

Relacje społeczne w szkole

Rekomendacje kierunkowe dla polityki edukacyjnej
oraz wskazówki dla społeczności szkolnych

REKOMENDACJE



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Autorzy:

Alicja Weremiuk, Paweł Penszko, Agnieszka Telusiewicz-Pacak, Anna Chomczyńska-Czepiel

Nadzór merytoryczny:

Olga Wasilewska

Współpraca:

Katarzyna Furman, Ewa Stachurska, Alina Stanaszek

Redakcja językowa: Marta Zuchowicz

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Zdjęcie na okładce: Shutterstock.com

Skład: Marcin Kot

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

ISBN: 978-83-68747-22-5

DOI: 10.24131/r20260219

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

Nie dotyczy zdjęcia na okładce.

**Wzór cytowania:**

Weremiuk, A., Penszko, P., Telusiewicz-Pacak, A., Chomczyńska-Czepiel, A. (2026). *Relacje społeczne w szkole. Rekomendacje kierunkowe dla polityki edukacyjnej oraz wskazówki dla społeczności szkolnych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Opracowanie przygotowano w ramach projektu „Przygotowanie i realizacja międzynarodowych badań edukacyjnych w obszarze kompetencji kluczowych” (FERS.01.04-IP.05-0016/23) współfinansowanego ze środków europejskich w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego (FERS).

Warszawa 2026

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wprowadzenie	4
1. Wnioski z badań i rekomendacje kierunkowe dla decydentów	9
2. Wskazówki dla dyrektorów szkół	15
3. Wskazówki dla nauczycieli	25
Narzędzie dla dyrektorów szkół	27
Bibliografia	33

Dziękujemy nauczycielkom i nauczycielom, dyrektorkom i dyrektorom szkół, przedstawicielkom i przedstawicielom organów prowadzących oraz aktywistkom i aktywistom edukacyjnym za udział w wywiadach jakościowych, które pomogły dopracować niniejszy zestaw rekomendacji i wskazówek.

Wprowadzenie

Opracowanie to zostało przygotowane na podstawie **raportu „Relacje społeczne w szkole. Stan, znaczenie, uwarunkowania”** (Penszko i in., 2026). W raporcie analizowano relacje między różnymi uczestnikami życia szkolnego: wśród uczniów, między uczniami a nauczycielami, wśród nauczycieli, między nauczycielami a dyrektorami szkół, między rodzicami lub opiekunami uczniów a nauczycielami i dyrektorami.

We wspomnianym raporcie wykorzystano przede wszystkim **dane z przeprowadzonych w Polsce międzynarodowych porównawczych badań edukacyjnych**: PISA 2022 (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), ICCS 2022 (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich), TIMSS 2023 (Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych) i TALIS 2024 (Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się), ale również istniejącą literaturę przedmiotu dotyczącą relacji szkolnych.

Wykorzystano także wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród przedstawicieli organów prowadzących, nauczycieli, dyrektorów i aktywistów zajmujących się tematyką relacji w szkołach.

Analiza danych z badań międzynarodowych pozwoliła nam zdiagnozować stan relacji w polskich szkołach, w tym pokazać jak te relacje – w opinii kluczowych członków społeczności szkolnej – wypadają na tle sytuacji w innych krajach. Poniżej przedstawiamy główne wnioski z raportu (Penszko i in., 2026).

- Na tle innych krajów w Polsce uczniowie stosunkowo negatywnie postrzegają relacje wśród uczniów, ale z drugiej strony ich odpowiedzi wskazują na relatywnie nieduże nasilenie form przemocy, które mogłyby świadczyć o dręczeniu szkolnym (bullyingu). Agresji fizycznej częściej doświadczają chłopcy, a niektórych form agresji relacyjnej – piętnastoletnie dziewczęta.
- Relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce wydają się mniej pozytywne niż przeciętnie w innych krajach (nie dotyczy to jednak szacunku dla nauczycieli ze strony uczniów). Bardziej pozytywnie o tych relacjach wypowiadają się uczniowie czwartej klasy szkoły podstawowej niż uczniowie o kilka lat starsi.
- Relacje wśród nauczycieli oraz między dyrektorem szkoły a pracownikami szkoły są w Polsce, podobnie jak w innych krajach, dobrze oceniane przez nauczycieli.

- W Polsce stosunkowo wielu dyrektorów szkół podstawowych deklaruje, że rodzice są w dużym stopniu angażowani w życie szkolne, natomiast niezbyt wielu dyrektorów szkół ponadpodstawowych wskazuje, że dzieje się to często.
- Relacje z rodzicami są dla polskich nauczycieli źródłem stresu, a także częstym obszarem doskonalenia zawodowego. W porównaniu z innymi krajami niewielu nauczycieli w Polsce uważa, że rodzice lub opiekunowie cenią nauczycieli.
- Oceny współpracy i komunikacji szkoły z rodzinami uczniów, dokonywane przez rodziców lub opiekunów uczniów, na tle międzynarodowym nie są niskie, ale nie są też szczególnie wysokie.
- Polska wśród krajów UE biorących udział w badaniach wyróżnia się najniższym poczuciem przynależności uczniów do szkoły. Wielu uczniów w Polsce nie lubi chodzić do szkoły i nie czuje z nią związku.

Dlaczego jakość relacji społecznych w szkole jest ważna? Zarówno dane z badań międzynarodowych, jak i literatura przedmiotu wskazują na pozytywny wpływ dobrych relacji w szkole na umiejętności uczniów i ich motywację do nauki, ale również na satysfakcję z życia i unikanie podejmowania ryzykownych zachowań. Pozytywne relacje wpływają także na satysfakcję zawodową pracowników szkoły. Wszystko to wzajemnie się zazębia i wzmacnia. Analizy danych z badań międzynarodowych wskazały na następujące wnioski (Penszko i in., 2026).

- Wyższa jakość relacji wśród uczniów oraz między uczniami a nauczycielami wiąże się z wyższym poziomem umiejętności uczniów, ich większą motywacją do nauki, większymi aspiracjami edukacyjnymi, aktywnością na forum szkoły, satysfakcją z życia i rzadszym podejmowaniem przez nich niepożądanych zachowań (np. kradzieży, picia alkoholu), a także z większą satysfakcją zawodową i poczuciem własnej skuteczności nauczycieli.
- Współpraca szkoły z rodzicami lub opiekunami uczniów może sprzyjać większej motywacji i wyższym aspiracjom edukacyjnym piętnastolatków oraz pomóc w zapobieganiu niepożądanym zachowaniom młodzieży, natomiast wydaje się nie sprzyjać przekonaniu nauczycieli o własnej skuteczności.

- Nauczyciele, którzy wyraźnie odczuwają wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły, mają większe poczucie własnej skuteczności w pracy z uczniami. Natomiast gorsze relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami wiążą się z większym stresem i niższą satysfakcją zawodową tych ostatnich.
- Pozytywne relacje między nauczycielami, oparte na wzajemnej pomocy oraz współpracy, mogą wspierać ich pracę i sprzyjać podwyższaniu jakości kształcenia.

W związku z tym, że dobre relacje mają wpływ na tak wiele aspektów życia szkolnego, w tym opracowaniu przedstawimy **rekomendacje** działań, które mogą się przyczynić do ich polepszenia. Skupimy się na działaniach wspomagających te relacje, które najczęściej wymagają poprawy. Położymy nacisk na zmiany **relacji wśród samych uczniów oraz pomiędzy uczniami i nauczycielami**, jak również na linii **rodzice – szkoła**. Polepszenie tych relacji, mamy nadzieję, przyczyni się **w dłuższej perspektywie do wzrostu poczucia przynależności uczniów do szkoły**.

Podstawą tych rekomendacji była analiza **czynników, które łączą się z jakością relacji**, przedstawiona we wspomnianym raporcie (Penszko i in., 2026). Analizowane w nim były przede wszystkim czynniki, o których dane zostały zebrane w badaniach międzynarodowych przeprowadzonych w Polsce, w szczególności zaś czynniki, na które mogą wpływać decyzje w obszarze edukacji czy same społeczności szkolne. Nie skupialiśmy się więc na szerokim otoczeniu edukacji, mającym niebagatelny wpływ na jakość relacji w szkole (języku mediów, mediach społecznościowych, stresie, pandemii, wojnie i napływie uchodźców itp.).

Warto również podkreślić, że rekomendacje dotyczą działań codziennych, mających na celu dbałość o jakość relacji. Nie dotyczą zaś sytuacji problemowych ani nie obejmują działań naprawczych. Wynika to z faktu, że niniejsza publikacja wychodzi od danych ilościowych i poszukiwania czynników współwystępujących z danym stanem relacji, a nie skupia się na sytuacjach indywidualnych czy czynnikach psychologicznych.

Interpretując wyniki analiz, do których będziemy się odwoływać podczas formułowania rekomendacji, należy pamiętać, że nie opisują one związków przyczynowo-skutkowych, a jedynie współwystępowanie (istotne statystycznie) lub brak takiego współwystępowania dwóch czynników (zmiennych). Należy również mieć na uwadze fakt, że te czynniki często oddziałują na siebie wzajemnie i to oddziaływanie może być i często jest dwukierunkowe.

Z analizy wyników badań międzynarodowych wyłania się obraz, w którym zmienne wpływające na jakość relacji w szkole można podzielić na trzy główne grupy. Pierwsza grupa to **zmienne zależne od szerszego kontekstu społecznego i krajowych oraz lokalnych polityk edukacyjnych**. Druga to **czynniki na poziomie szkoły**, na których kształtowanie największy wpływ ma dyrekcja szkoły. Trzecia grupa czynników to te, na które **wpływ mają nauczyciele**, kształtując relacje w klasie.

Rysunek 1. Wybrane (na podstawie analizy danych z badań międzynarodowych) czynniki wpływające na jakość relacji społecznych w szkole



Jak widać na przedstawionym schemacie, część czynników powtarza się na różnych poziomach. Jednym z takich czynników jest kwestia wyboru dyrektora szkoły (poziom polityk edukacyjnych), a następnie rodzaj przywództwa i sposób zarządzania szkołą (poziom dyrektora). Taki charakter ma także wielkość oddziałów klasowych – maksymalna ich wielkość (w przypadku klas 1–3) jest określona przez regulacje prawne, a kształtowana przez realia demograficzne, strukturalne, finansowe, kadrowe i infrastrukturalne na poziomie jednostki samorządu terytorialnego oraz danej szkoły. Natomiast jej wpływ na jakość relacji zależy również od organizacji pracy szkoły. Innym czynnikiem, który przenika poziomy, jest jasność reguł zachowania i konsekwencja w ich egzekwowaniu – jest to ważne zarówno na poziomie całej szkoły, jak i oddziałów klasowych oraz konkretnych nauczycieli.

W nawiązaniu do tego podziału sformułowaliśmy **rekomendacje kierunkowe dla ministerstwa i jednostek planujących i wdrażających programy dla szkół, jak również dla organów prowadzących** związane z wyborem dyrektorów szkół. Jednak w świetle wyników badań **najważniejsze są działania podejmowane na co dzień w każdej szkole.**

Relacje społeczne w szkole ze względu na swoją specyfikę są kształtowane przede wszystkim wewnątrz każdej szkoły. Co więcej, są dynamiczne i często ulegają zmianom. Regulacje prawne i rozwiązania systemowe zabezpieczają podstawowe prawa dziecka w przestrzeni szkolnej i wskazują główne kierunki kształtowania oraz rozwoju relacji społecznych, a także tworzą pewne mechanizmy, które do rozwoju relacji mogą być wykorzystywane. Natomiast relacje i ich jakość zależą od faktycznych działań oraz wzajemnych oddziaływań wszystkich uczestników życia szkolnego. Jako takie powinny być kształtowane bezpośrednio przez zainteresowanych aktorów z uwzględnieniem lokalnego kontekstu oraz potrzeb.

Przygotowaliśmy więc to opracowanie z nadzieją, że dzięki swojej konstrukcji będzie mogło służyć zainteresowanym szkołom lub dyrektorom czy nauczycielom jako:

- przypomnienie, co (według danych z badań międzynarodowych) sprzyja polepszeniu relacji i klimatu szkoły,
- **podstawa diagnozy** rozwiązań stosowanych w danej szkole lub przez danego dyrektora czy nauczyciela,
- **podstawa planu** polepszania klimatu szkoły.

Zgodnie z naszym założeniem optymalnym rozwiązaniem jest potraktowanie tego opracowania jako podstawy do przygotowania diagnozy, a następnie planu polepszania klimatu szkoły jako umowy między wszystkimi zaangażowanymi stronami, tj. dyrektorami, nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi lokalnymi partnerami szkoły. Zdajemy sobie sprawę, że wiele szkół stosuje już proponowane rozwiązania. Naszą intencją było zestawienie czynników, a za nimi – działań i rozwiązań, których skuteczność znajduje potwierdzenie w danych z badań międzynarodowych.

Zachęcamy do elastycznego potraktowania niniejszej publikacji, **wybrania rozwiązań najlepiej pasujących do danej szkoły, osób ją tworzących i jej otoczenia.** Zachęcamy również do wydrukowania narzędzia dla dyrektorów, które stanowi listę wspomagającą samoocenę dotychczas prowadzonych działań, oraz wykorzystania ich jako podstawy do opracowania planu polepszania klimatu szkoły i umowy całej społeczności szkolnej.

1. Wnioski z badań i rekomendacje kierunkowe dla decydentów

Analizy danych z badań międzynarodowych wskazują na kilka czynników kontekstowych wpływających na relacje społeczne w szkole.

Pierwszym z tych czynników jest kwestia **statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego rodzin uczniów**. Analizy danych z trzech badań międzynarodowych (PISA 2022, ICCS 2022, TIMSS 2023) wykazały, że gorsze relacje między uczniami i większe nasilenie przemocy rówieśniczej (według deklaracji uczniów i dyrektorów) współwystępują z niższym statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów i większym jego zróżnicowaniem w szkole.

Drugim czynnikiem tego typu jest **zróżnicowanie kulturowe, językowe i etniczno-narodowościowe uczniów** uczęszczających do szkoły. Z większym zróżnicowaniem w tym zakresie wiązało się częstsze wskazywanie przez dyrektorów szkół, że wśród uczniów występują urazy fizyczne, zastraszanie, dręczenie, przemoc słowna (TALIS 2024) i ogółem przemoc rówieśnicza (PISA 2022). Większe zróżnicowanie kulturowe łączyło się również z niższym odsetkiem uczniów wskazujących na występowanie relacji uczniowskich opartych na wzajemnym szacunku (ICCS 2022). Jednocześnie badania prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE PIB) w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” nie wykazały istotnych statystycznie różnic między uczniami ukraińskimi a polskimi pod względem satysfakcji z relacji rówieśniczych i doświadczania samotności, choć uczniowie ukraińscy rzadziej deklarowali, że są ofiarami agresji, a uczniowie polscy, średnio rzecz biorąc, czuli się lepiej zintegrowani z klasą i postrzegali swój status w grupie rówieśniczej jako wyższy (Papuda-Dolińska i in., 2025). Badania (zarówno międzynarodowe, jak i prowadzone wyłącznie na gruncie polskim) wskazują na konieczność dalszego monitorowania sytuacji uczniów z doświadczeniem uchodźczym i jakości relacji w szkołach wielokulturowych.

Rekomendacja 1	Adresat
Warto dalej w sposób systematyczny monitorować sytuację w zakresie relacji społecznych (wśród uczniów i między kadrami a uczniami) w szkołach, w których środowisko uczniów jest zróżnicowane pod względem kulturowym (językowym, etnicznym, narodowościowym) i część uczniów ma za sobą doświadczenia migracji.	Minister właściwy ds. oświaty i wychowania; IBE PIB

Wielkość szkoły to kolejny z uwzględnionych przez nas czynników, przy czym związek pomiędzy liczbą uczniów w szkole a relacjami społecznymi nie jest silny i jest obserwowany jedynie w szkołach podstawowych. Badanie ICCS 2022 pokazało, że wraz ze wzrostem liczby uczniów w szkole rósł odsetek ósmoklasistów, którzy negatywnie oceniali relacje między uczniami (częściej wskazując na mniejszą zdolność do porozumienia się, brak wzajemnego szacunku, większe obawy przed przemocą rówieśniczą), a także tych, którzy negatywnie oceniali relacje między uczniami i nauczycielami. W badaniu TALIS 2024 dyrektorzy większych szkół podstawowych częściej potwierdzali występowanie różnych form przemocy słownej.

Zależność ta została potwierdzona w dodatkowo przeprowadzonej statystycznej segmentacji szkół biorących udział w badaniu ICCS pod kątem podziału szkoły na grupy charakteryzujące się gorszymi i lepszymi relacjami społecznymi (więcej informacji w aneksie C do: Penszko i in., 2026). W segmencie, który charakteryzuje się niską jakością relacji społecznych, zarówno wśród uczniów i między nauczycielami a uczniami (zgodnie z odpowiedziami uczniów), jak i wśród nauczycieli oraz między nauczycielami a rodzicami (zgodnie z odpowiedziami nauczycieli), stosunkowo mały udział mają szkoły małe, liczące do 300 uczniów, a stosunkowo wiele jest szkół dużych, zwłaszcza liczących powyżej 600 uczniów. Natomiast w segmentach, w których szkoły charakteryzują się dobrymi relacjami (zgodnie z odpowiedziami uczniów), nie znalazła się prawie żadna ze (swoją drogą nielicznych w badaniu) szkół, do których uczęszczało powyżej 900 uczniów, a szkół liczących od 601 do 900 uczniów było również stosunkowo mało. Sugeruje to, że **osiągnięcie dobrej jakości relacji społecznych w szkołach dużych może być szczególnie trudnym wyzwaniem.**

Do tej pory mówiliśmy o czynnikach kontekstowych, na które decydenci, a w szczególności organy prowadzące mają pewien, choć ograniczony wpływ, na przykład w przypadku podejmowania **decyzji dotyczących sieci szkół**. Na te decyzje w największym stopniu wpływają jednak czynniki inne niż dbałość o jakość relacji, tj. czynniki demograficzne, finansowe, administracyjne, infrastrukturalne, organizacyjne i społeczne. W momencie podejmowania tych decyzji warto jednak pamiętać o wskazywanych zależnościach pomiędzy wielkością szkoły a jakością relacji społecznych. Wiedza ta, podobnie jak znajomość zależności między relacjami a różnicowaniem społeczno-kulturowym uczniów, może również zostać wykorzystana przy podejmowaniu **decyzji strategicznych czy operacyjnych**, na przykład podczas projektowania działań czy programów, których **celem jest polepszenie relacji społecznych**.

Rekomendacja 2	Adresat
W programach strategicznych czy operacyjnych współfinansowanych przez ministerstwo (np. z funduszy europejskich czy z dotacji celowych), których celem jest polepszanie relacji w szkołach, warto priorytetowo uwzględnić* zmienną lub zmienne związane z: • niskim statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów lub jego większym zróżnicowaniem, • wielkością szkoły, • wielokulturowością szkoły. * Na przykład zapewnić możliwość aplikowania o środki lub przyznać większą liczbę punktów za te kryteria.	Minister właściwy ds. oświaty i wychowania, instytucje planujące i wdrażające programy wspierające szkoły na poziomie centralnym i regionalnym

W odniesieniu do programów mających na celu polepszanie relacji szkolnych lub zapobieganie i zmniejszenie skali przemocy rówieśniczej w literaturze przedmiotu (Debarbieux, 2015; Debarbieux i Blaya, 2009b) eksperci podkreślają, że nie da się sformułować uniwersalnych rozwiązań czy dobrych praktyk, bowiem skuteczność tego typu programów zależy od:

- kontekstu, czyli sytuacji w konkretnej szkole,
- nastawienia jej pracowników,
- sposobu wdrożenia programu.

Warto również pamiętać, że bardziej pożądane efekty może przynieść zmiana codziennych praktyk w szkole i programy samodzielnie opracowane przez szkoły (Berkowitz i in., 2017) niż realizacja ograniczonych czasowo programów opracowanych na poziomie centralnym (Astor i in., 2009). Za skuteczne podejście do poprawy relacji społecznych w szkole uważane jest opracowanie, na bazie dokonanej diagnozy sytuacji, własnej strategii przez społeczność szkolną, następnie wdrożenie działań zapisanych w strategii i ewentualne modyfikowanie ich na podstawie analizy danych zbieranych pod kątem oceny skuteczności tych działań (Kulesza, 2011; Pyżalski, 2018; UNESCO, 2019). Taka diagnoza i analiza wymagają jednak narzędzi do oceny stanu relacji społecznych w szkole. W prowadzonych w Polsce badaniach stosowane były służące do tego kwestionariusze, autorskie lub stanowiące adaptację narzędzi zagranicznych (Jasińska-Maciąg i in., 2012; Kulesza, 2011; Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020) bądź też z założenia przeznaczone do autoewaluacji szkół (Kołodziejczyk, 2018; Woynarowska, b.d.). Obecnie w IBE PIB, w ramach projektów „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” i „Przyjazna szkoła”, przygotowywane są kolejne kwestionariusze służące między innymi do diagnozy stanu relacji w szkole, które mają zostać udostępnione szkołom. Jest to właściwy kierunek działań, by doprowadzić do sytuacji, w której szkoły mają świadomość istnienia i dostęp do wygodnych narzędzi pozwalających zdiagnozować i monitorować stan relacji. Warto więc te działania

kontynuować i ewentualnie rozszerzać o kolejne elementy przydatne dla szkół. Jako końcowy rezultat, oprócz gotowych do zastosowania kwestionariuszy wraz z instrukcjami, można sobie na przykład wyobrazić narzędzia wspomagające szkoły w analizie i interpretacji zebranych za ich pomocą danych, chociażby pozwalające obliczać podsumowujące wskaźniki i przedstawiać ich wartość na tle uzyskiwanych przeciętnie w innych szkołach.

Rekomendacja 3	Adresat
Warto kontynuować i w miarę potrzeby rozbudowywać działania zmierzające do udostępnienia szkołom wygodnych narzędzi do diagnozowania i monitorowania stanu relacji społecznych.	Minister właściwy ds. oświaty i wychowania, IBE PIB

Oprócz programów nakierowanych bezpośrednio na polepszanie relacji szkolnych lub przeciwdziałanie przemocy w szkole warto przyrzeć się jeszcze innym działaniom, które pośrednio mają szansę oddziaływać na relacje szkolne.

Z badania PISA 2022 wiemy, że **poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów¹, zwłaszcza kompetencji związanych ze współpracą, jest powiązany z poziomem ich poczucia przynależności do szkoły**. Można założyć, że zależność ta jest dwukierunkowa. W literaturze przedmiotu rozwijanie kompetencji społecznych uczniów jest również przedstawiane jako skuteczny rodzaj działań zapobiegających przemocy szkolnej (Debarbieux i Blaya, 2009b; van Driel, 2025). Oczywiście szkoła nie jest podstawowym i jedynym miejscem rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych. Niemniej jednak może wspomagać ich rozwijanie, co zostało potwierdzone w badaniach (Steponavičius i in., 2023) – w 42 analizowanych badaniach (spośród 74) potwierdzono skuteczność działań prowadzonych w szkołach mających na celu rozwijanie kompetencji współpracy.

Innym przykładem działań, które mogą pośrednio wpływać na polepszanie jakości relacji społecznych w szkole, są **programy wspierające wielokulturowość**. Statystyczna segmentacja szkół (na bazie danych z badania ICCS 2022) wskazała na związek między prowadzeniem działań wielokulturowych a dobrymi relacjami w szkole. Szkoły, których dyrektorzy deklarowali, że większość uczniów mogła brać udział w działaniach wielokulturowych, miały większe prawdopodobieństwo przynależności do segmentów z dobrymi relacjami na podstawie opinii uczniów niż szkoły, których dyrektorzy nie wskazywali na możliwość udziału większości uczniów w takich programach. Ponadto analiza danych z badania ICCS 2022 prowadzi do wniosku, że w szkołach, których dyrektorzy deklarowali wdrażanie **programów skierowanych do uczniów**

¹ Badanie kompetencji społeczno-emocjonalnych ma charakter samooceny dokonywanej przez uczniów.

z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, uczniowie częściej wskazywali na występowanie pozytywnych relacji w ich gronie (wyższe odsetki wskazań, że większość uczniów traktuje siebie nawzajem z szacunkiem i dogaduje się ze sobą). Być może więc prowadzone w szkołach działania osłabiały omówiony wcześniej negatywny efekt zróżnicowania statusu społeczno-ekonomicznego.

Rekomendacja 4	Adresat
Warto priorytetowo traktować działania ukierunkowane na pracę z uczniami z rodzin o niekorzystnym statusie społeczno-ekonomicznym oraz działania wielo- lub międzykulturowe w programach strategicznych czy operacyjnych współfinansowanych przez ministerstwo (np. z funduszy europejskich czy z dotacji celowych), których jednym z celów jest poprawa relacji w szkołach.	Minister właściwy ds. oświaty i wychowania, instytucje planujące i wdrażające programy wspierające szkoły na poziomie centralnym i regionalnym

Innym czynnikiem, który może wpływać na jakość relacji w szkole, jest **wielkość oddziałów klasowych**. Liczba uczniów w klasie może mieć pewien wpływ na ich więź ze szkołą, relacje wśród uczniów i między uczniami a nauczycielami oraz zaangażowanie rodziców w życie szkolne. Wyniki międzynarodowych porównawczych badań edukacyjnych prowadzą jednak do wniosku, że wpływ ten jest na tyle niewielki, że zmniejszanie liczebności oddziałów klasowych nie przełoży się na znaczącą poprawę relacji. W związku z powyższym, na obecnym etapie (bez dalszych pogłębiających analiz kosztów i korzyści) w kontekście polepszania jakości relacji **nie jest zasadne formułowanie rekomendacji dotyczącej ograniczania liczby uczniów w oddziale klasowym**. Działania wprowadzające zmiany organizacyjne, które mogą zmniejszać efekt wielkości szkoły czy oddziałów klasowych, zostały zaproponowane w dalszej części opracowania zawierającej wskazówki dla dyrektorów szkół.

Ostatnim analizowanym czynnikiem, na który z kolei mają wpływ decydenci na poziomie lokalnym, czyli organy prowadzące szkoły, jest **wybór dyrektora szkoły**. Z analizy danych z badań międzynarodowych, literatury przedmiotu i badań jakościowych prowadzonych na potrzeby niniejszego projektu (Bickmore, 2013; Debarbieux i Blaya, 2009a; Kulesza, 2011; Papuda-Dolińska i in., 2025; Pyżalski, 2018; wywiady jakościowe) wyłania się obraz, w którym największy wpływ na jakość relacji w szkole ma jej dyrektor. Podsumowując te wyniki, można powiedzieć, że dyrektor dbający o dobre relacje w szkole:

- pełni rolę lidera i jednoczy kadrę pedagogiczną wokół wizji i misji przyjaznej szkoły,
- zapewnia środowisko pracy, w którym wzajemny szacunek jest podstawą relacji na wszystkich poziomach, a pracownicy odnoszą się do siebie i uczniów w przyjazny sposób,
- wprowadza jasne i sprawiedliwe zasady oceniania pracy kadry pedagogicznej,

- zapewnia nauczycielom i innym pracownikom udział w procesach decyzyjnych dotyczących szkoły, daje im przestrzeń i zachęca ich do twórczych działań,
- wypracowuje z kadłą jasne i spójne procedury zapewnienia bezpieczeństwa w szkole i reguły zachowania uczniów, a także wspólnie z kadłą dba o ich konsekwentne egzekwowanie,
- wypracowuje z kadłą jasne, sprawiedliwe zasady oceniania i traktowania uczniów oraz dba o ich konsekwentne stosowanie,
- pojawia się na przerwach wśród uczniów, jest dostępny dla pracowników, rodziców i opiekunów uczniów,
- dba o infrastrukturę szkoły i przestrzeń, o ich czystość, estetykę, ale i funkcjonalność (zwłaszcza przestrzeni wspólnych),
- aktywnie zabiega o rozwój szkoły, potrafi organizować projekty,
- ma wizję współpracy z rodzicami i lokalnymi partnerami szkoły,
- potrafi projektować i wprowadzać z kadłą różne rozwiązania organizacyjne (np. związane z grupowaniem uczniów lub nauczycieli), które mogą wspomagać budowanie dobrych relacji w szerszym gronie,
- zakłada włączanie uczniów w procesy decyzyjne, zarówno na poziomie całej szkoły, jak i poszczególnych oddziałów klasowych.

Jako że to organy prowadzące organizują konkursy na dyrektorów szkół, warto, aby w wymaganiach konkursowych doprecyzowały one (w zależności od kontekstu lokalnego, charakterystyki szkoły i jej problemów czy wyzwań) wymagania wobec przedstawianej przez kandydatów *Koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły* również w zakresie wizji dotyczącej polepszenia relacji społecznych i/lub zmniejszania przemocy rówieśniczej.

Rekomendacja 5	Adresat	Kiedy i w jaki sposób uwzględnić
Warto doprecyzować w ogłoszeniu o konkursie (ponad to, czego minimalnie wymaga rozporządzenie) sposób przygotowania <i>Koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły</i> przedstawianej przez kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły, np. wymagać opisanie (w części poświęconej relacjom w szkole):	organy prowadzące szkoły	Podczas ogłaszania konkursu na dyrektora szkoły – w zależności od potrzeb i problemów danej szkoły oraz jej otoczenia, np.:
• sposobów na budowanie dobrych relacji na różnych poziomach w szkole (dyrektor – nauczyciele, wśród nauczycieli, nauczyciele – uczniowie, wśród uczniów);		• w przypadku każdej szkoły, ale zwłaszcza tej, w której występuje przemoc rówieśnicza lub relacje są określane jako złe;
• sposobów zarządzania i planowanego poziomu włączania pracowników szkoły i uczniów w proces decyzyjny (włącznie z zakresem decyzji);		• w przypadku każdej szkoły;
• wizji współpracy z rodzicami i/lub społecznością lokalną;		• w przypadku każdej szkoły;
• sposobów organizacji pracy, które mogą niwelować negatywny wpływ wielkości szkoły lub oddziałów klasowych na relacje w szkole.		• w przypadku dużej szkoły lub szkoły z dużymi oddziałami.

Rekomendacja 6	Adresat	Kiedy i w jaki sposób uwzględnić
Warto zachęcać do opublikowania na stronie szkoły <i>Koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły</i> przedstawianej przez kandydata, któremu powierzono stanowisko dyrektora, z możliwością jej aktualizowania. W ten sposób zainteresowana społeczność szkolna, a zwłaszcza nauczyciele i rodzice, będą mogli zapoznać się z wizją dyrektora szkoły.	organy prowadzące szkoły	Po rozstrzygnięciu konkursu na dyrektora szkoły.

2. Wskazówki dla dyrektorów szkół

W tym miejscu powtórzymy za poprzednim rozdziałem – z analizy danych z badań międzynarodowych, literatury przedmiotu i badań jakościowych prowadzonych na potrzeby niniejszego projektu (Bickmore, 2013; Debarbieux i Blaya, 2009a; Kulesza, 2011; Papuda-Dolińska i in., 2025; Pyżalski, 2018; wywiady jakościowe) wyłania się obraz, w którym największy wpływ na jakość relacji w szkole ma jej dyrektor. Podsumowując te wyniki, można powiedzieć, że dyrektor dbający o dobre relacje w szkole:

- pełni rolę lidera i jednoczy kadrę pedagogiczną wokół wizji i misji przyjaznej szkoły,
- zapewnia środowisko pracy, w którym wzajemny szacunek jest podstawą relacji na wszystkich poziomach, a pracownicy odnoszą się do siebie i uczniów w przyjazny sposób,

- wprowadza jasne i sprawiedliwe zasady oceniania pracy kadry pedagogicznej,
- zapewnia nauczycielom i innym pracownikom udział w procesach decyzyjnych dotyczących szkoły, daje im przestrzeń i zachęca ich do twórczych działań,
- wypracowuje z kadrami jasne i spójne procedury zapewnienia bezpieczeństwa w szkole i reguły zachowania uczniów, a także wspólnie z kadrami dba o ich konsekwentne egzekwowanie,
- wypracowuje z kadrami jasne, sprawiedliwe zasady oceniania i traktowania uczniów oraz dba o ich konsekwentne stosowanie,
- pojawia się na przerwach wśród uczniów, jest dostępny dla pracowników, rodziców i opiekunów uczniów,
- dba o infrastrukturę szkoły i przestrzeń, o ich czystość, estetykę, ale i funkcjonalność (zwłaszcza przestrzeni wspólnych),
- aktywnie zabiega o rozwój szkoły, potrafi organizować projekty,
- ma wizję współpracy z rodzicami i lokalnymi partnerami szkoły,
- potrafi projektować i wprowadzać z kadrami różne rozwiązania organizacyjne (np. związane z grupowaniem uczniów lub nauczycieli), które mogą wspomagać budowanie dobrych relacji w szerszym gronie,
- zakłada włączanie uczniów w procesy decyzyjne, zarówno na poziomie całej szkoły, jak i poszczególnych oddziałów klasowych.

Literatura przedmiotu wskazuje całościową **wizję i strategię funkcjonowania szkoły** jako warunek wyjściowy dla budowania dobrych relacji społecznych (Debarbieux i Blaya, 2009b; Kulesza, 2021). W badaniu TALIS 2024 wystąpiła zależność pomiędzy wskazaniami nauczycieli o braku jasnej wizji dyrektora szkoły a większą częstotliwością przemocy wśród uczniów. W tym samym badaniu z większym odsetkiem nauczycieli przekonanych o braku jasnej wizji dyrektora łączyła się zdecydowanie mniejsza szansa zadeklarowania przez dyrektora szkoły, że nigdy nie miało miejsca zastraszanie lub przemoc słowna wobec pracowników szkoły w internecie.

Wskazówka 1	Praktyczne wdrożenie
Warto opracować i/lub regularnie aktualizować dokument opisujący wizję i misję szkoły (albo: koncepcję funkcjonowania i rozwoju szkoły; strategię rozwoju szkoły).	Wizja/strategia/koncepcja powinna być: • zapisana i ogólnodostępna na stronie internetowej szkoły – aby łatwo było ją komunikować innym podmiotom i monitorować jej wdrażanie, • wypracowana (lub choćby dopracowana) wspólnie z kadrami, przedstawicielami uczniów oraz rodziców – aby wszyscy członkowie społeczności szkolnej czuli się współodpowiedzialni za jej wdrożenie, • znana wszystkim członkom społeczności szkolnej, • aktualizowana zgodnie z dotychczasową pracą społeczności szkolnej, zmieniającą się sytuacją prawną w oświacie, a przede wszystkim z uwagi na wnioski i spostrzeżenia nauczycieli uczących w szkole, • monitorowana.

Z wizją i strategią funkcjonowania szkoły wiąże się również **styl przywództwa** stosowany przez dyrektora. Według danych z badania TALIS 2024 (Penszko i in., 2026) nauczyciele włączani w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły lepiej oceniali relacje między dyrektorem a pracownikami szkoły. Miało to również wpływ na relacje wśród nauczycieli – w szkołach zapewniających pracownikom możliwość aktywnego udziału w podejmowaniu decyzji wyższy odsetek nauczycieli wskazywał, że nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem.

Wskazówka 2	Praktyczne wdrożenie
Warto rozwijać dobry styl przywództwa dyrektora szkoły.	Styl przywództwa zakładający, że dyrektor szkoły: • pełni rolę lidera i jednoczy kadrę pedagogiczną wokół wizji i misji przyjaznej szkoły, • komunikuje się w przyjazny i pełen szacunku sposób ze wszystkimi członkami społeczności szkolnej, • w jasny i przejrzysty sposób ocenia pracowników szkoły, • włącza nauczycieli i pracowników szkoły w procesy decyzyjne, • jest dostępny dla pracowników, • jest dostępny dla rodziców i opiekunów uczniów, • pojawia się na przerwach wśród uczniów, zapewnia uczniom możliwość spotkania z dyrekcją w określonym miejscu i czasie.

Znaczenie ma również włączanie rodziców uczniów w szkolne procesy decyzyjne. Jak pokazują analizy danych z badania TALIS 2024 (Penszko i in., 2026; Penszko i Wasilewska, 2025), w szkołach, w których zdaniem nauczycieli rodzice lub opiekunowie byli włączani w podejmowanie decyzji w szkole, nauczyciele częściej wyrażali opinie, że rodzice cenią nauczycieli, a dyrektor szkoły ma

dobrze relacje z rodzicami. We współczesnej polskiej pedagogice, podobnie jak w regulacjach prawnych, za właściwy wzór uznaje się partnerskie relacje szkoły z rodzicami (Bobula, 2012; Musiał, 2019). Dostrzega się szereg barier utrudniających nawiązanie takiej partnerskiej współpracy, ale także rolę dyrektora szkoły w ich przełamywaniu (Bobula 2012; Hernik i Malinowska, 2015; Trutkowski, 2014). Formułuje się również pewne sugestie, jakie działania dyrektora mogą pomagać w budowaniu dobrych relacji z rodzicami lub opiekunami uczniów. Podsumowaliśmy je poniżej. Bardziej szczegółowy opis tych wskazówek znajduje się w źródłach, z których korzystaliśmy (Błasiak, 2017; Hernik i Malinowska, 2015; Trutkowski, 2014).

Wskazówka 3	Praktyczne wdrożenie
Warto zadbać o współpracę między szkołą a rodzinami uczniów.	Dyrektor w podejmowanych przez siebie działaniach dba o to, by: • rodzice mieli możliwość udziału w podejmowaniu decyzji w szkole i opracowaniu dokumentów regulujących funkcjonowanie społeczności szkolnej, a dzięki temu poczucie wpływu na szkolną rzeczywistość; • „nowi” rodzice uzyskali wszelkie potrzebne informacje na temat funkcjonowania szkoły tak szybko, jak to możliwe; • w szkole były dostępne fizyczne przestrzenie odpowiednie do indywidualnych i grupowych rozmów z rodzicami; • dostępnych i wykorzystywanych było wiele kanałów i form komunikacji z rodzicami; • komunikacja z rodzicami miała charakter partnerski, polegała na dialogu i wyrażaniu wzajemnych oczekiwań, a nie na jednostronnym przepływie informacji; • oboje rodzice lub opiekunowie byli zachęcani i pozytywnie motywowani do zaangażowania – w rozmaitych rolach – w życie szkolne; • pracownicy szkoły i rodzice mogli dostrzec we wzajemnej współpracy szansę na osiągnięcie wspólnego celu, jakim jest polepszenie warunków nauczania, uczenia się i wychowania; chodzi więc o kształtowanie – w miarę możliwości dyrektora szkoły – postaw sprzyjających efektywnej współpracy szkoły z rodzinami uczniów, mimo trudnych wyzwań związanych z wzajemnymi relacjami; • nauczyciele mogli realizować swoje potrzeby co do doskonalenia zawodowego w zakresie kontaktów z rodzicami.

Kolejnym elementem budowania kultury dobrych relacji w szkole są znane, jasne i sprawiedliwe **reguły zachowania oraz ich konsekwentne stosowanie** – według badań spełnienie tego warunku zapobiega przemocy rówieśniczej (Debarbieux i Blaya, 2009a; Przewłocka, 2015). Podobne zależności wykazało badanie PISA 2015 – w szkołach o dobrym „klimacie dyscyplinarnym”, w porównaniu ze szkołami o złym „klimacie dyscyplinarnym”, odsetek uczniów doświadczających dręczenia był o 5 punktów procentowych niższy. Co więcej, odsetek ten był

o około 8 punktów procentowych wyższy w szkołach, w których szczególnie wielu uczniów czuło się niesprawiedliwie traktowanych przez nauczycieli (OECD, 2017). Obecne analizy (Penszko i in., 2026) również potwierdziły tę zależność – w badaniu TALIS 2024 odsetek nauczycieli zaprzeczających, że pracownicy konsekwentnie egzekwują zasady zachowania uczniów, był istotnie statystycznie związany z dostrzeganiem przez dyrektora szkoły i nauczycieli wśród uczniów takich niepożądanych zjawisk jak przemoc słowna, zastraszanie, prześladowanie i dręczenie rówieśnicze.

Wskazówka 4	Praktyczne wdrożenie
Warto określić w szkole jasne zasady zachowania i konsekwentnie je stosować.	Zasady zachowania w szkole powinny być: • jasne i zrozumiałe dla wszystkich uczestników życia szkolnego; • znane wszystkim; • sprawiedliwe – najlepiej, gdy są wypracowane lub dopracowane w porozumieniu z uczniami lub ich przedstawicielami; • konsekwentnie stosowane przez wszystkich pracowników i uczniów; • sprawiedliwie stosowane wobec wszystkich, bez wyjątków.

Kolejnym czynnikiem, który może wpływać na jakość relacji w szkole, jest **wielkość szkoły** i **wielkość oddziałów klasowych**. Badania międzynarodowe pokazują zależności między liczbą uczniów w szkole i w oddziale klasowym a relacjami wśród uczniów, więzią uczniów ze szkołą, relacjami między uczniami a nauczycielami oraz zaangażowaniem rodziców w życie szkolne. Zależności te nie są jednak silne, a ich występowanie zostało potwierdzone tylko w szkołach podstawowych (Penszko i in., 2026).

Jak już wspomnieliśmy w pierwszej części niniejszego opracowania, **wielkość szkoły** i **oddziałów** klasowych to charakterystyki kształtowane przez szereg czynników **niezależnych od dyrektora szkoły**. Zakładamy jednak, że ze względu na możliwe zależności pomiędzy wielkością szkół i oddziałów a jakością relacji warto rozważać wprowadzanie zmian organizacyjnych, które mogą pomagać niwelować te, skądinąd niewielkie, negatywne efekty.

Wskazówka 5	Praktyczne wdrożenie
Warto wprowadzać rozwiązania organizacyjne, które pomagają niwelować negatywne efekty wielkości szkoły i oddziałów klasowych.	W przypadku dużych szkół można wprowadzać, promować lub zwiększać skalę* takich rozwiązań organizacyjnych, które mogą ograniczać wpływ wielkości szkoły na jakość relacji, jak np.: • mentoring, np. prowadzony przez starszych uczniów dla młodszych, pomagający poznawać się uczniom pomiędzy rocznikami lub z udziałem uczniów z Ukrainy (czytanie książek, wprowadzanie w życie szkoły, opiekun z najstarszego rocznika dla najmłodszego itp.) – przykład poniżej; • tutoring rówieśniczy, np. na zasadzie tablicy ogłoszeń dla uczniów oferujących wsparcie i poszukujących wsparcia w nauce – pomaga budować relacje pomiędzy uczniami z różnych klas; • udostępnianie przestrzeni wspólnych, otwartych, szeroko dostępnych (np. jadalnia, pokój odpoczynku, sala do odrabiania prac domowych), w których relacje, nie tylko wewnątrzklasowe, mogą być budowane i utrwalane; warto przy tym włączać uczniów w procesy decyzyjne (np. co do wyboru miejsca, jego umeblowania, jego przeznaczenia i funkcji), o czym w dalszej części opracowania; • organizacja wybranych zajęć, np. raz w miesiącu, dla połączonych oddziałów i nauczycieli – pozwala budować relacje wychodzące poza oddziały klasowe: oddziały mogą być łączone w ramach tych samych wiekowo oddziałów lub różnych; • wycieczki międzyoddziałowe. *Większość szkół stosuje wiele z wymienionych rozwiązań, warto jednak zwiększać ich skalę oraz projektować je w kontekście budowania lub naprawiania relacji w danej szkole.

PRZYKŁAD MENTORINGU RÓWIEŚNICZEGO
Nazwa projektu: Szkoła dostępna dla wszystkich Zasięg: ogólnopolski Realizator: IBE PIB, UNICEF, MEN
Jednym z elementów projektu był program mentoringu rówieśniczego „Razem Razniej”, w którym uczniowie doświadczeni w zasadach funkcjonowania polskiej szkoły, wymaganiach, prawach i obowiązkach uczniów wspierali uczniów mających problemy z adaptacją i integracją lub potrzebujących wsparcia.
Więcej na temat projektu: https://ibe.edu.pl/pl/szkola-dostepna-dla-wszystkich-opis-projektu

Wyniki analiz (Penszko i in., 2026) wskazują również na związek między jakością relacji wśród uczniów a dostępnością i jakością **infrastruktury oraz zasobów szkoły**. Przykładowo, okazało się, że zapewnienie uczniom pomieszczenia do odrabiania prac domowych jest powiązane z mniejszymi szansami dostrzeżenia przez dyrektora szkoły zarówno agresji słownej, jak i obrażeń fizycznych uczniów. W badaniach PISA 2022 i TALIS 2024 widoczne były zależności

pomiędzy przemocą wśród uczniów dostrzeganą przez dyrektorów a ograniczoną dostępnością narzędzi i zasobów cyfrowych. Podobnie jak w przypadku relacji wśród uczniów, także relacje między nauczycielami a uczniami, jak również między nauczycielami a dyrekcją, okazały się istotnie powiązane z dostępnością i jakością budynku oraz wyposażenia szkoły. Zależności tego rodzaju nie muszą świadczyć o bezpośrednim związku przyczynowo-skutkowym. Mogą tu oddziaływać bardziej złożone mechanizmy. Zależności takie mogą wynikać z tego, że pozytywne relacje społeczne oraz dobry stan infrastruktury i wyposażenia mają wspólną przyczynę, na przykład dbałość dyrekcji o wszechstronne zaspokajanie potrzeb uczniów, prężność organizacyjną szkoły czy adekwatne jej dofinansowanie. Zależności mogą też mieć charakter pozorny i być konsekwencją uzyskania informacji o relacjach i infrastrukturze od tej samej osoby, a mianowicie dyrektorów, spośród których część może mieć ogólną tendencję do przedstawiania szkoły w lepszym świetle. Jeśli chodzi o brak problemów z dostępem do narzędzi i zasobów cyfrowych, to może on świadczyć o bardziej zaawansowanym stadium cyfryzacji w społeczności szkolnej. W tym przypadku pojawia się pytanie, czy mniejszy poziom przemocy zauważany przez dyrektora nie wynika z jej przenoszenia się z fizycznego środowiska szkoły do internetu, gdzie jest znacznie mniej dostrzegalna dla pracowników szkoły.

Na jakość przestrzeni fizycznej szkoły zwracali jednak uwagę także respondenci badań jakościowych przeprowadzonych na potrzeby tych rekomendacji. Kwestia ta jest również podnoszona w literaturze naukowej (m.in. Astor i in., 2009; Kulesza, 2011).

Wskazówka 6	Praktyczne wdrożenie
Warto dbać o jakość i dostępność infrastruktury oraz zasobów cyfrowych szkoły.	• Udostępnianie estetycznych i zadbanej przestrzeni wspólnych, otwartych, szeroko dostępnych i sprzyjających rozwojowi pozytywnych relacji społecznych (np. jadalnia, pokój odpoczynku, sala do odrabiania prac domowych, biblioteki, meble w korytarzach); warto również włączać uczniów w procesy decyzyjne i wykonawstwo (np. co do wyboru miejsca, jego umeblowania, jego przeznaczenia i funkcji), o czym w dalszej części opracowania – włączenie uczniów w proces decyzyjny, planowanie i wykonanie sprawi, że będą się oni czuli współodpowiedzialni za dbałość o przestrzeń i jej utrzymanie w dobrym stanie; • zapewnienie dostępu do zasobów cyfrowych szkoły, również poza lekcjami, np. w bibliotece.

Według uczestników badań jakościowych **włączanie uczniów w podejmowanie decyzji** jest jednym z najskuteczniejszych sposobów budowania dobrych relacji w szkole. Partnerstwo i demokratyzacja procesów decyzyjnych wpływają pozytywnie na poczucie sprawczości uczniów, co przekłada się nie tylko na ich lepsze wyniki w nauce, lecz także na relacje wśród uczniów oraz między uczniami i nauczycielami.

Badanie ICCS 2022 wykazało, że w szkołach, w których więcej uczniów uważało, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące szkoły, relacje między uczniami a nauczycielami w opinii uczniów były lepsze. Dostarczyło również dowodów na zależność odsetka uczniów zdecydowanie zgadzających się, że w danej szkole większość uczniów traktuje siebie z szacunkiem, od odsetka uczniów potwierdzających, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące całej szkoły. Na podobne zależności wskazywały opinie nauczycieli. Zbliżone wnioski płyną z analizy segmentacyjnej szkół². Wyższy odsetek uczniów danej szkoły zgadzających się, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące całej szkoły, wiązał się z większym prawdopodobieństwem przynależności szkoły do segmentów, które charakteryzowały się w opinii uczniów dobrymi relacjami – zarówno wśród nich samych, jak i między nimi a nauczycielami.

Znajduje to odzwierciedlenie także w innych badaniach, w których stwierdzono związek między poziomem przemocy wśród uczniów a ich rzeczywistym włączeniem w podejmowanie decyzji w szkole (Bickmore, 2013; Debarbieux i Blaya, 2009a).

Wskazówka 7	Praktyczne wdrożenie
Warto włączać uczniów w procesy decyzyjne dotyczące całej szkoły.	Włączanie uczniów w decyzje dotyczące m.in.: • funkcjonowania i rozwoju szkoły (np. w projektowanie i aktualizację strategii rozwoju szkoły, regulaminów i innych dokumentów szkolnych), • dydaktyki (np. w projektowanie i aktualizację planów nauczania), • spraw organizacyjnych (np. miejsce wycieczek, długość przerw, sposób funkcjonowania dzwonków – np. zamiast dzwonków piosenki z radiowęzła), • elementów identyfikacji wizualnej szkoły (np. logo, bluzy szkolne), • pomieszczeń szkolnych (jadalnia, strefa odpoczynku, sala do odrabiania lekcji itp.) i ich wyposażenia (np. sali gimnastycznej, biblioteki, jadalni), • funkcjonowania infrastruktury (np. rozwiązania związane z higieną, ruchem na terenie szkoły, organizacją parkingu), • systemu oceniania – warto, aby uczniowie mieli możliwość włączenia się w kształtowanie zasad oceniania, a także artykułowania poczucia niesprawiedliwości, • wydatkowania części środków szkolnych poprzez tzw. szkolny budżet partycypacyjny.

² Wyniki analizy segmentacyjnej bardziej szczegółowo opisano w rozdziale 4.8 raportu (Penszko i in., 2026).

PRZYKŁAD WŁĄCZANIA UCZNIÓW W PROCESY DECYZYJNE DOTYCZĄCE CAŁEJ SZKOŁY

ZSO nr 8 w Gdyni (17 LO)

Opis

Hasłem szkoły jest „Nauka i wychowanie poprzez (współ)działanie!”, a Samorząd Uczniowski w ZSO nr 8 w Gdyni (17 LO) jest tego przykładem. Samorząd uczniowski m.in.:

- został włączony w proces podejmowania decyzji dotyczącej profilowania klas – po wcześniejszym zbadaniu oczekiwań rówieśników;
- był zaangażowany w aranżację własnej przestrzeni do odpoczynku;
- pomagał i brał udział w organizacji ogólnopolskiej konferencji;
- prowadził radiowęzeł szkolny i wybierał utwory odtwarzane zamiast dzwonek;
- prowadził budżet uczniowski;
- ogłosił konkurs na logo budżetu uczniowskiego – uczniowie chcieliby, aby zrealizowane projekty były oznaczone tym logo, tak aby kolejne roczniki widziały, co wypracowali ich poprzednicy.

Więcej o tym i podobnych rozwiązaniach:

https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Czy-brak-dzownka-to-patent-na-patent_Dobosz_Weremiuk.pdf

Jeśli chodzi o programy prowadzone na terenie szkół, to analiza danych z badania ICCS 2022 (Penszko i in., 2026) wykazała, że jedynym typem spośród badanych programów, w przypadku którego wystąpiła statystyczna zależność z poprawą jakości relacji, były **programy kierowane do rodzin uczniów o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej**. Dodatkowo przeprowadzona na potrzeby opracowania rekomendacji statystyczna segmentacja szkół wskazała na związek między prowadzeniem **działań wielokulturowych** a dobrymi relacjami w szkole. Szkoły, których dyrektorzy deklarowali, że większość uczniów mogła brać udział w działaniach wielokulturowych, miały większe prawdopodobieństwo przynależności do segmentów z dobrymi relacjami (na podstawie opinii uczniów) niż szkoły, których dyrektorzy nie wskazywali na możliwość udziału w takich programach.

W przypadku realizacji w szkole jakichkolwiek programów warto pamiętać o wskazówkach z literatury naukowej. Międzynarodowy ekspert w dziedzinie przeciwdziałania przemocy szkolnej, Éric Debarbieux (2015; Debarbieux i Blaya, 2009b), podkreśla, że nie da się sformułować uniwersalnych rozwiązań czy dobrych praktyk, bowiem skuteczność programu mającego na celu zapobieganie przemocy szkolnej lub zmniejszenie jej skali zależy od:

- kontekstu, czyli sytuacji w konkretnej szkole,
- nastawienia jej pracowników,
- sposobu wdrożenia programu.

Warto również pamiętać, że bardziej pożądane efekty przyniosą programy samodzielnie opracowane przez szkoły (Berkowitz i in., 2017) oraz zmiana codziennych praktyk w szkole niż realizacja ograniczonych czasowo programów (Astor i in., 2009).

Wskazówka 8	Praktyczne wdrożenie
Warto realizować programy kierowane do uczniów z rodzin o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej oraz programy wspierające wielokulturowość.	Programy szkolne powinny: • być dostosowane do specyfiki i potrzeb danej szkoły, • być możliwie szerokie, obejmujące całą społeczność szkolną, • włączać w maksymalnym stopniu nauczycieli i uczniów w planowanie ich zakresu i sposobów realizacji, • włączać rodziny uczniów w adekwatny sposób.

PRZYKŁAD SPOSOBU WDRAŻANIA PROGRAMÓW SZKOLNYCH W 5 KROKACH
Nazwa projektu: National School Climate Center Zasięg: krajowy (USA) Realizator: National School Climate Center (organizacja non profit)
Opis projektu Jeden z najstarszych programów w USA mających na celu poprawę klimatu szkoły. Program obejmuje proces oparty na 5 krokach: • przygotowanie, • badanie/ocena, • plan działań, • wdrożenie, • ponowna ocena. Głównym narzędziem do mierzenia i ewaluacji podjętych działań w ramach programu jest kompleksowy kwestionariusz klimatu szkolnego (The Comprehensive School Climate Inventory – CSCI), składający się z 14 wymiarów klimatu szkolnego w ramach 5 obszarów: • bezpieczeństwo (zasady i normy; bezpieczeństwo psychiczne, bezpieczeństwo fizyczne, bezpieczeństwo online); • nauczanie i uczenie się (wsparcie w uczeniu się; uczenie społeczno-emocjonalne); • relacje interpersonalne (relacje uczeń – nauczyciel; relacje rówieśnicze; szacunek dla różnorodności); • środowisko instytucjonalne (przynależność szkolna; włączenie społeczne; otoczenie fizyczne); • przywództwo i skuteczność (administracja i przywództwo; ogólna (zbiorowa) skuteczność).
Więcej o projekcie: https://schoolclimate.org/

3. Wskazówki dla nauczycieli

Zgodnie z wynikami analiz danych z badań międzynarodowych (Penszko i in., 2026) **włączanie uczniów przez nauczycieli w podejmowanie decyzji** wiąże się z lepszymi relacjami wśród uczniów. W badaniu ICCS 2022 częstsze deklaracje nauczycieli, że dają większe pole do partycypacji uczniom, wiązały się z większym odsetkiem uczniów zgadzających się, że uczniowie traktują siebie nawzajem z szacunkiem i dogadują się ze sobą.

Współdecydowanie uczniów, według rozmówców w przeprowadzonych wywiadach, wzmacnia poczucie podmiotowości uczniów i ich motywację, jednocześnie wpływając pozytywnie na relacje, zarówno wśród uczniów, jak i pomiędzy uczniami a nauczycielami. Włączanie uczniów w podejmowanie decyzji, czy to na poziomie szkoły (o czym była mowa w rozdziale 2), czy na poziomie klasy, jest według respondentów najlepszym sposobem budowania dobrych relacji lub ich poprawy.

Wskazówka 1	Praktyczne wdrożenie
Warto, aby nauczyciel włączał uczniów w podejmowanie decyzji na poziomie klasy i lekcji.	Włączaj uczniów w decyzje dotyczące np.: • spraw organizacyjnych (np. miejsce wycieczek, tematy podejmowane na godzinie wychowawczej), • spraw metodycznych i dydaktycznych tam, gdzie to możliwe i zasadne (np. kolejności omawianych zagadnień, pomysłów na prace projektowe lub grupowe, częstotliwości sprawdzianów, terminów sprawdzianów), • przestrzeni fizycznej klasy szkolnej (np. ustawienie ławek) czy jej wyposażenia (kubki, książki, ozdoby itp.), • oceniania – zarówno w ustalanie zasad oceniania, jak i samego procesu oceniania (np. poprzez uwzględnienie w całościowej ocenie również samooceny ucznia czy możliwości odniesienia się do oceny nauczyciela).

PRZYKŁAD WŁĄCZANIA UCZNIÓW W SYSTEM OCENIANIA
Szkoła Podstawowa nr 314 w Warszawie Opis Elementem kształcenia odpowiedzialności, umiejętności argumentacji i poczucia sprawczości było zastosowanie w Szkole Podstawowej nr 314 w Warszawie oceniania przez uczniów własnych osiągnięć. Uczniowie zostali poproszeni o zaproponowanie oceny podsumowującej ich naukę na koniec roku szkolnego. Musieli przytoczyć argumenty, niekiedy polemizować z nauczycielem, by obronić własne zdanie. W efekcie w dużej mierze mieli poczucie wpływu na końcowy wynik, czyli uzyskaną przez siebie ocenę. Więcej o tym i podobnych rozwiązaniach: https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Czy-brak-dzownka-to-patent-na-patent_Dobosz_Weremiuk.pdf

Przeprowadzone przez nas analizy wskazują, że włączanie uczniów przez nauczycieli w podejmowanie decyzji wiąże się również z lepszymi relacjami między szkołą a rodzinami uczniów. Relacje z rodzicami lub opiekunami są zaś dla wielu nauczycieli obszarem, w którym mierzą się z dużymi wyzwaniami (Penszko i in., 2026). Oczywiście źródłem trudności są często postawy rodziców lub opiekunów. W tym miejscu skupiamy się jednak na nauczycielu, a konkretnie na tym, co może robić, by te relacje były możliwie pozytywne i korzystne dla obu stron, a także dla uczniów. Mimo upływu dziesięciu lat, podczas których zachodziły oczywiście pewne zmiany cywilizacyjne, takie jak coraz szersze wykorzystanie cyfrowych technologii komunikacyjnych, dużą aktualność zachowały wskazówki zawarte w opublikowanym w 2015 roku przez IBE poradniku „Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną” (Hernik i Malinowska, 2015). Przytaczamy więc najważniejsze zawarte w nim sugestie ogólne dla wychowawców i pozostałych nauczycieli (pomijając w tym miejscu szczegółowe porady dotyczące na przykład prowadzenia zebrań i indywidualnych spotkań z rodzicami).

Wskazówka 2	Praktyczne wdrożenie
Warto dbać o współpracę między wychowawcami i innymi nauczycielami a rodzicami lub opiekunami uczniów.	• Rozważ udział w szkoleniu doskonalącym umiejętności komunikacyjne. • Przykładaj dużą wagę do pierwszych kontaktów z rodzicami („dobrego początku”). • Staraj się budować partnerskie relacje, w których następuje obopólne okazywanie sobie szacunku, serdeczności i wzajemnej akceptacji. • Słuchaj aktywnie. • Udostępniaj rodzicom wiele kanałów kontaktu i elastycznie dopasowuj warunki komunikacji. • Indywidualizuj pracę z rodzicami. • Dbaj o zaangażowanie ojców. • Zachęcaj rodziców do angażowania się w konkretne działania, proponuj, nie upominaj i nie wymagaj. • Rozszerzaj rolę rodziców poza funkcję sponsorską lub organizacyjną. • Sprawdź, jakie oczekiwania mają rodzice wobec szkoły. • Ustal z rodzicami, jakie są oczekiwania szkoły wobec nich. • Uzgadniaj wspólne cele. • Twórz okazje do częstszego pojawiania się rodziców w szkole. • Skutecznie rozwiązuj sytuacje trudne (konstruktywnie rozwiązuj konflikty, w drodze bezpośredniej komunikacji i dyskusji z zapewnieniem możliwości wypowiedzenia się każdej ze stron, w razie potrzeby sięgaj po wsparcie). • Rozważ włączenie uczniów do komunikacji między nauczycielami a rodzicami. • Dziękuj rodzicom za zaangażowanie i wsparcie.

Narzędzie dla dyrektorów szkół

Działania	Sposoby wdrożenia	Czy to robię w swojej szkole?			Co mogę jeszcze zrobić w tym zakresie?
		Tak	W pewnym stopniu	Nie	
Mam opracowaną wizję i misję szkoły lub koncepcję/strategię funkcjonowania, która jest:	• zapisana				
	• ogólnodostępna na stronie internetowej szkoły				
	• wypracowana wspólnie z kadrami, przedstawicielami uczniów oraz rodziców				
	• znana wszystkim członkom społeczności szkolnej				
	• aktualizowana – jak często?				
	• monitorowana – w jaki sposób?				

Działania	Sposoby wdrożenia	Czy to robię w swojej szkole?			Co mogę jeszcze zrobić w tym zakresie?
		Tak	W pewnym stopniu	Nie	
Mam styl przywództwa, który zakłada, że jako dyrektor(ka) szkoły:	• pełnię rolę lidera i jednoczę kadrę pedagogiczną wokół wizji i misji przyjaznej szkoły				
	• komunikuję się w przyjazny i pełen szacunku sposób ze wszystkimi członkami społeczności szkolnej				
	• w jasny i przejrzysty sposób oceniam pracowników				
	• włączam nauczycieli i innych pracowników szkoły w procesy decyzyjne				
	• jestem dostępny(-a) dla pracowników				
	• jestem dostępny(-a) dla rodziców i opiekunów uczniów				
	• pojawiaam się na przerwach wśród uczniów , uczniowie mają możliwość spotkania się ze mną w określonym miejscu i czasie				

Działania	Sposoby wdrożenia	Czy to robię w swojej szkole?			Co mogę jeszcze zrobić w tym zakresie?
		Tak	W pewnym stopniu	Nie	
Dbam o współpracę między szkołą a rodzinami uczniów, w szczególności:	• rodzice mają możliwość udziału w podejmowaniu decyzji w szkole				
	• „nowi” rodzice jak najszybciej uzyskują wszelkie potrzebne informacje na temat funkcjonowania szkoły				
	• w szkole są dostępne fizyczne przestrzenie odpowiednie do indywidualnych i grupowych rozmów z rodzicami – jakie to miejsca?				
	• dostępnych i wykorzystywanych jest wiele kanałów i form komunikacji z rodzicami – jakie to kanały, formy?				
	• komunikacja z rodzicami ma charakter partnerski				
	• oboje rodzice lub opiekunowie są zachęceni i pozytywnie motywowani do zaangażowania w życie szkolne				
	• pracownicy szkoły i rodzice mogą dostrzec we wzajemnej współpracy szansę na osiągnięcie wspólnego celu				
	• nauczyciele mogą realizować swoje potrzeby co do doskonalenia zawodowego w zakresie kontaktów z rodzicami				

Działania	Sposoby wdrożenia	Czy to robię w swojej szkole?			Co mogę jeszcze zrobić w tym zakresie?
		Tak	W pewnym stopniu	Nie	
Mamy w szkole ustalone zasady zachowania, które są:	• jasne i zrozumiałe dla wszystkich uczestników życia szkolnego				
	• znane wszystkim				
	• sprawiedliwe (najlepiej wypracowane razem z uczniami)				
	• konsekwentnie stosowane przez wszystkich pracowników i uczniów				
	• sprawiedliwie stosowane wobec wszystkich, bez wyjątków				
W przypadku dużej szkoły – stosujemy rozwiązania organizacyjne pomagające niwelować negatywne efekty wielkości szkoły i oddziałów klasowych, jak np.:	• mentoring , np. prowadzony przez starszych uczniów dla młodszych lub z udziałem uczniów z Ukrainy (np. czytanie książek, wprowadzanie w życie szkoły, opiekun z najstarszego rocznika dla najmłodszego itp.)				
	• tutoring rówieśniczy , np. na zasadzie tablicy ogłoszeń dla uczniów oferujących wsparcie i poszukujących wsparcia w nauce				
	• udostępniamy przestrzeń wspólną, otwartą, szeroko dostępną (np. jadalnia, pokój odpoczynku, sala do odrabiania prac domowych)				
	• organizacja wybranych zajęć dla połączonych oddziałów klasowych i nauczycieli				
	• wycieczki międzyoddziałowe				
	•				
	•				
	•				
	•				
	•				

Działania	Sposoby wdrożenia	Czy to robię w swojej szkole?			Co mogę jeszcze zrobić w tym zakresie?
		Tak	W pewnym stopniu	Nie	
W szkole dbamy o jakość i dostępność infrastruktury oraz zasobów cyfrowych:	• udostępniamy estetyczne i zadbane przestrzenie wspólne, otwarte, szeroko dostępne i sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji (np. jadalnia, pokój odpoczynku, sala do odrabiania prac domowych, biblioteki, meble w korytarzach)				
	• zapewniamy dostęp do zasobów cyfrowych szkoły, również poza lekcjami, np. w bibliotece				
Włączamy uczniów w procesy decyzyjne dotyczące całej szkoły, np.:	• funkcjonowania i rozwoju szkoły				
	• dydaktyki i planów nauczania				
	• spraw organizacyjnych (np. miejsce wycieczek, długość przerw, sposób funkcjonowania dzwonków)				
	• elementów identyfikacji wizualnej szkoły (np. logo, bluzy szkolne)				
	• pomieszczeń (jadalnia, strefa odpoczynku, sala do odrabiania lekcji itp.) i ich wyposażenia (np. sali gimnastycznej, biblioteki, jadalni)				
	• funkcjonowania infrastruktury (np. rozwiązania związane z higieną, ruchem na terenie szkoły, organizacją parkingu)				
	• systemu oceniania				
	• wydatkowania części środków szkolnych poprzez tzw. szkolny budżet partycypacyjny				
	•				
	•				
	•				
	•				

Działania	Sposoby wdrożenia	Czy to robię w swojej szkole?			Co mogę jeszcze zrobić w tym zakresie?
		Tak	W pewnym stopniu	Nie	
Realizujemy programy kierowane do rodzin uczniów o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej oraz programy wspierające wielokulturowość. Programy te:	• są dostosowane do specyfiki i potrzeb naszej szkoły				
	• są możliwie szerokie , obejmują całą społeczność szkolną				
	• włączają w maksymalnym stopniu nauczycieli i uczniów w planowanie ich zakresu i sposobów realizacji				
	• włączają rodziny uczniów w możliwie adekwatny sposób – jaki?:				

Bibliografia

Astor, R. A., Berbenishty, A., Nuñez Estrada, J. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., Berbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.

<https://doi.org/10.3102/0034654316669821>

Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas „contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37–71.

Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 11–26.

<https://doi.org/10.17399/HW.2017.163801>

Bobula, S. (2012). Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różne perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Butarewicz-Głowacka, A., Walewska, M. (2024). *Razem Rażniej – mentoring rówieśniczy na rzecz wsparcia uczniów z doświadczeniem migracyjnym*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Debarbieux, É. (2015). Du «climat scolaire». *Education & formations*, 88–89(1), 11–27.

Debarbieux, É., Blaya, C. (2009a). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, 43, 31–41.

Debarbieux, É., Blaya, C. (2009b). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par „l'evidence”? *Criminologie*, 42(1), 13–31.

Dobosz-Leszczyńska, W., Weremiuk, A. (2020). *Czy brak dzwonka to patent na patent? Organizacyjne formy pracy szkół sprzyjające kształceniu kompetencji proinnowacyjnych. Poradnik dla nauczycieli, dyrektorów, organów prowadzących, rodziców oraz uczniów*. CEO.

van Driel, B. (2025). *Issue Paper on Countering Hate in and through Education*. Publications Office of the European Union.

Haiat, S., Espinosa, G., Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22736>

Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznościami lokalnymi. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jasińska-Maciąg, A., Gajda, M., Grygiel, P., Dolata, R. (2012). *Kompetencje społeczne ostrołęckich ósmoklasistów i ich znaczenie dla relacji rówieśniczych*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Kołodziejczyk, J. (2018). Przywództwo dyrektorów szkół i klimat szkoły jako podłoże do rozwoju przywództwa nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 190–203). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Musiał, E. (2019). Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna. *Wychowanie w Rodzinie*, 21(2), 257–271. <https://doi.org/10.34616/wwr.2019.2.257.271>

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2025). *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Penszko, P., Kaźmierczak, J., Telusiewicz-Pacak, A. (2026). *Relacje społeczne w szkole. Stan, znaczenie i uwarunkowania*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Penszko, P., Wasilewska O. (2025). Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje. W: K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 113–181). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Pyżalski, J. (2018). Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 30–45.

- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes*. OECD Education Working Papers, No. 304, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). Zapobieganie i ograniczanie przemocy rówieśniczej w szkole. Sprawiedliwość naprawcza jako element kreowania kultury współpracy i budowania kapitału społecznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 57(8), 35–43.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Trutkowski, C. (2014). *Szkoła Współpracy: Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły. Raport zbiorczy z badania jakościowego*. Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej.
<https://frdl.org.pl/publikacje/raporty-i-inne/szkola-wspolpracy-uczniowie-i-rodzice-kapitałem-społecznym-nowoczesnej-szkoly-raport-zbiorczy-z-badania-jakosciowego>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Wojnarowska, B. (b.d.). *Zasady i narzędzia do autoewaluacji w szkole promującej zdrowie*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/narzdzia-do-autoewaluacji-w-szkole-promujcej-zdrowie_11.pdf