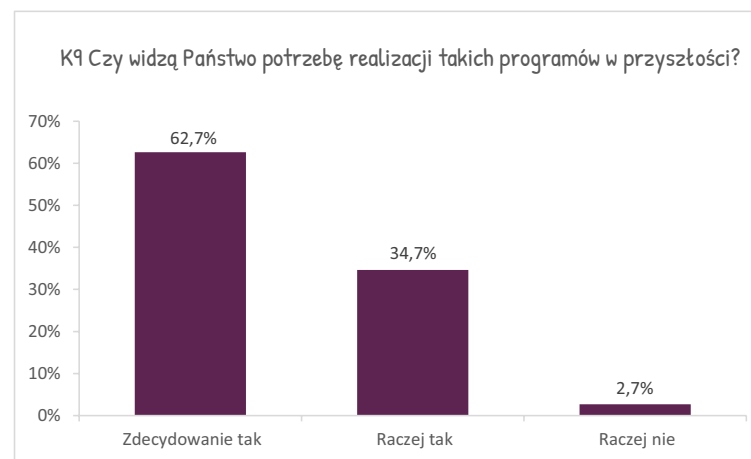
Znaczącą grupę stanowią również odpowiedzi wskazujące na trudności organizacyjne (26,5%), w tym brak przestrzeni, problemy z harmonogramem czy przeciążenie kadry, a także brak czasu w planie pracy szkoły (19,1%). Bariery te potwierdzają, że nawet przy istnieniu gotowości merytorycznej, szkoły mogą mieć trudność z wdrożeniem programów w praktyce.

Rzadziej wskazywano na brak kompetentnych osób do prowadzenia działań (17,6%) oraz brak zainteresowania ze strony uczniów lub rodziców (13,2%). Nieliczne szkoły wskazywały natomiast na brak wsparcia ze strony organu prowadzącego lub instytucji zewnętrznych (7,4%), obawy dotyczące poruszania wrażliwych tematów (1,5%) czy brak zainteresowania ze strony dyrekcji lub rady pedagogicznej (1,5%).

Wyniki pytania ósmego pokazują, że najważniejsze bariery mają charakter systemowy i organizacyjny, a nie wynikają z negatywnego

nastawienia szkoły do działań profilaktycznych. Dominują problemy związane z dostępem do informacji, ofert, zasobów finansowych oraz czasu, co wskazuje na potrzebę lepszego wsparcia szkół w zakresie komunikacji, koordynacji i ułatwiania wdrażania programów profilaktycznych.

#### **Czy widzą Państwo potrzebę realizacji takich programów w przyszłości?**



Zdecydowana większość szkół, które dotychczas nie realizowały programów profilaktycznych z zakresu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, dostrzega potrzebę ich wdrażania w przyszłości.

Łącznie 97,4% odpowiedzi stanowią wskazania „zdecydowanie tak” (62,7%) oraz „raczej tak” (34,7%). Oznacza to, że brak realizacji programów w tych szkołach nie wynika z przekonania o ich niepotrzebności, lecz z barier o innym charakterze, co koresponduje bezpośrednio z wynikami pytania ósmego.

Jedynie 2,7% szkół deklaruje brak potrzeby realizowania takich programów w przyszłości („raczej nie”), a w badanej grupie nie odnotowano odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Tak niski odsetek odpowiedzi negatywnych potwierdza, że sceptycyzm wobec działań profilaktycznych ma charakter marginalny.

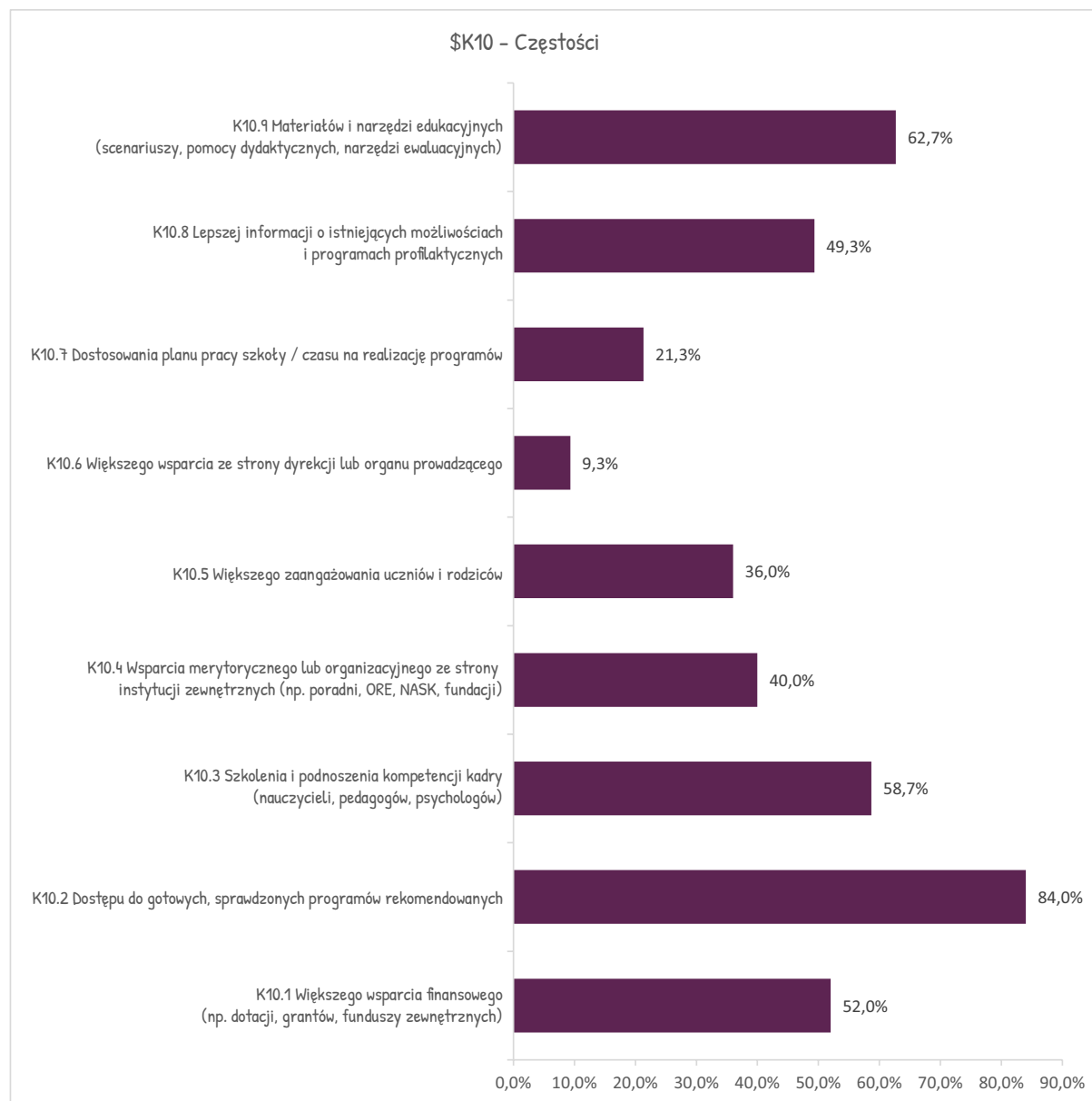
Wyniki pytania dziewiątego w połączeniu z odpowiedziami na pytanie ósme pokazują spójny obraz: szkoły dostrzegają wagę i potrzebę programów przeciwdziałających przemocy rówieśniczej, jednak ich wdrażanie jest ograniczane głównie przez bariery informacyjne, organizacyjne i finansowe, a nie przez brak motywacji czy przekonania o sensowności takich działań.

**Czego potrzebuje Państwa szkoła, aby móc prowadzić tego rodzaju programy lub działania w przyszłości?**

Potrzeby szkół mają charakter przede wszystkim systemowy i organizacyjny, a nie wynikają z braku gotowości czy motywacji do podejmowania działań profilaktycznych.

Najczęściej wskazywaną potrzebą jest dostęp do gotowych, sprawdzonych programów

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



rekomendowanych, który zaznaczyło 84% szkół. Wynik ten pokazuje, że placówki oczekują konkretnych, zweryfikowanych narzędzi, które można bezpiecznie i skutecznie wdrożyć, bez konieczności samodzielnego projektowania działań od podstaw.

Drugą kluczową potrzebą są materiały i narzędzia edukacyjne, takie jak scenariusze zajęć, pomoce dydaktyczne czy narzędzia ewaluacyjne – wskazało je 62,7% szkół. Wysoki odsetek tych odpowiedzi podkreśla znaczenie praktycznych zasobów, które ułatwiają realizację programów w codziennej pracy szkoły.

Istotną barierą pozostaje również niedostateczne przygotowanie kadry – 58,7% szkół wskazało potrzebę szkoleń i podnoszenia kompetencji nauczycieli, pedagogów i psychologów. Pokazuje to, że nawet przy wysokiej świadomości problemu szkoły potrzebują wsparcia w zakresie kompetencji do prowadzenia działań profilaktycznych.

Ponad połowa szkół (52%) wskazuje na konieczność większego wsparcia finansowego, co potwierdza, że kwestie budżetowe nadal istotnie ograniczają możliwość wdrażania programów, zwłaszcza w sposób systematyczny i długofalowy.

Znacząca część respondentów zwraca również uwagę na lepszą informację o istniejących możliwościach i programach profilaktycznych (49,3%), co pozostaje spójne z wynikami pytania ósmego i wskazuje na lukę informacyjną pomiędzy ofertą a szkołami.

Dla 40% szkół ważnym czynnikiem byłoby wsparcie merytoryczne lub organizacyjne ze strony instytucji zewnętrznych, takich jak

poradnie, instytucje centralne czy organizacje pozarządowe. Wskazuje to na potrzebę partnerskiej współpracy oraz odciążenia szkół w zakresie organizacji i koordynacji działań.

Rzadziej, choć nadal istotnie, wskazywano na potrzebę większego zaangażowania uczniów i rodziców (36%) oraz dostosowania planu pracy szkoły i wygospodarowania czasu na realizację programów (21,3%). Najrzadziej pojawiała się potrzeba większego wsparcia ze strony dyrekcji lub organu prowadzącego (9,3%), co może sugerować, że w większości szkół brak realizacji programów nie wynika z braku zgody decyzyjnej, lecz z ograniczeń zasobowych.

## Wnioski

### 1. Większość szkół ocenia klimat szkoły jako bezpieczny, wspierający i oparty na szacunku.

Zdecydowana większość respondentów we wszystkich kluczowych obszarach, tj. szacunku, bezpieczeństwa, relacji nauczyciel – uczeń, współpracy uczniów, mediacji, dostępności dorosłych, procedur i współpracy z rodzicami, udziela odpowiedzi pozytywnych. Oznacza to, że szkoły w dużej mierze deklarują tworzenie środowiska sprzyjającego dobrostanowi uczniów.

### 2. Szkoły uważają, że posiadają dobrze rozwinięte systemy formalne: procedury, zasady i struktury wsparcia.

Wysokie wyniki w pytaniach o procedury reagowania, znajomość systemu wsparcia oraz współpracę z rodzicami i specjalistami wskazują, że szkoły w większości przypadków oceniają swoje zaplecze organizacyjne i prawne jako dobrze przygotowane do reagowania na trudne sytuacje.

**3. Szkoły deklarują, że relacje i dialog są w ich działaniach powszechnie stosowaną praktyką, a nie tylko zapisem w dokumentach.**

Bardzo wysokie wyniki dotyczące rozwiązywania konfliktów poprzez rozmowę, mediacje oraz dostępności nauczycieli pokazują, że wielu specjalistów uważa, że w ich szkołach dominuje podejście wychowawcze oparte na dialogu, a nie wyłącznie na karach.

**4. Znacząca grupa odpowiedzi neutralnych ujawnia obszary wymagające dalszego wzmacniania.**

W niemal każdym obszarze (szacunek, wpływ uczniów, reagowanie na przemoc, sięganie po pomoc, skuteczność działań) pojawia się istotna grupa odpowiedzi „ani tak, ani nie”. Może to oznaczać, że dostęp do wsparcia bywa zależny od konkretnych osób, standardy nie zawsze są jednakowo odczuwalne przez całą społeczność szkolną.

**5. Wpływ uczniów na funkcjonowanie szkoły i reagowanie świadków na przemoc należą do kluczowych obszarów wymagających dalszego wzmacniania.**

Mimo ogólnie dobrych wyników, to właśnie w tych obszarach odsetek odpowiedzi neutralnych jest największy. Może to oznaczać, że partycypacja uczniowska bywa symboliczna, uczniowie nie zawsze czują się bezpiecznie w roli osoby zgłaszającej przemoc.

**6. Współpraca z rodzicami i specjalistami to mocny zasób systemowy.**

Wyniki potwierdzają, że szkoły w większości uważają, że potrafią współdziałać z rodzicami, korzystają ze wsparcia psychologów, PPP, organizacji, nie są pozostawione same sobie w sytuacjach kryzysowych.

**7. Działania integracyjne i profilaktyczne są powszechne i oceniane jako trafnie dobrane oraz skuteczne.**

Szkoły nie tylko realizują programy, ale w dużej mierze dostosowują je do swoich potrzeb i widzą ich realny wpływ na poprawę relacji między uczniami.

## Rekomendacje

**1. Ujednolicanie standardów klimatu relacyjnego poprzez:**

- systematyczne przypominanie i wzmacnianie standardów wzajemnego szacunku;
- wspólne wypracowywanie zasad relacji z udziałem uczniów i nauczycieli;
- regularne diagnozowanie klimatu szkoły i placówki.

**2. Wzmacnianie realnego wpływu uczniów na klimat szkoły poprzez:**

- rozwijanie realnych form partycypacji (projekty uczniowskie, konsultacje decyzji);
- pokazywanie uczniom efektów ich wpływu np. podanie informacji „co zmieniliśmy dzięki Wam”;
- uczenie odpowiedzialności za współtworzenie klimatu klasy i szkoły.

**3. Budowanie odwagi zgłaszania przemocy poprzez:**

- działania edukacyjne dla uczniów na temat roli świadka przemocy;
- wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa osób zgłaszających sytuacje przemocy;
- jasne komunikowanie, że zgłoszenie to troska, realna pomoc a nie donos.

**4. Stałe wzmacnianie dostępności dorosłych poprzez:**

- wzmacnianie relacyjnej roli nauczyciela i wychowawcy;
- czytelne informowanie o dorosłych osobach w szkole, do których uczniowie mogą zwrócić się o pomoc i wsparcie;
- rozwijanie u całej kadry kompetencji rozmowy wspierającej z uczniem.

**5. Rozwijanie i systematyczna ewaluacja działań integracyjnych poprzez:**

- kontynuowanie programów wzmacniających relacje;

- ich cykliczną ocenę pod kątem realnych efektów;
- dostosowywanie działań do zmieniających się potrzeb uczniów.

#### 6. Wzmacnianie współpracy szkoła–rodzice – instytucje zewnętrzne poprzez:

- rozwijanie komunikacji partnerskiej;
- włączanie rodziców w działania profilaktyczne;
- wspólne reagowanie na sytuacje trudne bez wzajemnego przrzucania odpowiedzialności.

## Podsumowanie

Wyniki Modułu 1 pokazują, że wiele szkół w Polsce deklaruje, iż panujący w nich klimat stanowi realny zasób ochronny w profilaktyce przemocy rówieśniczej. Jednocześnie zauważalne są obszary wymagające dalszego wzmacniania: spójność standardów relacji, gotowość uczniów do zgłaszania trudnych sytuacji, praktyczne funkcjonowanie procedur oraz systemowe budowanie wspólnoty. Rekomendowane działania powinny koncentrować się na wzmacnianiu relacji, dialogu, partycypacji uczniów oraz stałym podnoszeniu kompetencji kadry i rodziców.

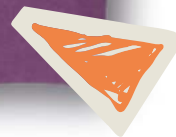
## Bibliografia

1. Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021). *Zaangażowanie w naukę i klimat w szkole*. Warszawa: Difin.
3. Przewłocka, J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
4. Poleszak, W. (2015). *Klimat społeczny szkoły*. Warszawa: ORE.
5. Ostaszewski, K. (2012). *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. Edukacja, 4(120), 22–38.
6. Okulicz-Kozaryn, K. (b.d.). *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
7. Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
8. Stachowicz-Piotrowska, M. (2017). *Kultura i klimat szkoły w profilaktyce zachowań agresywno-przemocowych uczniów*. Zeszyty Naukowe WSG, 29, 255–272. Pozyskano z <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/20569>.

## Moduł 2.

# Samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami

Autorki: Lucyna Kicińska, Jolanta Palma



### Znaczenie samopoczucia i dobrostanu psychicznego uczniów oraz rozwijania umiejętności radzenia sobie z emocjami

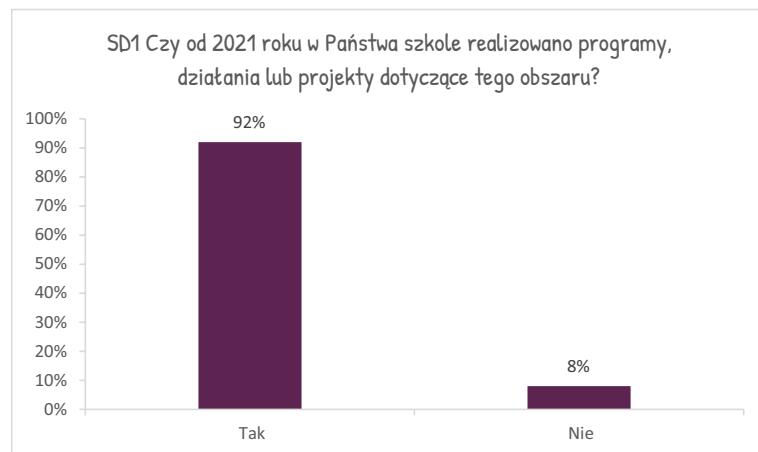
Samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów stanowią jeden z kluczowych obszarów wpływających na ich funkcjonowanie edukacyjne, społeczne i osobiste. Szkoła, jako środowisko codziennej aktywności dzieci i młodzieży, odgrywa istotną rolę nie tylko

w przekazywaniu wiedzy, lecz także w kształtowaniu umiejętności rozpoznawania, wyrażania i regulowania emocji. Dobrostan psychiczny uczniów ma bezpośredni związek z ich zdolnością do budowania relacji rówieśniczych, radzenia sobie ze stresem oraz reagowania w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

W kontekście profilaktyki uniwersalnej działania ukierunkowane na wzmacnianie samopoczucia psychicznego oraz rozwijanie strategii radzenia sobie z emocjami pełnią funkcję istotnego czynnika ochronnego. Uczniowie charakteryzujący się wysokorozwiniętymi umiejętnościami interpersonalnymi rzadziej angażują się w zachowania agresywne i ryzykowne, a częściej sięgają po konstruktywne formy radzenia sobie z emocjami, w tym poszukują wsparcia. Szkoły, które systemowo wspierają rozwój tych umiejętności, przyczyniają się do ograniczania eskalacji konfliktów, przeciwdziałają przemocy rówieśniczej oraz umożliwiają wczesne rozpoznawanie sygnałów pogorszenia kondycji psychicznej uczniów (przez nich samych, przez rówieśników, nauczycieli i rodziców).

Analiza działań podejmowanych przez szkoły w obszarze dobrostanu psychicznego pozwala na ocenę, w jakim stopniu placówki tworzą warunki sprzyjające zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży oraz czy realizowane programy odpowiadają na realne potrzeby uczniów. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do formułowania wniosków i rekomendacji dotyczących skutecznego wspierania uczniów w rozwijaniu umiejętności emocjonalnych i w radzeniu sobie z aktualnymi wyzwaniami.

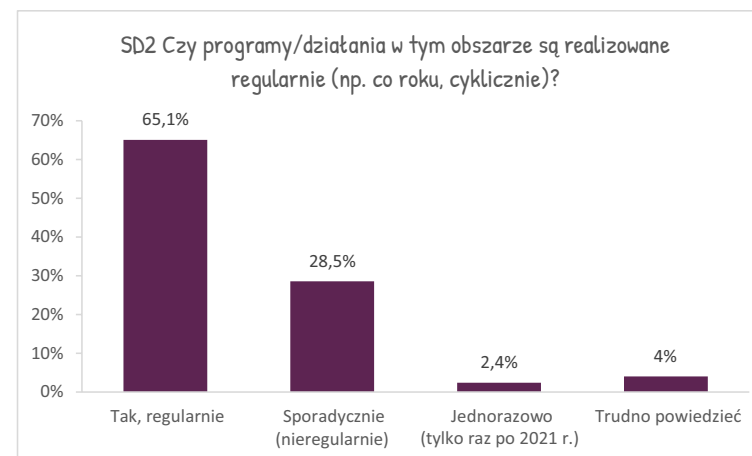
**Czy od 2021 roku w Państwa szkole realizowano programy, działania lub projekty dotyczące tego obszaru?**



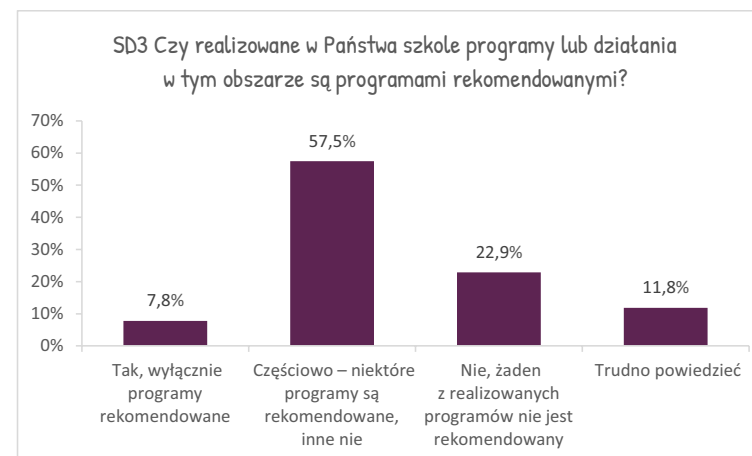
Zdecydowana większość szkół (92%) deklaruje, że od 2021 roku realizowała programy, działania lub projekty dotyczące samopoczucia i dobrostanu psychicznego uczniów. Jedynie 8% placówek wskazuje, że takich działań nie podejmowano. Wynik ten pokazuje, że obszar zdrowia psychicznego jest powszechnie obecny w praktyce szkolnej i stanowi istotny element działań profilaktycznych.

**Czy programy/działania w tym obszarze są realizowane regularnie (np. co roku, cyklicznie)?**

Spośród szkół realizujących działania w tym obszarze 65,1% wskazuje, że są one prowadzone regularnie, a kolejne 28,5% – sporadycznie. Niewielki odsetek szkół (2,4%) realizował działania jednorazowo, natomiast 4% respondentów miało trudność z jednoznaczną oceną regularności swoich działań. Dane te sugerują, że w większości szkół działania mają charakter cykliczny, choć w części placówek przybierają formę mniej systematyczną.



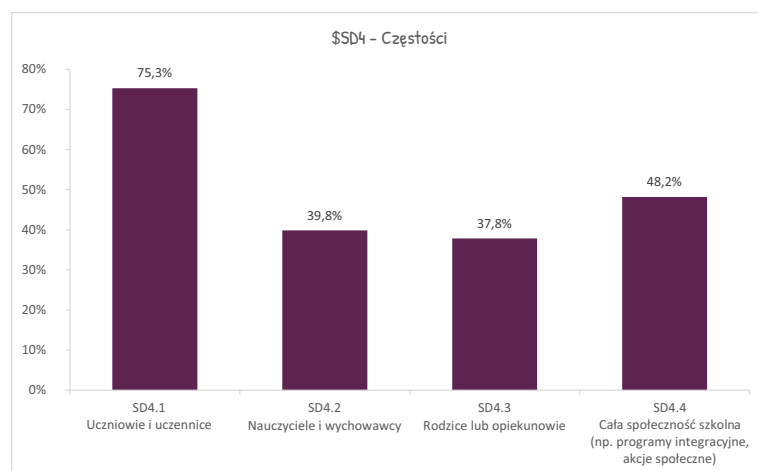
**Czy realizowane w Państwa szkole programy lub działania w tym obszarze są programami rekomendowanymi?**



Ponad połowa szkół (57,5%) wskazuje, że realizuje zarówno programy rekomendowane, jak i nierekomendowane, natomiast tylko 7,8% deklaruje korzystanie wyłącznie z programów rekomendowanych. Jednocześnie

22,9% szkół realizuje działania nierekomendowane, a 11,8% respondentów nie potrafi jednoznacznie określić statusu stosowanych programów. Wyniki te pokazują zróżnicowany poziom korzystania z systemów rekomendacji oraz potrzebę dalszego porządkowania i upowszechniania wiedzy na temat programów rekomendowanych.

### Do kogo kierowane są programy lub działania realizowane w Państwa szkole?\*



Najczęściej programy kierowane są do uczniów (75,3% szkół), co potwierdza ich centralną rolę jako odbiorców działań wspierających dobrostan psychiczny. Jednocześnie niemal połowa szkół (48,2%) realizuje działania obejmujące całą społeczność szkolną, a ok. 40% uwzględnia w nich nauczycieli i wychowawców oraz rodziców lub opiekunów. Wyniki wskazują, że choć dominują działania skierowane bezpośrednio do uczniów,

w wielu szkołach obecne jest także podejście bardziej systemowe i wielowymiarowe.

### Jak oceniają Państwo zakres (wystarczalność) prowadzonych programów i działań w tym obszarze?



Większość szkół (61,3%) ocenia zakres realizowanych programów i działań wspierających samopoczucie oraz dobrostan psychiczny uczniów jako raczej lub zdecydowanie wystarczający. Jednocześnie istotna część respondentów (38,7%) wskazuje, że zakres ten jest raczej lub zdecydowanie niewystarczający, co sygnalizuje odczuwalną lukę pomiędzy podejmowanymi działaniami a rzeczywistymi potrzebami uczniów. Wynik ten pokazuje, że mimo powszechnej realizacji programów, ich skala i intensywność nie zawsze są oceniane jako adekwatne do wyzwań związanych z dobrostanem psychicznym dzieci i młodzieży.

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

### Czy Państwa szkoła chciałaby, aby w przyszłości realizowano więcej działań lub programów w tym obszarze?

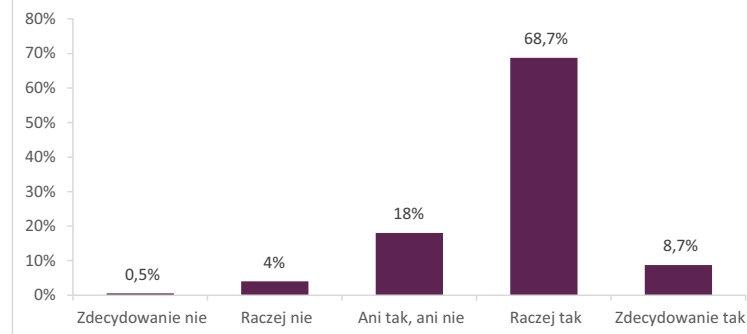


Zdecydowana większość szkół (96,4%) deklaruje chęć realizowania w przyszłości większej liczby działań lub programów wspierających samopoczucie i dobrostan psychiczny uczniów, z czego 46,4% wskazuje odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 50% „raczej tak”. Jedynie 3,7% respondentów nie widzi potrzeby rozszerzania działań w tym obszarze. Wynik ten jednoznacznie pokazuje wysoką świadomość skali potrzeb związanych ze zdrowiem psychicznym uczniów oraz gotowość szkół do dalszego rozwijania i wzmacniania działań profilaktycznych.

### Uczniowie wiedzą, jak rozpoznawać i nazywać własne emocje

Zdecydowana większość szkół (77,4%) ocenia, że uczniowie raczej lub zdecydowanie potrafią rozpoznawać i nazywać własne emocje. Jednocześnie 18% respondentów wskazuje odpowiedź neutralną „ani tak, ani nie”, co może sugerować zróżnicowany poziom kompetencji

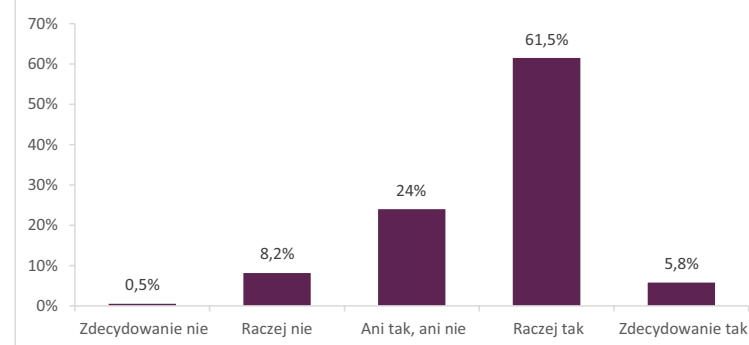
SD7.1 Uczniowie wiedzą, jak rozpoznawać i nazywać własne emocje



emocjonalnych uczniów lub nierówną skuteczność prowadzonych działań w tym obszarze. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (4,5%) pokazuje, że trudności w zakresie rozpoznawania emocji są oceniane jako problem marginalny, choć nadal obecny w części szkół.

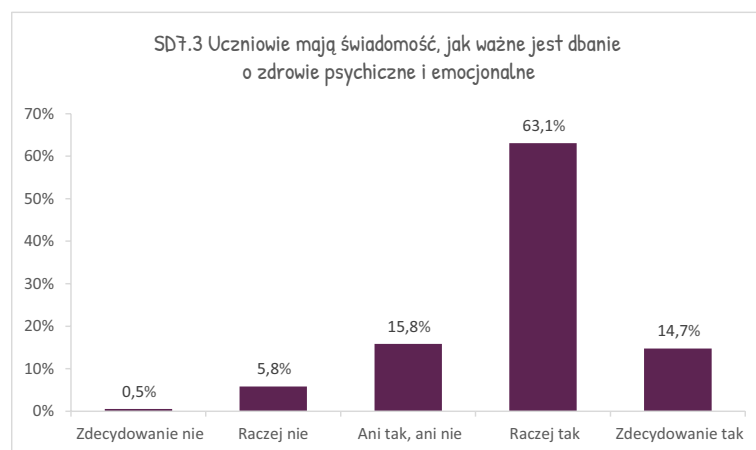
### Uczniowie znają sposoby radzenia sobie ze stresem i napięciem

SD7.2 Uczniowie znają sposoby radzenia sobie ze stresem i napięciem



Większość respondentów (67,3%) ocenia, że uczniowie raczej lub zdecydowanie znają sposoby radzenia sobie ze stresem i napięciem, co wskazuje na stosunkowo dobrze rozwinięte kompetencje w zakresie podstawowych strategii regulacji emocjonalnej. Jednocześnie aż 24% odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) może sugerować, że wiedza ta nie zawsze przekłada się na praktyczne umiejętności lub jest nierównomiernie rozwijana wśród uczniów. Odsetek odpowiedzi negatywnych (8,7%) jest wyższy niż w przypadku rozpoznawania emocji, co może wskazywać, że radzenie sobie ze stresem stanowi dla części uczniów większe wyzwanie i wymaga dalszego wzmocnienia poprzez systemowe działania szkoły.

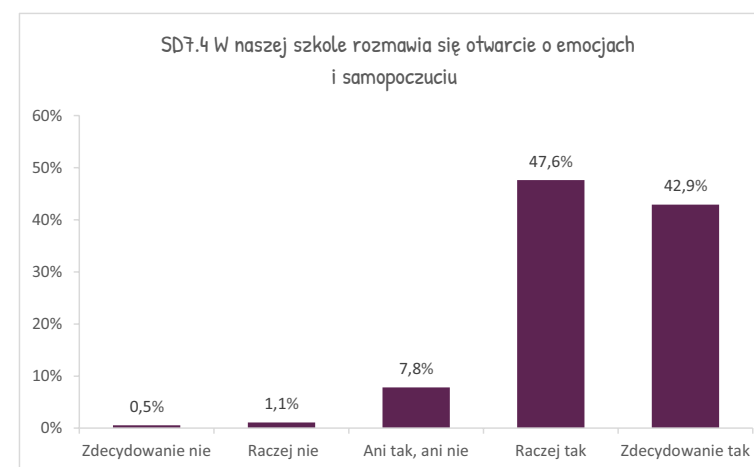
#### **Uczniowie mają świadomość, jak ważne jest dbanie o zdrowie psychiczne i emocjonalne**



Zdecydowana większość respondentów (77,8%) ocenia, że uczniowie raczej lub zdecydowanie mają świadomość znaczenia dbania o zdrowie psychiczne i emocjonalne, co wskazuje na obecność tego tematu

w działaniach wychowawczych i profilaktycznych szkół. Jednocześnie 15,8% odpowiedzi neutralnych może sugerować, że w części placówek przekaz dotyczący zdrowia psychicznego nie jest jeszcze wystarczająco ugruntowany lub nie zawsze trafia do wszystkich uczniów w jednakowym stopniu. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (6,4%) pokazuje, że brak tej świadomości dotyczy raczej pojedynczych szkół, jednak obszar ten nadal wymaga systematycznego wzmocnienia poprzez edukację i codzienną praktykę szkolną.

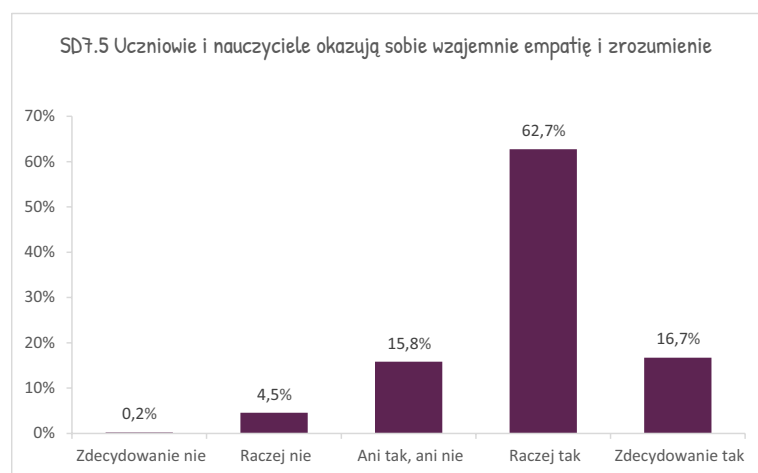
#### **W naszej szkole rozmawia się otwarcie o emocjach i samopoczuciu**



Zdecydowana większość respondentów (90,5%) ocenia, że w ich szkołach raczej lub zdecydowanie prowadzi się otwartą rozmowę o emocjach i samopoczuciu uczniów, co wskazuje na wysoki poziom gotowości szkół do podejmowania tematów związanych z dobrostanem psychicznym. Wynik ten sugeruje, że rozmowa o emocjach staje się coraz bardziej naturalnym elementem codziennego funkcjonowania szkoły oraz działań wychowawczych i profilaktycznych. Jednocześnie

7,8% odpowiedzi neutralnych może oznaczać, że w części placówek otwartość w tym obszarze zależy od konkretnych nauczycieli, klas lub sytuacji, a 1,6% odpowiedzi negatywnych wskazuje na pojedyncze szkoły, w których temat emocji i samopoczucia nadal jest pomijany lub marginalizowany.

### ***Uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemnie empatię i zrozumienie***



Zdecydowana większość respondentów (79,4%) ocenia, że w ich szkołach raczej lub zdecydowanie widoczna jest wzajemna empatia i zrozumienie pomiędzy uczniami oraz kadrą pedagogiczną. Wynik ten wskazuje, że specjaliści postrzegają relacje oparte na uważności, wsparciu i dostrzeganiu perspektywy drugiej osoby jako istotny element codziennego funkcjonowania ich szkół. Jednocześnie 15,8% odpowiedzi neutralnych może sugerować, że poziom empatii i wzajemnego zrozumienia nie jest we wszystkich placówkach jednolicie doświadczany i bywa zależny od konkretnych relacji, zespołów

klasowych lub stylu pracy nauczycieli. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (4,7%) wskazuje na pojedyncze szkoły, w których obszar ten wymaga wzmocnienia, szczególnie w kontekście budowania bezpiecznego i wspierającego środowiska sprzyjającego dobrostanowi psychicznemu całej społeczności szkolnej.

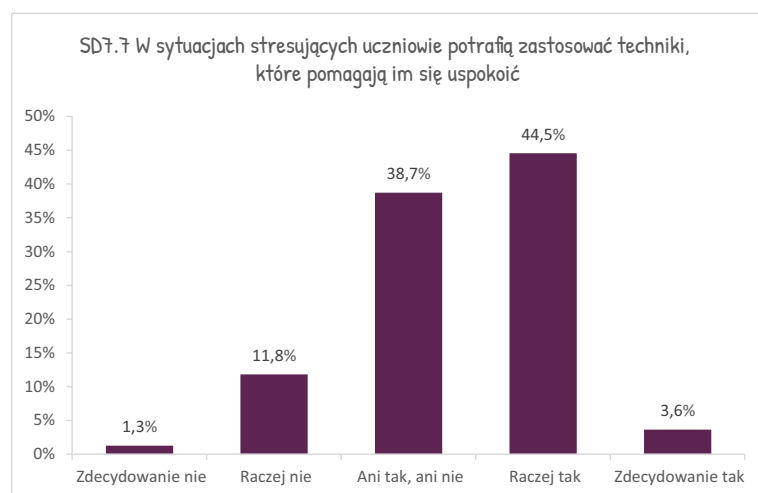
### ***W naszej szkole dbanie o dobrostan psychiczny jest traktowane jako coś ważnego i naturalnego.***



Zdecydowana większość respondentów (88,1%) wskazuje, że w ich szkołach dbanie o dobrostan psychiczny jest raczej lub zdecydowanie postrzegane jako istotny i naturalny element codziennego funkcjonowania placówki. Tak wysoki odsetek odpowiedzi pozytywnych świadczy o rosnącej normalizacji tematyki zdrowia psychicznego oraz o włączaniu jej w kulturę organizacyjną szkół. Jednocześnie 8,9% odpowiedzi neutralnych może sugerować, że w części szkół podejście to nie jest jeszcze w pełni ugruntowane lub nie zawsze konsekwentnie realizowane w praktyce. Niewielki odsetek

odpowiedzi negatywnych (2,9%) wskazuje na pojedyncze placówki, w których dobrostan psychiczny uczniów nie jest jeszcze postrzegany jako naturalny obszar odpowiedzialności szkoły, co może stanowić istotne wyzwanie rozwojowe w kontekście działań profilaktycznych i wspierających.

**W sytuacjach stresujących uczniowie potrafią zastosować techniki, które pomagają im się uspokoić**



48,2% szkół (odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) ocenia, iż uczniowie potrafią stosować techniki radzenia sobie ze stresem w sytuacjach trudnych. Oznacza to, że mniej niż połowa badanych placówek dostrzega u uczniów realną zdolność wykorzystywania takich umiejętności w praktyce.

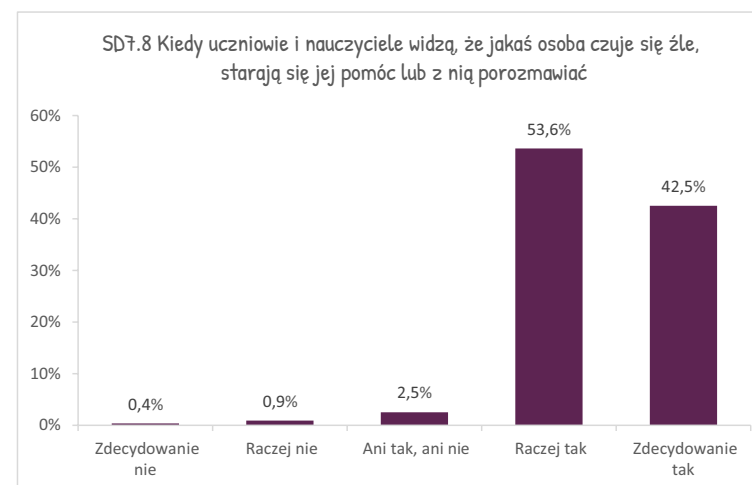
Jednocześnie bardzo wysoki odsetek odpowiedzi „ani tak, ani nie” (38,7%) wskazuje na brak jednoznacznej oceny tego obszaru. Może to sugerować, że według respondentów umiejętności regulacji emocji są rozwijane

nierównomiernie, dotyczą wybranych grup uczniów lub nie są jeszcze wystarczająco utrwalone i widoczne w codziennym funkcjonowaniu szkoły.

Odpowiedzi negatywne (łącznie 13,1%) pokazują, że w części szkół uczniowie mają trudności z samoregulacją w sytuacjach stresowych, co podkreśla potrzebę dalszego wzmacniania działań ukierunkowanych na praktyczne uczenie strategii radzenia sobie z napięciem i emocjami.

Wyniki wskazują, że choć temat dobrostanu psychicznego jest obecny w szkołach, przełożenie wiedzy i świadomości na konkretne umiejętności praktyczne pozostaje istotnym wyzwaniem.

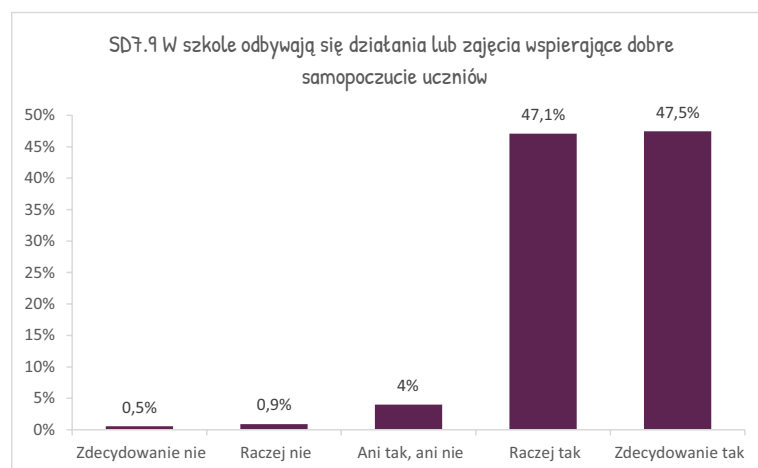
**Kiedy uczniowie i nauczyciele widzą, że jakaś osoba czuje się źle, starają się jej pomóc lub z nią porozmawiać**



Zdecydowana większość respondentów (96,1%) ocenia, że w szkołach raczej lub zdecydowanie podejmowane są próby udzielania wsparcia osobom, które czują się źle, poprzez rozmowę lub pomoc. Wynik ten

wskazuje, że według specjalistów w ich szkołach jest bardzo silnie obecny klimat empatii, uważności i reagowania na potrzeby emocjonalne innych członków społeczności szkolnej. Niewielki odsetek odpowiedzi neutralnych (2,5%) oraz marginalna liczba odpowiedzi negatywnych (1,3%) sugerują, że brak reakcji na trudny stan innych osób jest uznawany za zjawisko sporadyczne. Większość szkół deklaruje, że funkcjonuje w nich kultura wzajemnego wsparcia, która stanowi istotny czynnik ochronny dla dobrostanu psychicznego uczniów.

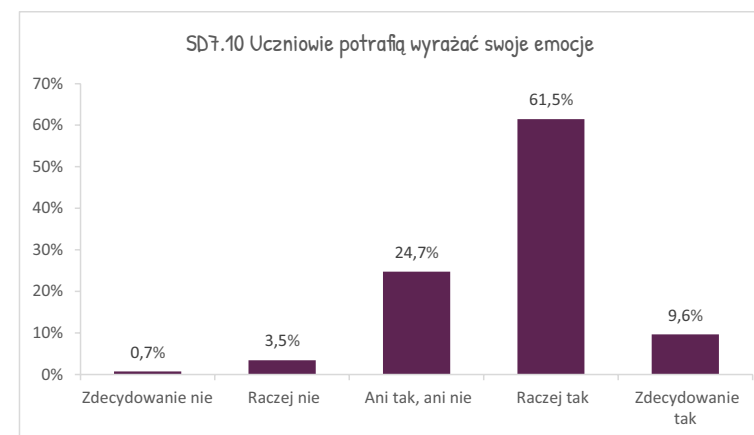
### W szkole odbywają się działania lub zajęcia wspierające dobre samopoczucie uczniów



Zdecydowana większość respondentów (94,6%) potwierdza, że w ich szkołach realizowane są działania lub zajęcia ukierunkowane na wspieranie dobrego samopoczucia uczniów. Odpowiedzi „raczej tak” wskazało 47,1% badanych, natomiast „zdecydowanie tak” – 47,5%, co świadczy o powszechności tego typu inicjatyw w szkołach uczestniczących w badaniu. Niewielki odsetek odpowiedzi neutralnych

(4%) oraz bardzo niski udział odpowiedzi negatywnych (łącznie 1,4%) sugerują, że brak takich działań ma charakter incydentalny. Wyniki te potwierdzają, że wsparcie dobrostanu psychicznego uczniów jest w większości szkół traktowane jako stały i istotny element działań wychowawczych oraz profilaktycznych.

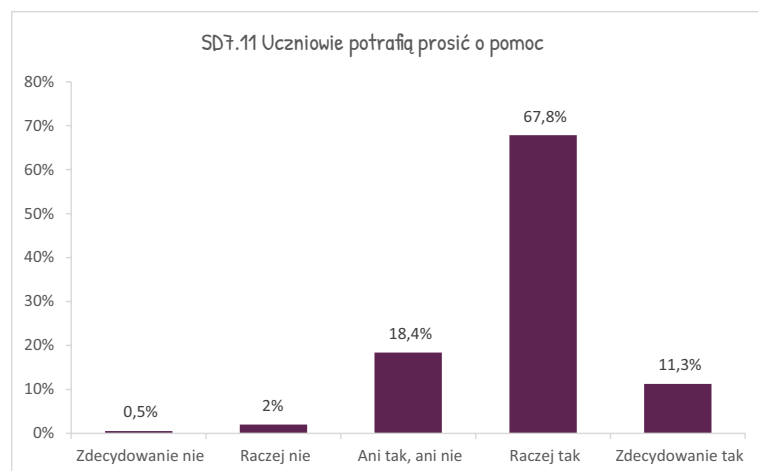
### Uczniowie potrafią wyrażać swoje emocje



Większość respondentów (71,1%) ocenia, że uczniowie w ich szkołach potrafią wyrażać swoje emocje. Odpowiedź „raczej tak” wskazało 61,5% badanych, a „zdecydowanie tak” – 9,6%, co sugeruje, że według specjalistów kompetencja ta jest w dużej mierze obecna w codziennym funkcjonowaniu uczniów. Jednocześnie relatywnie istotna pozostaje grupa odpowiedzi neutralnych (24,7%), co może wskazywać na zróżnicowany poziom umiejętności wyrażania emocji wśród uczniów, zależny od wieku, indywidualnych predyspozycji lub kontekstu szkolnego. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 4,2%) sugeruje, że trudności w tym obszarze dotyczą mniejszej części szkół. Wyniki te pokazują, że choć wyrażanie emocji

jest kompetencją w dużej mierze rozwijaną, pozostaje ona ważnym obszarem dalszej pracy wychowawczej i profilaktycznej, szczególnie w zakresie wzmacniania umiejętności komunikowania emocji w bezpieczny i adekwatny sposób.

### **Uczniowie potrafią prosić o pomoc**

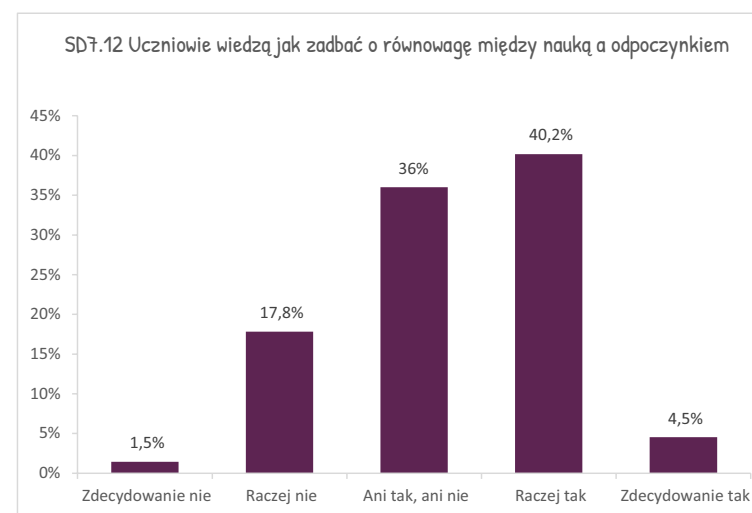


Większość respondentów (79,1%) ocenia, że uczniowie potrafią prosić o pomoc w sytuacjach trudnych. Odpowiedź „raczej tak” wskazało 67,8% badanych, a „zdecydowanie tak” 11,3%, co świadczy o stosunkowo wysokim poziomie postrzegania gotowości uczniów do sięgania po wsparcie. Jest to istotny wskaźnik dobrostanu psychicznego oraz funkcjonowania systemu wsparcia w szkole, ponieważ umiejętność proszenia o pomoc stanowi jeden z kluczowych czynników ochronnych w profilaktyce kryzysów emocjonalnych i zachowań ryzykownych.

Jednocześnie 18,4% odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) może wskazywać, że w części szkół gotowość uczniów do proszenia

o pomoc jest zróżnicowana i zależna od kontekstu, relacji z dorosłymi lub indywidualnych cech czy umiejętności uczniów. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 2,5%) sugeruje, że wyraźne trudności w tym obszarze dotyczą tylko nielicznych placówek. Wyniki te pokazują, że choć zdolność proszenia o pomoc jest u uczniów w większości szkół oceniana jako dobrze rozwinięta, nadal wymaga systematycznego wzmacniania poprzez budowanie atmosfery zaufania, normalizowanie sięgania po wsparcie oraz jasne komunikowanie dostępnych form pomocy.

### **Uczniowie wiedzą jak zadbać o równowagę między nauką a odpoczynkiem.**



Wyniki wskazują na negatywną ocenę kompetencji uczniów w zakresie dbania o równowagę pomiędzy obowiązkami szkolnymi a odpoczynkiem. Łącznie 44,7% stanowią wskazania pozytywne – 40,2% respondentów zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”, a 4,5% „zdecydowanie tak”. Oznacza to, że jedynie w niemal połowie szkół

uczniowie postrzegani są jako posiadający podstawową wiedzę i świadomość w tym obszarze, choć często na poziomie raczej niż zdecydowanie ugruntowanym.

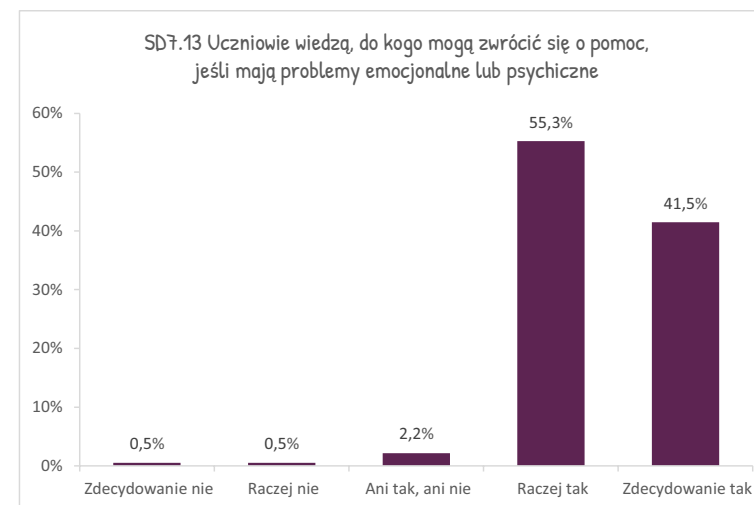
Jednocześnie uwagę zwraca wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych – 36% („ani tak, ani nie”), co może sugerować, że znaczna grupa uczniów ma trudności z praktycznym stosowaniem zasad równowagi między nauką a regeneracją lub że kompetencje te są nierównomiernie rozwinięte w zależności od wieku, etapu edukacyjnego czy indywidualnych uwarunkowań.

Odpowiedzi negatywne (łącznie 19,3%, w tym 17,8% „raczej nie” i 1,5% „zdecydowanie nie”) wskazują, że w części szkół uczniowie nie posiadają wystarczającej wiedzy lub umiejętności w tym zakresie. Może się to wiązać z przeciążeniem obowiązkami z szkolnymi, presją osiągnąć lub niewystarczającym uwzględnianiem tematyki wpływu na dobrostan aktywności fizycznej, higieny snu i cyfrowej, zarządzania czasem, odpoczynku i regeneracji w działaniach wychowawczych i profilaktycznych.

Wyniki te pokazują, że obszar równowagi między nauką a odpoczynkiem stanowi istotne wyzwanie dla uczniów i wymaga dalszego wzmocnienia poprzez edukację dotyczącą zarządzania czasem, znaczenia odpoczynku oraz dbania o zdrowie fizyczne.

#### ***Uczniowie wiedzą, do kogo mogą zwrócić się o pomoc, jeśli mają problemy emocjonalne lub psychiczne***

Wyniki wskazują na bardzo wysoką ocenę poziomu świadomości uczniów w zakresie dostępnych form wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Łącznie 96,8% odpowiedzi ma charakter pozytywny – 55,3% respondentów

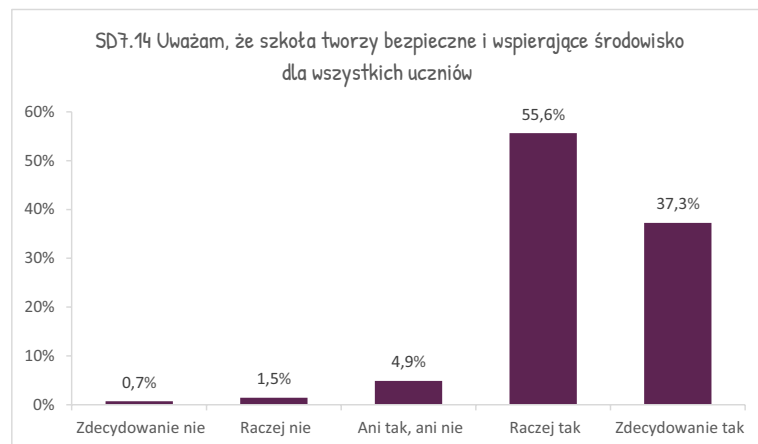


zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”, a 41,5% „zdecydowanie tak”. Oznacza to, że w zdecydowanej większości szkół uczniowie postrzegani są jako osoby, które wiedzą, do kogo mogą zwrócić się o pomoc w przypadku trudności emocjonalnych lub psychicznych.

Bardzo niski odsetek odpowiedzi neutralnych (2,2%) oraz negatywnych (łącznie 1,1%) sugeruje, że brak orientacji w systemie wsparcia według specjalistów dotyczy jedynie pojedynczych przypadków. Badane szkoły deklarują, że informacje dotyczące dostępnych osób i form pomocy – takich jak nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, psycholodzy szkolni czy instytucje zewnętrzne – są w nich w dużej mierze skutecznie komunikowane.

Specjaliści wskazują, że jasność ścieżek wsparcia stanowi mocny zasób szkół w obszarze dobrostanu psychicznego. Może to pełnić kluczową rolę w zapobieganiu eskalacji kryzysów oraz we wczesnym reagowaniu na problemy emocjonalne uczniów..

### ***Uważam, że szkoła tworzy bezpieczne i wspierające środowisko dla wszystkich uczniów***



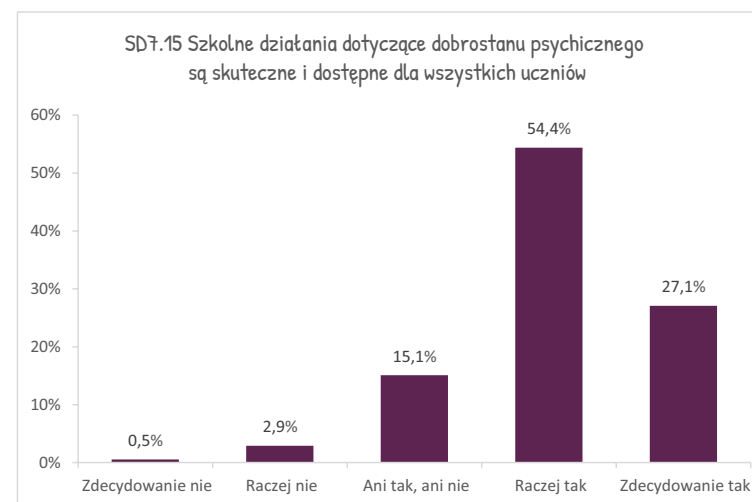
Zdecydowana większość respondentów postrzega swoją szkołę jako miejsce bezpieczne i wspierające środowisko dla uczniów. Łącznie 92,9% odpowiedzi ma charakter pozytywny – 55,6% badanych wskazało odpowiedź „raczej tak”, a 37,3% „zdecydowanie tak”. Wynik ten potwierdza, że w ocenie szkół środowisko edukacyjne w dużej mierze sprzyja poczuciu bezpieczeństwa oraz wsparcia emocjonalnego uczniów.

Niewielki odsetek odpowiedzi neutralnych (4,9%) oraz negatywnych (łącznie 2,2%) wskazuje, że tylko w pojedynczych przypadkach szkoły dostrzegają trudności w zapewnianiu bezpiecznego i wspierającego klimatu. Może to dotyczyć specyficznych uwarunkowań lokalnych lub wyzwań organizacyjnych, wymagających dodatkowych działań.

Uzyskane wyniki pokazują, że poczucie bezpieczeństwa i wsparcia stanowi według specjalistów istotny zasób badanych placówek,

a jednocześnie potwierdzają znaczenie dalszego systematycznego wzmacniania działań sprzyjających dobrostanowi psychicznemu uczniów jako integralnego elementu profilaktyki uniwersalnej.

### ***Szkolne działania dotyczące dobrostanu psychicznego są skuteczne i dostępne dla wszystkich uczniów***



Wyniki wskazują na w większości pozytywną ocenę skuteczności i dostępności działań szkolnych w obszarze dobrostanu. Łącznie 81,5% odpowiedzi ma charakter pozytywny – 54,4% respondentów wybrało odpowiedź „raczej tak”, a 27,1% „zdecydowanie tak”. Oznacza to, że zdecydowana większość szkół postrzega prowadzone działania jako realnie wspierające uczniów i dostępne dla całej społeczności uczniowskiej.

Jednocześnie 15,1% odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) może wskazywać na niejednoznaczne doświadczenia części szkół, związane np. z ograniczeniami kadrowymi, organizacyjnymi lub różnym poziomem

wykorzystania dostępnych form wsparcia lub ich adresowaniem do określonych grup. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 3,5%) sugeruje, że w nielicznych placówkach działania te są postrzegane jako niewystarczające lub trudno dostępne.

Uzyskane dane pokazują, że działania na rzecz dobrostanu psychicznego stanowią według specjalistów istotny i w dużej mierze skuteczny element funkcjonowania szkół. Jednocześnie wskazują na potrzebę dalszego doskonalenia dostępności tych działań oraz dopasowania ich do zróżnicowanych potrzeb uczniów.

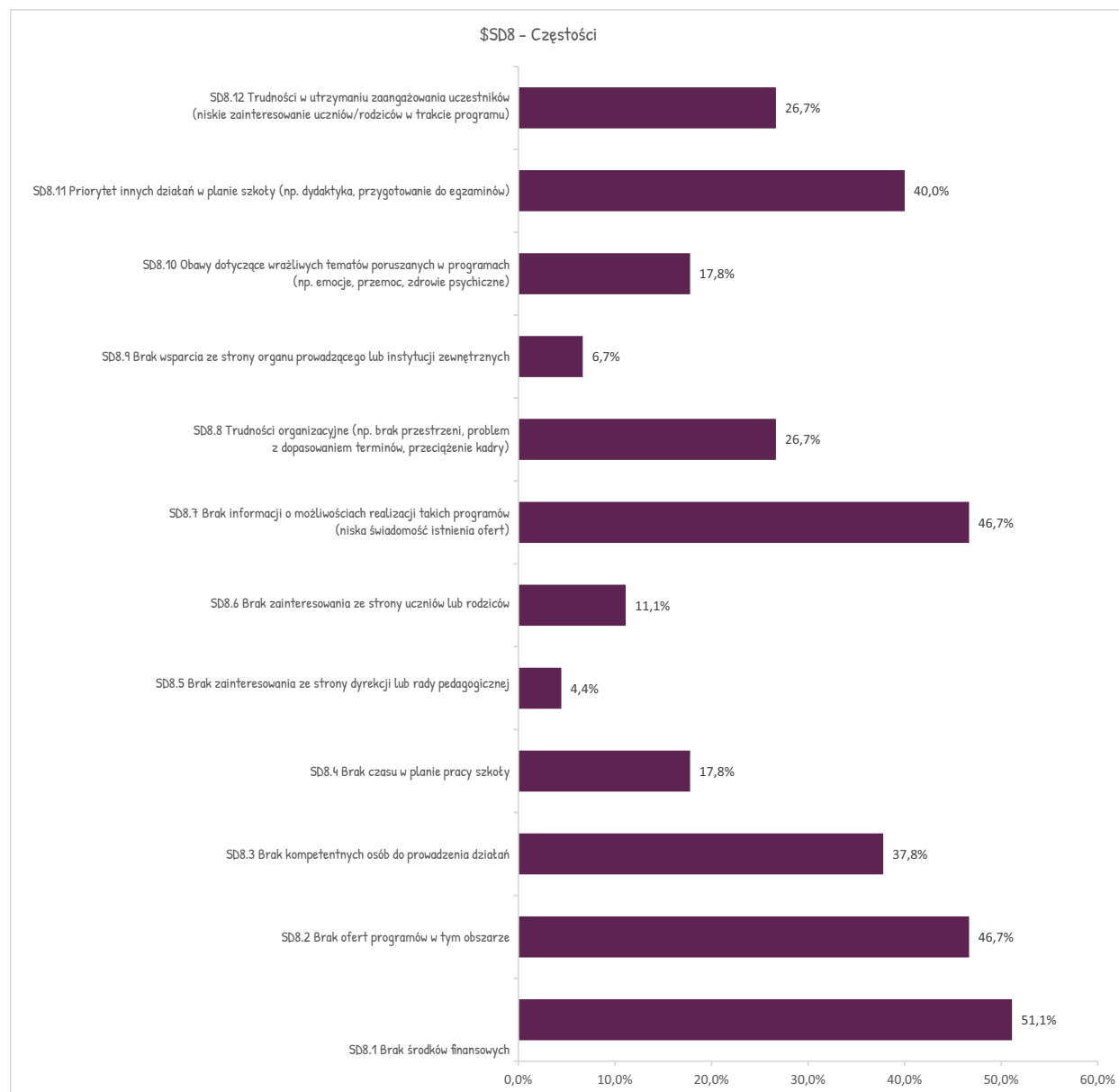
### Pytania skierowane do szkół nierealizujących programów, działań ani projektów\*

*Jakie są główne powody, dla których w Państwa szkole nie realizowano tego rodzaju programów lub działań?\**

Wśród szkół, które nie realizowały programów dotyczących dobrostanu psychicznego, najczęściej wskazywanymi barierami są czynniki systemowe i organizacyjne. Największy odsetek odpowiedzi dotyczy braku środków finansowych (51,1% obserwacji), braku ofert programów

\* Wyniki prezentowane rozłącznie – nie dotyczą całej próby

\*\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



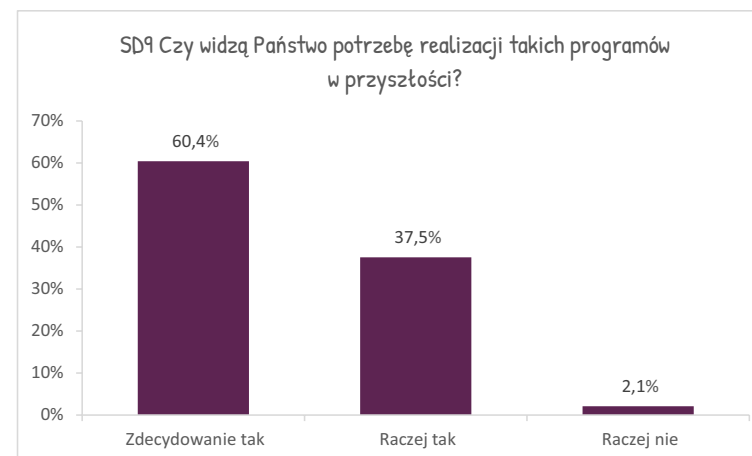
w tym obszarze oraz braku informacji o możliwościach ich realizacji (po 46,7%). Istotnym ograniczeniem jest również priorytet innych działań w planie szkoły, głównie dydaktycznych (40%), a także brak kompetentnych osób do prowadzenia działań (37,8%).

Część szkół wskazuje także na trudności organizacyjne oraz problemy z utrzymaniem zaangażowania uczestników (po 26,7%), co może świadczyć o przeciążeniu kadry lub braku warunków do systematycznej realizacji programów. Rzadziej pojawiają się odpowiedzi dotyczące braku wsparcia ze strony organu prowadzącego, braku zainteresowania dyrekcji, uczniów lub rodziców oraz obaw przed poruszaniem wrażliwych tematów, co sugeruje, że bariery te mają charakter marginalny.

Wyniki pokazują, że brak realizacji działań w tym obszarze wynika przede wszystkim nie z braku przekonania o ich potrzebie, lecz z ograniczeń kadrowych, finansowych, informacyjnych i organizacyjnych, które mogą być adresowane poprzez lepszy dostęp do finansowania, ofert programowych oraz wsparcia merytorycznego dla szkół.

#### ***Czy widzą Państwo potrzebę realizacji takich programów w przyszłości?***

Wyniki jednoznacznie wskazują na wysoką świadomość potrzeby realizacji w przyszłości programów dotyczących dobrostanu psychicznego wśród szkół, które dotychczas nie podejmowały takich działań. Zdecydowana większość respondentów udzielających odpowiedzi (97,9%) wskazuje, że widzi taką potrzebę, w tym 60,4% w sposób zdecydowany, a 37,5% – raczej tak. Jedynie jedna szkoła (2,1%) zadeklarowała brak takiej potrzeby.



Potwierdza to, że brak realizacji programów w okresie uwzględnionym w badaniu nie wynika z negatywnej oceny ich zasadności, lecz raczej z barier wskazywanych w poprzednim pytaniu. Istnieje potencjał i gotowość szkół do wdrażania działań z zakresu dobrostanu psychicznego, o ile zostaną stworzone sprzyjające ku temu warunki.

#### ***Czego potrzebuje Państwa szkoła, aby móc prowadzić tego rodzaju programy lub działania w przyszłości?\****

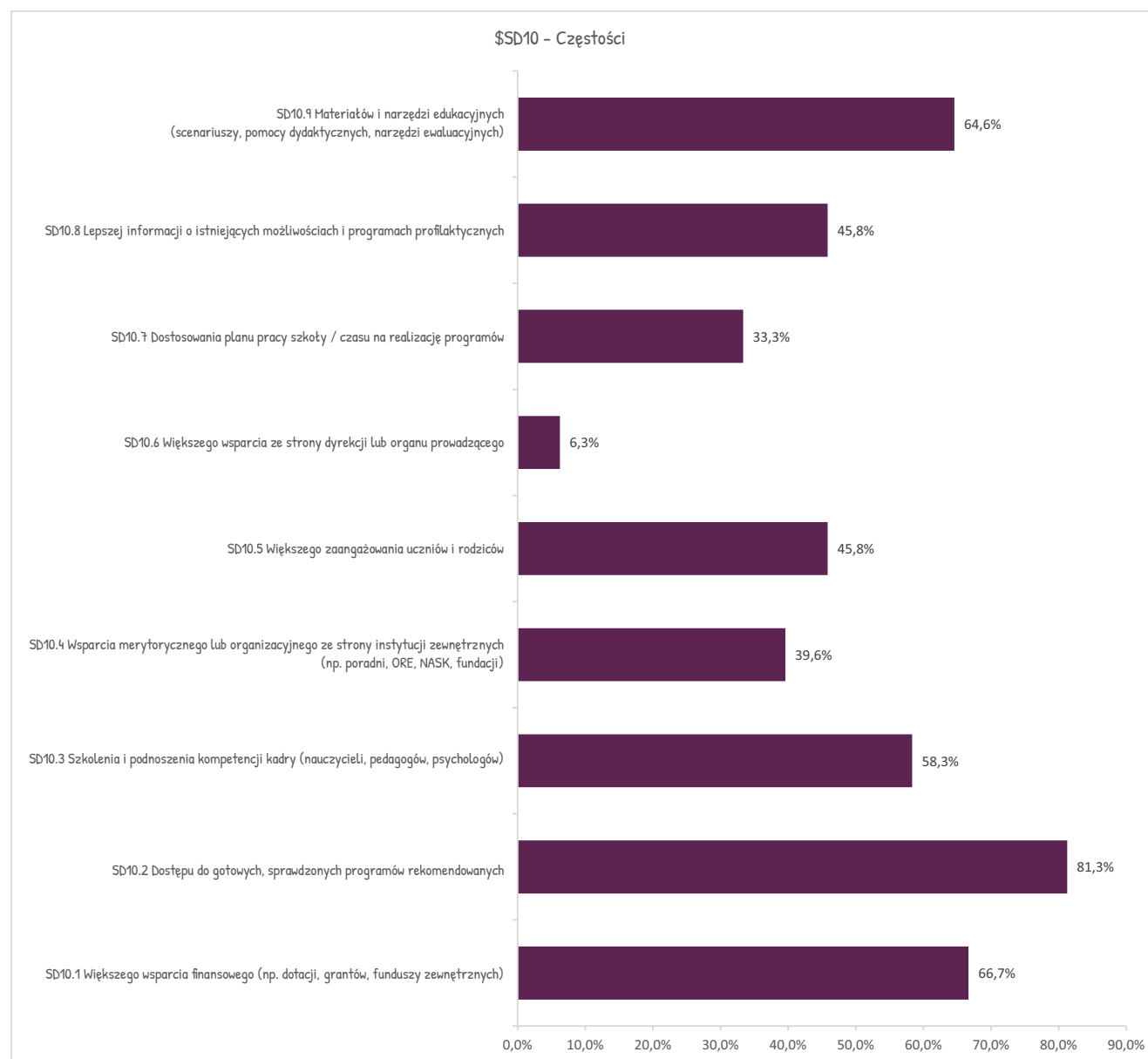
Odpowiedzi wskazują, że szkoły, które w okresie wskazanym w badaniu nie realizowały programów lub działań w obszarze dobrostanu psychicznego, najczęściej identyfikują bariery systemowe i zasobowe, a nie brak przekonania co do zasadności takich działań. Najczęściej wskazywaną potrzebą jest dostęp do gotowych, sprawdzonych programów rekomendowanych (81,3% procent obserwacji), co podkreśla znaczenie jasnych, zweryfikowanych rozwiązań możliwych do wdrożenia bez konieczności samodzielnego projektowania działań.

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

Równie istotne są kwestie finansowe – 66,7% szkół wskazuje na potrzebę większego wsparcia finansowego, a także dostęp do materiałów i narzędzi edukacyjnych (64,6%), które mogłyby ułatwić realizację programów w praktyce. Ponad połowa respondentów podkreśla również znaczenie szkoleń i podnoszenia kompetencji kadry (58,3%), co wskazuje na potrzebę wzmocnienia przygotowania nauczycieli i specjalistów do pracy w obszarze profilaktyki zdrowia psychicznego uczniów.

Istotną rolę odgrywają także czynniki organizacyjne i informacyjne, takie jak lepsza informacja o dostępnych programach oraz większe zaangażowanie uczniów i rodziców (po 45,8%). Część szkół zwraca uwagę na konieczność dostosowania planu pracy szkoły i czasu na realizację działań (33,3%) oraz na wsparcie merytoryczne lub organizacyjne ze strony instytucji zewnętrznych (39,6%).

Wyniki pokazują, że szkoły będą podejmowały działania w tym obszarze, jednak potrzebują konkretnego wsparcia: finansowego, organizacyjnego, kompetencyjnego i informacyjnego. Odpowiedzi te dobrze uzupełniają wyniki pytania SD9,



potwierdzając, że brak realizacji programów w przeszłości wynikał głównie z ograniczeń warunków, a nie z braku potrzeby czy świadomości znaczenia dobrostanu psychicznego uczniów.

## Wnioski

1. Działania na rzecz dobrostanu psychicznego w większości szkół są powszechnie realizowane. Zdecydowana większość szkół deklaruje, że od 2021 roku realizowała programy, działania lub projekty dotyczące dobrostanu psychicznego uczniów. Wskazuje to, że obszar ten jest istotnym elementem pracy wychowawczej i profilaktycznej szkół.
2. Choć większość placówek wskazuje na regularną realizację działań, znacząca grupa szkół prowadzi je sporadycznie lub jednorazowo. Może to świadczyć o ograniczeniach organizacyjnych lub zasobowych, a także o traktowaniu działań na rzecz dobrostanu psychicznego bardziej jako reakcję na bieżące potrzeby niż element długofalowej strategii działania szkoły.
3. Najczęściej szkoły deklarują, że tylko część realizowanych działań opiera się na programach rekomendowanych, a w istotnej grupie placówek realizowane są wyłącznie działania nierekomendowane lub trudno określić ich status. Wskazuje to na potrzebę lepszego upowszechniania informacji o programach rekomendowanych oraz wsparcia szkół w ich doborze.
4. Programy i działania najczęściej adresowane są do uczniów, jednak wiele szkół uwzględnia również nauczycieli, rodziców oraz całą społeczność szkolną. Pokazuje to rosnącą świadomość, że dbanie o dobrostan psychiczny wymaga podejścia wielowymiarowego i systemowego, a nie wyłącznie indywidualnego.
5. Zakres prowadzonych działań jest częściej oceniany jako wystarczający, lecz znaczna część szkół wskazuje na jego niedostateczność. Choć większość respondentów uznaje zakres działań za raczej wystarczający, ponad jedna trzecia szkół ocenia go jako niewystarczający. Wynik ten wskazuje na istniejącą lukę pomiędzy potrzebami uczniów a skalą lub efektywnością podejmowanych działań.
6. Zdecydowana większość szkół deklaruje potrzebę dalszego rozwoju działań w tym obszarze. Niezależnie od dotychczasowego zakresu realizacji programów, szkoły w przeważającej mierze wyrażają chęć zwiększenia w przyszłości liczby działań i projektów dotyczących dobrostanu psychicznego, co potwierdza wagę tego obszaru w ocenie kadry szkolnej.
7. Szkoły w większości oceniają kompetencje emocjonalne uczniów pozytywnie, przy jednoczesnej obecności obszarów wymagających dalszego wzmacniania. Respondenci w dużej mierze wskazują, że uczniowie potrafią rozpoznawać i wyrażać emocje, prosić o pomoc oraz wiedzą, gdzie jej szukać. Jednocześnie w wielu pytaniach widoczny jest istotny odsetek odpowiedzi neutralnych, szczególnie w zakresie radzenia sobie ze stresem, utrzymywania równowagi między nauką a odpoczynkiem oraz stosowania technik samoregulacji.
8. Podejmowane w szkołach działania profilaktyczne sprzyjają empatii i reagowaniu na trudności innych. Większość szkół ocenia, że w społeczności szkolnej obecne są postawy empatii, otwartości na rozmowę i gotowości do udzielania wsparcia. Jednocześnie odpowiedzi neutralne sugerują, że w części szkół standard ten może być nierównomiernie realizowany lub zależny od konkretnych osób i sytuacji.

9. Szkoły, które nie realizowały dotąd działań, w większości dostrzegają potrzebę ich wdrożenia w przyszłości. Placówki, które nie prowadziły programów w tym obszarze, w zdecydowanej większości deklarują potrzebę ich realizacji w przyszłości, co potwierdza, że brak działań wynikał głównie z barier organizacyjnych, finansowych i informacyjnych, a nie z braku świadomości potrzeb uczniów.
10. Kluczowe bariery i potrzeby szkół mają charakter systemowy i zasobowy. Szkoły najczęściej wskazują na potrzebę dostępu do gotowych programów rekomendowanych, wsparcia finansowego, szkoleń dla kadry oraz materiałów edukacyjnych. Wyniki te pokazują, że dalszy rozwój działań w obszarze dobrostanu psychicznego wymaga wsparcia na poziomie systemowym, a nie wyłącznie indywidualnej inicjatywy szkół.

## Rekomendacje

Działania profilaktyczne dotyczące dobrostanu powinny mieć charakter regularny i długofalowy, a ich efektywność powinna być weryfikowana. Liczne odpowiedzi „ani tak, ani nie” pokazują, że w szkołach nie ma mechanizmu weryfikowania efektywności realizowanych działań profilaktycznych.

- Działania realizowane w szkole powinny bazować na transferze umiejętności, a nie wiedzy. Środowiskom szkolnym nie brakuje empatii, tylko umiejętności dotyczących dbania o dobrostan własny i innych.
- Duży odsetek odpowiedzi „ani tak, ani nie” w pytaniach o kompetencje wskazuje na brak możliwości zweryfikowania transferu wiedzy i umiejętności w codziennej pracy (np. ze względu na obciążenie specjalistów, brak współpracy i wymiany informacji

między gronem pedagogicznym, błędną, szkodliwą akceptacją braku kompetencji wśród uczniów ze strony pracujących z nimi nauczycieli itp.).

- Należy umożliwić specjalistom szkolnym faktyczne zaangażowanie się w działania profilaktyczne, zdobywanie wiedzy i umiejętności, współpracę w środowisku.
- Niezbędne jest podjęcie działań profilaktycznych z obszaru dobrostanu fizycznego i jego wpływu na ogólne samopoczucie.
- Należy tworzyć programy rekomendowane uwzględniające zróżnicowane potrzeby uczniów, szczególnie w kontekście uczniów z SPE.
- Potrzeba podjąć działania informacyjne dotyczące programów, źródeł finansowania szkoleń dla ich realizatorów oraz umożliwiać udział w szkoleniach, a następnie realizacji programów (istotnie często specjaliści wskazują na trudności organizacyjne, brak możliwości realizacji programu w całości, zgodnie z jego ramami czasowymi, co wynika z przywiązywania większej wagi do działań dydaktycznych i koncentracji na przygotowywaniu uczniów do egzaminów).
- Niezbędne jest zwiększenie udziału rodziców w programach realizowanych przez szkoły.

## Podsumowanie

Wyniki Modułu 2 pokazują, że w wielu szkołach w Polsce dobrostan psychiczny uczniów jest istotnym elementem działań wychowawczych i profilaktycznych oraz że szkoły w dużej mierze podejmują aktywności na rzecz budowania środowiska sprzyjającego rozmowie o emocjach, wzajemnemu wsparciu i poszukiwaniu pomocy. Jednocześnie zauważalne są obszary wymagające dalszego wzmocnienia,

w szczególności rozwijanie praktycznych umiejętności radzenia sobie ze stresem, utrzymywania równowagi między nauką a odpoczynkiem oraz pogłębianie kompetencji emocjonalnych uczniów w sposób systemowy i długofalowy. Rekomendowane działania powinny koncentrować się na zapewnieniu ciągłości i regularności realizacji oddziaływań, zwiększaniu dostępności sprawdzonych narzędzi i programów rekomendowanych, a także na wzmacnianiu kompetencji kadry szkolnej oraz tworzeniu spójnego systemu wsparcia dobrostanu psychicznego w środowisku szkolnym.

## Bibliografia

1. Dołęga, Z., John-Borys, M. (red.). (2009). *Zdrowie psychiczne uczniów – różne konteksty i odniesienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Pozyskano z [https://sbc.org.pl/Content/11776/zdrowie\\_psychiczne\\_uczniow.pdf](https://sbc.org.pl/Content/11776/zdrowie_psychiczne_uczniow.pdf).
2. Goetz, M. (2013). Siła i odporność psychiczna uczniów. *Dyrektor Szkoły*, 11, 68–72.
3. Jaroszewski, M. (2018). Zdrowie psychiczne w szkole. *Remedium*, 2, 27–29.
4. Kulesza-Tałań, D. (b.d.). *Jak wspierać dobrostan uczennic i uczniów w szkole?* Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pozyskano z <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/dobrostan-przewodnik.pdf>.
5. Lemańczyk, R. (2019). Psychoprofilaktyka zachowań ryzykownych u młodzieży. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 32(3), 151–168. Pozyskano z [https://bc.umcs.pl/Content/34606/PDF/czas19356\\_32\\_3\\_2019\\_11.pdf](https://bc.umcs.pl/Content/34606/PDF/czas19356_32_3_2019_11.pdf).
6. Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2025). *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. Pozyskano z <https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Szkola-dostepna/dobrostan-szkolny-w-klasach-zroznicowanych.pdf>.
7. Shanker, S. (2019). *Samoregulacja w szkole. Spokój, koncentracja i nauka*. Przeł. Fedan, N., Piskozub-Piwosz, A. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
8. Sumińska, S., Grodecka, P. (2022). *Radzenie sobie ze stresem. Poradnik*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy. Pozyskano z <https://m.ciop.pl/CIOPPortalWAR/file/96312/Radzenie-sobie-ze-stresem-Poradnik-S-Suminska.pdf>.
9. Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

# Moduł 3.

## Relacje rówieśnicze i wsparcie rówieśnicze

Autorki: Lucyna Kicińska, Jolanta Palma

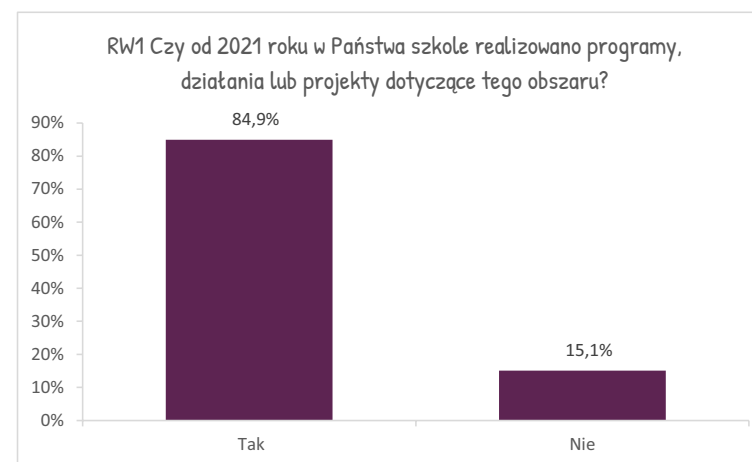
### Znaczenie relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego

Relacje rówieśnicze stanowią kluczowy wymiar funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym oraz mają istotny wpływ na ich dobrostan, poczucie przynależności i bezpieczeństwa. Jakość relacji między uczniami, sposób rozwiązywania konfliktów, obecność postaw empatycznych oraz gotowość do udzielania wsparcia rówieśniczego stanowią jedne z najważniejszych czynników chroniących przed wykluczeniem, przemocą rówieśniczą i eskalacją zachowań problemowych.

Wsparcie rówieśnicze, rozumiane jako zdolność uczniów do zauważania trudności innych, reagowania na krzywdę oraz oferowania pomocy, w tym kierowania do dorosłych, pełni szczególnie istotną funkcję w profilaktyce przemocy rówieśniczej. Szkoły, które świadomie wzmacniają umiejętność kształtowania pozytywnych relacji wśród uczniów, tworzą środowisko sprzyjające współpracy,

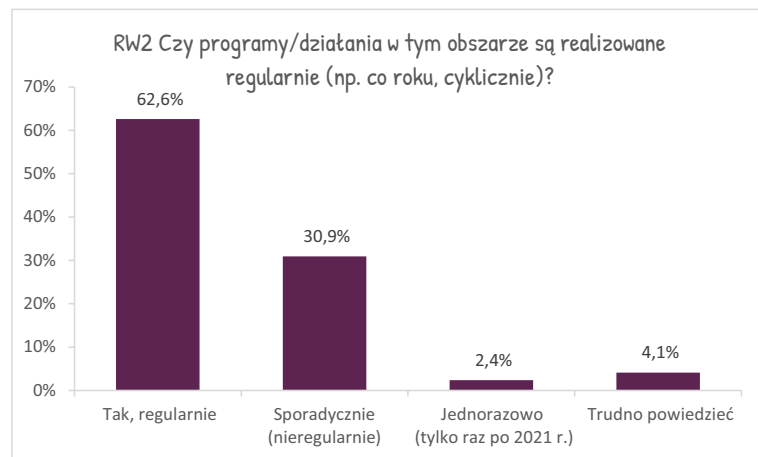
odpowiedzialności i poczuciu wspólnoty. Z tego względu obszar relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego stanowi istotny element oceny skuteczności działań profilaktycznych realizowanych w szkołach oraz jeden z kluczowych obszarów analizowanych w niniejszym badaniu.

**Czy od 2021 roku w Państwa szkole realizowano programy, działania lub projekty dotyczące tego obszaru?**



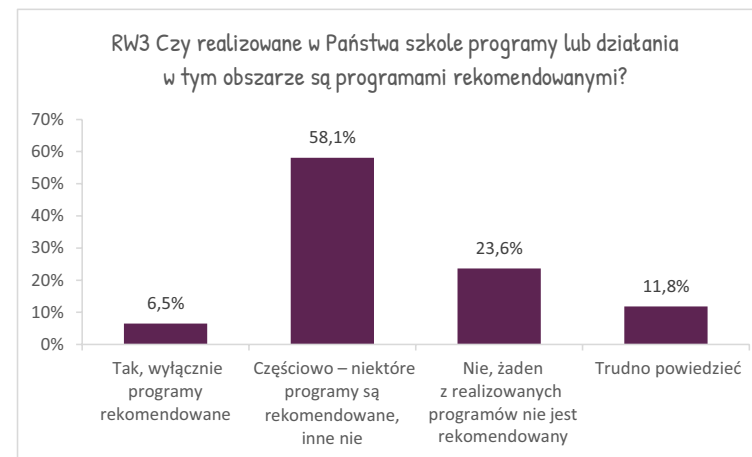
Zdecydowana większość szkół biorących udział w badaniu (84,9%) deklaruje, że od 2021 roku realizowała programy, działania lub projekty dotyczące relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego. Wynik wskazuje, że obszar ten jest powszechnie obecny w praktyce działań profilaktycznych szkół i stanowi istotny element pracy wychowawczej. Jednocześnie 15,1% szkół nie podejmowało tego typu działań, co może świadczyć o istnieniu barier organizacyjnych lub kompetencyjnych, a także o zróżnicowanym poziomie priorytetyzacji relacji rówieśniczych w działaniach profilaktycznych poszczególnych placówek.

**Czy programy/działania w tym obszarze są realizowane regularnie (np. co roku, cyklicznie)?**



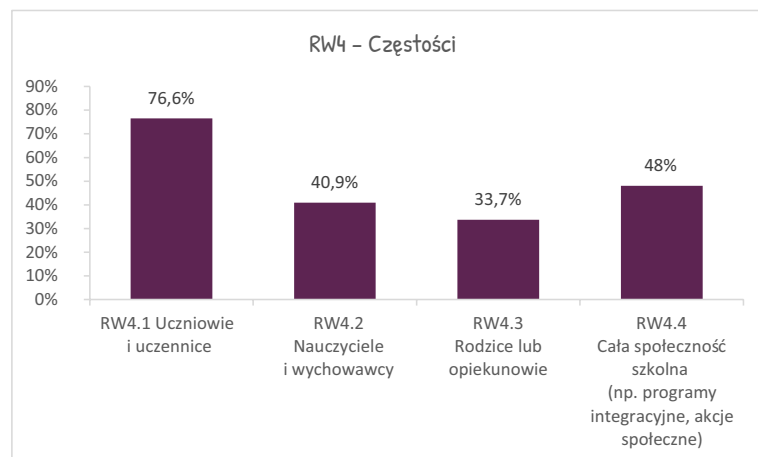
Większość szkół realizujących działania z zakresu relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego (62,6%) wskazuje, że programy te mają charakter regularny i są realizowane cyklicznie. Jednocześnie 30,9% szkół deklaruje prowadzenie działań sporadycznych lub nieregularnych, co może świadczyć o ograniczonej stabilności tych inicjatyw lub ich uzależnieniu od dostępnych zasobów i bieżących potrzeb szkoły. Niewielki odsetek placówek (2,4%) realizował działania jednorazowo, a 4,1% respondentów miało trudność z jednoznaczną oceną regularności. Wyniki te wskazują, że choć w wielu szkołach działania w tym obszarze są systematyczne, wciąż istotna część placówek realizuje je w sposób okazjonalny, co może ograniczać ich długofalową skuteczność.

**Czy realizowane w Państwa szkole programy lub działania w tym obszarze są programami rekomendowanymi?**



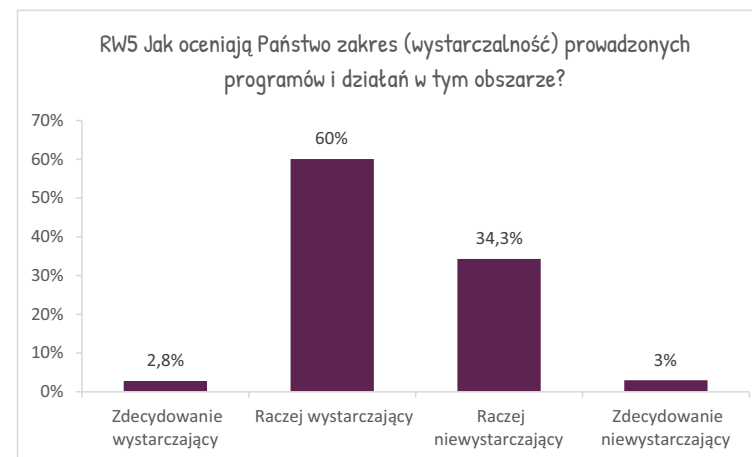
Większość szkół realizujących działania z zakresu relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego (58,1%) wskazuje, że część wykorzystywanych przez nie programów ma charakter rekomendowany, a część nie. Jedynie 6,5% szkół deklaruje realizację wyłącznie programów rekomendowanych, natomiast 23,6% respondentów przyznaje, że żaden z prowadzonych programów nie posiadał statusu programu rekomendowanego. Dodatkowo 11,8% szkół nie potrafi jednoznacznie określić, czy realizowane działania są rekomendowane. Wyniki te wskazują, że choć programy rekomendowane dotyczące relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego są obecne w praktyce szkolnej, w wielu placówkach stanowią one jedynie część działań lub nie są jasno identyfikowane, co może świadczyć o ograniczonym dostępie do informacji o systemach rekomendacji lub o wyborze działań tworzonych lokalnie i dostosowanych do specyfiki szkoły.

### Do kogo kierowane są programy lub działania realizowane w Państwa szkole?\*



Programy i działania z zakresu relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego są najczęściej kierowane bezpośrednio do uczniów – wskazało na to 76,6% szkół realizujących tego typu inicjatywy. Jednocześnie niemal połowa placówek (48%) deklaruje prowadzenie działań obejmujących całą społeczność szkolną, takich jak programy integracyjne czy akcje społeczne. W mniejszym, choć istotnym zakresie działania adresowane są także do nauczycieli i wychowawców (40,9%) oraz do rodziców lub opiekunów (33,7%). Wyniki te pokazują, że choć uczniowie pozostają głównymi odbiorcami działań, wiele szkół podejmuje również próby angażowania dorosłych i całej społeczności szkolnej w budowanie pozytywnych relacji rówieśniczych.

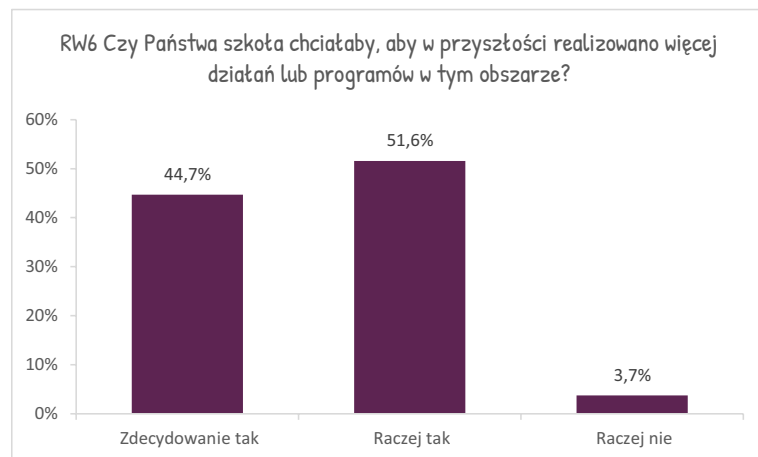
### Jak oceniają Państwo zakres (wystarczalność) prowadzonych programów i działań w tym obszarze?



Większość szkół realizujących działania w obszarze relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego ocenia ich zakres jako wystarczający – łącznie 62,8% wskazuje, że programy są zdecydowanie lub raczej wystarczające. Jednocześnie istotna grupa respondentów (37,3%) ocenia zakres prowadzonych działań jako niewystarczający, w tym 34,3% jako raczej niewystarczający i 3% jako zdecydowanie niewystarczający. Wyniki te pokazują, że mimo powszechnej realizacji działań w tym obszarze, w wielu szkołach istnieje potrzeba ich rozszerzenia, pogłębienia lub lepszego dostosowania do rzeczywistych potrzeb uczniów i specyfiki środowiska szkolnego.

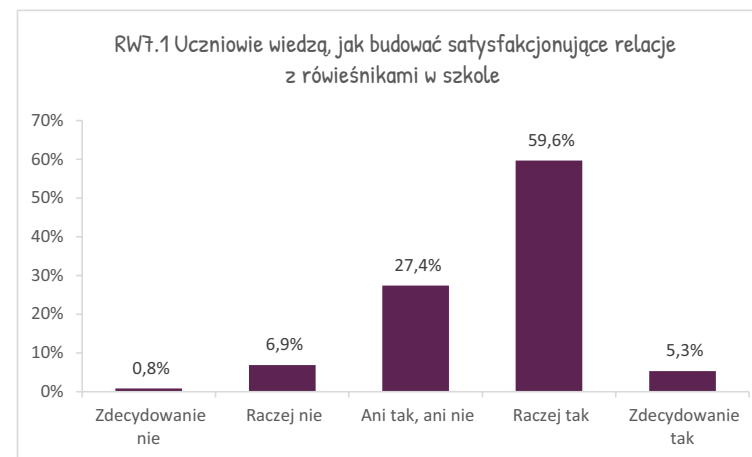
\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

**Czy Państwa szkoła chciałaby, aby w przyszłości realizowano więcej działań lub programów w tym obszarze?**



Zdecydowana większość szkół realizujących działania w obszarze relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego deklaruje potrzebę ich dalszego rozwijania. Łącznie 96,3% odpowiedzi ważnych wskazuje, że szkoły zdecydowanie lub raczej chciałyby realizować więcej tego typu programów w przyszłości. Jedynie 3,7% respondentów nie widzi takiej potrzeby. Wyniki te jednoznacznie pokazują, że mimo względnie pozytywnej oceny dotychczasowych działań, szkoły dostrzegają konieczność ich kontynuowania i intensyfikacji, traktując wsparcie relacji rówieśniczych jako istotny i rozwojowy obszar pracy wychowawczej.

**Uczniowie wiedzą, jak budować satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami w szkole**



Większość szkół pozytywnie ocenia kompetencje uczniów w zakresie budowania relacji rówieśniczych. Łącznie 64,9% odpowiedzi pozytywnych („raczej tak” i „zdecydowanie tak”) wskazuje, że według specjalistów uczniowie posiadają wiedzę i umiejętności potrzebne do tworzenia satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami. Jednocześnie istotny pozostaje odsetek odpowiedzi neutralnych (27,4%), co może sugerować, że w części szkół kompetencje te są nierównomiernie rozwinięte lub zależne od wieku uczniów, specyfiki klas bądź indywidualnych doświadczeń rówieśniczych. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 7,7%) wskazuje, że brak tych umiejętności jest w ocenie szkół problemem marginalnym, jednak wyniki te podkreślają potrzebę dalszego systematycznego wzmacniania kompetencji społecznych w ramach działań profilaktycznych i wychowawczych.

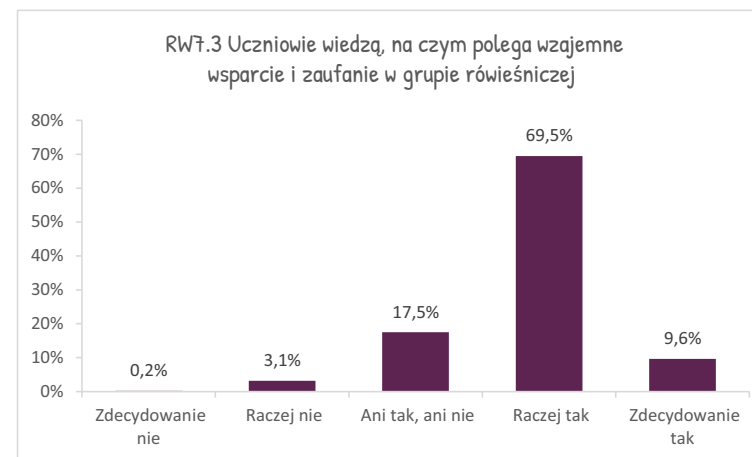
### Uczniowie znają sposoby rozwiązywania konfliktów bez przemocy i agresji



Wyniki wskazują, że w ocenie większości szkół uczniowie posiadają wiedzę na temat konstruktywnych, nieprzemocowych sposobów rozwiązywania konfliktów. Łącznie 72,9% odpowiedzi ważnych („raczej tak” i „zdecydowanie tak”) potwierdza, że specjaliści deklarują znajomość takich strategii wśród uczniów. Jest to istotny zasób ochronny w kontekście przeciwdziałania przemocy rówieśniczej i eskalacji konfliktów w środowisku szkolnym.

Jednocześnie zauważalny pozostaje odsetek odpowiedzi neutralnych (21,7%), co może sugerować, że w ocenie szkół niektórzy uczniowie posiadają jedynie częściową wiedzę lub nie zawsze potrafią przełożyć ją na praktyczne działania w sytuacjach konfliktowych. Choć niewielka grupa odpowiedzi negatywnych (łącznie 5,5%) sugeruje, że brak tych kompetencji u uczniów dotyczy ograniczonej liczby szkół, to wyniki te podkreślają potrzebę dalszego wzmacniania umiejętności mediacyjnych, komunikacyjnych i emocjonalnych w ramach działań wychowawczych i profilaktycznych.

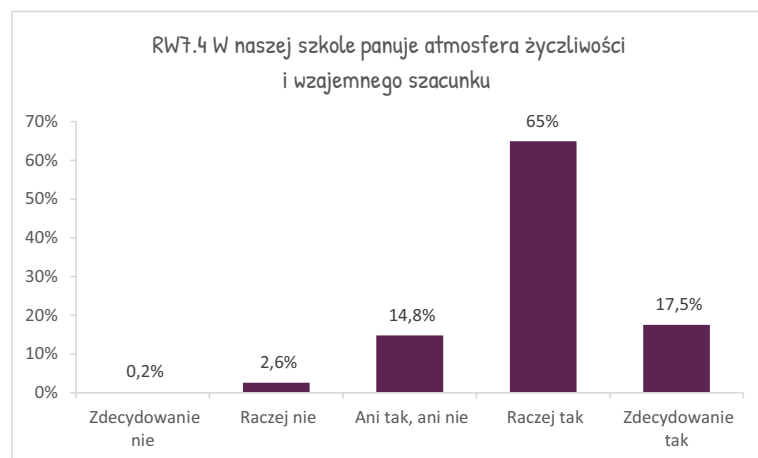
### Uczniowie wiedzą, na czym polega wzajemne wsparcie i zaufanie w grupie rówieśniczej



Uzyskane wyniki wskazują, że zdecydowana większość szkół uważa, że uczniowie rozumieją znaczenie wzajemnego wsparcia i zaufania w relacjach rówieśniczych. Pozytywne odpowiedzi („raczej tak” i „zdecydowanie tak”) stanowią łącznie 79,1% odpowiedzi ważnych, co świadczy o relatywnie wysokiej ocenie poziomu świadomości społecznej i kompetencji relacyjnych w tym obszarze.

Jednocześnie 17,5% odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) może wskazywać, że część uczniów nie ma jednoznacznie ukształtowanego rozumienia tych pojęć lub nie doświadcza ich w codziennym funkcjonowaniu grupy rówieśniczej. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (3,3%) sugeruje, że brak tej wiedzy dotyczy ograniczonej liczby szkół. Wyniki te podkreślają znaczenie kontynuacji działań rozwijających empatię, zaufanie i postawy prospołeczne jako istotnych elementów profilaktyki przemocy rówieśniczej i budowania bezpiecznych relacji między uczniami.

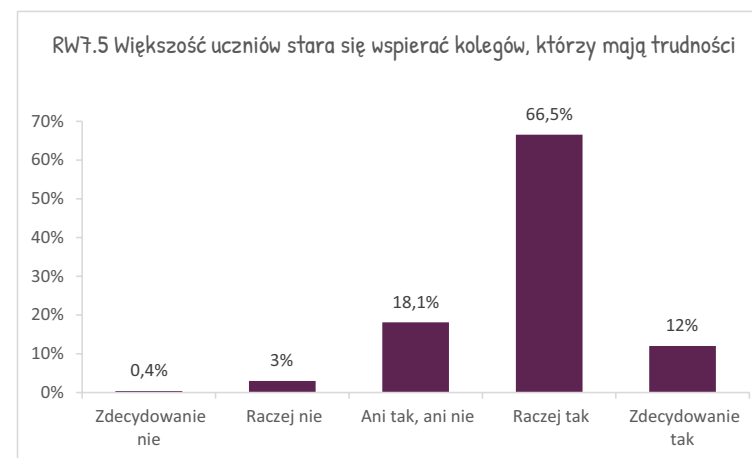
### W naszej szkole panuje atmosfera życzliwości i wzajemnego szacunku



Zdecydowana większość respondentów postrzega atmosferę panującą w szkole jako opartą na życzliwości i wzajemnym szacunku. Odpowiedzi pozytywne („raczej tak” i „zdecydowanie tak”) stanowią łącznie 82,5% odpowiedzi ważnych, co wskazuje, że w ocenie większości szkół relacje rówieśnicze i codzienne funkcjonowanie społeczności szkolnej przebiegają w sprzyjającym, bezpiecznym klimacie.

Jednocześnie 14,8% odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) może sygnalizować, że nie wszyscy uczniowie w równym stopniu doświadczają atmosfery życzliwości lub że jej jakość bywa zróżnicowana w zależności od sytuacji, grupy czy kontekstu. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (2,8%) sugeruje, że brak takiej atmosfery dotyczy relatywnie niewielkiej liczby szkół. Choć wyniki potwierdzają, że pozytywny klimat relacji jest deklarowany jako mocny zasób większości placówek, niezbędne jest dalsze, systematyczne wzmacnianie kultury wzajemnego szacunku i włączanie wszystkich uczniów w budowanie przyjaznego środowiska szkolnego.

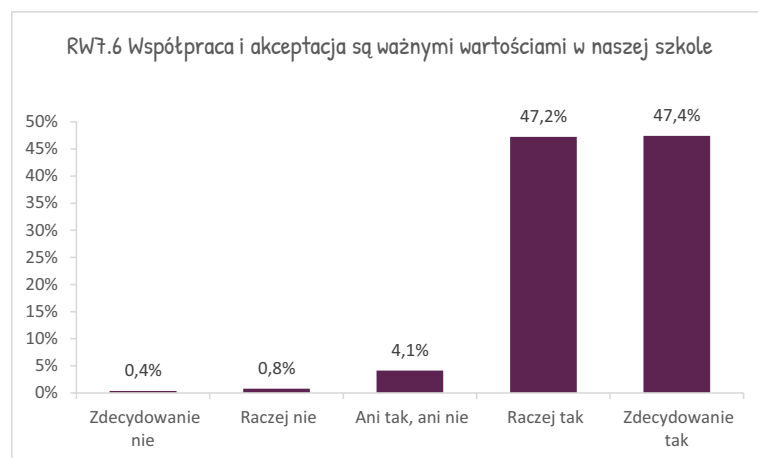
### Większość uczniów stara się wspierać kolegów, którzy mają trudności



Wyniki wskazują, że według respondentów postawy wspierające wśród uczniów są w szkołach zjawiskiem powszechnym. Odpowiedzi pozytywne („raczej tak” i „zdecydowanie tak”) stanowią łącznie 88% odpowiedzi ważnych, co sugeruje, że w ocenie większości placówek uczniowie wykazują gotowość do udzielania pomocy rówieśnikom znajdującym się w trudnej sytuacji.

Jednocześnie 18,1% odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) może świadczyć o tym, że wsparcie rówieśnicze nie zawsze ma charakter systematyczny lub jest zależne od konkretnych grup, relacji czy sytuacji. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (3,3%) wskazuje, że brak takich postaw dotyczy stosunkowo małej liczby szkół. Wyniki te pokazują, że w ocenie specjalistów wsparcie rówieśnicze stanowi istotny zasób środowiska szkolnego, który warto dalej wzmacniać poprzez działania rozwijające empatię, odpowiedzialność i umiejętności reagowania na trudności innych.

### Współpraca i akceptacja są ważnymi wartościami w naszej szkole



Uzyskane wyniki wskazują, że według respondentów wartości współpracy i akceptacji są w środowisku szkolnym bardzo silnie zakorzenione. Zdecydowana większość respondentów udzieliła odpowiedzi pozytywnych – łącznie 94,6% odpowiedzi ważnych („raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Świadczy to o tym, że w ocenie szkół współpraca i akceptacja są nie tylko deklarowanymi hasłami, ale realnie obecnymi i rozpoznawalnymi elementami kultury szkolnej.

Niewielki odsetek odpowiedzi neutralnych (4,1%) oraz marginalna liczba odpowiedzi negatywnych (1,2%) sugerują, że tylko w nielicznych placówkach wartości te nie są w pełni dostrzegalne lub jednoznacznie odczuwane przez całą społeczność. Wyniki potwierdzają, że klimat oparty na współpracy i akceptacji stanowi jeden z kluczowych zasobów szkół w obszarze relacji rówieśniczych oraz sprzyja budowaniu bezpiecznego, integrującego środowiska edukacyjnego.

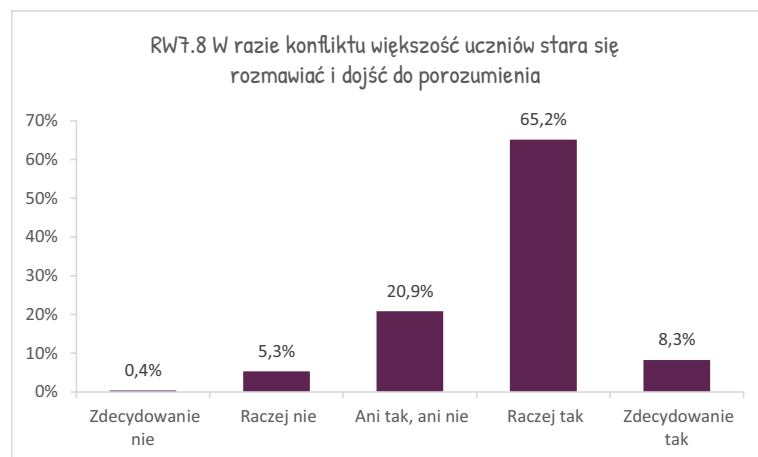
### Uczniowie w mojej szkole pomagają sobie nawzajem w nauce i w codziennych sytuacjach



Wyniki wskazują, że wzajemna pomoc między uczniami jest powszechnie dostrzeganym elementem funkcjonowania szkół. Łącznie 69,7% odpowiedzi ważnych ma charakter pozytywny („raczej tak” – 64,2% oraz „zdecydowanie tak” – 5,5%), co sugeruje, że w ocenie większości placówek uczniowie wspierają się zarówno w nauce, jak i w codziennych sytuacjach szkolnych.

Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych (26,4%) pokazuje, że doświadczenie wzajemnej pomocy może być zależne od klasy, grupy rówieśniczej lub konkretnych sytuacji. Niewielki udział odpowiedzi negatywnych (3,9%) wskazuje, że brak wzajemnego wsparcia jest postrzegany jako zjawisko marginalne. Wyniki te sugerują, że pomoc rówieśnicza stanowi istotny zasób szkół, który warto dalej systemowo wzmacniać poprzez działania integracyjne i rozwijanie kompetencji społecznych uczniów.

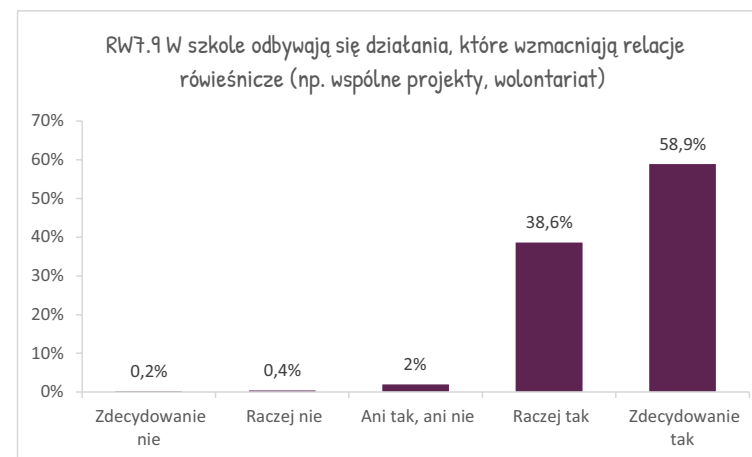
**W razie konfliktu większość uczniów stara się rozmawiać i dojść do porozumienia**



Odpowiedzi szkół wskazują, że podejście oparte na rozmowie i dążeniu do porozumienia jest wśród uczniów postrzegane jako zjawisko częste. Łącznie 73,5% odpowiedzi ważnych ma charakter pozytywny („raczej tak” – 65,2%, „zdecydowanie tak” – 8,3%), co sugeruje, że w ocenie większości szkół uczniowie próbują rozwiązywać konflikty w sposób konstruktywny, bez eskalacji napięć.

Jednocześnie 20,9% respondentów wybiera odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”), co może wskazywać, że taka postawa nie jest jeszcze w pełni utrwalona we wszystkich grupach rówieśniczych i bywa zależna od sytuacji lub wsparcia ze strony dorosłych. Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (5,7%) sugeruje, że brak gotowości do rozmowy w sytuacji konfliktu dotyczy relatywnie małej części szkół. Wyniki te potwierdzają znaczenie dalszego wzmacniania kompetencji komunikacyjnych i mediacyjnych uczniów w ramach działań wychowawczych i profilaktycznych.

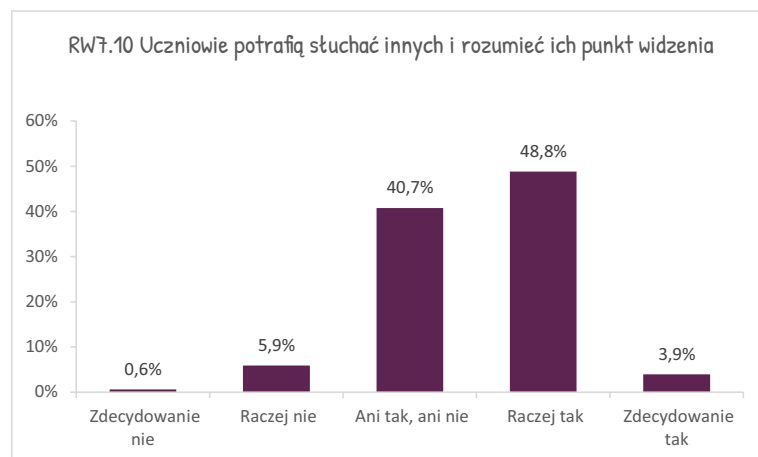
**W szkole odbywają się działania, które wzmacniają relacje rówieśnicze (np. wspólne projekty, wolontariat)**



Zdecydowana większość szkół deklaruje realizację działań sprzyjających budowaniu i wzmacnianiu relacji rówieśniczych. Pozytywne odpowiedzi („raczej tak” – 38,6% oraz „zdecydowanie tak” – 58,9%) łącznie stanowią 97,5% odpowiedzi ważnych, co wskazuje, że inicjatywy takie jak projekty zespołowe, działania integracyjne czy wolontariat są powszechnym elementem życia szkolnego.

Bardzo niski odsetek odpowiedzi neutralnych (2%) oraz negatywnych (łącznie 0,6%) sugeruje, że działania te są nie tylko obecne, ale także wyraźnie dostrzegane przez szkoły.

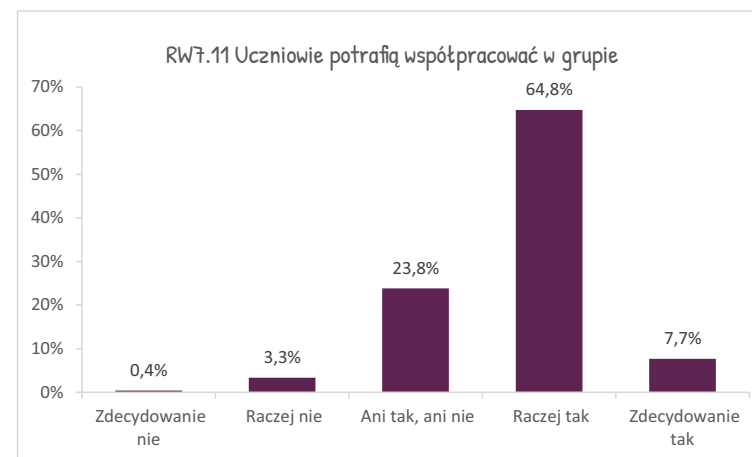
### Uczniowie potrafią słuchać innych i rozumieć ich punkt widzenia



Niewiele ponad połowa szkół pozytywnie ocenia kompetencje uczniów w zakresie uważnego słuchania i rozumienia perspektywy innych. Odpowiedzi „raczej tak” (48,8%) oraz „zdecydowanie tak” (3,9%) łącznie stanowią 52,7% odpowiedzi ważnych.

Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie” – 40,7%) sugeruje, że w ocenie wielu szkół kompetencje uczniów w zakresie słuchania i rozumienia innych nie są jeszcze jednoznacznie utrwalone lub są zróżnicowane w zależności od grupy uczniów czy sytuacji. Niewielki udział odpowiedzi negatywnych (łącznie 6,5%) wskazuje, że brak tych umiejętności nie jest postrzegany jako zjawisko dominujące. Wyniki pokazują przestrzeń do dalszego wzmacniania działań rozwijających u uczniów empatię, komunikację i umiejętność przyjmowania perspektywy innych.

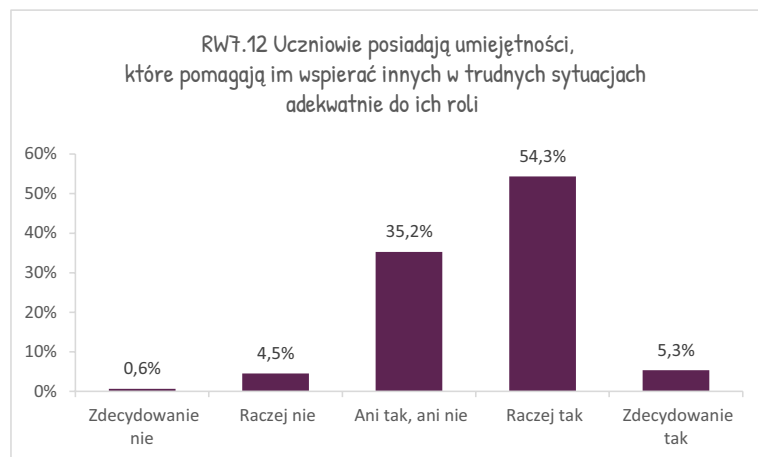
### Uczniowie potrafią współpracować w grupie



Wyniki wskazują, że umiejętność współpracy w grupie jest w szkołach oceniana zdecydowanie pozytywnie. Odpowiedzi „raczej tak” (64,8%) oraz „zdecydowanie tak” (7,7%) łącznie stanowią 72,5% odpowiedzi ważnych, co pokazuje, że większość szkół postrzega uczniów jako osoby potrafiące działać zespołowo, dzielić się zadaniami i współpracować z rówieśnikami.

Jednocześnie niemal co czwarta odpowiedź ma charakter neutralny („ani tak, ani nie” – 23,8%), co może wskazywać na zróżnicowany poziom tych kompetencji wśród uczniów lub ich zależność od kontekstu (np. rodzaju zadania, składu grupy). Niewielki odsetek odpowiedzi negatywnych (łącznie 3,7%) sugeruje, że brak umiejętności współpracy nie jest zjawiskiem powszechnym, jednak wyniki potwierdzają zasadność dalszego wzmacniania pracy zespołowej jako ważnego elementu budowania pozytywnych relacji rówieśniczych i kompetencji społecznych.

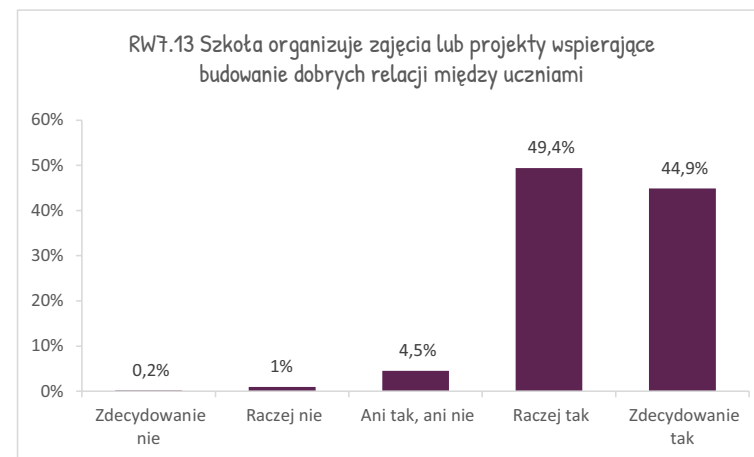
***Uczniowie posiadają umiejętności, które pomagają im wspierać innych w trudnych sytuacjach adekwatnie do ich roli***



Ponad połowa odpowiedzi ważnych ma charakter pozytywny – 54,3% respondentów wskazało „raczej tak”, a kolejne 5,3% „zdecydowanie tak”. Oznacza to, że w 6 z 10 szkół biorących udział w badaniu uczniowie są postrzegani jako osoby posiadające kompetencje umożliwiające udzielanie wsparcia rówieśnikom w trudnych sytuacjach, z uwzględnieniem swoich możliwości i roli.

Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie” – 35,2%) wskazuje na obszar wymagający dalszego wzmacniania. Może to oznaczać, że umiejętności wspierania innych nie są jeszcze powszechnie i jednoznacznie rozwinięte u wszystkich uczniów lub że respondenci dostrzegają potrzebę bardziej systematycznego ich kształtowania. Niewielki udział odpowiedzi negatywnych (5,1%) sugeruje, że brak takich kompetencji nie jest postrzegany jako zjawisko dominujące.

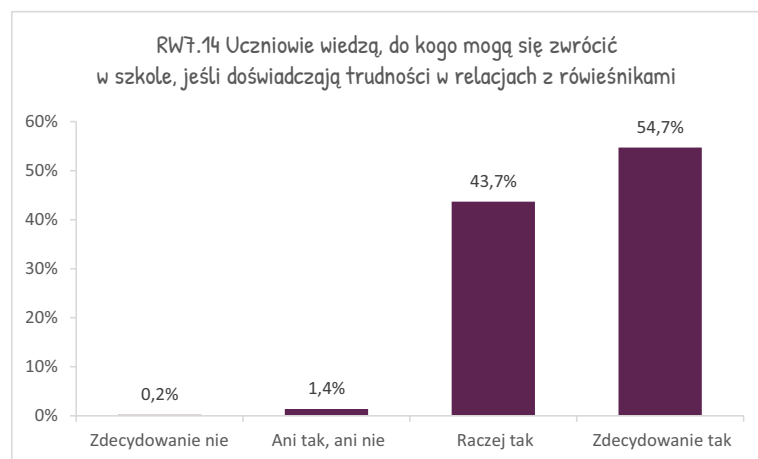
***Szkoła organizuje zajęcia lub projekty wspierające budowanie dobrych relacji między uczniami***



Zdecydowana większość respondentów potwierdza realizację tego typu działań w szkołach. Odpowiedzi pozytywne stanowią łącznie 94,3% odpowiedzi ważnych, w tym 49,4% to „raczej tak” oraz 44,9% – „zdecydowanie tak”. Wyniki te wskazują, że organizowanie zajęć i projektów wzmacniających relacje rówieśnicze jest powszechną i ugruntowaną praktyką w badanych placówkach.

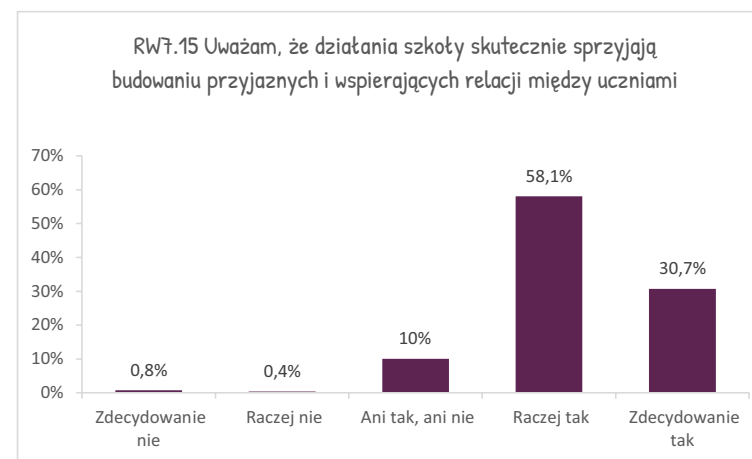
Niewielki odsetek odpowiedzi neutralnych (4,5%) oraz marginalny udział odpowiedzi negatywnych (1,2%) sugerują, że brak takich działań dotyczy jedynie pojedynczych szkół. Dane te potwierdzają, że szkoły w dużej mierze aktywnie podejmują inicjatywy sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji między uczniami, traktując je jako istotny element pracy wychowawczej i profilaktycznej.

***Uczniowie wiedzą, do kogo mogą się zwrócić w szkole, jeśli doświadczają trudności w relacjach z rówieśnikami***



Wyniki wskazują, że zdecydowana większość szkół ocenia dostępność wsparcia w sytuacjach trudności rówieśniczych jako wysoką. Łącznie 98,4% odpowiedzi ważnych ma charakter pozytywny, przy czym 54,7% respondentów zdecydowanie potwierdza, że uczniowie wiedzą, do kogo mogą się zwrócić po pomoc, a 43,7% ocenia to raczej pozytywnie. Odpowiedzi neutralne stanowią 1,4%, co może wskazywać na pojedyncze przypadki braku pełnej jasności co do ścieżek wsparcia. Odpowiedzi negatywne pojawiają się marginalnie (0,2%), co sugeruje, że w ocenie niemal wszystkich szkół system pomocy w kontekście doświadczania trudności w relacjach rówieśniczych jest znany uczniom i funkcjonuje w sposób czytelny.

***Uważam, że działania szkoły skutecznie sprzyjają budowaniu przyjaznych i wspierających relacji między uczniami***



Wyniki wskazują, że działania podejmowane przez szkoły są w dużej mierze postrzegane jako skutecznie sprzyjające budowaniu przyjaznych i wspierających relacji rówieśniczych. Łącznie 88,8% szkół udzieliło odpowiedzi pozytywnych, z czego 30,7% zdecydowanie potwierdza skuteczność działań, a 58,1% ocenia je raczej pozytywnie. Niewielki odsetek odpowiedzi neutralnych (10%) może sugerować, że w części szkół efekty działań nie są jeszcze w pełni widoczne lub odczuwalne przez całą społeczność uczniowską. Odpowiedzi negatywne pojawiają się sporadycznie (1,2%), co potwierdza, że w ocenie większości placówek działania na rzecz relacji rówieśniczych stanowią realny i dostrzegalny element pracy wychowawczej szkoły.

## Pytania skierowane do szkół nierealizujących programów, działań ani projektów\*

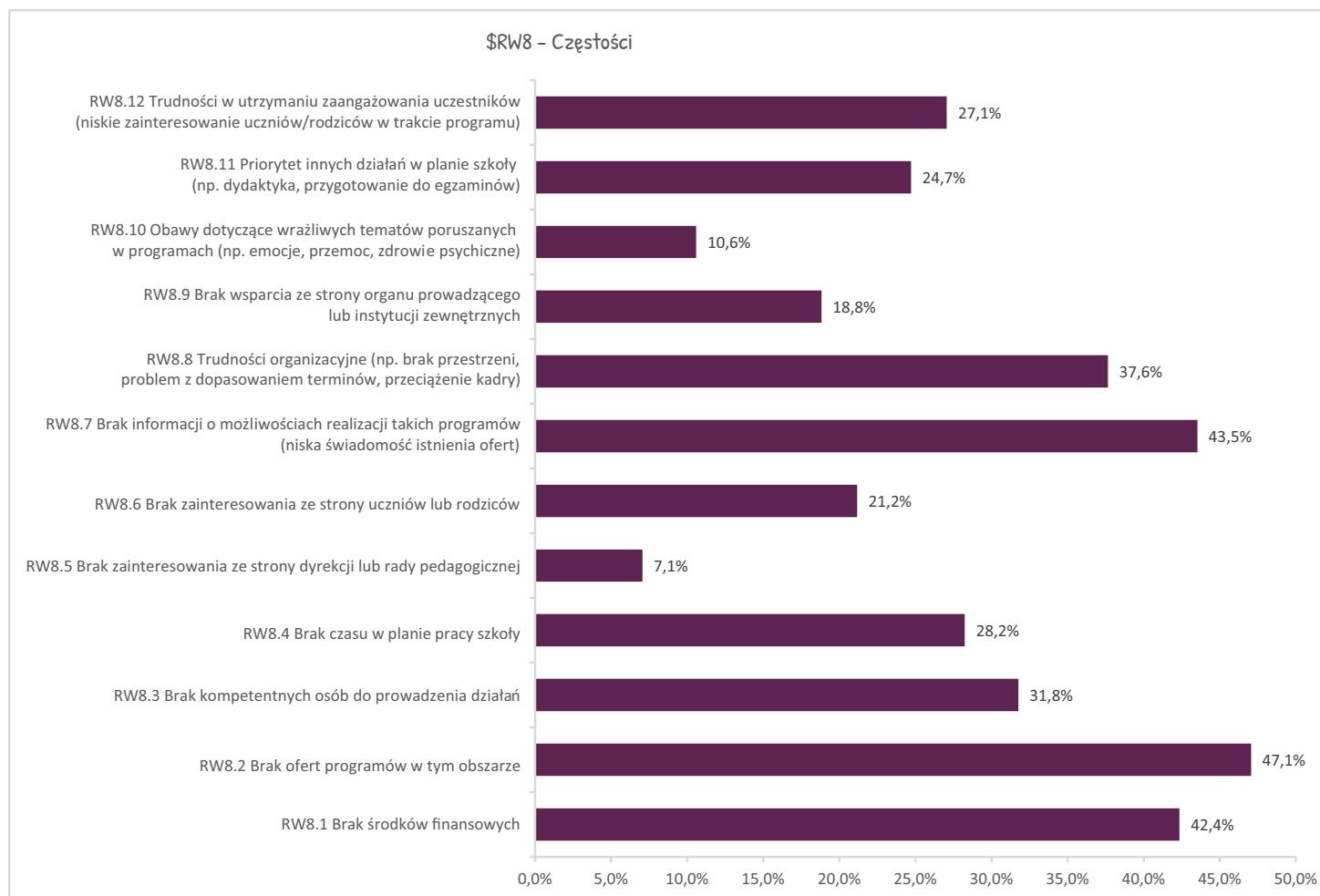
**Jakie są główne powody, dla których w Państwa szkole nie realizowano tego rodzaju programów lub działań?\***

Analiza odpowiedzi szkół, które nie realizowały działań z zakresu relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego, wskazuje na wieloczynnikowy charakter barier. Najczęściej wskazywanymi przyczynami są brak ofert programów w tym obszarze (47,1% obserwacji) oraz brak informacji o możliwościach realizacji takich działań (43,5%), co sugeruje istotne deficyty w dostępie do wiedzy o dostępnych rozwiązaniach oraz ograniczoną widoczność istniejących programów.

Istotną grupę barier stanowią również czynniki organizacyjne i kadrowe, w tym brak środków finansowych (42,4%), trudności organizacyjne, takie jak przeciążenie potencjalnych realizatorów czy problemy z dopasowaniem terminów (37,6%), a także brak kompetentnych osób do prowadzenia działań (31,8%).

\* Wyniki prezentowane rozłącznie – nie dotyczą całej próby

\*\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



Część respondentów zwraca uwagę na przyznawanie pierwszeństwa innym działaniom w planie pracy szkoły (24,7%) oraz na trudności w utrzymaniu zaangażowania uczestników (27,1%), co przekłada się na ograniczoną możliwość realizacji systematycznych działań wychowawczo-profilaktycznych. Rzadziej wskazywano na brak zainteresowania ze strony dyrekcji lub rady pedagogicznej (7,1%) oraz obawy dotyczące wrażliwych tematów poruszanych w programach

(10,6%), co sugeruje, że opór wynikający z negatywnego nastawienia do tych działań nie stanowi dominującej bariery.

Całość wyników pokazuje, że brak realizacji programów w tym obszarze wynika przede wszystkim z barier systemowych, informacyjnych i organizacyjnych, a nie z negatywnego nastawienia szkół do działań wzmacniających relacje rówieśnicze.

### **Czy widzą Państwo potrzebę realizacji takich programów w przyszłości?**



Wyniki wskazują, że mimo braku realizacji programów lub działań wzmacniających relacje rówieśnicze w okresie objętym działaniem zdecydowana większość szkół dostrzega potrzebę ich wdrażania w przyszłości. Wśród szkół objętych tym pytaniem 64,4% respondentów deklaruje odpowiedź „zdecydowanie tak”, a kolejne 33,3% – „raczej tak”, co łącznie daje 97,8% odpowiedzi potwierdzających potrzebę realizacji takich działań.

Jedynie 2,2% badanych szkół wskazało odpowiedź „raczej nie”, deklarując brak potrzeby realizowania takich programów w przyszłości.

Uzyskane wyniki jednoznacznie pokazują, że zdecydowana większość szkół, które od 2021 roku nie podejmowały działań w obszarze relacji rówieśniczych, postrzegają je jako potrzebne i pożądane w perspektywie przyszłości, co stanowi istotny potencjał do dalszego rozwoju oferty programów oraz systemowego wsparcia szkół w tym zakresie.

### **Czego potrzebuje Państwa szkoła, aby móc prowadzić tego rodzaju programy lub działania w przyszłości?**

Odpowiedzi szkół wskazują na konkretne, systemowe potrzeby, które warunkują możliwość wdrażania działań wzmacniających relacje rówieśnicze w przyszłości. Najczęściej wskazywaną potrzebą jest dostęp do gotowych, sprawdzonych programów rekomendowanych – na ten element zwróciło uwagę 92,2% szkół. Wynik ten pokazuje, że szkoły poszukują rozwiązań zweryfikowanych, bezpiecznych i możliwych do wdrożenia bez konieczności samodzielnego projektowania działań od podstaw.

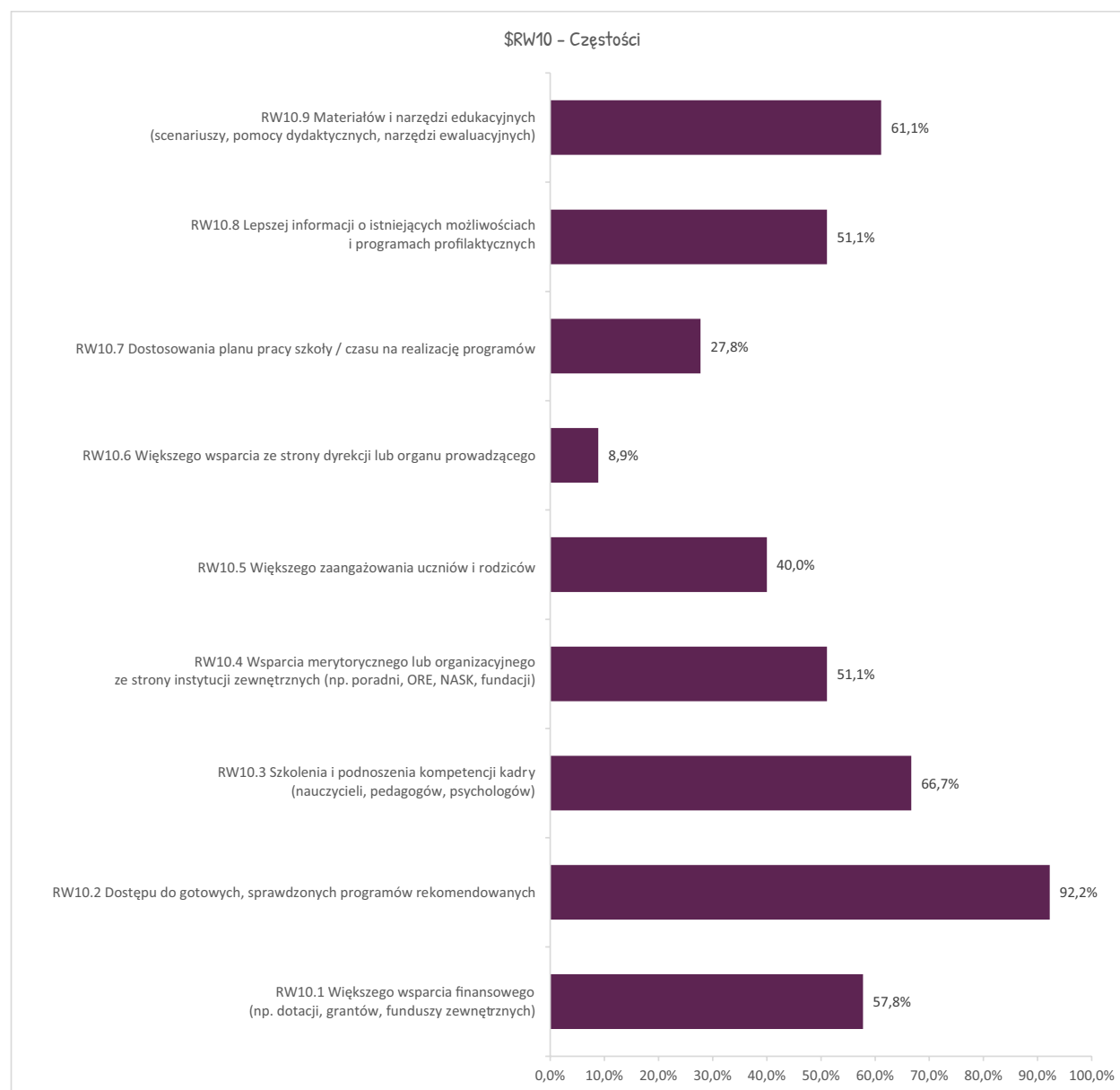
Kolejnymi istotnymi potrzebami są podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej (66,7%) oraz materiały i narzędzia edukacyjne, takie jak scenariusze zajęć czy narzędzia ewaluacyjne (61,1%). Wysoki odsetek tych wskazań potwierdza, że szkoły dostrzegają konieczność wsparcia merytorycznego i metodycznego, które pozwoliłoby na prowadzenie działań w sposób świadomy i skuteczny.

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

Ponad połowa szkół wskazuje również na potrzebę większego wsparcia finansowego (57,8%) oraz wsparcia merytorycznego lub organizacyjnego ze strony instytucji zewnętrznych (51,1%), a także na lepszą informację o dostępnych możliwościach i ofertach programowych (51,1%). Oznacza to, że bariery w realizacji programów mają w dużej mierze charakter systemowy i informacyjny, a nie wyłącznie wewnątrzszkolny.

Rzadziej wskazywane, choć nadal istotne, są potrzeby związane z zaangażowaniem uczniów i rodziców (40%) oraz dostosowaniem planu pracy szkoły i czasu na realizację działań (27,8%). Najrzadziej pojawia się potrzeba większego wsparcia ze strony dyrekcji lub organu prowadzącego (8,9%), co może sugerować, że w większości szkół deklaratywne poparcie dla działań istnieje, natomiast brakuje narzędzi, zasobów i gotowych rozwiązań umożliwiających ich wdrożenie.

Wyniki pytania RW10 potwierdzają, że szkoły są otwarte na realizację działań wzmacniających relacje rówieśnicze, jednak oczekują konkretnego, praktycznego wsparcia systemowego, obejmującego programy rekomendowane, szkolenia, materiały oraz stabilne źródła finansowania.



## Wnioski

1. Relacje rówieśnicze w większości szkół biorących udział w badaniu są postrzegane jako istotny zasób wspierający dobrostan uczniów. Wyniki pokazują, że w ocenie szkół uczniowie w dużej mierze potrafią budować relacje oparte na współpracy, wzajemnym wsparciu i szacunku. Wysokie odsetki odpowiedzi pozytywnych dotyczą umiejętności współpracy, pomagania sobie nawzajem, rozwiązywania konfliktów poprzez rozmowę oraz funkcjonowania atmosfery życzliwości w szkole.
2. Według specjalistów uczniowie posiadają podstawowe kompetencje społeczne, jednak nie zawsze są one w pełni utrwalone. Choć dominują odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”, w wielu pytaniach pojawia się również znaczący odsetek odpowiedzi neutralnych. Dotyczy to zwłaszcza umiejętności słuchania innych, wspierania rówieśników w trudnych sytuacjach oraz budowania satysfakcjonujących relacji. Wskazuje to na potrzebę dalszego, systematycznego wzmacniania kompetencji społecznych uczniów, a także tworzenia programów rekomendowanych stanowiących podstawę tych działań.
3. Szkoły aktywnie tworzą warunki sprzyjające relacjom rówieśniczym, głównie poprzez działania integracyjne i projekty. Większość placówek deklaruje realizację działań wzmacniających relacje rówieśnicze, takich jak projekty zespołowe, zajęcia integracyjne czy inicjatywy społeczne.
4. Wsparcie dorosłych i jasne ścieżki pomocy są postrzegane jako istotny element systemu wsparcia rówieśniczego. Zdecydowana większość szkół wskazuje, że uczniowie wiedzą, do kogo mogą zwrócić się w sytuacji trudności w relacjach z rówieśnikami.

Oznacza to, że relacje i wsparcie rówieśnicze są w ocenie szkół osadzone w szerszym systemie wsparcia, obejmującym nauczycieli, wychowawców i specjalistów szkolnych.

5. Brak realizacji programów w części szkół wynika głównie z barier systemowych, a nie z niedostrzegania potrzeby w kontekście relacji rówieśniczych i wsparcia rówieśniczego. Szkoły, które nie realizowały dotąd programów w tym obszarze, wskazują przede wszystkim na brak dostępu do gotowych programów, ograniczenia finansowe, niedostateczne kompetencje kadry oraz braki informacyjne. Jednocześnie niemal wszystkie deklarują potrzebę realizacji takich działań w przyszłości.
6. Szkoły oczekują praktycznego, zewnętrznego wsparcia w rozwijaniu działań rówieśniczych. Najczęściej wskazywane potrzeby to dostęp do programów rekomendowanych, szkolenia dla kadry, materiały edukacyjne oraz wsparcie instytucji zewnętrznych. Wyniki te pokazują, że potencjał do rozwoju działań rówieśniczych jest wysoki, ale wymaga stabilnych rozwiązań systemowych.

## Rekomendacje

- Należy zweryfikować programy w zakresie wsparcia i relacji rówieśniczych, przygotować programy rekomendowane do wykorzystania na wszystkich poziomach edukacyjnych, realizować profilaktykę w ujęciu holistycznym (w odniesieniu do całości funkcjonowania uczniów), a nie tylko „relacji” czy „programów wsparcia rówieśniczego”.
- Trzeba skupić się na motywowaniu do działania w oparciu o wartości czy normy obowiązujące w szkole. Uzyskane w badaniu wyniki potwierdzają, że deklarowane w szkołach wartości nie zawsze są urzeczywistniane w relacjach rówieśniczych.

- Programy rekomendowane powinny uwzględniać rozwijanie praktycznych umiejętności słuchania i rozumienia punktu widzenia innych osób.
- Niezbędne są dalsze działania w zakresie współpracy z rówieśnikami, szczególnie projektowanie aktywności adresowanych do całej społeczności, nie tylko dla chętnych.
- Projektowane i wdrażane w szkołach działania profilaktyczne powinny skupiać się również na transferze bezpiecznych umiejętności wspierania rówieśników; badanie pokazało, że cel budowania przyjaznych i wspierających relacji między uczniami nie jest osiągnięty w wystarczającym stopniu.

## Podsumowanie

Wyniki Modułu 3 pokazują, że relacje rówieśnicze w ocenie wielu szkół pełnią funkcję istotnego czynnika ochronnego, wspierającego dobrostan uczniów i ograniczającego ryzyko zachowań przemocowych. Jednocześnie widoczna jest potrzeba dalszego wzmacniania kompetencji społecznych uczniów oraz systematycznego rozwijania działań integracyjnych i profilaktycznych. Szkoły deklarują gotowość do podejmowania takich działań, jednak ich skuteczna realizacja wymaga dostępu do programów rekomendowanych, wsparcia merytorycznego i finansowego oraz spójnych rozwiązań systemowych.

## Bibliografia

1. Adams, K., Galanes, G. J. (2008). *Komunikacja w grupach*. Przeł. Kobylińska, D., Kobyliński, P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Borecka-Biernat, D. (red.). (2010). *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* Warszawa: Difin.
3. Hartup, W. W., Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370.
4. Jałowiecka-Frania, A. (2022). Relacje społeczne uczniów w grupie rówieśniczej. *HUMANITAS. Pedagogika i Psychologia*, 1(25), 53–67.
5. Pyżalski, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
6. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W., Lerner, R. (eds). *Developmental Psychology: An Advanced Course*. New York: Wiley.
7. Szast, M. (red.). (2023). *Relacje społeczne młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

# Moduł 4. Problematyka stygmatyzacji i dyskryminacji, hejt w Internecie i w szkole

Autor: dr Maciej Dębski

## Znaczenie problematyki stygmatyzacji i dyskryminacji, hejtu w Internecie i w szkole

Problematyka stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtu – zarówno w środowisku szkolnym, jak i w Internecie – jest jednym z kluczowych obszarów profilaktyki przemocy rówieśniczej. Zjawiska te nie tylko naruszają godność i bezpieczeństwo uczniów, ale także wpływają na klimat szkoły, relacje w klasie, frekwencję oraz gotowość do angażowania się w życie społeczności szkolnej. W praktyce hejt i wykluczenie często pełnią funkcję „przemocy niskoprogowej” – mogą przybierać formę pozornie drobnych komentarzy, żartów czy etykietowania, które z czasem eskalują i utrwalają nierówne relacje oraz poczucie bezradności osób doświadczających krzywdzenia.

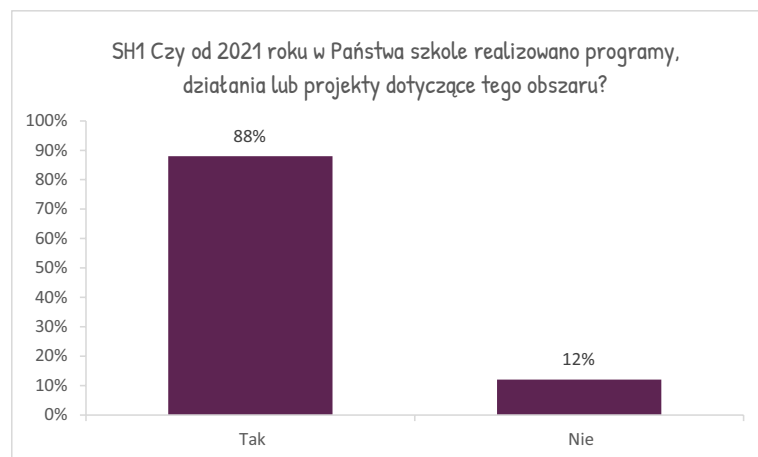
Specyfika przemocy w przestrzeni cyfrowej dodatkowo zwiększa ryzyko i skalę oddziaływania: treści mogą rozprzestrzeniać się szybko, pozostawać dostępne przez długi czas, a anonimowość sprawców

obniża hamulce społeczne. Jednocześnie granica między „offline” i „online” jest wśród młodych osób coraz mniej wyraźna – konflikty i wykluczenie z klasy przenoszą się do komunikatorów i mediów społecznościowych, a sytuacje z Internetu wracają do szkoły, wpływając na codzienne funkcjonowanie uczniów.

Z perspektywy szkoły obszar ten wymaga podejścia łączącego edukację (świadomość, normy, empatia), budowanie kompetencji praktycznych (reagowanie świadków, wsparcie rówieśnicze, bezpieczne korzystanie z sieci), a także działania systemowe: jasne procedury, dostępne ścieżki pomocy i współpracę z rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi. Dlatego w module analizowane są zarówno kwestie organizacyjne (skala i charakter podejmowanych działań, ich regularność i oparcie o programy rekomendowane), jak i efekty widziane w postawach, zachowaniach oraz poczuciu bezpieczeństwa uczniów. Dzięki temu możliwe jest uchwycenie nie tylko deklarowanej gotowości szkół do przeciwdziałania hejtowi i dyskryminacji, ale również obszarów, w których potrzebne jest dalsze wzmacnianie praktycznych umiejętności i codziennych nawyków – zwłaszcza w kontekście funkcjonowania młodych osób w środowisku cyfrowym.

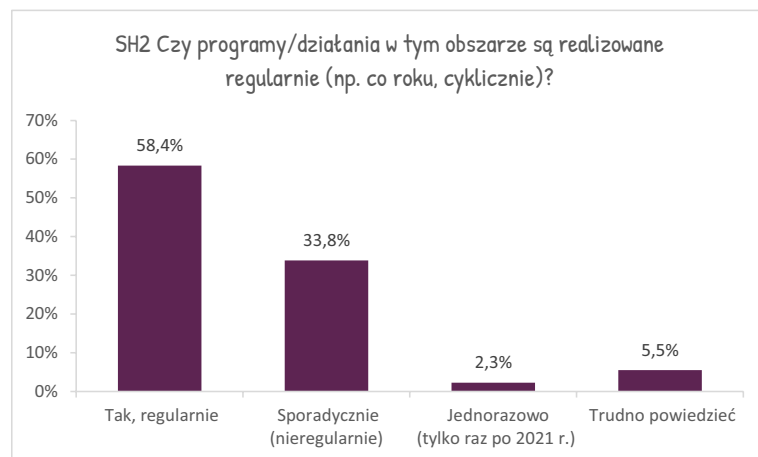
***Czy od 2021 roku w Państwa szkole realizowano programy, działania lub projekty dotyczące tego obszaru?***

Zdecydowana większość szkół biorących udział w badaniu zadeklarowała realizację programów profilaktycznych z zakresu przeciwdziałania stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi w szkole i w Internecie po 2021 roku. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 88% placówek, natomiast 12% wskazało, że w analizowanym okresie nie realizowało tego typu działań.



Wyniki wskazują, że w badanej próbie zdecydowanie dominują szkoły podejmujące działania profilaktyczne ukierunkowane na przeciwdziałanie stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi w szkole i w Internecie.

### Czy programy/działania w tym obszarze są realizowane regularnie (np. co roku, cyklicznie)?



Wśród szkół, które realizowały programy, działania lub projekty dotyczące badanego obszaru 58,4% zadeklarowało, że od 2021 roku realizuje je regularnie, 33,8% wskazało, że działania te realizowane były sporadycznie, natomiast 2,3% placówek zadeklarowało działanie jednorazowe. 5,5% ankietowanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Uzyskane wyniki wskazują, że w ponad połowie szkół działania ukierunkowane na zapobieganie stygmatyzacji, dyskryminacji i hejtowi miały charakter systematyczny, jednak niemal co trzecia placówka realizowała je w sposób nieregularny, a niewielka część szkół ograniczała się do działań jednorazowych.

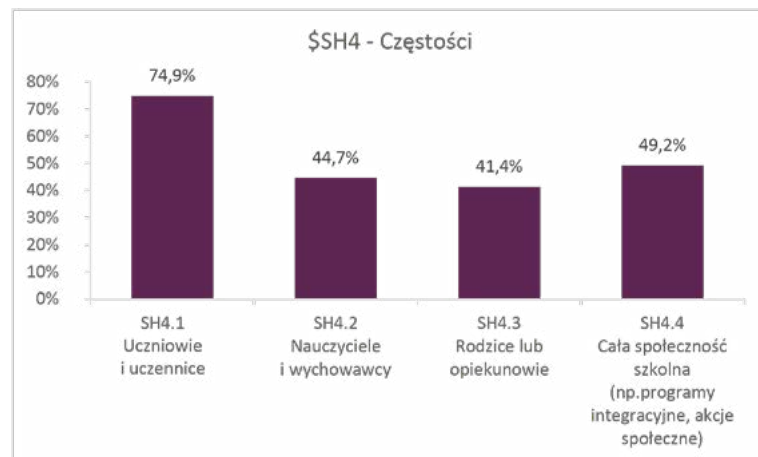
### Czy realizowane w Państwa szkole programy lub działania w tym obszarze są programami rekomendowanymi?



Łącznie 58,4% ankietowanych szkół deklaruje, że realizuje programy rekomendowane. W tej grupie 6,1% placówek wskazuje, że realizuje wyłącznie programy rekomendowane, natomiast 52,3% placówek

łączy programy rekomendowane z działaniami, które nie posiadają formalnych rekomendacji. 27,2 % szkół deklaruje, że nie realizowało od 2021 roku żadnych programów rekomendowanych, co może wskazywać na ograniczony dostęp do takich programów, brak wiedzy na temat systemów rekomendacji lub świadomy wybór działań nierekomendowanych, lecz dostosowanych do lokalnych potrzeb szkoły. Na uwagę zasługuje również fakt, że 14,4% ankietowanych nie jest w stanie jednoznacznie określić, czy realizowane programy posiadają status rekomendowanych. Może to świadczyć o niewystarczającym przepływie informacji wewnątrz placówki, niejednoznacznym przypisaniu statusu programów lub braku systematycznej analizy jakości realizowanych działań.

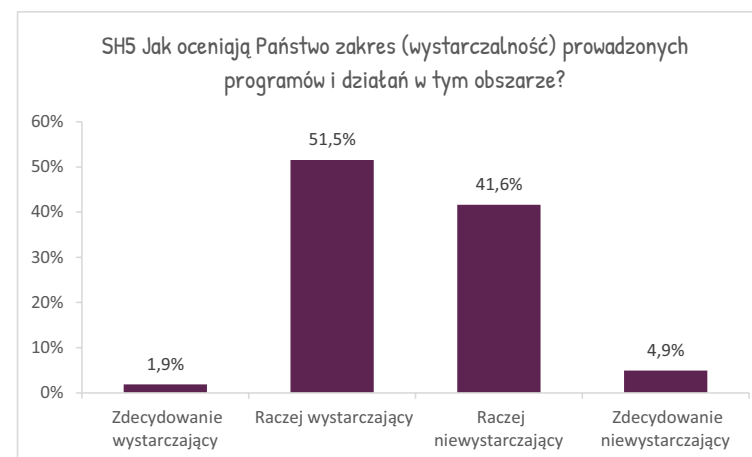
#### Do kogo kierowane są programy lub działania realizowane w Państwa szkole?\*



\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

Odpowiedzi szkół wskazują, że programy i działania w obszarze przeciwdziałania stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi w szkole i w Internecie realizowane po 2021 roku mają charakter wielopodmiotowy. Najczęściej kierowane są do uczniów oraz do całej społeczności szkolnej. W dalszej kolejności jako odbiorców działań ankietowane placówki wskazały nauczycieli oraz rodziców.

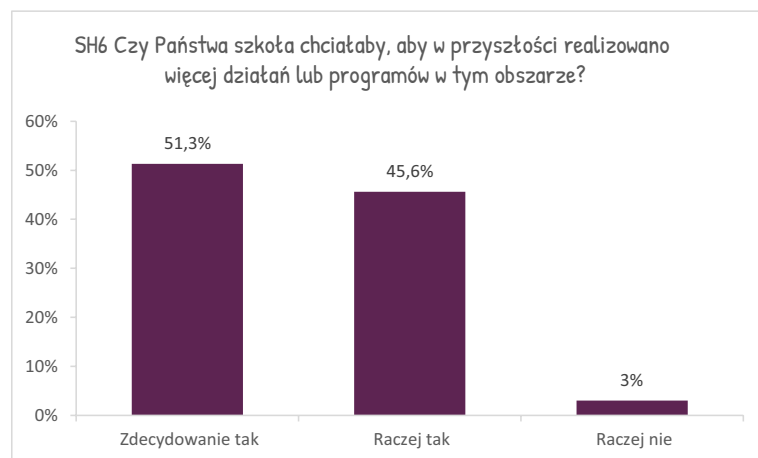
#### Jak oceniają Państwo zakres (wystarczalność) prowadzonych programów i działań w tym obszarze?



Tylko niewiele ponad połowa szkół ocenia zakres prowadzonych programów i działań jako wystarczający – łącznie 53,4% odpowiedzi ważnych wskazuje, że działania są zdecydowanie lub raczej wystarczające. W tej grupie 51,5% respondentów uznaje je za raczej wystarczające, natomiast jedynie 1,9% jako zdecydowanie wystarczające, co może sugerować, że choć działania są obecne, rzadko postrzegane są jako w pełni satysfakcjonujące. Jednocześnie po nad 46% szkół ocenia zakres

działań jako niewystarczający, w tym 41,6% – raczej niewystarczający, 4,9% – zdecydowanie niewystarczający. Pokazuje to, że w blisko połowie placówek realizowane działania nie są postrzegane jako adekwatne do skali potrzeb lub wyzwań występujących w danym obszarze. Rozkład odpowiedzi pokazuje, że istnieje wyraźna potrzeba dalszego wzmacniania i rozszerzania działań, tak aby odpowiadały one na potrzeby społeczności szkolnych.

### **Czy Państwa szkoła chciałaby, aby w przyszłości realizowano więcej działań lub programów w tym obszarze?**

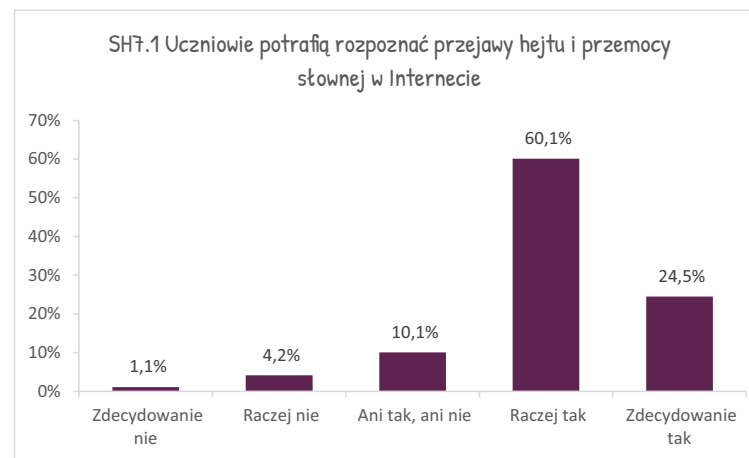


Zdecydowana większość szkół deklaruje potrzebę realizowania w przyszłości większej liczby działań lub programów w tym obszarze. Łącznie 96,9% odpowiedzi ważnych wskazuje odpowiedzi „zdecydowanie tak” (51,3%) lub „raczej tak” (45,6%). Wynik ten jednoznacznie pokazuje, że szkoły dostrzegają dalszą potrzebę wzmacniania działań w kierunku przeciwdziałania stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi w szkole i w Internecie, nawet jeśli część z nich ocenia obecny zakres działań jako względnie wystarczający.

Jednocześnie tylko 3% szkół deklaruje brak takiej potrzeby (odpowiedź „raczej nie”). Może to dotyczyć placówek, które uznają obecne działania za adekwatne do swoich potrzeb lub dysponują innymi, wewnętrznymi rozwiązaniami w tym obszarze.

Wyniki pytania szóstego zestawione z odpowiedziami na pytanie piąte pokazują, że nawet szkoły, które oceniają obecny zakres działań jako raczej wystarczający, w większości widzą potrzebę dalszego ich rozwijania. Może to świadczyć o rosnącej świadomości skali wyzwań związanych z przeciwdziałaniem przemocy rówieśniczej oraz o oczekiwaniu wsparcia systemowego w tym zakresie.

### **Uczniowie potrafią rozpoznać przejawy hejtu i przemocy słownej w Internecie**

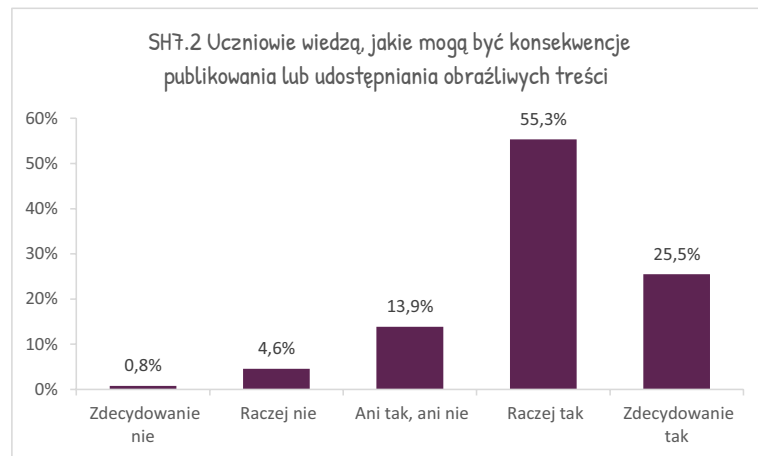


Odpowiedzi na pytanie dotyczące umiejętności uczniów w zakresie rozpoznawania przejawów hejtu i przemocy słownej w Internecie sugerują wysoki poziom świadomości w tym zakresie. Zdecydowana większość respondentów (łącznie 84,6%) pozytywnie oceniła kompetencje uczniów,

w tym 60,1% udzieliło odpowiedzi „raczej tak” i 24,5% „zdecydowanie tak”. Jednocześnie 10,1% placówek udzieliło odpowiedzi neutralnej („ani tak, ani nie”), co może świadczyć o braku jednoznacznego przekonania co do kompetencji uczniów w tym obszarze. Niewielki odsetek respondentów zadeklarował brak umiejętności uczniów w badanym zakresie – 4,2% odpowiedziało „raczej nie”, a jedynie 1,1% „zdecydowanie nie”.

Wyniki wskazują, że realizowane w szkołach działania dotyczące przeciwdziałania stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi są postrzegane jako w dużej mierze skuteczne i w ocenie szkół przyczyniają się do kształtowania u uczniów odpowiednich postaw oraz kompetencji społecznych.

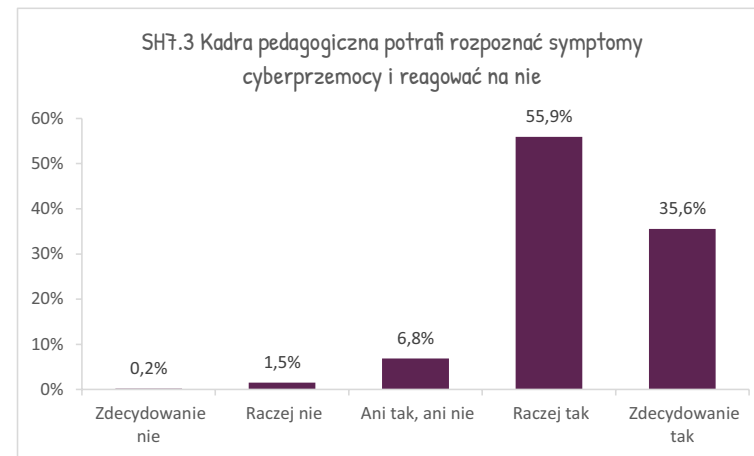
#### **Uczniowie wiedzą, jakie mogą być konsekwencje publikowania lub udostępniania obraźliwych treści**



Wyniki wskazują, że według specjalistów w badanych szkołach zdecydowana większość uczniów ma świadomość konsekwencji publikowania lub udostępniania obraźliwych treści. Odpowiedzi „raczej

tak” (55,3%) oraz „zdecydowanie tak” (25,5%) łącznie stanowią 80,8% wszystkich wskazań ważnych, co świadczy o wysokiej ocenie poziomu wiedzy uczniów w tym zakresie. Jednocześnie 13,9% respondentów udzieliło odpowiedzi „ani tak, ani nie”, co może sugerować brak pełnej pewności lub niewystarczające ugruntowanie wiedzy na temat skutków takich działań u uczniów ankietowanych placówek. Niewielki odsetek szkół deklaruje brak świadomości uczniów w badanym temacie – odpowiedzi „raczej nie” (4,6%) oraz „zdecydowanie nie” (0,8%). Odpowiedzi potwierdzają zasadność oraz skuteczność podejmowanych w szkołach działań dotyczących przeciwdziałania hejtowi, stygmatyzacji i dyskryminacji zarówno w środowisku szkolnym, jak i w Internecie, jednocześnie wskazując na potrzebę dalszego wzmacniania tych działań wobec uczniów.

#### **Kadra pedagogiczna potrafi rozpoznać symptomy cyberprzemocy i reagować na nie**



Zaprezentowane wyniki wskazują na bardzo wysoką ocenę poziomu kompetencji kadry pedagogicznej w zakresie rozpoznawania symptomów cyberprzemocy oraz podejmowania adekwatnych reakcji. Odpowiedzi

„raczej tak” (55,9%) oraz „zdecydowanie tak” (35,6%) stanowią łącznie 91,5% wszystkich ważnych wskazań, co potwierdza, że zdecydowana większość nauczycieli i wychowawców jest postrzegana przez specjalistów szkolnych jako przygotowana do identyfikowania zjawisk cyberprzemocy oraz reagowania na nie. Jednocześnie 6,8% respondentów udzieliło odpowiedzi „ani tak, ani nie”, co może wskazywać na potrzebę dalszego wzmocnienia kompetencji w tym obszarze. Odsetek odpowiedzi negatywnych jest marginalny – „raczej nie” zadeklarowało 1,5% badanych, natomiast „zdecydowanie nie” jedynie 0,2%. Uzyskane rezultaty świadczą o skuteczności realizowanych w szkołach działań skierowanych do kadry pedagogicznej w zakresie przeciwdziałania cyberprzemocy, a także o wysokim poziomie gotowości do podejmowania interwencji w sytuacjach zagrożenia uczniów.

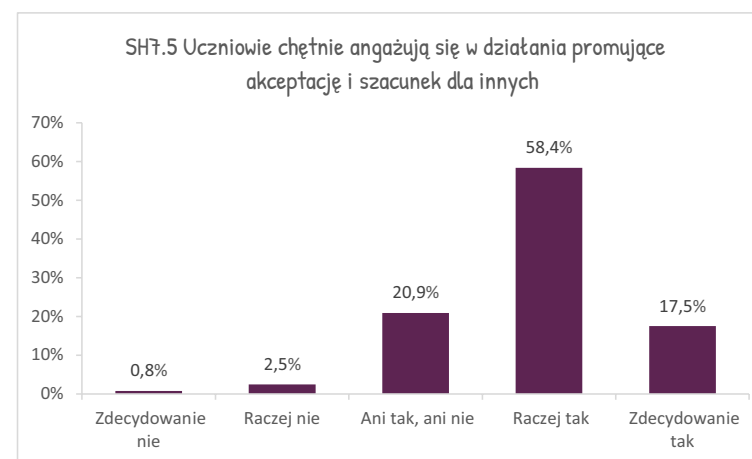
#### W szkole panuje przekonanie, że hejt i dyskryminacja są niedopuszczalne



Wyniki wskazują, że w ocenie specjalistów w ich szkołach w bardzo dużym stopniu panuje przekonanie o niedopuszczalności hejtu i dyskryminacji. Zdecydowana większość respondentów potwierdza

to stanowisko, wybierając odpowiedzi „zdecydowanie tak” (61,2%) oraz „raczej tak” (32,9%), co daje łącznie 94,1% ważnych odpowiedzi. Świadczy to o silnym przekonaniu o istnieniu utrwalonych norm i wartości sprzyjających budowaniu bezpiecznego środowiska szkolnego. Jedynie 3,4% badanych udzieliło odpowiedzi „ani tak, ani nie”, co może wskazywać na potrzebę dalszego wzmocnienia jednoznacznych postaw wśród niewielkiej grupy społeczności szkolnej. Odpowiedzi negatywne występują marginalnie – „raczej nie” zadeklarowało 2,1% respondentów, natomiast „zdecydowanie nie” jedynie 0,4%. Uzyskane rezultaty potwierdzają skuteczność działań podejmowanych w szkołach w zakresie przeciwdziałania stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi zarówno w relacjach bezpośrednich, jak i w środowisku cyfrowym.

#### Uczniowie chętnie angażują się w działania promujące akceptację i szacunek dla innych

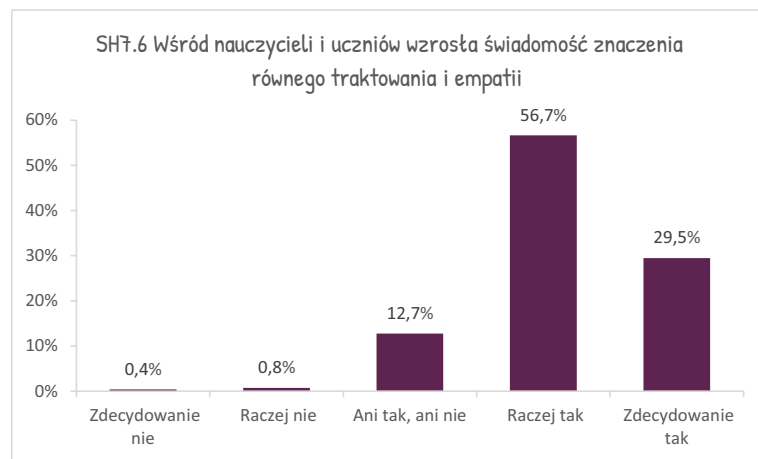


Wyniki wskazują, że zdecydowana większość szkół pozytywnie ocenia zaangażowanie uczniów w działania promujące akceptację i szacunek wobec innych. Łącznie 75,9% respondentów deklaruje, że chętnie

angażuje się w tego typu inicjatywy (58,4% – „raczej tak”, 17,5% – „zdecydowanie tak”). Postawę neutralną wyraża 20,9% badanych placówek, co może wskazywać na potencjał do dalszego wzmacniania motywacji i aktywności uczniów w tym obszarze. Niewielki odsetek badanych szkół (łącznie 3,3%) negatywnie ocenił zaangażowanie uczniów – odpowiedzi „raczej nie” (2,5%) lub „zdecydowanie nie” (0,8%).

Uzyskane wyniki sugerują, że realizowane w szkołach działania i projekty sprzyjają budowaniu postaw opartych na akceptacji i wzajemnym szacunku, a także skutecznie angażują uczniów w przeciwdziałanie zjawiskom stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi.

#### Wśród nauczycieli i uczniów wzrosła świadomość znaczenia równego traktowania i empatii



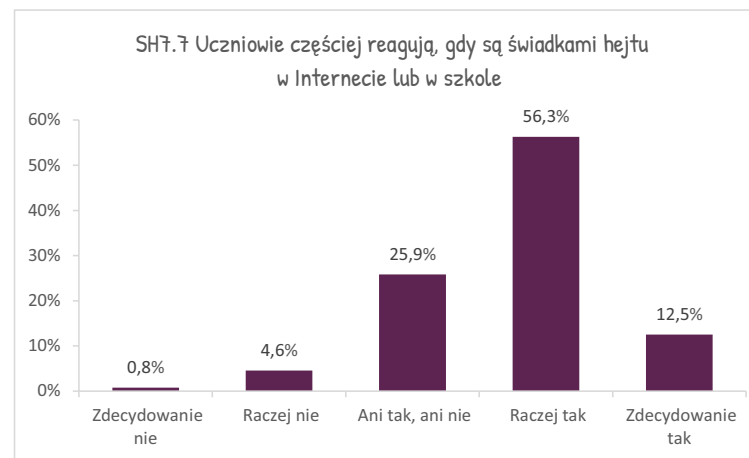
Prezentowane dane wskazują, że respondenci zauważają wyraźny wzrost świadomości znaczenia równego traktowania i empatii wśród nauczycieli oraz uczniów w ankietowanych szkołach. Zdecydowana

większość respondentów ocenia ten obszar pozytywnie – łącznie 86,1% badanych zgadza się ze stwierdzeniem, że świadomość wzrosła (56,7% – „raczej tak”, 25,9% – „zdecydowanie tak”).

Postawę „ani tak, ani nie” deklaruje 12,7% uczestników badania, co może sugerować potrzebę dalszego wzmacniania działań edukacyjnych i informacyjnych w tym zakresie. Odpowiedzi negatywne stanowią marginalny odsetek – jedynie 1,2% respondentów wskazało „raczej nie” (0,8%) lub „zdecydowanie nie” (0,4%).

Uzyskane wyniki potwierdzają, że realizowane w szkołach inicjatywy skutecznie przyczyniają się do podnoszenia świadomości znaczenia empatii i równego traktowania jako kluczowych wartości w budowaniu bezpiecznego środowiska szkolnego.

#### Uczniowie częściej reagują, gdy są świadkami hejtu w Internecie lub w szkole

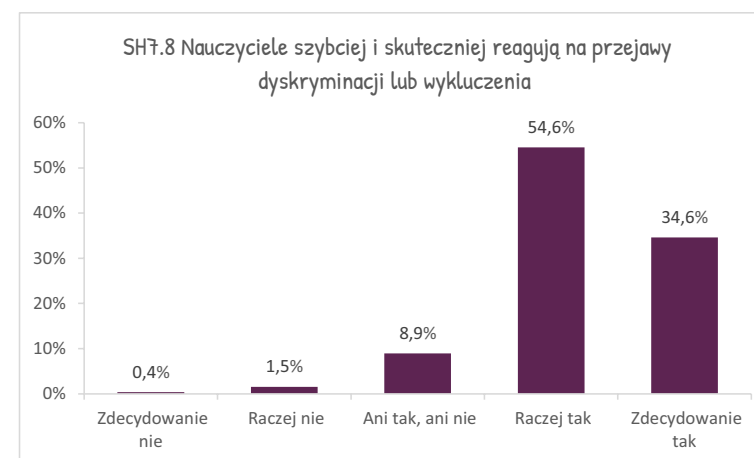


Wyniki wskazują, że większość placówek zauważa częstsze reagowanie uczniów w sytuacjach, gdy są świadkami hejtu w szkole lub w Internecie, co może świadczyć o rosnącej gotowości do podejmowania działań interwencyjnych oraz większej odpowiedzialności społecznej. Łącznie 68,8% szkół potwierdza tę zmianę, wybierając odpowiedzi „raczej tak” (56,3%) oraz „zdecydowanie tak” (12,5%). Jednocześnie 25,9% respondentów wskazuje odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”), co może sugerować, że część badanych nie dostrzega jeszcze wyraźnej zmiany w reakcjach uczniów, albo ta zmiana jest mało widoczna. Odpowiedzi negatywne pozostają na stosunkowo niskim poziomie – łącznie 5,4% szkół deklaruje, że uczniowie nie reagują częściej na tego typu sytuacje („raczej nie” – 4,6%, „zdecydowanie nie” – 0,8%).

Uzyskane rezultaty pokazują, że działania realizowane w szkołach przyczyniają się do wzmacniania postaw sprzyjających przeciwdziałaniu hejtowi oraz do budowania bezpieczniejszego środowiska szkolnego i internetowego, choć jednocześnie pokazują potrzebę dalszego rozwijania kompetencji uczniów w zakresie reagowania na zachowania przemocowe i dyskryminujące.

### ***Nauczyciele szybciej i skuteczniej reagują na przejawy dyskryminacji lub wykluczenia***

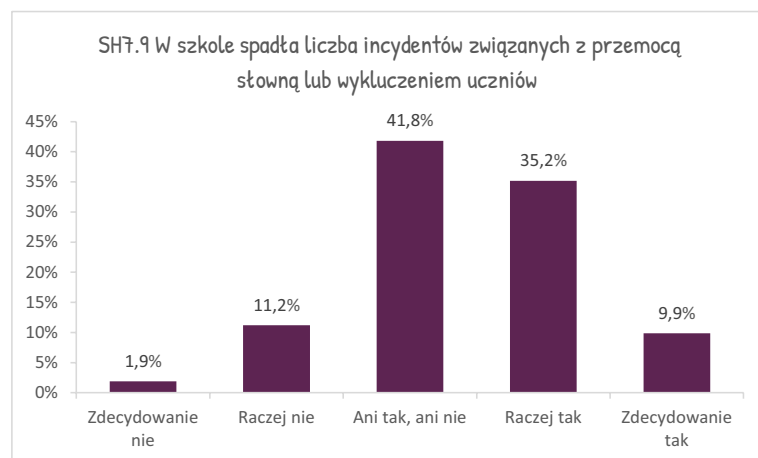
Analiza wyników wskazuje, że w ocenie placówek nauczyciele w szkołach realizujących programy oraz działania z omawianego obszaru coraz szybciej i skuteczniej reagują na przejawy dyskryminacji lub wykluczenia. Zdecydowana większość pozytywnie ocenia zmiany w tym obszarze – łącznie 89,2% badanych wskazało odpowiedzi „raczej tak” (54,6%) oraz „zdecydowanie tak” (34,6%).



Odpowiedź „ani tak, ani nie” wybrało 8,9% respondentów, co może sugerować, że część badanych nie dostrzega jeszcze wyraźnej poprawy lub nie miała okazji zaobserwować reakcji nauczycieli w takich sytuacjach. Postawy negatywne występują sporadycznie – jedynie 1,9% respondentów zadeklarowało brak poprawy w tym zakresie („raczej nie” – 1,5%, „zdecydowanie nie” – 0,4%).

Uzyskane dane potwierdzają wysoką skuteczność podejmowanych działań szkolnych w zakresie wzmacniania kompetencji nauczycieli oraz budowania bezpiecznego środowiska edukacyjnego, w którym przejawy dyskryminacji i wykluczenia spotykają się z szybką i adekwatną reakcją.

**W szkole spadła liczba incydentów związanych z przemocą słowną lub wykluczeniem uczniów**

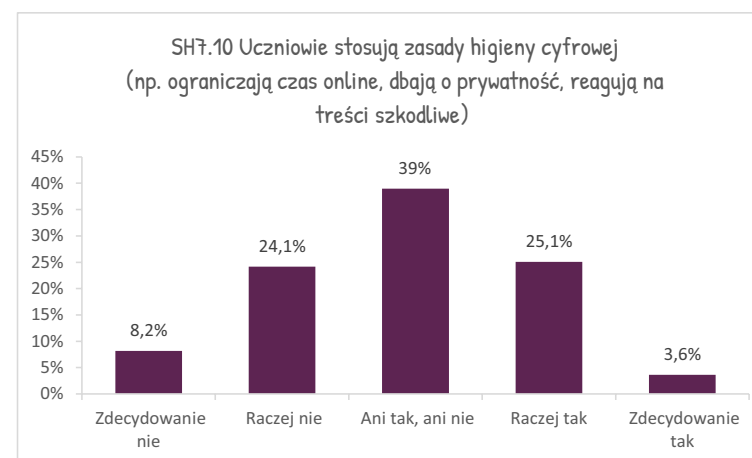


Dane zaprezentowane na wykresie pokazują umiarkowany, choć zauważalny spadek liczby incydentów związanych z przemocą słowną oraz wykluczeniem uczniów. Łącznie 45,1% odpowiedzi ważnych potwierdza zmniejszenie liczby tego typu zdarzeń, wskazując odpowiedzi „raczej tak” (35,2%) oraz „zdecydowanie tak” (9,9%).

Jednocześnie duża grupa badanych (41,8%) wybiera odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”), co może świadczyć o braku jednoznacznych obserwacji zmian w tym obszarze lub o tym, że efekty podejmowanych działań wymagają dłuższego czasu, aby stały się wyraźnie dostrzegalne. Odpowiedzi negatywne stanowią łącznie 13,1% wskazań („raczej nie” – 11,2%, „zdecydowanie nie” – 1,9%), co sugeruje, że w części szkół problem przemocy słownej i wykluczenia nadal pozostaje wyzwaniem.

Uzyskane wyniki wskazują, że choć realizowane działania przynoszą pozytywne efekty w zakresie ograniczania niepożądanych zachowań, konieczne jest dalsze, systematyczne wzmacnianie działań profilaktycznych oraz monitorowanie ich długofalowego wpływu na klimat szkoły.

**Uczniowie stosują zasady higieny cyfrowej (np. ograniczają czas online, dbają o prywatność, reagują na treści szkodliwe)**



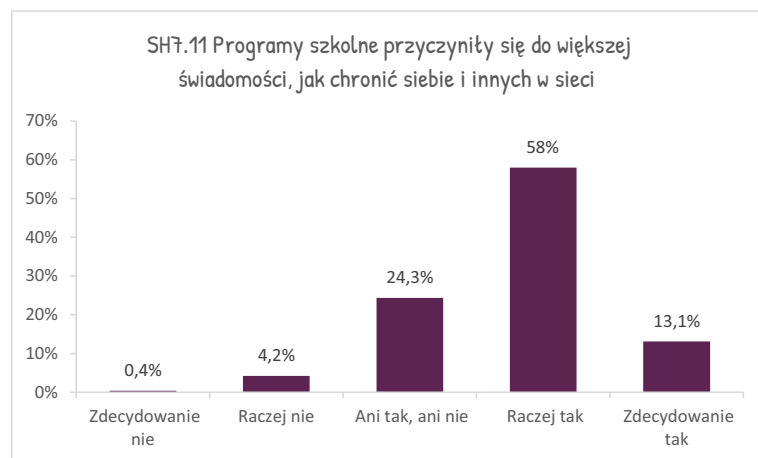
Wyniki wskazują, że stosowanie zasad higieny cyfrowej przez uczniów stanowi obszar wymagający dalszego wzmacniania. Pozytywną zmianę w tym zakresie deklaruje łącznie 28,7% placówek („raczej tak” – 25,1%, „zdecydowanie tak” – 3,6%), co sugeruje, że część uczniów zaczyna wdrażać dobre praktyki związane z bezpiecznym i odpowiedzialnym korzystaniem z Internetu.

Jednocześnie największa grupa badanych (39%) wybiera odpowiedź „ani tak, ani nie”. Odpowiedzi negatywne stanowią łącznie 32,3% wskazań („raczej nie” – 24,1%, „zdecydowanie nie” – 8,2%),

co pokazuje, że znaczna część uczniów nie stosuje jeszcze zasad higieny cyfrowej, takich jak ograniczanie czasu online, dbałość o prywatność czy reagowanie na treści szkodliwe.

Uzyskane rezultaty sugerują potrzebę intensyfikacji oraz systematycznego kontynuowania działań edukacyjnych w zakresie higieny cyfrowej, ze szczególnym uwzględnieniem praktycznych umiejętności i długofalowego kształtowania odpowiedzialnych postaw uczniów w środowisku online.

#### **Programy szkolne przyczyniły się do większej świadomości, jak chronić siebie i innych w sieci**

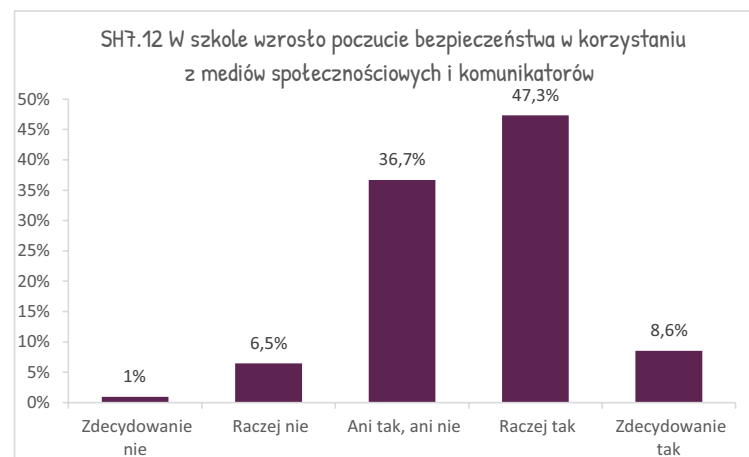


Wyniki pokazują, że według ankietowanych szkolne programy i działania edukacyjne w istotnym stopniu przyczyniają się do wzrostu świadomości w zakresie ochrony siebie i innych w środowisku internetowym. Zdecydowana większość respondentów (71,1%) potwierdza pozytywny wpływ realizowanych inicjatyw, w tym 58% wybrało odpowiedzi „raczej tak” oraz 13,1% „zdecydowanie tak”.

Odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”) wybrało 24,3% respondentów, co może sugerować, że część ankietowanych nie potrafi jednoznacznie ocenić wpływu programów szkolnych na świadomość w obszarze bezpieczeństwa online. Odpowiedzi negatywne stanowią niewielki odsetek – łącznie 4,6% badanych zaznaczyło „raczej nie” (4,2%) lub „zdecydowanie nie” (0,4%).

Uzyskane dane potwierdzają skuteczność realizowanych w szkołach programów w zakresie edukacji dotyczącej bezpieczeństwa w sieci oraz wskazują na zasadność ich dalszej kontynuacji i rozwijania.

#### **W szkole wzrosło poczucie bezpieczeństwa w korzystaniu z mediów społecznościowych i komunikatorów**

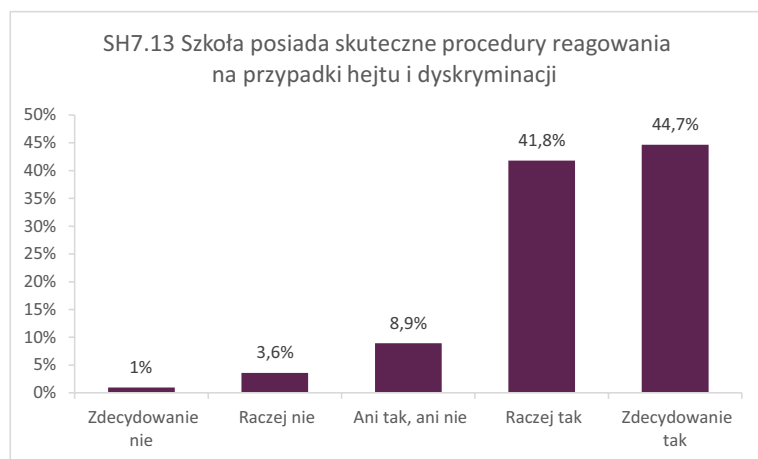


Dane przedstawione na wykresie wskazują, że respondenci zauważają umiarkowany wzrost poczucia bezpieczeństwa w zakresie korzystania z mediów społecznościowych oraz komunikatorów. Pozytywną zmianę w tym obszarze deklaruje łącznie 55,9% respondentów, wybierając odpowiedzi „raczej tak” (47,3%) oraz „zdecydowanie tak” (8,6%).

Jednocześnie znaczący odsetek badanych (36,7%) wskazuje odpowiedź „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o braku jednoznacznego odczucia poprawy lub o zróżnicowanych doświadczeniach związanych z bezpieczeństwem w przestrzeni cyfrowej. Odpowiedzi negatywne stanowią łącznie 7,5% wskazań („raczej nie” – 6,5%, „zdecydowanie nie” – 0,8%).

Uzyskane wyniki sugerują, że podejmowane działania przyczyniają się do wzmacniania poczucia bezpieczeństwa w środowisku online, jednak równocześnie wskazują na potrzebę dalszego rozwijania i pogłębiania działań edukacyjnych.

#### **Szkoła posiada skuteczne procedury reagowania na przypadki hejtu i dyskryminacji**

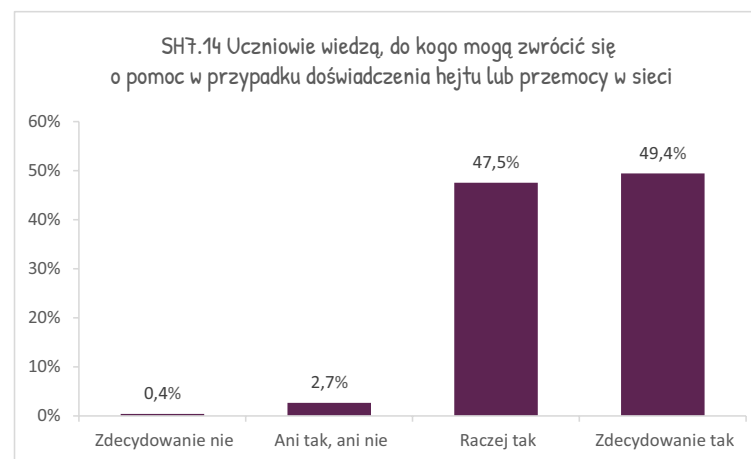


Wyniki wskazują, że szkoły w większości posiadają skuteczne procedury reagowania na przypadki hejtu i dyskryminacji. Zdecydowana większość respondentów pozytywnie ocenia funkcjonujące rozwiązania – łącznie 86,5% badanych wskazało odpowiedzi „raczej tak” (41,8%) oraz „zdecydowanie tak” (44,7%).

Odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”) wybrało 8,9% respondentów, co może sugerować brak pełnej znajomości obowiązujących procedur lub ograniczone doświadczenie w ich praktycznym stosowaniu. Odpowiedzi negatywne stanowią niewielki odsetek – łącznie 4,6% badanych zadeklarowało, że szkoła nie posiada skutecznych procedur („raczej nie” – 3,6%, „zdecydowanie nie” – 1%).

Uzyskane dane potwierdzają, że wdrażane w szkołach procedury w zakresie reagowania na hejt i dyskryminację są w dużej mierze postrzegane jako skuteczne i adekwatne.

#### **Uczniowie wiedzą, do kogo mogą zwrócić się o pomoc w przypadku doświadczenia hejtu lub przemocy w sieci**



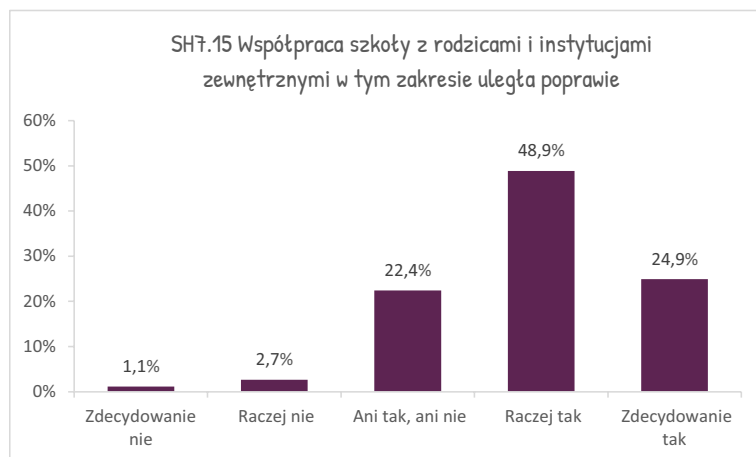
Dane wskazują, że respondenci bardzo wysoko oceniają poziom świadomości uczniów w zakresie możliwości uzyskania pomocy w przypadku doświadczenia hejtu lub przemocy w sieci. Zdecydowana większość respondentów deklaruje, że uczniowie wiedzą, do kogo mogą się zwrócić w takiej sytuacji – łącznie 97% badanych wskazało

odpowiedzi pozytywne: „raczej tak” (47,5%) oraz „zdecydowanie tak” (49,4%).

Odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”) wybrało tylko 2,7% respondentów, a odpowiedź „zdecydowane nie” pojawia się marginalnie – jedynie 0,4%.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że działania podejmowane przez szkoły w zakresie informowania uczniów o dostępnych źródłach wsparcia są postrzegane jako w dużej mierze skuteczne.

#### **Współpraca szkoły z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi w tym zakresie uległa poprawie**



Wyniki wskazują, że większość respondentów pozytywnie ocenia zmiany w zakresie współpracy szkoły z rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi. Łącznie 73,8% badanych zadeklarowało poprawę w tym obszarze, wybierając odpowiedzi „raczej tak” (48,9%) oraz „zdecydowanie tak” (24,9%).

Jednocześnie niemal co piąty respondent (22,4%) udzielił odpowiedzi „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o ograniczonej wiedzy na temat działań podejmowanych przez szkołę lub braku bezpośredniego doświadczenia we współpracy z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi.

Odpowiedzi negatywne pojawiają się sporadycznie – łącznie 3,8% respondentów wskazało brak poprawy w tym zakresie („raczej nie” – 2,7%, „zdecydowane nie” – 1,1%). Niewielki odsetek odpowiedzi krytycznych sugeruje, że działania w zakresie poprawy współpracy postrzegane są jako skuteczne, choć istnieje przestrzeń do dalszego wzmacniania komunikacji i współpracy z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi.

#### **Pytania skierowane do szkół nierealizujących programów, działań ani projektów\***

##### **Jakie są główne powody, dla których w Państwa szkole nie realizowano tego rodzaju programów lub działań?\***

Wykres przedstawia najczęściej wskazywane bariery utrudniające realizację programów w analizowanym obszarze. Najistotniejszą przeszkodą okazał się brak informacji o możliwościach realizacji takich programów, czyli niska świadomość istnienia dostępnych ofert – czynnik ten wskazało 44,3% respondentów. Równie istotną barierą jest brak środków finansowych (42,9%), co podkreśla znaczenie stabilnego finansowania działań profilaktycznych i edukacyjnych.

\* Wyniki prezentowane rozłącznie – nie dotyczą całej próby

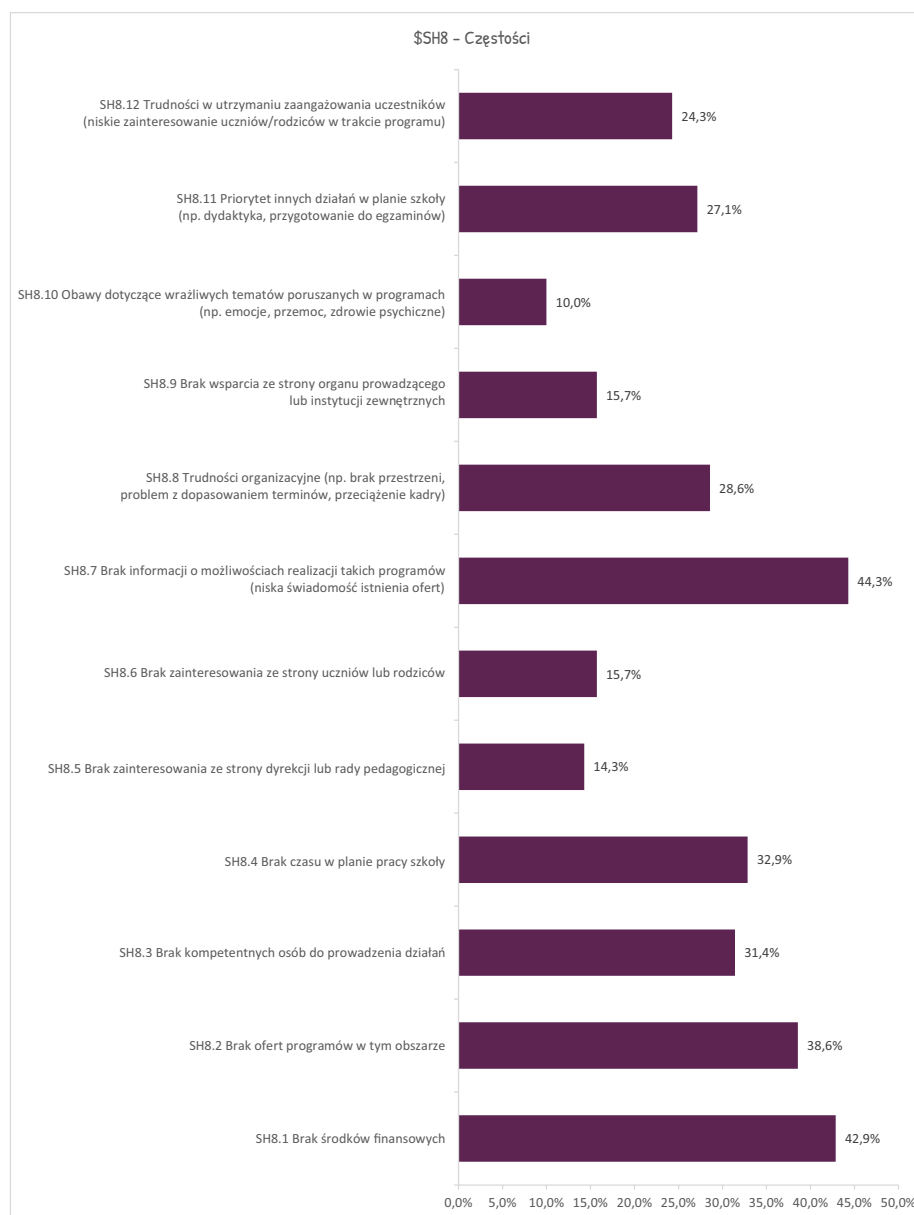
\*\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

Kolejnymi często wymienianymi trudnościami są brak ofert programów w tym obszarze (38,6%) oraz brak czasu w planie pracy szkoły (32,9%). Wyniki te sugerują, że szkoły napotykają zarówno ograniczenia systemowe, jak i organizacyjne, które utrudniają wdrażanie dodatkowych inicjatyw.

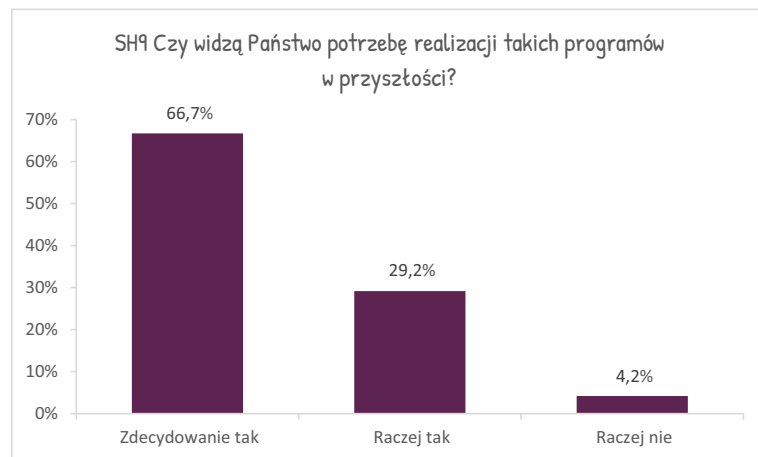
Istotne znaczenie mają również braki kadrowe i kompetencyjne – 31,4% badanych wskazało na brak kompetentnych osób do prowadzenia działań, a 28,6% na trudności organizacyjne, takie jak przeciążenie kadry, problemy lokalowe czy trudności w dopasowaniu terminów. Dodatkowo 27,1% respondentów zwróciło uwagę na priorytet innych działań w planie szkoły, w szczególności dydaktycznych i egzaminacyjnych.

Rzadziej wskazywanymi barierami były czynniki związane z postawami i zaangażowaniem: trudności w utrzymaniu zaangażowania uczestników (24,3%), brak zainteresowania ze strony uczniów lub rodziców (15,7%) oraz brak zainteresowania ze strony dyrekcji lub rady pedagogicznej (14,3%). Najrzadziej wymieniano obawy dotyczące poruszania wrażliwych tematów (10%), co może świadczyć o rosnącej otwartości szkół na podejmowanie trudnych zagadnień.

Podsumowując, wyniki wskazują, że kluczowe bariery w realizacji programów mają charakter informacyjny, finansowy i organizacyjny, natomiast czynniki związane z oporem środowiska szkolnego odgrywają mniejszą rolę.



### Czy widzą Państwo potrzebę realizacji takich programów w przyszłości?



Wyniki zaprezentowane na wykresie jednoznacznie wskazują na bardzo wysoką deklarowaną potrzebę realizacji tego typu programów w przyszłości. Zdecydowana większość respondentów wyraziła opinię pozytywną – łącznie 95,8% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak” (66,7%) lub „raczej tak” (29,2%).

Odpowiedź negatywną („raczej nie”) wskazało jedynie 4,2%.

Uzyskane wyniki potwierdzają silne przekonanie respondentów o zasadności wdrażania programów w analizowanym obszarze. Wysoki poziom akceptacji i oczekiwań wobec przyszłych działań stanowi istotny argument za ich realizacją.

### Czego potrzebuje Państwa szkoła, aby móc prowadzić tego rodzaju programy lub działania w przyszłości?

Wyniki przedstawione na wykresie wskazują szereg istotnych potrzeb, których spełnienie mogłoby znacząco usprawnić realizację programów profilaktycznych i działań edukacyjnych w szkołach. Najczęściej wskazywaną potrzebą jest dostęp do gotowych, sprawdzonych i rekomendowanych programów (81,9%), co podkreśla zapotrzebowanie na rozwiązania łatwe do wdrożenia, o potwierdzonej skuteczności.

Na kolejnych miejscach znalazły się potrzeby związane z zapewnieniem materiałów i narzędzi edukacyjnych (72,2%) oraz ze szkoleniami i z podnoszeniem kompetencji kadry pedagogicznej i specjalistycznej (63,9%). Wyniki te wskazują, że respondenci postrzegają jako kluczowe zarówno wsparcie merytoryczne, jak i rozwój kompetencji osób realizujących działania.

Istotne znaczenie przypisywane jest również wsparciu finansowemu (54,2%) oraz lepszej informacji o dostępnych możliwościach i programach profilaktycznych (50,0%). Świadczy to o potrzebie wzmocnienia systemu komunikacji oraz zapewnienia stabilnych źródeł finansowania działań.

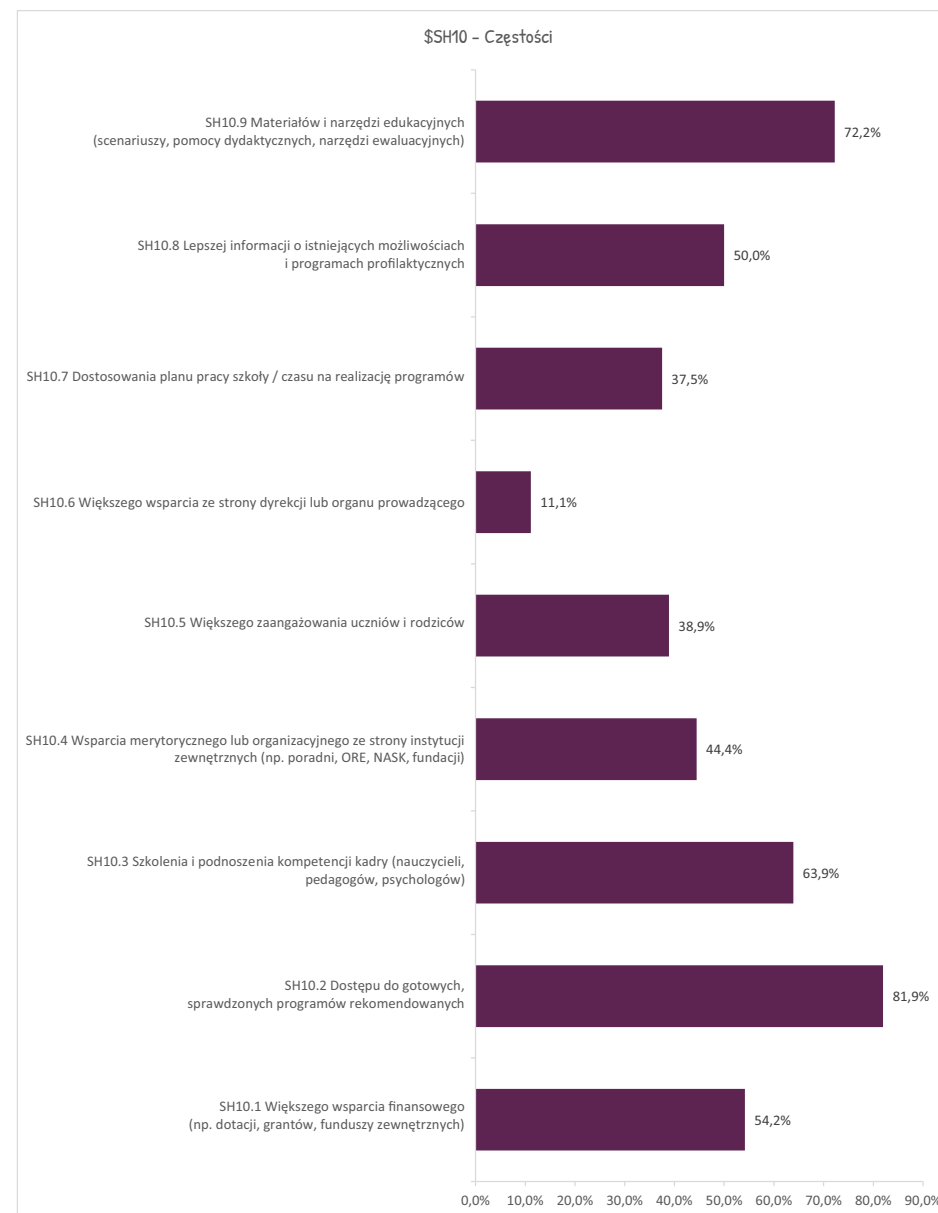
Rzadziej, choć nadal zauważalnie, wskazywano na potrzebę wsparcia merytorycznego lub organizacyjnego ze strony instytucji zewnętrznych (44,4%), większego zaangażowania uczniów i rodziców (38,9%) oraz dostosowania planu pracy szkoły i czasu na realizację programów (37,5%).

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%

Najbardziej wskazywaną potrzebą było większe wsparcie ze strony dyirekcji lub organu prowadzącego (11,1%), co może sugerować, że w ocenie respondentów ten obszar stanowi relatywnie mniejszą barierę w porównaniu z innymi czynnikami.

## Wnioski

1. Działania są powszechne, ale ich regularność jest zróżnicowana. Po 2021 roku programy i działania realizowano w 88% szkół, a 12% nie prowadziło żadnych działań w tym obszarze. Jednocześnie tylko 58,4% szkół prowadzi je regularnie, podczas gdy 33,8% robi to sporadycznie, a 2,3% jednorazowo. Oznacza to, że „coś się dzieje” w większości placówek, ale w wielu przypadkach ma to charakter doraźny.
2. Standard oparty o programy rekomendowane nie jest normą. Tylko 6,1% szkół deklaruje realizację wyłącznie programów rekomendowanych, 52,3% łączy działania rekomendowane i nierekomendowane, 27,2% nie realizuje żadnych programów rekomendowanych, a 14,4% nie potrafi tego ocenić. Wskazuje to na nierówną standaryzację i potencjalne luki informacyjne lub kompetencyjne w zakresie identyfikacji jakości programów.
3. Zakres działań jest oceniany niemal „pół na pół” – duża część szkół widzi wyraźny niedosyt. 53,4% szkół uznaje działania za wystarczające, ale 46,6% ocenia je jako niewystarczające (w tym 4,9% jako zdecydowanie niewystarczające). To pokazuje, że w blisko połowie szkół skala działań nie odpowiada na potrzeby.



4. Istnieje bardzo silne przekonanie, że należy robić więcej – niemal pełna zgoda co do potrzeby programów. Aż 97% szkół deklaruje, że chciałoby więcej działań w przyszłości, a 95,8% wskazuje, że w ogóle istnieje potrzeba realizacji takich programów. To ważny sygnał gotowości szkół do rozwoju działań, niezależnie od obecnej oceny „wystarczalności”.
5. Wiedza i świadomość uczniów są w ocenie szkół wysokie, ale gorzej wypada przełożenie na codzienne zachowania. Szkoły wysoko oceniają rozpoznawanie hejtu i przemocy słownej (84,6% odpowiedzi pozytywnych) oraz znajomość konsekwencji udostępniania obraźliwych treści (80,8%). W zakresie ochrony siebie i innych w sieci wynik jest nadal pozytywny (71,1%), ale widać spadek względem „samej wiedzy”, co sugeruje różnicę między świadomością a praktyką.
6. Kadra i normy szkolne to bardzo mocny filar – szkoły deklarują wysoką gotowość do reagowania. Wysoko oceniono kompetencje kadry w rozpoznawaniu cyberprzemocy i reagowaniu (91,4%), zauważono poprawę reagowania na dyskryminację i wykluczenie (89,2%) oraz wskazano na bardzo silną normę „hejt i dyskryminacja są niedopuszczalne” (94,1%). To pokazuje, że po stronie dorosłych i norm szkoły istnieje silne zaplecze dla profilaktyki.
7. Zaangażowanie uczniów i reagowanie świadków jest pozytywne, ale mniej jednoznaczne niż deklaracje norm i kompetencji dorosłych. Zaangażowanie uczniów w działania promujące akceptację oceniono pozytywnie w 75,9%, a częstsze reagowanie jako świadkowie hejtu w 68,8%. Jednocześnie wysoki udział odpowiedzi neutralnych (odpowiednio 20,9% i 25,9%) sugeruje, że w części szkół aktywność uczniów jest niestabilna lub trudna do jednoznacznego potwierdzenia.
8. Efekt „mniej incydentów” nie jest jednoznaczny – to najśłabszy sygnał w obszarze rezultatów. Spadek liczby incydentów przemocy słownej i wykluczenia potwierdza 45,1% szkół, ale aż 41,8% wybiera odpowiedź neutralną, a 13,1% nie widzi spadku. Oznacza to, że odczuwalna zmiana w częstotliwości zdarzeń jest słabsza niż wzrost świadomości czy norm.
9. Higiena cyfrowa to wyraźnie najśłabszy punkt całego modułu. Pozytywną zmianę w zakresie stosowania zasad higieny cyfrowej widzi tylko 28,7% szkół, przy 39% odpowiedzi neutralnych i 32,3% odpowiedzi negatywnych. To pokazuje, że uczniowie mogą wiedzieć, czym jest hejt i jakie są konsekwencje, ale nie przekłada się to na trwałą zmianę nawyków cyfrowych.
10. Procedury i ścieżki pomocy są bardzo dobrze oceniane, a współpraca z otoczeniem raczej się poprawia – choć nie jest tak jednoznaczna jak informacja o wsparciu. Skuteczność procedur reagowania potwierdza 86,5% szkół, a aż 97% wskazuje, że uczniowie wiedzą, do kogo zwrócić się o pomoc. Poprawę współpracy z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi deklaruje 73,8%, przy zauważalnym odsetku neutralnym (22,4%).
11. W szkołach, które nie realizowały działań, bariery mają głównie charakter informacyjny, finansowy i organizacyjny. Najczęściej wskazywano: brak informacji o możliwościach realizacji (44,3%), brak środków finansowych (42,9%), brak ofert programów (38,6%) i brak czasu w planie pracy (32,9%), a także braki kadrowe/kompetencyjne (31,4%) i trudności organizacyjne (28,6%). Rzadziej wskazywano opór środowiska lub obawy przed tematami (ok. 10%).

## Rekomendacje

- Standaryzować działania i ograniczać „akcyjność” – dążyć do form cyklicznych.

Skoro ok. 1/3 szkół realizuje działania sporadycznie, warto wzmacniać model planowy i powtarzalny: wpisywać działania do programu wychowawczo-profilaktycznego i planu pracy oraz budować minimalny roczny standard działań w obszarze hejtu i dyskryminacji.

- Uporządkować kwestię programów rekomendowanych i ułatwić szkołom wybór.

Przy niskim odsetku szkół realizujących wyłącznie programy rekomendowane (6,1%) oraz znaczącym „nie wiem” (14,4%) kluczowe jest wsparcie informacyjne: lista sprawdzonych programów z krótką instrukcją „dla kogo / ile godzin / jak wdrażać” oraz proste kryteria weryfikacji działań nierekomendowanych.

- Realnie zwiększać zakres działań – ale priorytetyzować tematy, zamiast „dokładać cokolwiek”.

Ponieważ 46,6% szkół ocenia zakres jako niewystarczający, a 97% chce więcej działań, rekomendowane jest planowanie rozwoju z wyraźnymi priorytetami. Dane pokazują, że szczególnym priorytetem powinna być higiena cyfrowa (najślabszy wynik) oraz wzmacnianie reakcji uczniów jako świadków (wysokie odpowiedzi neutralne).

- Przesunąć akcent z przekazywania wiedzy na trening praktycznych umiejętności i sprawczości uczniów.

Wyniki sugerują lukę między wiedzą (80–85% pozytywnych ocen) a zachowaniami (reagowanie, higiena cyfrowa, spadek incydentów). W praktyce oznacza to potrzebę ćwiczeń: scenki reagowania na hejt, trening komunikatów i bezpiecznego zgłaszania, praca na sytuacjach z codzienności uczniów.

- Wzmocnić oddzielną linię działań dotyczącą higieny cyfrowej. Ponieważ tylko 28,7% szkół widzi pozytywną zmianę w tym obszarze, higiena cyfrowa powinna być traktowana jako osobny komponent (czas ekranowy, prywatność, reagowanie na treści szkodliwe, zarządzanie powiadomieniami), a nie jedynie „dodatek” do hejtu.
- Wprowadzić proste monitorowanie skali problemu, aby ocena spadku incydentów była mniej „niejednoznaczna”. Przy 41,8% odpowiedzi neutralnych dla spadku incydentów warto wdrożyć proste narzędzia: rejestr zdarzeń (statystyczny), krótkie cykliczne ankiety uczniowskie, podstawowe wskaźniki – po to, aby szkoły mogły oceniać trendy i dobierać adekwatne działania.
- Wykorzystać mocne strony szkół: procedury i ścieżki pomocy – oraz dalej ich „używać”, a nie tylko je posiadać. Skoro procedury są wysoko oceniane (86,5%) i uczniowie powinni wiedzieć, gdzie szukać pomocy (97%), warto regularnie odświeżać komunikację o ścieżkach pomocy, ćwiczyć zgłaszanie i upewniać się, że mechanizmy działają w praktyce (także w sytuacjach online).
- Wzmocnić współpracę z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi jako wsparcie dla zmiany nawyków cyfrowych. Ponieważ współpraca poprawia się (73,8%), ale nie jest tak jednoznaczna jak inne wskaźniki, warto ją dalej rozwijać – szczególnie tam, gdzie szkoła sama nie ma zasobów. Włączenie rodziców jest kluczowe zwłaszcza w obszarze higieny cyfrowej (nawyki domowe).
- Adresować główne bariery w szkołach, które nie realizują działań: informacja, finansowanie, organizacja i kompetencje. Dane jasno pokazują, że kluczowe są: lepsza informacja o dostępnych programach, wsparcie finansowe, dostęp do ofert oraz szkolenia dla kadry. To powinien być pierwszy pakiet wsparcia dla szkół „nieaktywnych”.

## Podsumowanie

Wyniki Modułu 4 pokazują, że przeciwdziałanie stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi w szkole i w Internecie jest obszarem, w którym większość szkół podejmuje działania i dostrzega ich istotne znaczenie. Szkoły deklarują dysponowanie silnymi zasobami systemowymi – jasnymi normami, wysokimi kompetencjami kadry pedagogicznej, funkcjonującymi procedurami oraz dobrze znanymi uczniom ścieżkami pomocy. Jednocześnie wyniki wskazują na wyraźną różnicę między wysokim poziomem świadomości i deklarowanych postaw a mniej jednoznacznymi efektami w zakresie codziennych zachowań uczniów oraz rzeczywistego spadku liczby incydentów. Szczególnym wyzwaniem pozostaje obszar higieny cyfrowej, w którym zmiana nawyków uczniów jest najslabiej widoczna. Uzyskane dane potwierdzają potrzebę dalszego, systematycznego rozwijania działań – zwłaszcza tych, które wzmacniają praktyczne umiejętności reagowania, sprawczość uczniów oraz długofalowe kształtowanie bezpiecznych postaw w środowisku online i offline.

## Bibliografia

1. Biechowska, D., i in. (2012). *Polska adaptacja Compulsive Internet Use Scale (CIUS)*. Materiał niepublikowany / arkusz testowy. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
2. Dębski, M., Flis, J. (2023). *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*.

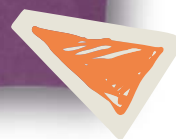
Warszawa: Fundacja UNAWEZA. Pozyskano z [https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym\\_-Raport-final.pdf](https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf).

3. Dębski, M., Pyżalski, J. Borchet, J., Witkowska, H. (2025). *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań*. Gdańsk: Fundacja Dbam o Mój Zasięg.
4. Pyżalski, J. (2009). *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska. Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 8(1). Pozyskano z <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/720>.
5. Pyżalski, J. (red.). (2017). *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź: Wydawnictwo „Eter”. (Otwarty dostęp – repozytorium UAM).

# Moduł 5.

## Zachowania samobójcze i samouszkodzenia

Autor: dr Halszka Witkowska



### Znaczenie zachowań samobójczych i samouszkodzeń

Zachowania autodestrukcyjne oraz kryzysy samobójcze dzieci i młodzieży stanowią jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnej profilaktyki szkolnej. Szkoła, jako miejsce codziennego funkcjonowania uczniów, odgrywa kluczową rolę w zakresie wczesnego rozpoznawania sygnałów kryzysu, reagowania na zachowania autoagresywne oraz organizowania wsparcia dla uczniów, ich rodzin i całej społeczności szkolnej. Skuteczność działań w tym obszarze zależy zarówno od kompetencji kadry pedagogicznej, jak i od funkcjonowania procedur, zespołów kryzysowych oraz współpracy z instytucjami zewnętrznymi.

Moduł 5 koncentruje się na ocenie zakresu i jakości działań podejmowanych w szkołach w obszarze zapobiegania zachowaniom samobójczym i samouszkodzeniom po 2021 roku. Analizie

poddano m.in. częstotliwość i charakter realizowanych programów, stopień wykorzystania programów rekomendowanych, bariery w ich wdrażaniu, a także postrzegane kompetencje nauczycieli i uczniów w zakresie reagowania na kryzysy emocjonalne. Szczególną uwagę poświęcono funkcjonowaniu procedur kryzysowych, przygotowaniu szkół do wsparcia ucznia po próbie samobójczej oraz roli psychoedukacji, pierwszej pomocy emocjonalnej i wsparcia rówieśniczego.

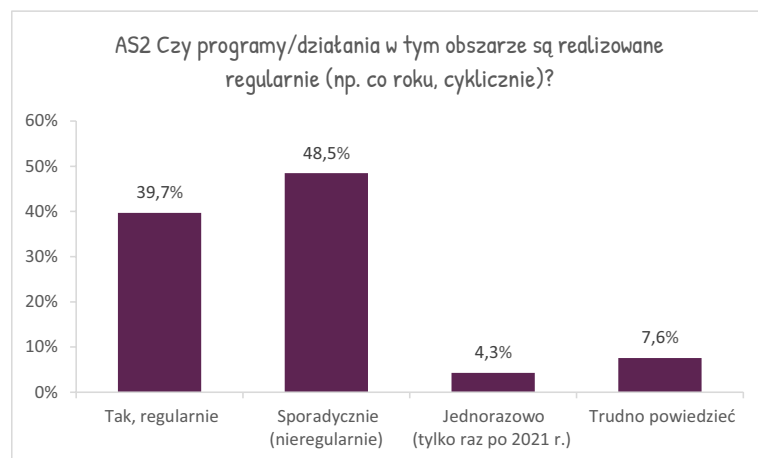
Uzyskane wyniki pozwalają z jednej strony zidentyfikować istotne zasoby szkół – takie jak wysoki poziom deklarowanych kompetencji kadry, znajomość ścieżek pomocy czy powszechne posiadanie procedur – z drugiej zaś wskazują obszary wymagające dalszego wzmocnienia, w tym dostęp do rekomendowanych programów, praktyczne przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami oraz konsekwentne wdrażanie zapisów proceduralnych w codziennej praktyce szkolnej.

**Czy od 2021 roku w Państwa szkole realizowano programy, działania lub projekty dotyczące tego obszaru?**



Przedstawione dane wskazują, że w zdecydowanej większości szkół od 2021 roku realizowano programy, działania lub projekty dotyczące profilaktyki zachowań samobójczych. Odpowiedź twierdzącą wskazało 70,7% placówek, co świadczy o szerokim zakresie podejmowanych inicjatyw oraz relatywnie dużym zaangażowaniu szkół w realizację działań profilaktycznych i edukacyjnych. Jednocześnie niemal jedna trzecia badanych placówek (29,3%) zadeklarowała brak realizacji takich programów w analizowanym okresie. Wynik ten wskazuje na istotną grupę szkół, w których działania w tym obszarze nie były podejmowane, co świadczy o tym, że nadal istnieje wyraźna przestrzeń do dalszego upowszechniania programów oraz wspierania placówek, które dotychczas nie realizowały tego typu działań.

#### **Czy programy/działania w tym obszarze są realizowane regularnie (np. co roku, cyklicznie)?**



Wśród szkół, które realizowały programy, działania lub projekty dotyczące badanego obszaru największa grupa respondentów

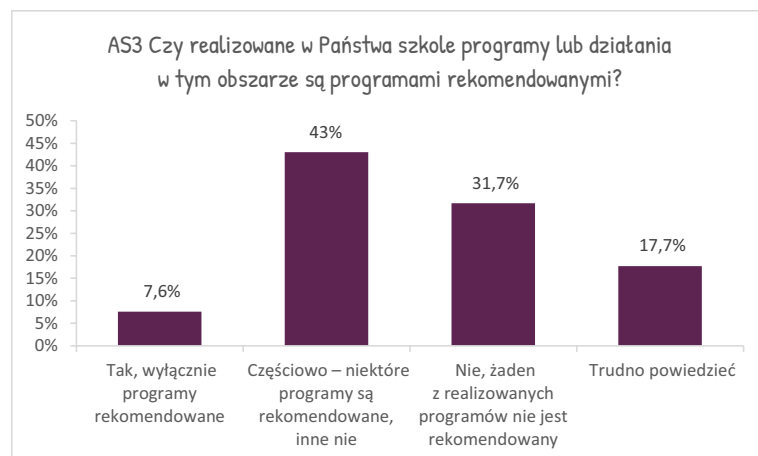
zadeklarowała, że działania te są podejmowane sporadycznie, w sposób nieregularny – odpowiedź tę wskazało 48,5% badanych.

Jednocześnie 39,7% respondentów zadeklarowało, że realizuje je regularnie, np. co roku lub cyklicznie. Zdecydowanie rzadziej wskazywano na realizację działań jednorazowo – jedynie 4,3% respondentów zadeklarowało, że programy zostały zrealizowane tylko raz po 2021 roku. Niewielki odsetek badanych (7,6%) wybrał odpowiedź „trudno powiedzieć”, co może wskazywać na brak pełnej wiedzy o charakterze podejmowanych działań lub ich niesformalizowany przebieg.

Uzyskane wyniki sugerują, że mimo relatywnie dużej skali podejmowanych inicjatyw (co potwierdzają dane z pytania AS1), w wielu szkołach działania te nie mają jeszcze charakteru systemowego i wymagają wzmocnienia w kierunku większej regularności i planowości.

#### **Czy realizowane w Państwa szkole programy lub działania w tym obszarze są programami rekomendowanymi?**

Największa grupa respondentów (43%) wskazała, że niektóre z realizowanych programów są rekomendowane, natomiast inne nie, co może świadczyć o łączeniu sprawdzonych rozwiązań z autorskimi lub lokalnymi inicjatywami. Stosunkowo niewielki odsetek badanych (7,6%) wskazał, że wszystkie realizowane programy są programami rekomendowanymi, co pokazuje, że pełne oparcie działań na sprawdzonych rozwiązaniach jest nadal rzadkością. Jednocześnie 31,7% ankietowanych zadeklarowało, że żaden z realizowanych programów nie ma statusu programu rekomendowanego. Wynik ten

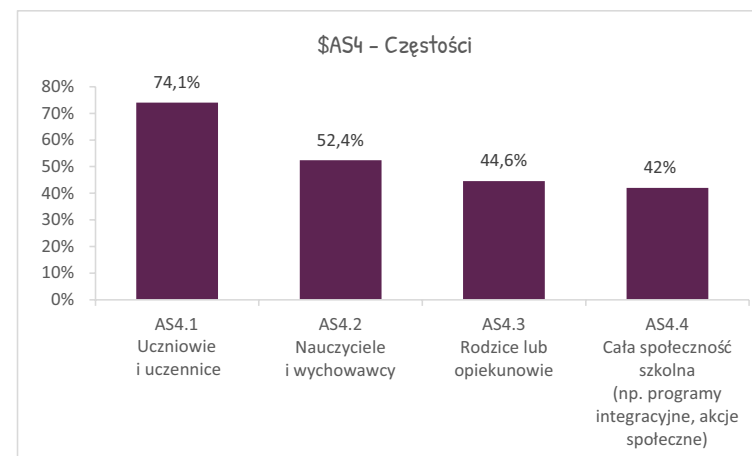


wskazuje na istotną przestrzeń do podnoszenia jakości działań poprzez sięganie po programy o potwierdzonej skuteczności. Z kolei 17,7% badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, co może sugerować brak wystarczającej wiedzy na temat statusu realizowanych programów lub niewystarczającą komunikację w tym zakresie wewnątrz szkoły.

#### Do kogo kierowane są programy lub działania realizowane w Państwa szkole?\*

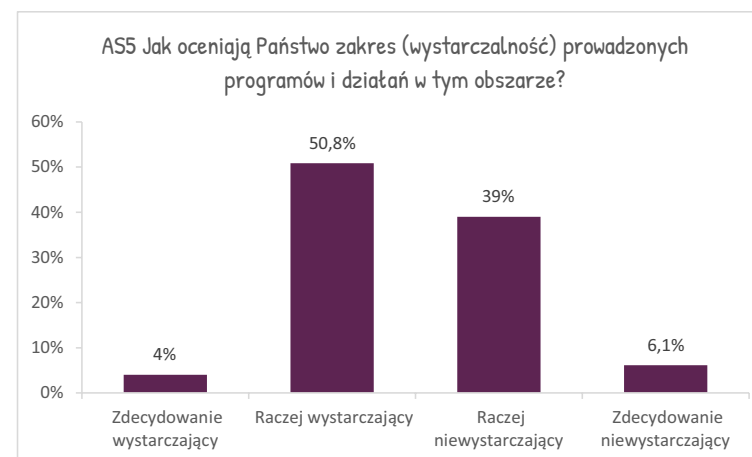
Odpowiedzi szkół wskazują, że programy i działania w obszarze przeciwdziałania stygmatyzacji, dyskryminacji oraz hejtowi w szkole i w Internecie realizowane po 2021 roku mają charakter wielopodmiotowy. Najczęściej kierowane są do uczniów, a także do nauczycieli i wychowawców. W dalszej kolejności jako odbiorców działań ankietowane placówki wskazały rodziców lub opiekunów oraz całą społeczność szkolną.

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



Uzyskane wyniki wskazują, że w badanym obszarze szkoły podejmują działania wobec różnych grup odbiorców, jednak największy nacisk kładą na bezpośrednie wsparcie uczniów.

#### Jak oceniają Państwo zakres (wystarczalność) prowadzonych programów i działań w tym obszarze?



Wyniki wskazują na podzielone opinie respondentów dotyczące wystarczalności zakresu realizowanych w szkołach programów i działań w analizowanym obszarze. Połowa badanych (50,8%) oceniła zakres tych działań jako raczej wystarczający, a 4% badanych wskazało, że zakres działań jest zdecydowanie wystarczający. Jednocześnie 39% respondentów uznało, że realizowane programy i działania są raczej niewystarczające, natomiast 6,1% oceniło je jako zdecydowanie niewystarczające. Stanowi to istotny sygnał wskazujący na potrzebę dalszego rozwoju i rozszerzania oferty działań w tym obszarze.

#### **Czy Państwa szkoła chciałaby, aby w przyszłości realizowano więcej działań lub programów w tym obszarze?**



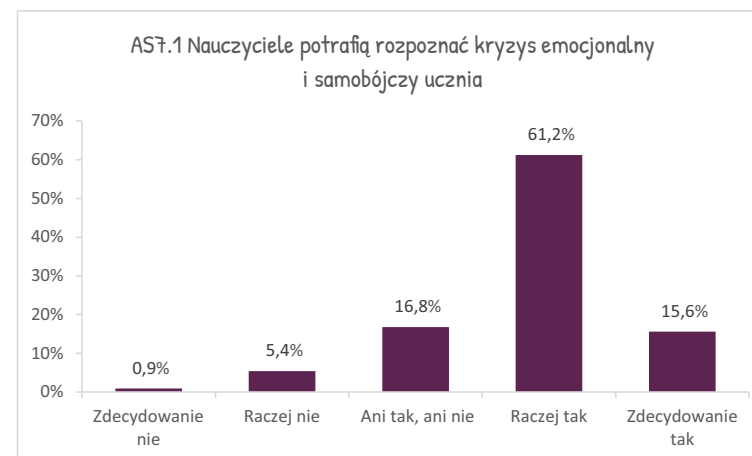
Uzyskane dane jednoznacznie wskazują na silną potrzebę rozszerzenia działań i programów realizowanych w szkołach w analizowanym obszarze w przyszłości. Zdecydowana większość respondentów wyraziła postawę pozytywną wobec dalszego rozwoju oferty – 48,5% badanych odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 46,8% „raczej tak”.

Łącznie oznacza to, że 95,3% szkół dostrzega wyraźną potrzebę intensyfikacji działań w tym zakresie.

Odpowiedzi negatywne pojawiały się sporadycznie. Jedynie 4,3% respondentów wskazało odpowiedź „raczej nie”, a zaledwie 0,5% „zdecydowanie nie”, co potwierdza marginalny charakter sprzeciwu wobec zwiększania liczby programów lub działań.

Wysoki poziom deklarowanej gotowości do rozwoju programów sugeruje, że szkoły nie tylko dostrzegają istniejące braki, ale również wykazują otwartość na wdrażanie nowych, bardziej systemowych i kompleksowych rozwiązań.

#### **Nauczyciele potrafią rozpoznać kryzys emocjonalny i samobójczy ucznia**

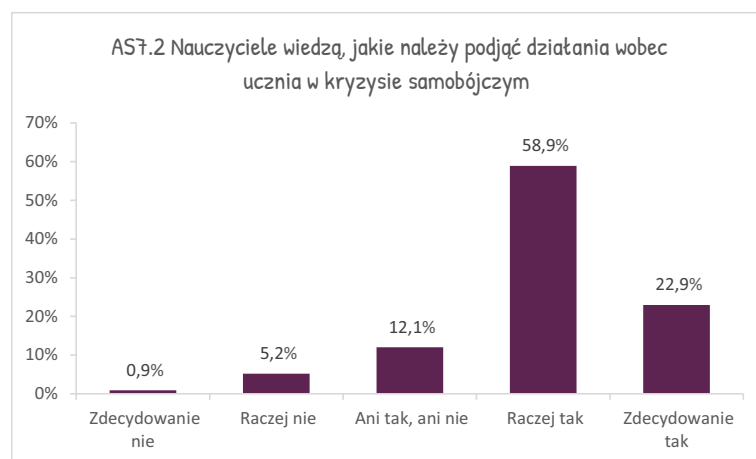


Wyniki wskazują, że większość respondentów ocenia kompetencje nauczycieli w zakresie rozpoznawania kryzysu emocjonalnego i samobójczego uczniów pozytywnie. Najliczniejszą grupę stanowią

odpowiedzi „raczej tak” (61,2%), a kolejną „zdecydowanie tak” (15,6%). Łącznie oznacza to, że 76,8% badanych uważa, iż nauczyciele potrafią rozpoznać tego typu kryzys.

Jednocześnie zauważalny jest istotny odsetek odpowiedzi neutralnych – 16,8% respondentów wskazało odpowiedź „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o niepewności co do faktycznego poziomu kompetencji kadry lub o zróżnicowanych doświadczeniach w tym zakresie. Odpowiedzi negatywne pojawiają się rzadko: 5,4% badanych wybrało „raczej nie”, a jedynie 0,9% „zdecydowanie nie”, co sugeruje, że brak kompetencji w tym obszarze nie jest postrzegany jako powszechny problem.

#### ***Nauczyciele wiedzą, jakie należy podjąć działania wobec ucznia w kryzysie samobójczym***

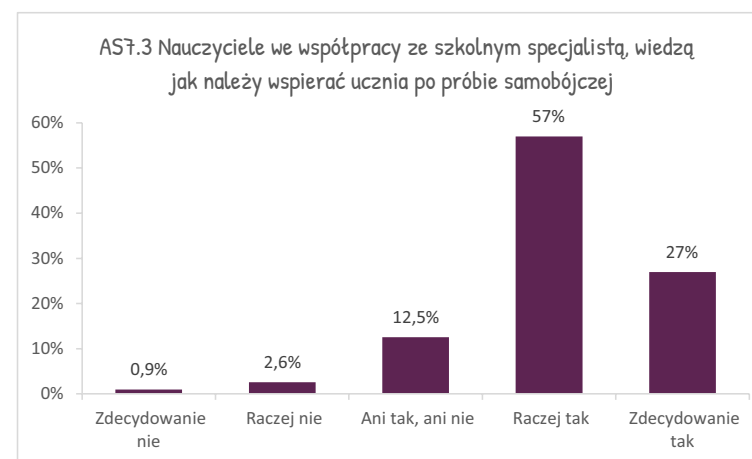


Uzyskane wyniki pokazują, że większość respondentów ocenia wiedzę nauczycieli na temat właściwych działań wobec ucznia w kryzysie samobójczym pozytywnie. Najczęściej wskazywaną odpowiedzią jest

„raczej tak” (58,9%), a „zdecydowanie tak” wybrało 22,9% badanych. Łącznie oznacza to, że 81,8% respondentów uważa, iż nauczyciele wiedzą, jakie działania należy podjąć w sytuacji kryzysu samobójczego ucznia.

Jednocześnie 12,1% badanych udzieliło odpowiedzi „ani tak, ani nie”, co może wskazywać na niejednoznaczne doświadczenia lub ograniczoną widoczność faktycznych kompetencji nauczycieli w sytuacjach kryzysowych. Odpowiedzi negatywne pojawiają się rzadko – 5,2% respondentów wybrało „raczej nie”, a 0,9% „zdecydowanie nie”.

#### ***Nauczyciele we współpracy ze szkolnym specjalistą, wiedzą jak należy wspierać ucznia po próbie samobójczej***

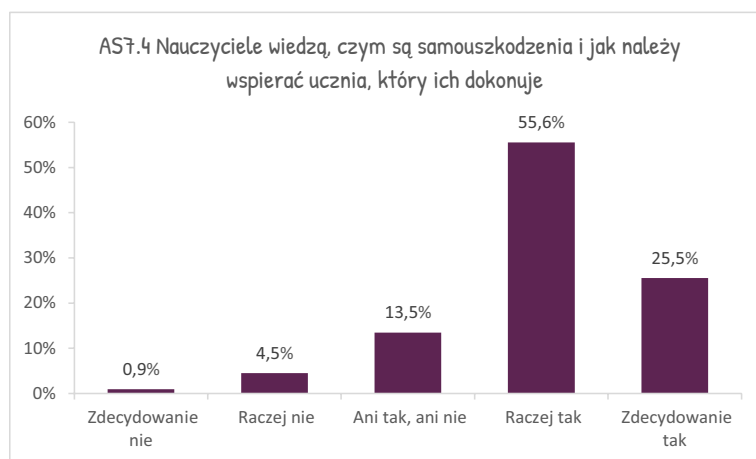


Wyniki wskazują, że badane placówki w większości dobrze oceniają kompetencje nauczycieli w zakresie wspierania ucznia po próbie samobójczej, realizowanego we współpracy ze szkolnym specjalistą.

Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” (57%), natomiast „zdecydowanie tak” wskazało 27% badanych. Oznacza to, że łącznie 84% respondentów uważa, iż nauczyciele wiedzą, jak właściwie wspierać ucznia po próbie samobójczej, korzystając ze wsparcia specjalistycznego dostępnego w szkole.

12,5% ankietowanych udzieliło odpowiedzi „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o ograniczonej wiedzy na temat faktycznego przebiegu współpracy nauczycieli ze szkolnymi specjalistami lub o niejednorodnych doświadczeniach w tym zakresie. Odpowiedzi negatywne są sporadyczne – 2,6% badanych wybrało „raczej nie”, a 0,9% „zdecydowanie nie”, co sugeruje, że brak kompetencji w tym obszarze jest postrzegany jako zjawisko marginalne.

#### **Nauczyciele wiedzą, czym są samouszkodzenia i jak należy wspierać ucznia, który ich dokonuje**

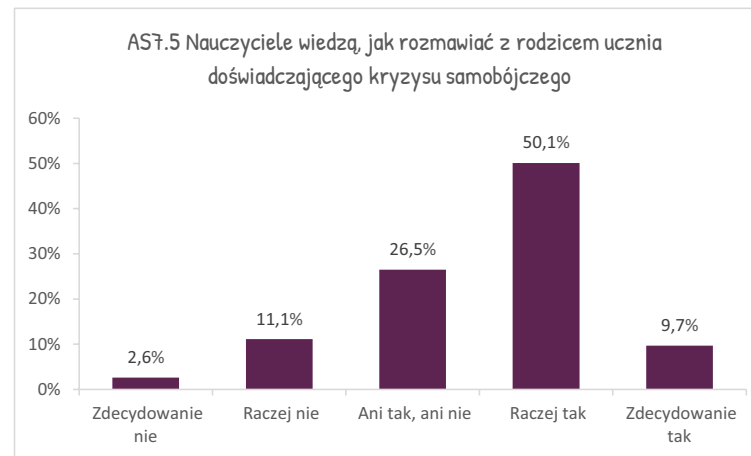


Wyniki pokazują, że większość placówek pozytywnie ocenia poziom wiedzy nauczycieli na temat samouszkodzeń oraz sposobów wspierania

uczniów, którzy ich doświadczają. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” (55,6%), natomiast „zdecydowanie tak” wskazało 25,5% badanych. Łącznie oznacza to, że 81,1% placówek uważa, iż nauczyciele posiadają odpowiednie kompetencje w tym obszarze.

13,5% ważnych odpowiedzi stanowiła odpowiedź neutralna („ani tak, ani nie”), co może sugerować niepewność co do faktycznego poziomu wiedzy nauczycieli lub zróżnicowane doświadczenia w zakresie reagowania na samouszkodzenia uczniów. Odpowiedzi negatywne pojawiają się stosunkowo rzadko – 4,5% badanych wskazało „raczej nie”, a 0,9% „zdecydowanie nie”, co świadczy o tym, że brak wiedzy nauczycieli w tym zakresie nie jest postrzegany jako powszechny problem.

#### **Nauczyciele wiedzą, jak rozmawiać z rodzicem ucznia doświadczającego kryzysu samobójczego**



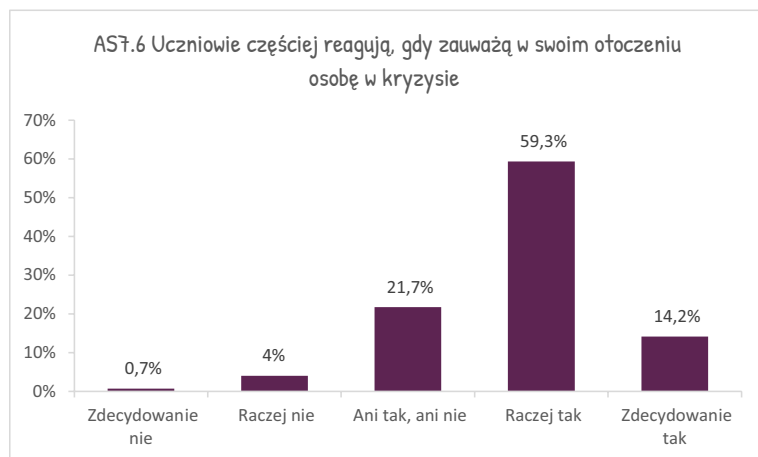
Wyniki wskazują, że kompetencje nauczycieli w zakresie rozmowy z rodzicami ucznia doświadczającego kryzysu samobójczego są oceniane dość pozytywnie. Najczęściej wskazywaną odpowiedzią

było „raczej tak” (50,1%), natomiast „zdecydowanie tak” wybrało 9,7% respondentów, co łącznie stanowi 59,8% ważnych odpowiedzi.

Stosunkowo wysoki jest udział odpowiedzi neutralnych – 26,5% placówek zaznaczyło „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o braku jednoznacznych doświadczeń dotyczących kontaktów nauczycieli z rodzicami w sytuacjach kryzysowych. Jednocześnie 13,7% badanych udzieliło odpowiedzi negatywnych (11,1% „raczej nie” oraz 2,6% „zdecydowanie nie”), co wskazuje, że część respondentów dostrzega istotne braki w tym obszarze.

Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę wzmocnienia wsparcia systemowego dla nauczycieli w zakresie współpracy z rodzicami.

#### ***Uczniowie częściej reagują, gdy zauważą w swoim otoczeniu osobę w kryzysie***

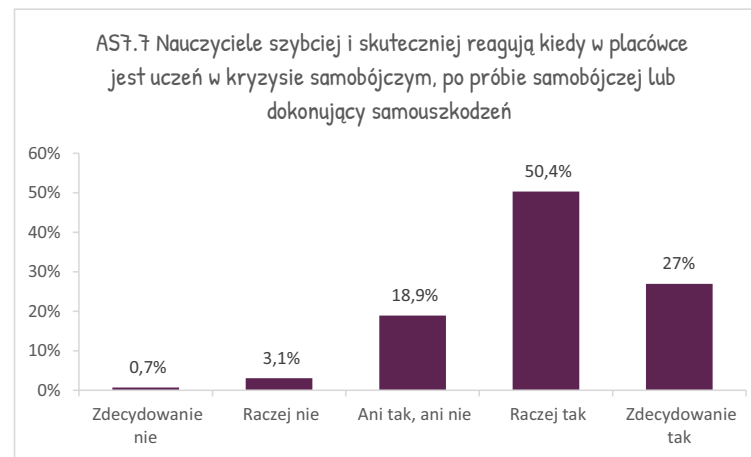


Uzyskane odpowiedzi wskazują, że respondenci w większości dostrzegają wzrost gotowości uczniów do reagowania w sytuacji

zauważenia osoby w kryzysie. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” (59,3%), co sugeruje dość wyraźne przekonanie o zwiększonej wrażliwości uczniów na problemy rówieśników. Odpowiedź „zdecydowanie tak” wskazało 14,2% badanych, co łącznie daje 73,5% ocen pozytywnych.

Jednocześnie 21,7% respondentów wybrało odpowiedź „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o braku jednoznacznych obserwacji dotyczących reakcji uczniów lub o różnicowaniu postaw młodzieży w tym zakresie. Stosunkowo niski jest odsetek odpowiedzi negatywnych – łącznie 4,7% badanych (4% „raczej nie” oraz 0,7% „zdecydowanie nie”), co sugeruje, że brak reakcji uczniów na osoby w kryzysie nie jest zjawiskiem powszechnie dostrzeganym.

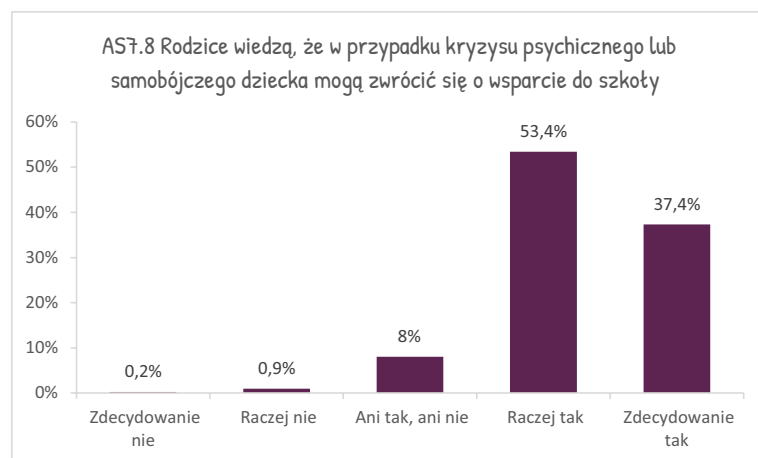
#### ***Nauczyciele szybciej i skuteczniej reagują kiedy w placówce jest uczeń w kryzysie samobójczym, po próbie samobójczej lub dokonujący samouszkodzeń***



Wyniki wskazują, że zdecydowana większość placówek dostrzega poprawę szybkości i skuteczności reakcji nauczycieli w sytuacjach kryzysowych, gdy w placówce pojawia się uczeń w kryzysie samobójczym, po próbie samobójczej lub dokonujący samouszkodzeń. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” (50,4%), natomiast „zdecydowanie tak” wskazało 27% badanych. Oznacza to, że łącznie 57,4% respondentów pozytywnie ocenia reakcje nauczycieli w tego typu sytuacjach.

18,9% ankietowanych wybrało odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”), co może świadczyć o braku jednoznacznych doświadczeń w tym zakresie lub o zróżnicowanym poziomie przygotowania kadry pedagogicznej w poszczególnych placówkach. Odpowiedzi negatywne pojawiały się rzadko – łącznie 3,8% badanych (3,1% „raczej nie” oraz 0,7% „zdecydowanie nie”), co pokazuje, że niewystarczające reakcje nauczycieli są postrzegane jako zjawisko marginalne.

#### **Rodzice wiedzą, że w przypadku kryzysu psychicznego lub samobójczego dziecka mogą zwrócić się o wsparcie do szkoły**



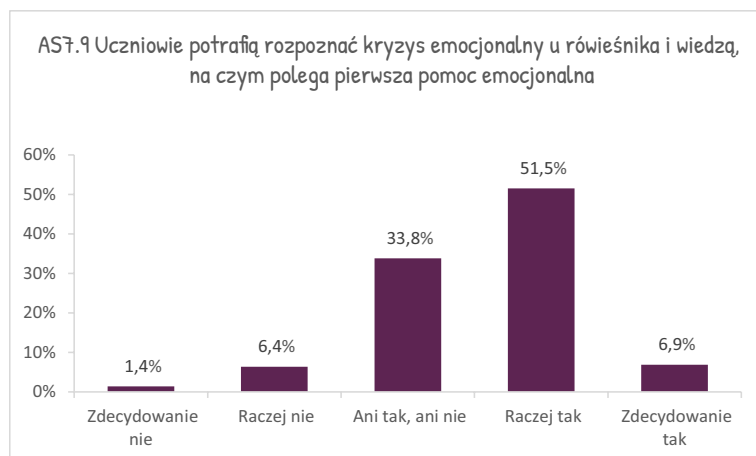
Uzyskane odpowiedzi pokazują, że w ocenie ankietowanych placówek rodzice ich uczniów w zdecydowanej większości mają świadomość możliwości uzyskania wsparcia w szkole w sytuacji kryzysu psychicznego lub samobójczego dziecka. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” (53,4%), a odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzieliło 37,4% respondentów. Łącznie oznacza to, że 90,8% badanych pozytywnie ocenia poziom wiedzy rodziców w tym zakresie.

Relatywnie niewielki odsetek respondentów wybrał odpowiedź neutralną – 8% („ani tak, ani nie”), co może sugerować, że w tej grupie istnieje niepewność co do zakresu dostępnego wsparcia lub sposobów kontaktu ze szkołą w sytuacjach kryzysowych. Odpowiedzi negatywne pojawiały się sporadycznie – łącznie 1,1% badanych (0,9% „raczej nie” oraz 0,2% „zdecydowanie nie”), co wskazuje, że brak wiedzy rodziców na temat możliwości uzyskania pomocy ze strony szkoły postrzegany jest jako zjawisko marginalne.

Wyniki mogą świadczyć o skutecznej komunikacji szkoły z rodzicami w obszarze wsparcia psychologicznego.

#### **Uczniowie potrafią rozpoznać kryzys emocjonalny u rówieśnika i wiedzą, na czym polega pierwsza pomoc emocjonalna**

Blisko 60% ankietowanych pozytywnie ocenia kompetencje uczniów w zakresie rozpoznawania kryzysu emocjonalnego u rówieśników oraz wiedzy na temat pierwszej pomocy emocjonalnej. Największa grupa respondentów wybrała odpowiedź „raczej tak” (51,5%), co sugeruje, że uczniowie w ocenie badanych posiadają podstawowe umiejętności i świadomość w tym obszarze, choć nie zawsze są one postrzegane jako w pełni ugruntowane. Odpowiedź „zdecydowanie tak” wskazało



jedynie 6,9% respondentów, co może świadczyć o ograniczonym poczuciu wysokich kompetencji uczniów w zakresie reagowania na kryzys emocjonalny.

Stosunkowo wysoki jest odsetek odpowiedzi neutralnych – 33,8% („ani tak, ani nie”), co wskazuje na niejednoznaczną ocenę i może oznaczać, że znaczna część badanych nie ma pewności co do realnych umiejętności uczniów w tym zakresie lub dostrzega ich zależność od sytuacji i indywidualnych cech. Odpowiedzi negatywne („raczej nie” – 6,4% oraz „zdecydowanie nie” – 1,4%) łącznie stanowią 7,8%, co nie jest wartością wysoką, jednak sygnalizuje istnienie grupy uczniów, którzy nie posiadają wystarczających kompetencji w zakresie rozpoznawania kryzysu emocjonalnego i udzielania podstawowego wsparcia rówieśniczego.

Wyniki sugerują potrzebę wzmocnienia kompetencji uczniów w obszarze pierwszej pomocy emocjonalnej.

***Uczniowie wiedzą, gdzie w szkole zgłosić się po pomoc w kryzysie emocjonalnym swoim lub kolegi z klasy, znają także numery telefonów, gdzie bezpłatnie oraz anonimowo mogą uzyskać wsparcie***

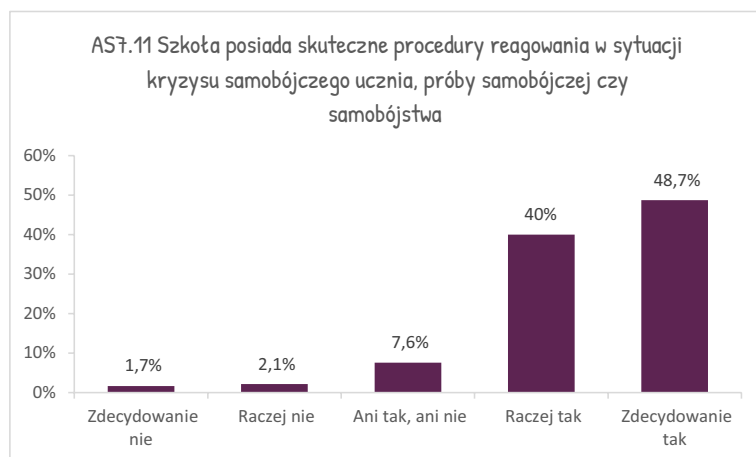


Wyniki wskazują na wysoką ocenę poziomu wiedzy uczniów w zakresie dostępnych form wsparcia w sytuacji kryzysu emocjonalnego, zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią. Zdecydowana większość respondentów oceniła ten obszar pozytywnie – odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 54,1% badanych, natomiast „zdecydowanie tak” aż 41,4%, co łącznie daje 95,5% odpowiedzi pozytywnych. Oznacza to, że według ankietowanych zdecydowana większość uczniów wie, do kogo może zwrócić się o pomoc w szkole, oraz zna numery telefonów, pod którymi można bezpłatnie i anonimowo uzyskać wsparcie.

Odsetek odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) jest niski (wynosi 3,8%), co pokazuje, że w ocenie placówek kwestia dostępności informacji o pomocy jest dla większości uczniów jasna i jednoznaczna. Również odpowiedzi negatywne występują marginalnie – „raczej nie” wskazało 0,5%, a „zdecydowanie nie” jedynie 0,2% respondentów.

Tak niskie wartości sugerują bardzo dobrą dostępność informacji oraz skuteczność działań informacyjnych prowadzonych w szkołach.

#### **Szkoła posiada skuteczne procedury reagowania w sytuacji kryzysu samobójczego ucznia, próby samobójczej czy samobójstwa**



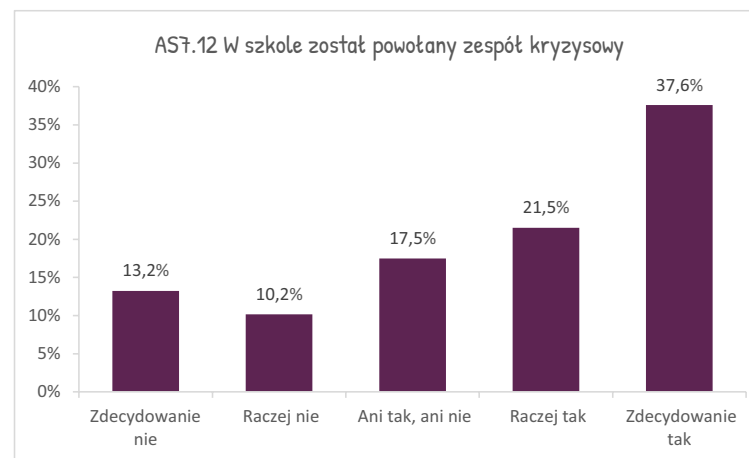
Wyniki pokazują, że zdecydowana większość ankietowanych posiada skuteczne procedury reagowania w sytuacji kryzysu samobójczego ucznia, próby samobójczej lub samobójstwa. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzieliło 48,7% badanych, a „raczej tak” 40%, co łącznie stanowi 88,7% odpowiedzi pozytywnych. Oznacza to, że blisko 90 procent uczestników badania postrzega szkolne procedury jako skuteczne i adekwatne do sytuacji kryzysowych najwyższego ryzyka.

Odsetek odpowiedzi neutralnych („ani tak, ani nie”) wynosi 7,6%, co może świadczyć o ograniczonej znajomości procedur w tej grupie respondentów lub o braku bezpośrednich doświadczeń związanych z ich stosowaniem. Jednocześnie odpowiedzi negatywne pojawiają

się rzadko – „raczej nie” wskazało 2,1%, a „zdecydowanie nie” 1,7% badanych. Niski poziom ocen negatywnych sugeruje, że brak procedur lub ich nieskuteczność nie stanowią powszechnego problemu w ocenianych placówkach.

Wyniki potwierdzają, że systemowe rozwiązania reagowania kryzysowego w szkołach są postrzegane jako dobrze przygotowane i funkcjonujące.

#### **W szkole został powołany zespół kryzysowy**

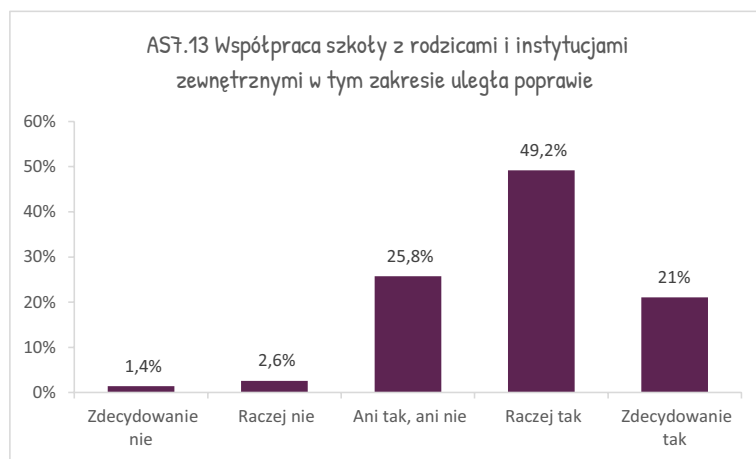


Wyniki pokazują zróżnicowany obraz badanych placówek pod względem funkcjonowania w nich zespołów kryzysowych, z jednoczesną przewagą odpowiedzi potwierdzających ich powołanie. Najliczniejszą grupę stanowią respondenci, którzy wskazali odpowiedź „zdecydowanie tak” – 37,6%, co sugeruje, że w tych placówkach istnienie zespołu kryzysowego jest jednoznacznie potwierdzone i prawdopodobnie dobrze zakomunikowane w społeczności szkolnej.

Kolejne 21,5% badanych zaznaczyło odpowiedź „raczej tak”, co łącznie daje 59,1% odpowiedzi pozytywnych.

Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi „ani tak, ani nie” (17,5%) może świadczyć o braku jasnej informacji na temat istnienia zespołu kryzysowego lub ograniczonej wiedzy na temat struktury reagowania kryzysowego w szkole. Na uwagę zasługuje także znaczący udział odpowiedzi negatywnych: „zdecydowanie nie” – 13,2% oraz „raczej nie” – 10,2%, co łącznie stanowi 23,4% wskazań. Wynik ten sugeruje, że w części placówek zespoły kryzysowe nie zostały formalnie powołane lub ich funkcjonowanie nie jest dostrzegane przez respondentów. Uzyskane wyniki podkreślają potrzebę formalnego powoływania zespołów kryzysowych oraz systematycznego informowania nauczycieli, uczniów i rodziców o ich istnieniu, składzie i zakresie kompetencji.

#### **Współpraca szkoły z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi w tym zakresie uległa poprawie**



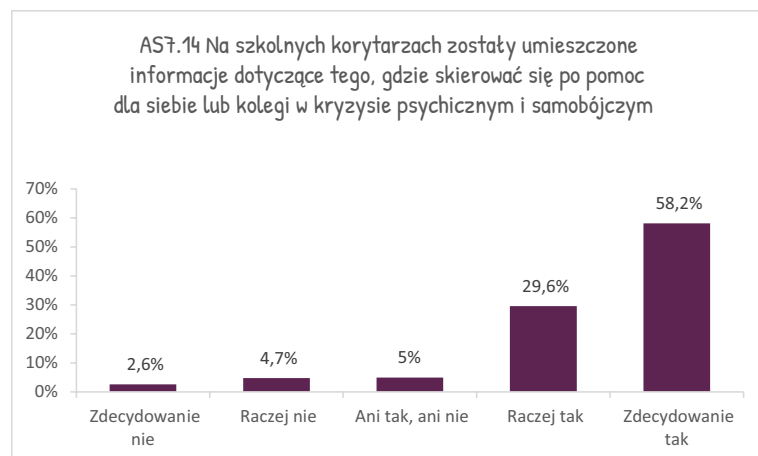
Odpowiedzi wskazują, że współpraca szkoły z rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi w obszarze reagowania na kryzysy psychiczne i samobójcze w dużej mierze uległa poprawie. Największy odsetek badanych wybrał odpowiedź „raczej tak” – 49,2%. Dodatkowo 21% placówek zaznaczyło odpowiedź „zdecydowanie tak”, co łącznie daje 70,2% odpowiedzi pozytywnych.

Istotna część badanych – 25,8% – wybrała odpowiedź „ani tak, ani nie”, co może świadczyć o braku wystarczających danych do jednoznacznej oceny zmian lub o nierównomiernym charakterze poprawy współpracy, zależnym od konkretnej sytuacji kryzysowej bądź instytucji partnerskiej.

Odsetek odpowiedzi negatywnych jest stosunkowo niski. 2,6% respondentów wskazało odpowiedź „raczej nie”, a 1,4% – „zdecydowanie nie”, co łącznie stanowi 4% wskazań. Wynik ten sugeruje, że brak poprawy współpracy z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi jest zjawiskiem marginalnym.

#### **Na szkolnych korytarzach zostały umieszczone informacje dotyczące tego, gdzie skierować się po pomoc dla siebie lub kolegi w kryzysie psychicznym i samobójczym**

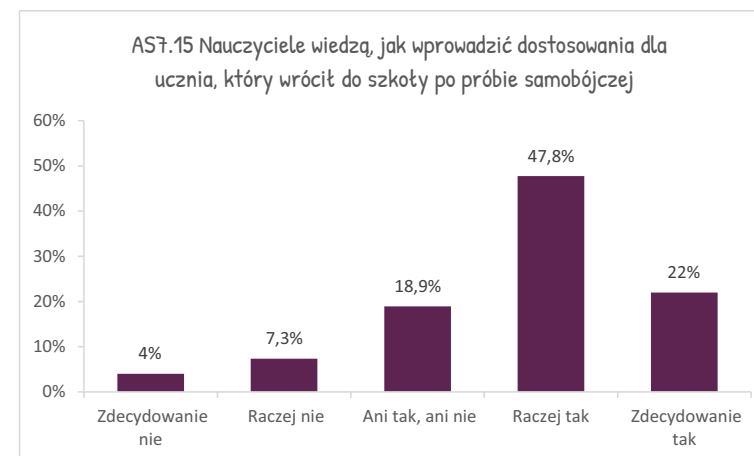
Odpowiedzi jednoznacznie wskazują, że w większości ankietowanych szkół na korytarzach umieszczono informacje dotyczące możliwości uzyskania pomocy w sytuacji kryzysu psychicznego lub samobójczego, zarówno dla siebie, jak i dla rówieśników. Najwyższy odsetek badanych zaznaczył odpowiedź „zdecydowanie tak” – 58,2%, natomiast 29,6% wskazało odpowiedź „raczej tak”. Oznacza to, że łącznie 87,7% respondentów potwierdza obecność takich informacji w przestrzeni szkolnej.



Niewielki odsetek badanych wybrał odpowiedź „ani tak, ani nie” – 5%, co może świadczyć o ograniczonej świadomości respondentów na temat dostępności tych informacji lub o ich małej widoczności w niektórych szkołach. Również odpowiedzi negatywne pojawiają się sporadycznie: 4,7% respondentów zaznaczyło „raczej nie”, a 2,6% – „zdecydowanie nie”, co łącznie stanowi 7,3% wskazań. Zauważalny odsetek odpowiedzi neutralnych i negatywnych wskazuje na potrzebę dalszego dbania o widoczność, aktualność i atrakcyjność form przekazu dotyczących możliwości uzyskania pomocy.

#### ***Nauczyciele wiedzą, jak wprowadzić dostosowania dla ucznia, który wrócił do szkoły po próbie samobójczej***

Wyniki pokazują, że większość ankietowanych placówek ocenia, iż nauczyciele posiadają wiedzę na temat wprowadzania dostosowań dla ucznia powracającego do szkoły po próbie samobójczej, jednak poziom tej pewności nie jest jednoznaczny. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było „raczej tak” – 47,8%, natomiast 22% respondentów



zaznaczyło odpowiedź „zdecydowanie tak”. Oznacza to, że łącznie 69,8% badanych pozytywnie ocenia przygotowanie nauczycieli w tym zakresie.

Jednocześnie stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych – 18,9% („ani tak, ani nie”) – może świadczyć o niejednoznacznej percepcji kompetencji nauczycieli lub o braku jasnych, powszechnie znanych procedur dotyczących wsparcia ucznia po kryzysie samobójczym. Odpowiedzi negatywne pojawiają się rzadziej, jednak są zauważalne: 7,3% respondentów wskazało „raczej nie”, a 4% – „zdecydowanie nie”, co łącznie stanowi 11,3% wskazań.

Rezultaty wskazują na potrzebę systematycznego wzmocnienia kompetencji nauczycieli w zakresie wsparcia ucznia po kryzysie psychicznym.

## Pytania skierowane do szkół nierealizujących programów, działań ani projektów\*

**Jakie są główne powody, dla których w Państwa szkole nie realizowano tego rodzaju programów lub działań?\***

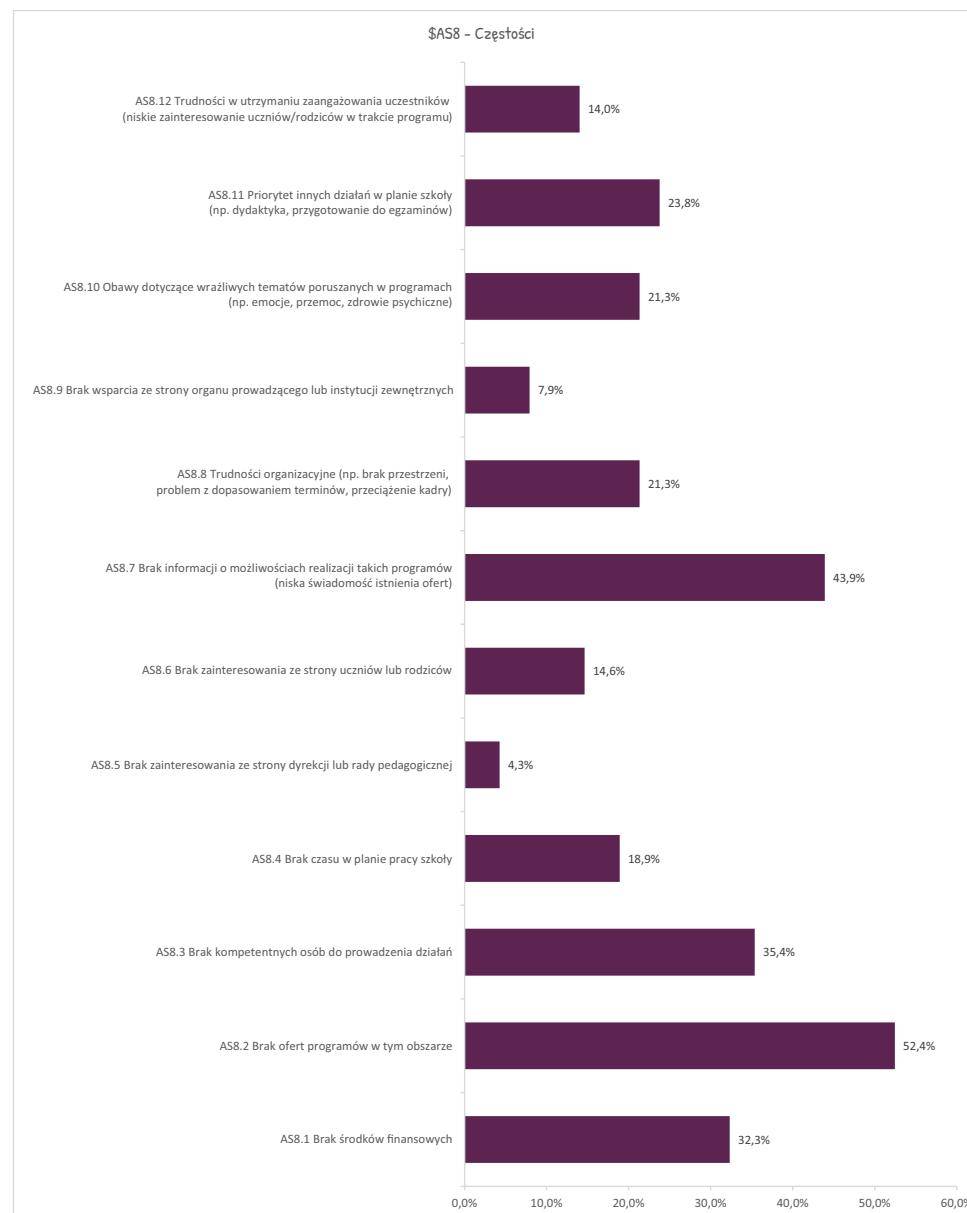
Według ankietowanych placówek najczęściej identyfikowaną barierą w realizacji programów z zakresu zachowań autodestrukcyjnych i samobójczych jest brak dostępnych ofert programowych. Tę odpowiedź wskazało 52,4% respondentów, co sugeruje istotną lukę w dostępności gotowych, możliwych do wdrożenia działań profilaktycznych.

Drugą najczęściej wymienianą trudnością jest brak informacji o możliwościach realizacji takich programów (43,9%), co może świadczyć o niewystarczającej komunikacji pomiędzy instytucjami oferującymi wsparcie a szkołami lub o niskiej świadomości istnienia dostępnych zasobów. Na trzecim miejscu znalazł się brak kompetentnych osób do prowadzenia działań (35,4%), co wskazuje na niedobór odpowiednio przygotowanej kadry lub brak dostępu do specjalistów.

Istotne znaczenie mają również czynniki finansowe – 32,3% placówek wskazało na brak środków finansowych jako barierę wdrażania programów. W dalszej kolejności pojawił się priorytet innych działań w planie pracy szkoły (23,8%) oraz trudności organizacyjne, takie jak przeciążenie kadry, brak przestrzeni czy problemy z dopasowaniem terminów (21,3%). Taki sam odsetek

\* Wyniki prezentowane rozłącznie – nie dotyczą całej próby

\*\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



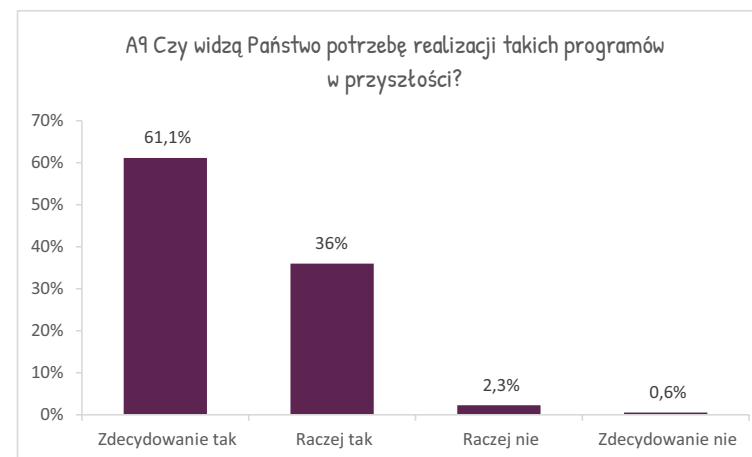
wskazań (21,3%) dotyczy obaw związanych z poruszaniem wrażliwych tematów, takich jak emocje, przemoc czy zdrowie psychiczne, co może świadczyć o niepewności kadry pedagogicznej w zakresie prowadzenia rozmów o kryzysach psychicznych. Brak czasu w planie pracy szkoły został wskazany przez 18,9% szkół.

Rzadziej wskazywane bariery obejmują brak zainteresowania ze strony uczniów lub rodziców (14,6%), trudności w utrzymaniu zaangażowania uczestników w trakcie realizacji programów (14%) oraz brak wsparcia ze strony organu prowadzącego lub instytucji zewnętrznych (7,9%). Najrzadziej pojawiającą się przeszkodą był brak zainteresowania ze strony dyrekcji lub rady pedagogicznej, wskazany jedynie przez 4,3% respondentów.

Uzyskane wyniki pokazują, że bariery w realizacji programów profilaktycznych mają przede wszystkim charakter systemowy i organizacyjny. Szczególnie istotne wydają się potrzeby związane z poprawą dostępu do informacji oraz ze wzmacnianiem kompetencji kadry, co mogłoby znacząco zwiększyć skuteczność działań w obszarze zdrowia psychicznego uczniów.

#### **Czy widzą Państwo potrzebę realizacji takich programów w przyszłości?**

Wyniki jednoznacznie wskazują, że respondenci w zdecydowanej większości dostrzegają potrzebę realizacji w przyszłości programów z zakresu zdrowia psychicznego i zapobiegania kryzysom. Największą grupę stanowią osoby, które odpowiedziały „zdecydowanie tak” – 61,1%, co świadczy o silnym przekonaniu o konieczności kontynuowania lub rozwijania tego typu działań w szkołach.



Kolejne 36% respondentów wybrało odpowiedź „raczej tak”, co dodatkowo wzmacnia pozytywny obraz postaw wobec przyszłej realizacji programów. Łącznie odpowiedzi pozytywne stanowią 97,1% wskazań, co potwierdza wysoką świadomość znaczenia profilaktyki oraz wsparcia zdrowia psychicznego uczniów.

Odpowiedzi negatywne pojawiają się marginalnie. „Raczej nie” wskazało jedynie 2,3% respondentów, natomiast „zdecydowanie nie” – zaledwie 0,6%. Tak niskie odsetki sugerują, że sprzeciw wobec realizacji tego typu programów w przyszłości jest zjawiskiem marginalnym.

### Czego potrzebuje Państwa szkoła, aby móc prowadzić tego rodzaju programy lub działania w przyszłości?

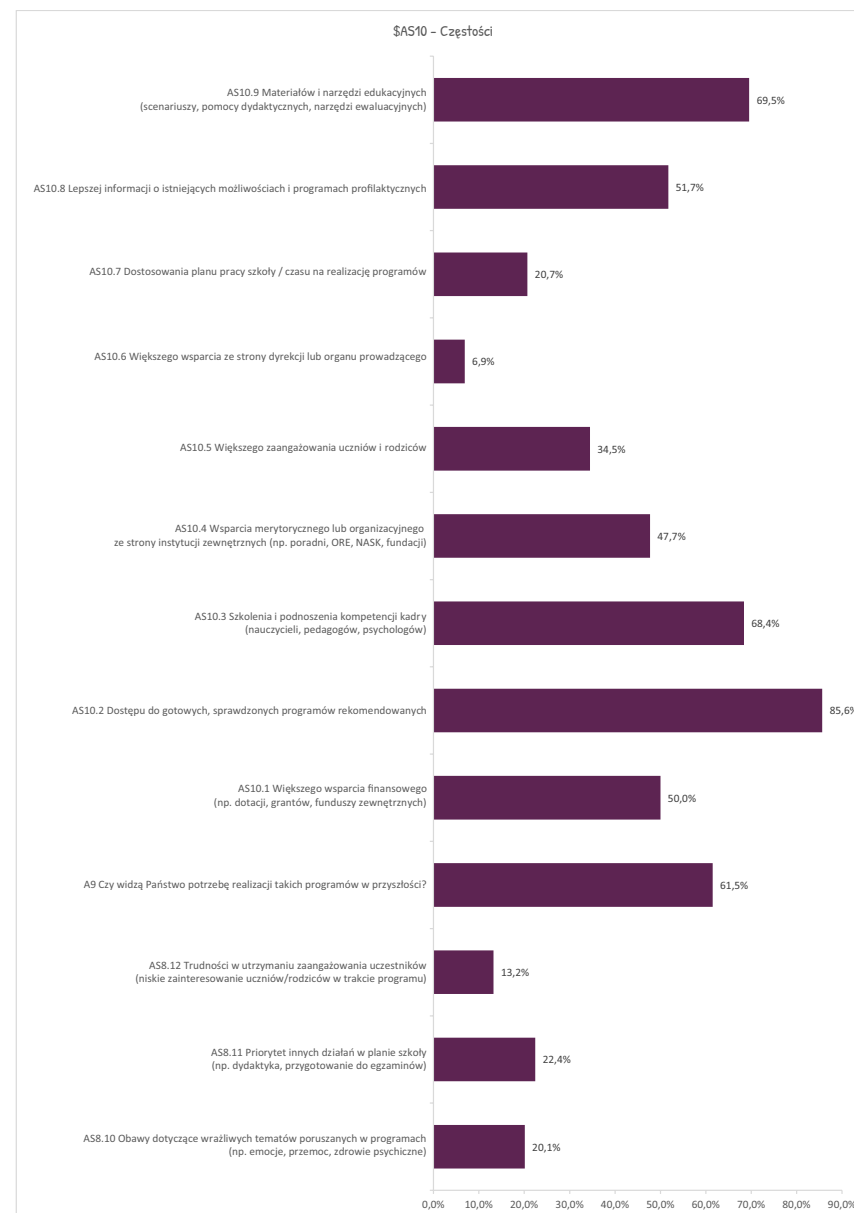
Analiza wyników wskazuje, że respondenci jasno identyfikują konkretne warunki i zasoby niezbędne do skutecznej realizacji działań będących obszarem badania. Najczęściej wskazywaną potrzebą jest dostęp do gotowych, sprawdzonych programów rekomendowanych (85,6%).

Kolejnymi istotnymi obszarami są materiały i narzędzia edukacyjne – 69,5%, a także szkolenia i podnoszenie kompetencji kadry pedagogicznej oraz specjalistycznej (68,4%). Wyniki te wskazują, że respondenci postrzegają kompetencje nauczycieli oraz dostęp do wysokiej jakości zasobów jako kluczowe czynniki warunkujące efektywność podejmowanych działań.

Relatywnie często wskazywana jest również ogólna potrzeba realizacji takich programów w przyszłości (61,5%), co potwierdza wcześniejsze wnioski o wysokim poziomie świadomości znaczenia profilaktyki zdrowia psychicznego w środowisku szkolnym. Jednocześnie respondenci zwracają uwagę na konieczność wsparcia finansowego (50%) oraz lepszej informacji o dostępnych możliwościach i programach profilaktycznych (51,7%), co sugeruje, że istniejące inicjatywy nie zawsze są wystarczająco widoczne lub dostępne dla szkół.

Znaczącą rolę odgrywa także wsparcie merytoryczne i organizacyjne ze strony instytucji zewnętrznych – 47,7%, a także większe zaangażowanie uczniów i rodziców (34,5%). Wskazania te pokazują, że skuteczność programów jest postrzegana jako efekt współpracy wielu podmiotów, a nie wyłącznie działań podejmowanych przez szkołę samodzielnie.

\* Pytanie wielokrotnego wyboru – sumy procentów nie wynoszą 100%



Rzadziej wskazywane są potrzeby związane z dostosowaniem planu pracy szkoły i czasu na realizację programów (20,7%) oraz z większym wsparciem ze strony dyrekcji lub organu prowadzącego (6,9%). Na końcu zestawienia znajdują się odpowiedzi odnoszące się do takich barier, jak priorytet innych działań w planie szkoły (22,4%), obawy dotyczące wrażliwych treści (20,1%) czy trudności w utrzymaniu zaangażowania uczestników (13,2%). Ich relatywnie niska częstość wskazuje, że w perspektywie respondentów większym wyzwaniem jest stworzenie sprzyjających warunków do realizacji programów niż samo przekonanie o ich zasadności.

## Wnioski

1. W ocenie placówek większość nauczycieli posiada wiedzę dotyczącą wspierania ucznia w kryzysie samobójczym. Zdaniem pedagogów i szkolnych specjalistów nauczyciele w większości potrafią rozpoznać kryzys samobójczy ucznia oraz wiedzą, jak wspierać ucznia w kryzysie, po próbie samobójczej oraz w przypadku samouszkodzeń. Pomimo to wyniki badania pokazały, że nauczyciele chcieliby poszerzać swoje kompetencje i uważają, że programy profilaktyczne powinny być powtarzane. Z drugiej strony znaczna część uważa, że programy nie obejmowały wystarczającego zakresu wiedzy z tego obszaru.
2. Procedury funkcjonują w szkołach, jednak ich wdrożenie nie zawsze jest pełne. Choć większość respondentów deklaruje, że w szkołach istnieją procedury postępowania w przypadku kryzysu samobójczego, próby samobójczej lub samobójstwa ucznia, tylko niewiele ponad połowa szkół posiada powołany zespół kryzysowy, który jest jednym z kluczowych elementów tych procedur. Oznacza to, że w połowie szkół nie został zrealizowany podstawowy element procedur, czyli powołanie zespołu kryzysowego.

3. W ocenie placówek uczniowie wiedzą, gdzie szukać pomocy, ale ich kompetencje w zakresie pierwszej pomocy emocjonalnej są ograniczone. Respondenci są przekonani, że uczniowie wiedzą, do kogo mogą zwrócić się o pomoc w przypadku własnego kryzysu lub kryzysu kolegi, jednak tylko 58% uważa, że uczniowie znają zasady pierwszej pomocy emocjonalnej.
4. Znaczna część respondentów ocenia programy profilaktyczne jako niewystarczająco wyczerpujące. Prawie połowa badanych wskazuje, że programy z zakresu zapobiegania zachowaniom samobójczym mogłyby w większym stopniu i bardziej kompleksowo poruszać podejmowaną tematykę.
5. Istnieje bardzo silna potrzeba kontynuowania i rozwijania działań w tym obszarze. Ponad 90% respondentów deklaruje, że programy dotyczące zapobiegania zachowaniom samobójczym powinny być realizowane w szkołach w przyszłości, a 95% wyraża chęć ich wdrażania w swojej placówce.
6. Programy wymagają systematycznej ewaluacji obejmującej całą społeczność szkolną. Wyniki badania wskazują na potrzebę oceniania realizowanych programów poprzez badania obejmujące całą społeczność szkolną w celu sprawdzenia, czy zakładane cele zostały osiągnięte oraz czy zalecenia programowe są faktycznie wdrażane w praktyce.
7. Główne bariery realizacji programów mają charakter finansowy, kadrowy i informacyjny. Respondenci wskazują, że podstawowymi przeszkodami w realizacji działań z tego obszaru są ograniczone środki finansowe, braki kadrowe oraz niska świadomość istnienia programów dotyczących zapobiegania zachowaniom samobójczym.

## Rekomendacje

- Programy dotyczące zapobiegania zachowaniom samobójczym winny być poddawane ewaluacji pod względem umiejętności wdrożenia w praktyce zdobytej przez nauczycieli wiedzy.
- Wyniki ewaluacji powinny służyć do wyznaczenia obszarów, w których szkoła powinna podjąć konkretne działania.
- Nauczyciele powinni dostawać więcej praktycznej wiedzy dotyczącej kontaktu z rodzicami dziecka w kryzysie.
- Szkoły powinny wdrażać zalecenia z procedur i należy to weryfikować, w innym przypadku trudno mówić o skuteczności przygotowanych procedur.
- Programy z zakresu zapobiegania zachowaniom samobójczym powinny kłaść większy nacisk na psychoedukację w obszarze wsparcia rówieśniczego oraz pierwszej pomocy emocjonalnej.
- Należy regularnie informować szkoły o istnieniu programów profilaktycznych z zakresu zapobiegania zachowaniom samobójczym.
- Należy wysyłać do szkół sprawdzone materiały dydaktyczne oraz narzędzia ewaluacyjne.

## Podsumowanie

Wyniki modułu 5 pokazują, że w wielu szkołach podejmowane są działania z zakresu zapobiegania zachowaniom samobójczym i samouszkodzeniom, a według specjalistów kadra pedagogiczna w większości posiada podstawową wiedzę dotyczącą rozpoznawania kryzysu samobójczego i tego, jak należy adekwatnie do sytuacji

wspierać ucznia lub uczennicę. Szkoły deklarują posiadanie procedur reagowania oraz wysoki poziom dostępności ścieżek pomocy dla uczniów, co stanowi istotny zasób systemowy.

Jednocześnie ujawniają się istotne luki pomiędzy formalnymi rozwiązaniami a ich pełnym wdrożeniem w praktyce, w szczególności w zakresie funkcjonowania zespołów kryzysowych oraz kompleksowości realizowanych programów profilaktycznych. Widoczna jest także rozbieżność między deklarowaną wysoką świadomością uczniów dotyczącą miejsc uzyskania pomocy a ograniczoną znajomością zasad pierwszej pomocy emocjonalnej.

Bardzo silna deklarowana potrzeba kontynuowania i rozwijania działań w tym obszarze, przy jednoczesnym wskazywaniu barier finansowych, kadrowych i informacyjnych, potwierdza konieczność dalszego wzmacniania systemowego wsparcia szkół. Wyniki jednoznacznie wskazują na potrzebę bardziej wyczerpujących programów, ich regularnej ewaluacji oraz lepszego powiązania działań profilaktycznych z praktyką funkcjonowania szkoły.

## Bibliografia

1. Amnesty International. (2023). *Driven into Darkness: How TikTok's 'For You' Feed Encourages Self-Harm and Suicidal Ideation*. London: Amnesty International.
2. Australian Institute of Health and Welfare (AIHW). *Suicide & self-harm monitoring: Intentional self-harm hospitalisations*. Pozyskano z <https://www.aihw.gov.au/suicide-self-harm-monitoring/data/intentional-self-harm-hospitalisations/intentional-self-harm-hospitalisations-by-age-sex>.

3. Borges, G., Rosovsky, H. (1996). Suicide attempts and alcohol consumption in an emergency room sample. *Journal of Studies on Alcohol*, 57(5), 543–548.
4. Carballo, J. J., Llorente, C., Kehrmann, L., Flamarique, I., Zuddas, A., Purper-Ouakil, D., Hoekstra, P. J., Coghill, D., Schulze, U. M. E., Dittmann, R. W., Buitelaar, J. K., Castro-Fornieles, J., Lievesley, K., Santosh, P., Arango, C. (2020). Psychosocial risk factors for suicidality in children and adolescent. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 29(6), 759–776.
5. Carson, V., Pickett, W., Janssen, I. (2011). Screen time and risk behaviors in 10- to 16-year-old Canadian youth. *Preventive Medicine*, 52(2), 99–103.
6. Czabański, A. (2009). *Profilaktyka postsuicydalna dla młodzieży i jej rodzin. Poznań: Wydawnictwo „Rys”*.
7. Czabański, A. (2002). Zachowania samobójcze „zaraźliwe” i pakty samobójcze wśród młodzieży. W: B. Hołyst, M. Staniaszek, M. Binczycka-Anholcer (red.). *Samobójstwo. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej*.
8. Gauthier, J. M., Zuromski, K. L., Gitter S. A., Witte, T. y K., Cero, I. J., Gordon, K. H., Ribeiro, J., Anestis, M., Joiner, T., (2014). The Interpersonal-Psychological Theory of Suicide and Exposure to Video Game Violence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(6), 512–535.
9. Gmitrowicz, A. (2010). Postwencja – wsparcie dla osób po samobójczym zgonie kogoś bliskiego. *Psychiatria po Dyplomie*, 7(4), 60–62.
10. Gmitrowicz, A., Baran, A., Kropiwnicki, P. (2017). Problem monitorowania prób samobójczych i samouszkodzeń w Polsce w kontekście zaleceń WHO. *Suicydologia*, 9, 23–32.
11. Gmitrowicz, A., Makara-Studzińska, M., Młodożeniec, A. (2019). *Ryzyko samobójstwa u młodzieży. Diagnoza, terapia, profilaktyka. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL*.
12. Goldsmith, S. K., Pellmar, T. C., Kleinman, A. M., Bunney W. E. (eds.). (2002). *Reducing Suicide: A National Imperative*. Washington, DC: National Academies Press.
13. Greenberg, T., Velting, D. M., Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(4), 386–405.
14. Hołyst, B. (2012). *Suicydologia. Warszawa: LexisNexis*.
15. Hołyst, B. (red.). (2023). *Zapobieganie samobójstwom. Zachowania suicydalne dzieci i młodzieży, Warszawa: Difin*.
16. Husain, S. A. (1990). *Current perspective on the role of psychosocial factors in adolescent suicide. Psychiatric Annals*, 20(3), 122–127.
17. James, R. K., Gilliland, B. E. (2010). *Strategie interwencji kryzysowej. Przeł. A. Bidziński, K. Mazurek. Warszawa: PARPA*.
18. Karolinska Institutet. (2022). *Suicide attempts in Sweden*. Pozyskano z <https://ki.se/en/nasp/suicide-attempts-in-sweden>.
19. Kicińska, L., Łuba, M., Palma, J., Witkowska, H. (2022). *Samouszkodzenia – zrozumieć, aby zapobiec. Poradnik nt. samouszkodzeń u młodzieży, skierowany do środowiska szkolnego (nauczyciele, wychowawcy, szkolni specjaliści). Warszawa: Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Suicydologiczne*.
20. Kicińska, L., Palma, J. (2022). *Pierwsza pomoc emocjonalna. Poradnik. Warszawa*.
21. Kicińska, L., Palma, J. (2023). *Szkolny system wsparcia uczniów po próbie samobójczej. W: B. Hołyst (red.). Zapobieganie samobójstwom. Zachowania suicydalne dzieci i młodzieży. Warszawa: Difin*.
22. Kołodziej, K., Jarek, K., Murzyn, M., Kuźniar, J. (2020). *Uwarunkowania zachowań samobójczych dzieci i młodzieży. Pielęgniarstwo Polskie*, 78(4), 203–208.

23. Kubacka-Jasiecka, D. (2010). *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
24. Łuba, M. (2021). *Interwencje kryzysowe w kryzysie zagrożenia życia*. W: J. C. Czabała, S. Kluczyńska (red.). *Interwencja kryzysowa. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
25. Łuba, M. (2023). *Sygnały rezygnacji z życia*. Newsweek Psychologia, 5. Pozyskano z <https://www.newsweek.pl/psychologia/zachowania-samobojcze-ku-smierci-jak-wlasciwie-reagowac/pm657rr>.
26. Łuba, M., Doleszczak, D., Kulczykowska, M., Nalazek, P., Pogodzińska, O., Sikora, A., Szadura-Urbańska, E. (2022). *Młodzi w kryzysie*. Warszawa: Urząd Miasta Stołecznego Warszawy.
27. Łuba, M., Palma, J., Witkowska, H. (2022). *Interwencje po śmierci samobójczej – o znaczeniu i potrzebie działań postwencyjnych w szkole*. Warszawa: Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Suicydologiczne.
28. Makara-Studzińska, M. (2013). *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*. *Psychiatria*, 10(2), 76–83.
29. Malicka-Gorzelańczyk, H. (2001). *Psychospołeczne uwarunkowania zamachów samobójczych dzieci i młodzieży*. W: T. Sołtysiak, M. Karwowska (red.). *Polska młodzież – zaburzenia, zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
30. *Międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej wykonywane pod auspicjami Światowej Organizacji Zdrowia (Health Behaviour in School-Aged Children). A WHO Cross-National Study (HBSC)*.
31. Miller, A. L., Rathus, J. H., Linehan, M. M. (2011). *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*. Przeł. M. Kapera, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
32. Motto, J. A., Bostrom, A. G. (2001). *A randomized controlled trial of postcrisis suicide prevention*. *Psychiatric Services*, 52(6), 828–833.
33. Navarro, P., Sheffield, J., Edirippulige, S., Bambling, M. (2020). *Exploring Mental Health Professionals' Perspectives of Text-Based Online Counseling Effectiveness with Young People: Mixed Methods Pilot Study*. *JMIR Mental Health*, 7(1).
34. Nelson, K. (2022). *Facebook knew Instagram was pushing girls to dangerous content: internal document*, Pozyskano z <https://www.cbsnews.com/news/facebook-instagram-dangerous-content-60-minutes-2022-12-11/>.
35. Observatoire national du suicide. (2022). *Suicide. Mesurer l'impact de la crise sanitaire liée au Covid-19. Effets contrastés au sein de la population et mal-être chez les jeunes*. Pozyskano z <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/rapports/suicide-mesurer-limpact-de-la-crise-sanitaire-liee-au-0>.
36. Ostaszewski, K., Kucharski, M., Stokwiszewski, J. (2021). *Zaburzenia zdrowia psychicznego wśród młodzieży w wieku 12–17 lat*. W: J. Moskalewicz, J. Wciórka (red. nauk.). *Kondycja psychiczna mieszkańców Polski. Raport z badań „Kompleksowe badanie stanu zdrowia psychicznego społeczeństwa i jego uwarunkowań – EZOP II”*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
37. Paczkowska, A. (2020). *Dziecko i nastolatek w żałobie. Rola nauczycieli i pedagogów*. Gdańsk: Fundacja Hospicyjna.
38. Pfeffer, C. R. (1985). *Selve Destructive Behavior in children and adolescents*. *Psychiatric Clinics of North America*, 8(2), 215–226.
39. Pirkis, J., John, A., Shin, S., i in. (2021). *Suicide trends in the early months of the COVID-19 pandemic. An interrupted time-series analysis of preliminary data from 21 countries*. *The Lancet. Psychiatry*, 8(7), 579–588.
40. Ringel, E. (1987). *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*. Przeł. E. Kaźmierczak. Szczecin: Glob.
41. Rudnik, A. (2022). *Prewencja ryzyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży. Skąd mieliśmy wiedzieć?*. Warszawa: Difin.

42. Sajkowska, M. (red.). (2017). *Dzieci się liczą 2017 – Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Pozyskano z <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2017/dzieci-sie-licza-2017-raport-o-zagrozeniach-bezpieczenstwa-i-rozwoju-dzieci-w-polsce.html>.
43. Sajkowska, M., Szredzińska, R. (red.). (2022). *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
44. Shain, B., Committee on Adolescence. (2016). *Suicide and Suicide Attempts in Adolescents*. Pediatrics, 138(1).
45. Sivertsen, B., Harvey, A. G., Pallesen, S., Hysing, M. (2015). *Mental health problems in adolescents with delayed sleep phase: results from a large population-based study in Norway*. Journal of Sleep Research, 24(1), 11–18.
46. Statystyka KGP. *Zamachy samobójcze*. Pozyskano z <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>.
47. Sulski, E., Sumiła, A. (2006). *Zachowania samobójcze u dzieci i młodzieży hospitalizowanych psychiatrycznie*. W: W. Radziwiłłowicz, A. Sumiła (red.). *Psychopatologia okresu dorastania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
48. Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne. (2003). *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników mediów*. Przeł. B. Mroziak, Warszawa–Genewa: Zakład Wydawniczo-Produkcyjny Folia; WHO.
49. Szwałka, K., Kasprzak, P., Serafin, M., Wojciechowski, T. (2019). *Rola pracowników oświaty w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu zachowaniom autodestruktywnym u młodzieży*. Mysłowice: Fundacja Wielogłosu.
50. Szymańska, J. (2016). *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
51. US Department of Health and Human Services/Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Emergency Department Visits for Suspected Suicide Attempts Among Persons Aged 12–25 Years Before and During the COVID-19 Pandemic – United States, January 2019–May 2021*. Morbidity and Mortality Weekly Report 70(24), 888–894.
52. Walsh, B. W. (2014). *Terapia samouszkodzeń*. Przeł. M. Kapera. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
53. Witkowska, H. (2023). *Etiologia z różnych perspektyw zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży*. W: B. Hołyst (red.). *Zapobieganie samobójstwom. Zachowania suicydalne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
54. Witkowska, H. (2021). *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Listy samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
55. World Health Organization. (2021). *Live life: an implementation guide for suicide prevention in countries*. Pozyskano z: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-MSD-UCN-MHE-22.02>.
56. World Health Organization. (2019). *Suicide*. Pozyskano z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>.
57. Zarzycka, M. (2022). *Rola idoli w kształtowaniu tożsamości młodzieży – na przykładzie Justina Biebera*. Studia Edukacyjne, 65, 83–98.
58. Ziółkowska, J. (2016). *Analiza narracji osób po próbach samobójczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
59. Ziółkowska, B., Wycisk, J. (2019). *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
60. Fal, A. M., i in. (red.). (2023). *Zwrot w modelach konsumpcji. 2. edycja raportu Alkohol w Polsce*. Warszawa: Pracodawcy Rzeczypospolitej Polskiej.
61. Włodarczyk, J., Makaruk, K., Michalski, P., Sajkowska, M. (2018). *Ogólnopolska diagnoza skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

# Podsumowanie

Wyniki badania pokazują, że szkoły w dużej mierze podejmują działania na rzecz dobrostanu psychicznego uczniów, budowania bezpiecznego klimatu szkoły oraz przeciwdziałania przemocy, stygmatyzacji i zachowaniom autodestrukcyjnym. W większości placówek realizowane są programy i inicjatywy profilaktyczne, a kadra pedagogiczna oraz szkolni specjaliści są postrzegani jako przygotowani do rozpoznawania trudnych sytuacji i reagowania na kryzysy uczniów.

Jednocześnie badanie ujawnia wyraźne zróżnicowanie w zakresie regularności, systemowości i jakości podejmowanych działań. Część szkół realizuje działania w sposób stały i zaplanowany, jednak w wielu placówkach mają one charakter doraźny, a tylko niewielka część opiera się wyłącznie na programach rekomendowanych. Widoczna jest także luka pomiędzy istnieniem procedur a ich pełnym wdrożeniem w praktyce szkolnej.

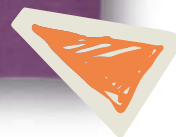
W obszarze uczniów wyraźnie zaznacza się różnica pomiędzy poziomem wiedzy i deklarowanymi postawami a codziennymi zachowaniami. Uczniowie w opinii szkół w większości wiedzą, czym jest przemoc, hejt czy kryzys psychiczny oraz do kogo mogą zwrócić się o pomoc, jednak rzadziej przekłada się to na aktywne reagowanie, udzielanie wsparcia rówieśniczego czy stosowanie zasad higieny

cyfrowej. Najsłabsze wyniki dotyczą właśnie obszarów wymagających realnej zmiany nawyków i praktycznych umiejętności.

Badanie potwierdza bardzo wysoką potrzebę dalszego rozwijania działań profilaktycznych we wszystkich analizowanych obszarach. Szkoły dostrzegają sens i zasadność takich działań, jednocześnie wskazując na istotne bariery w ich realizacji, przede wszystkim brak środków finansowych, niedobory kadrowe, ograniczenia organizacyjne oraz niską dostępność informacji o gotowych, sprawdzonych programach.

Całościowy obraz badania pokazuje, że szkoły deklarują dysponowanie istotnymi zasobami w postaci kompetentnej kadry, pozytywnego klimatu i świadomości problemów, jednak dla osiągnięcia trwałych efektów konieczne jest wzmocnienie systemowości działań, ich lepsze osadzenie w codziennej praktyce szkolnej oraz większe ukierunkowanie na rozwój realnych umiejętności uczniów i całej społeczności szkolnej.

# Wnioski



## 1. Szkoły w dużej mierze podejmują działania profilaktyczne, ale ich zakres i jakość są nierówne.

W większości badanych obszarów szkoły deklarują realizację programów i działań profilaktycznych, jednak często mają one charakter nieregularny, fragmentaryczny lub nieoparty na programach rekomendowanych. Dotyczy to zarówno obszaru dobrostanu, relacji rówieśniczych, przeciwdziałania przemocy, jak i zapobiegania zachowaniom samobójczym.

## 2. Systemowe rozwiązania (procedury, ścieżki pomocy) są powszechne, ale nie zawsze w pełni wdrożone.

Szkoły deklarują posiadanie procedur reagowania na kryzysy psychiczne, przemoc, hejt czy zachowania samobójcze, jednak w praktyce niektóre kluczowe elementy (np. zespoły kryzysowe, monitoring efektów działań) funkcjonują tylko w części placówek.

## 3. Kompetencje kadry pedagogicznej są oceniane wysoko, szczególnie w zakresie rozpoznawania kryzysów i reagowania.

Respondenci w większości wskazują, że nauczyciele potrafią rozpoznać kryzys emocjonalny, reagować na przemoc, hejt czy zachowania autodestrukcyjne oraz wspierać uczniów we współpracy ze szkolnymi specjalistami.

## 4. W ocenie placówek zmiany w wiedzy i postawach uczniów są wyraźniejsze niż zmiany w zachowaniach.

Uczniowie w opinii szkół wiedzą, czym jest przemoc, hejt, do kogo zwrócić się o pomoc oraz jakie są konsekwencje określonych zachowań, jednak rzadziej przekłada się to na realne działania: reagowanie jako świadkowie, stosowanie zasad higieny cyfrowej czy udzielanie pierwszej pomocy emocjonalnej.

## 5. Obszary wymagające szczególnego wzmocnienia to higiena cyfrowa, sprawczość uczniów i wsparcie rówieśnicze.

W tych obszarach odsetek odpowiedzi neutralnych i negatywnych jest najwyższy, co wskazuje na lukę pomiędzy deklarowaną świadomością a codzienną praktyką uczniów.

## 6. Istnieje bardzo wysoka potrzeba kontynuowania i rozwijania działań profilaktycznych.

Niezależnie od ocen dotychczasowych działań zdecydowana większość szkół deklaruje potrzebę realizowania większej liczby programów w przyszłości, w tym programów bardziej wyczerpujących i systemowych.

## 7. Główne bariery mają charakter finansowy, organizacyjny i informacyjny, a nie wynikający z negatywnego nastawienia do działań.

Najczęściej wskazywane trudności to brak środków finansowych, brak dostępu do gotowych programów, niedobory kadrowe, brak czasu oraz niska świadomość istnienia dostępnych ofert. Rzadziej wskazywano na brak zainteresowania ze strony dyrekcji, nauczycieli, uczniów lub rodziców.

# Rekomendacje



## 1. Wzmacnianie systemowości i regularności działań profilaktycznych.

Działania powinny być planowane długofalowo i wpisywane w stałe dokumenty szkoły (program wychowawczo-profilaktyczny, plan pracy, harmonogram godzin wychowawczych), a nie realizowane wyłącznie w formie jednorazowych interwencji.

## 2. Zwiększenie dostępu do programów rekomendowanych i sprawdzonych narzędzi.

Szkoły potrzebują jasnej informacji o dostępnych programach rekomendowanych, gotowych materiałach dydaktycznych oraz narzędziach ewaluacyjnych, które można łatwo wdrożyć w praktyce szkolnej.

## 3. Przesunięcie akcentu z wiedzy na trening umiejętności i zachowań.

Programy powinny w większym stopniu rozwijać praktyczne kompetencje uczniów: reagowanie jako świadkowie, udzielanie pierwszej pomocy emocjonalnej, wsparcie rówieśnicze, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i kryzysowych.

## 4. Wzmocnienie obszaru higieny cyfrowej jako odrębnego priorytetu.

Higiena cyfrowa powinna być traktowana jako samodzielny obszar działań, obejmujący nie tylko wiedzę, ale także codzienne nawyki uczniów, z wyraźnym włączeniem rodziców jako partnerów szkoły.

## 5. Uzupełnienie kompetencji kadry o obszary wskazane jako słabsze.

Szczegółnej uwagi wymaga przygotowanie nauczycieli do rozmów z rodzicami uczniów w kryzysie oraz praktyczne wdrażanie procedur, w tym funkcjonowanie zespołów kryzysowych.

## 6. Wprowadzenie regularnej ewaluacji działań obejmującej całą społeczność szkolną.

Skuteczność programów powinna być oceniana nie tylko deklaratorywnie, ale poprzez proste, powtarzalne narzędzia monitorujące zmiany w zachowaniach, poczuciu bezpieczeństwa i liczbie incydentów.

## 7. Zapewnienie wsparcia finansowego i organizacyjnego dla szkół.

Bez stabilnego finansowania, wsparcia instytucjonalnego i jasnych ram organizacyjnych trudno oczekiwać trwałej poprawy w obszarze zdrowia psychicznego i profilaktyki przemocy.