

Relacje społeczne w szkole

Stan, znaczenie i uwarunkowania

Analizy danych z badań międzynarodowych

RAPORT



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Autorzy: Paweł Penszko, Joanna Kaźmierczak, Agnieszka Telusiewicz-Pacak

Nadzór merytoryczny: Olga Wasilewska

Współpraca: Anna Chomczyńska-Czepiel, Tomasz Dowbor, Ida Dunowska, Katarzyna Furman,
dr Paweł Maranowski, Agnieszka Sieczak

Recenzentki: dr hab. Jadwiga Daszykowska-Tobiasz, prof. UR,
dr hab. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, prof. APS

Redakcja językowa: Marta Zuchowicz

Projekt okładki: Michalina Walusiak

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

DOI: 10.24131/r20260209

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.
Nie dotyczy zdjęcia na okładce.

Wzór cytowania:

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

Opracowanie powstało w ramach projektu „Przygotowanie i realizacja międzynarodowych badań edukacyjnych w obszarze kompetencji kluczowych” (FERS.01.04-IP.05-016/23) finansowanego ze środków Unii Europejskiej i środków budżetu państwa (program Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego).

Warszawa 2026

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1.Wprowadzenie	8
2.Stan relacji społecznych w polskich szkołach	19
2.1. Wprowadzenie	19
2.2. Relacje wśród uczniów	20
2.3. Relacje między nauczycielami a uczniami.....	27
2.4. Relacje wśród nauczycieli	33
2.5. Relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami	36
2.6. Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów	38
2.7. Stosunek uczniów do społeczności szkolnej.....	44
2.8. Zależności między wymiarami relacji.....	49
3.Znaczenie relacji społecznych w szkołach w Polsce	52
3.1. Wprowadzenie	52
3.2. Relacje społeczne w szkole a umiejętności uczniów	57
3.3. Relacje społeczne w szkole a motywacje do uczenia się i aspiracje edukacyjne uczniów ...	65
3.4. Relacje społeczne w szkole a zaangażowanie uczniów na poziomie szkoły.....	71
3.5. Relacje społeczne w szkole a poczucie bezpieczeństwa, stres i satysfakcja z życia ucznia ...	76
3.6. Relacje społeczne w szkole a niepożądane zachowania uczniów	83
3.7. Relacje społeczne w szkole a poczucie własnej skuteczności wśród nauczycieli	90
3.8. Relacje społeczne w szkole a dobrostan nauczycieli i dyrektorów szkół	97
4. Czynniki kształtujące jakość relacji społecznych w szkole	107
4.1. Wprowadzenie	107
4.2. Relacje wśród uczniów	110
4.3. Relacje między nauczycielami a uczniami.....	121
4.4. Relacje wśród nauczycieli.....	128
4.5. Relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami	131
4.6. Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów	133
4.7. Stosunek uczniów do społeczności szkolnej.....	137
4.8. Segmentacja szkół ze względu na jakość relacji	140
5. Sposoby na poprawienie jakości relacji społecznych w szkołach	146
Bibliografia.....	161

Kluczowe wnioski

- W tym raporcie koncentrujemy się na jakości relacji w szkołach w Polsce po pandemii COVID-19. Wyższą lub niższą jakość relacji społecznych traktujemy jako pewną właściwość szkoły.
- Analizowaliśmy sześć wymiarów relacji w społeczności szkolnej: relacje wśród uczniów, wśród nauczycieli, między uczniami a nauczycielami, między nauczycielami a dyrektorem szkoły, między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów oraz, jako odrębny wymiar, stosunek uczniów do społeczności szkolnej. Nie da się ich sprowadzić do jednego wymiaru. Inaczej mówiąc, wyższa jakość relacji w jednym z tych wymiarów nie zawsze wiąże się z wyższą jakością relacji we wszystkich pozostałych wymiarach.
- 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 mogą 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 uczniów wobec nauczycieli). 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.
- Relacje z rodzicami są dla polskich nauczycieli źródłem stresu, a także częstym obszarem doskonalenia zawodowego. W Polsce stosunkowo niewielu nauczycieli (około połowy) jest zdania, że rodzice cenią nauczycieli swoich dzieci. Nadmierna presja ze strony rodziców lub opiekunów uczniów wiąże się z mniejszą satysfakcją zawodową i niższym poczuciem bezpieczeństwa nauczycieli.
- 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.
- Wyższa jakość relacji wśród uczniów oraz między uczniami a nauczycielami wiąże się z wyższym osiąganym poziomem umiejętności uczniów, ich większą motywacją do nauki, aspiracjami edukacyjnymi, aktywnością na poziomie 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.
- Negatywne (według nauczycieli) relacje dyrektora szkoły z rodzicami lub opiekunami uczniów utrudniają pracę dydaktyczną nauczycieli i zwiększają ich poziom stresu.
- 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 Polsce jakość relacji wśród uczniów, wśród nauczycieli, między uczniami a nauczycielami, między dyrektorem szkoły a jej pracownikami, a także poczucie przynależności uczniów do szkoły są powiązane z dostępnością i jakością pomieszczeń szkolnych, na przykład sali do odrabiania prac domowych. Przestrzenie fizyczne szkoły mogą mniej lub bardziej sprzyjać budowaniu pozytywnych relacji. Przypuszczalnie jednak powiązanie między infrastrukturą szkoły a relacjami społecznymi polega przede wszystkim na tym, że na oba te obszary życia szkolnego wpływają te same czynniki, przykładowo dbałość o szkołę i skuteczność działania dyrekcji.
- Przywództwo dyrektora ma znaczenia dla kształtowania relacji w szkole, w tym relacji między nauczycielami a uczniami.
- Szczególnej uwagi wymagają relacje wśród uczniów w klasach zróżnicowanych etnicznie. Dane ze zrealizowanych w Polsce badań międzynarodowych dostarczają niepokojących sygnałów sugerujących większą skalę przemocy i dyskryminacji w szkołach zawierających takie klasy. Inne wnioski płyną z krajowych badań dotyczących uczniów z Ukrainy w Polsce, które rysują raczej obraz neutralnych i powierzchownych stosunków między odrębnymi grupami uczniów narodowości polskiej i ukraińskiej.
- Liczba uczniów w oddziale klasowym może mieć pewien wpływ na ich więź ze szkołą, relacje wśród uczniów i między uczniami a nauczycielami oraz zaangażowanie rodziców w życie szkolne. Wpływ ten jest jednak na tyle niewielki, że zmniejszanie liczebności oddziałów klasowych nie przełoży się na znaczącą poprawę relacji.

- Nauczyciele z Polski, którzy mieli możliwość udziału w swobodnej dyskusji i podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, lepiej oceniali relacje między dyrektorem a pracownikami szkoły.
- Włączanie uczniów w podejmowanie decyzji wiąże się z lepszymi relacjami wśród uczniów i między uczniami a nauczycielami.
- Lepsze relacje dyrektora z rodzicami wiążą się z możliwością ich udziału w podejmowaniu decyzji w szkole oraz, niezależnie od tego, z możliwością takiego udziału dawaną uczniom.
- W wynikach badania TALIS 2024 można odnaleźć potwierdzenie formułowanego w literaturze wniosku, że dla ograniczenia przemocy między uczniami w szkole, a także dobrych relacji między nauczycielami a uczniami, ważne jest jasne komunikowanie i konsekwentne egzekwowanie zasad zachowania uczniów przez pracowników szkoły.
- Nacisk na mierzalne efekty nauczania nie kłóci się z polepszaniem relacji wśród uczniów, sprzyja dobrym relacjom dyrektora szkoły i nauczycieli z rodzicami lub opiekunami uczniów, często łączy się ze wspierającymi relacjami między dyrektorem szkoły a nauczycielami.
- Realizacja w szkołach z Polski programów wspierających uczniów z domów o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej lub obejmujących działania wielokulturowe łączyła się z lepszymi relacjami wśród uczniów. W analizach przedstawionych w tym raporcie nie stwierdzono związku między relacjami społecznymi a realizacją innego rodzaju programów w szkole, na przykład programów rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, choć nasilenie przemocy wśród uczniów, ich poczucie przynależności do społeczności szkolnej i jakość relacji między uczniami a nauczycielami są związane z poziomem tych kompetencji (współpracy, empatii, kontroli nad emocjami).
- Jakość relacji nie zależy od ilości czasu poświęcanego na kontakty. Dotyczy to wielu wymiarów relacji – wśród nauczycieli, między nauczycielami a uczniami, między dyrektorem a nauczycielami, między dyrektorem a rodzicami lub opiekunami uczniów, między nauczycielami a rodzicami lub opiekunami uczniów.
- Wśród formułowanych w literaturze zaleceń, jak polepszać relacje w szkole, a w szczególności zapobiegać przemocy w szkole, powtarzają się takie wątki jak: całościowa wizja i strategia funkcjonowania szkoły, dopasowana do jej specyfiki i akceptowana przez jej społeczność; zaangażowanie i przyjazne przywództwo dyrektora; włączenie nauczycieli, uczniów i rodziców w proces podejmowania

decyzji w szkole; jasne i konsekwentnie egzekwowane reguły zachowania; podejście naprawcze, a nie oparte głównie na karaniu uczniów; szacunek, sprawiedliwość i troska jako fundamentalne wartości w relacjach między nauczycielami a uczniami.

1. Wprowadzenie

Cele, przedmiot, zakres i metody analiz

W niniejszym raporcie **analizujemy relacje społeczne w społeczności szkolnej**. Do społeczności tej zaliczamy pracowników szkoły (przede wszystkim dyrektora szkoły i nauczycieli, o których posiadamy najwięcej informacji), uczniów, a także rodziców lub opiekunów prawnych uczniów. Koncentrujemy się na aktualnej sytuacji w szkołach w Polsce, czyli na okresie po zakończeniu powszechnego nauczania zdalnego z powodu pandemii COVID-19. Wykorzystujemy **dane z przeprowadzonych w Polsce międzynarodowych badań edukacyjnych**. Korzystamy również z literatury naukowej, poszukując w niej wskazówek, jak można polepszać relacje w szkole. Bardziej konkretne rekomendacje w tym zakresie przedstawiamy w osobnej publikacji, towarzyszącej temu raportowi, która nosi tytuł „Relacje społeczne w szkole. Rekomendacje kierunkowe dla polityki edukacyjnej oraz wskazówki dla społeczności szkolnych”.

Nasze analizy dotyczą czterech obszarów, odpowiadających **czterem celom czy też czterem pytaniom badawczym**, które sobie postawiliśmy:

- 1) Jaki jest obecnie stan relacji społecznych w szkołach w Polsce?
- 2) Jakie znaczenie mają w Polsce relacje społeczne w szkole dla osiągnięcia korzystnych efektów w edukacji, na przykład nabywania umiejętności przez uczniów, dobrostanu uczniów i nauczycieli, czy ograniczania skali niepożądanych zjawisk, takich jak używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież?
- 3) Jakie czynniki i podejmowane działania kształtują relacje społeczne w polskiej szkole?
- 4) W jaki sposób można polepszać relacje społeczne w szkole?

Aby odpowiedzieć na te pytania, **korzystamy z trzech metod i trzech odpowiadających im rodzajów źródeł informacji**:

- 1) analizy statystycznej¹ danych pochodzących z międzynarodowych badań edukacyjnych, a mianowicie z przedstawionych w dalszej części raportu badań PISA, ICCS, TIMSS i TALIS, w niewielkim zakresie również z badania PIRLS;

¹ Wyjaśnienia dotyczące stosowanych technik analizy statystycznej znajdują się w dalszych rozdziałach oraz w aneksach B i C. Do wykorzystanych przez nas technik należały: rozkłady częstości (w tym warunkowe), szacowanie średniej, testy istotności dla porównań międzygrupowych, test normalności rozkładu

- 2) przeglądu literatury naukowej dotyczącej relacji społecznych i klimatu szkoły;
- 3) analizy jakościowej wypowiedzi nauczycieli i specjalistów, którzy wzięli udział w zogniskowanym wywiadzie grupowym. Wywiad ten odbył się w siedzibie Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego (IBE PIB) 18 listopada 2025 roku i był jednym z wywiadów przeprowadzonych na potrzeby wspomnianego już odrębnego opracowania zawierającego rekomendacje². Pewne wnioski z tego wywiadu przywołujemy jednak również w niniejszym raporcie.

Ponadto dla zarysowania kontekstu przyjrzelśmy się temu, jakie zapisy dotyczące relacji społecznych znajdują się w podstawowych aktach prawnych obowiązujących w polskiej oświacie³.

Niektórzy badacze wyróżniali poziomy i pionowy wymiar relacji w społeczności szkolnej, przez pierwszy rozumiejąc relacje między uczniami, a przez drugi – relacje między uczniami a nauczycielami (np. Ortega-Ruiz i in., 2013). W niniejszym raporcie natomiast **wyróżniamy i analizujemy sześć wymiarów relacji społecznych w szkole:**

- a) relacje wśród uczniów, w innych opracowaniach nazywane często relacjami rówieśniczymi (w tym np. więzi przyjaźni, poczucie bycia akceptowanym i lubianym przez kolegów, ale również negatywne zjawiska, takie jak przemoc rówieśnicza);
- b) relacje między nauczycielami a uczniami (w tym np. postrzeganie nauczycieli przez uczniów jako osób wspierających, stosunek uczniów do nauczycieli oraz nauczycieli do uczniów, przypadki agresji uczniów wobec nauczycieli);
- c) relacje wśród nauczycieli (w tym zaufanie i współpraca między nauczycielami);

Kołmogorowa-Smirnowa, współczynniki korelacji, modele regresji liniowej i logistycznej, analiza głównych składowych, metoda k-średnich, analiza wariancji, analiza dyskryminacyjna. W związku ze złożonym schematem doboru próby w międzynarodowych badaniach edukacyjnych używaliśmy wag replikacyjnych w celu poprawnego oszacowania błędów standardowych. Dodatkowo, ponieważ w badaniach tych umiejętności są szacowane metodą wielokrotnej imputacji, w analizach dotyczących umiejętności uczniów stosowaliśmy zalecaną procedurę, polegającą na wielokrotnym wykonywaniu analiz dla różnych *plausible values* i uśrednianiu uzyskanych oszacowań. Więcej informacji na temat metodologicznej specyfiki analiz danych z międzynarodowych badań edukacyjnych znajduje się na stronie <https://ibe.edu.pl/pl/dane/jak-analizowac-dane>.

² W ramach badań jakościowych przeprowadzono 6 wywiadów indywidualnych oraz 2 wywiady grupowe (w listopadzie i grudniu 2025 roku). Respondentami w tych wywiadach byli przedstawiciele i przedstawicielki organów prowadzących szkoły, nauczyciele, dyrektorzy i aktywiści zajmujący się tematyką relacji w szkołach.

³ Uwzględniono następujące akty prawne: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2025 r. 881 i 1019); Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2025.1043 t.j.); Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2024.986 t.j.); Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz.U. z 2024 r. poz. 560).

- d) relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami (w tym np. odczuwane przez nauczycieli wsparcie ze strony dyrekcji);
- e) relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów (głównie informowanie i włączanie rodziców w procesy szkolne, w tym związane z nauką szkolną, ale również zarządzaniem szkołą);
- f) stosunek uczniów do społeczności szkolnej (np. poczucie przynależności).

Kiedy naukowcy badają, analizują i opisują relacje społeczne w szkole, najczęściej używają określenia „klimat szkoły”. Pojęcie to nie jest jednakowo rozumiane przez różnych autorów. Niemal wszyscy przyjmują jednak, że klimat szkoły obejmuje relacje społeczne w społeczności szkolnej. Oprócz relacji społecznych do klimatu szkoły włączane są zazwyczaj także inne składowe. Jako elementy klimatu szkoły w literaturze wskazuje się m.in. postawy uczniów, bezpieczeństwo w szkole, organizację życia szkolnego, stan szkolnych budynków i wyposażenia lub inne cechy środowiska kształcenia i wychowania – czy też sposób ich postrzegania przez członków społeczności szkolnej (Kulesza, 2011; Nilsen i Teig, 2022; Ostaszewski, 2012; Przewłocka, 2015b; Thapa i in., 2013; Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020; Wang i Degol, 2016). Pojęcie klimatu szkoły jest więc szersze niż pojęcie relacji społecznych w szkole.

W niniejszym raporcie koncentrujemy się na relacjach społecznych. Przyjmujemy jednak z nurtu badań klimatu szkoły podejście, zgodnie z którym traktujemy **stan relacji społecznych jako pewną właściwość szkoły**. Interesuje nas więc na przykład nie tyle to, jakie relacje z uczniami ma pojedynczy nauczyciel, ile to, jak wyglądają relacje między uczniami a nauczycielami w danej szkole. Zakładamy również, że relacje społeczne w niektórych szkołach są lepsze, a w innych gorsze, podobnie jak klimat szkoły może być bardziej pozytywny lub bardziej negatywny. Dlatego **w analizach posługujemy się wskaźnikami jakości relacji społecznych**, które przyjmują niższe lub wyższe wartości dla szkół (a nie uczniów lub nauczycieli). W tym sensie można powiedzieć, że tematem niniejszego raportu jest klimat relacji w szkole, jeśli przez klimat relacji rozumiemy bardziej pozytywny lub bardziej negatywny stan relacji w szkole. Nie zajmujemy się natomiast tym, jak relacje są zróżnicowane wewnątrz szkoły, na przykład którzy uczniowie mają lepsze, a którzy gorsze relacje z rówieśnikami. Jest to świadomy wybór zakresu tego raportu. Nie zaprzeczamy tym samym, że jakość relacji społecznych, albo oceny tej jakości, są bardzo zróżnicowane w ramach tej samej szkoły⁴.

⁴ Posługując się terminologią statystyczną, można powiedzieć, że w przypadku wskaźników jakości relacji społecznych, które są oparte na odpowiedziach uczniów zebranych w badaniach międzynarodowych, wariancja międzyszkolna stanowi zazwyczaj około 10%, a wariancja wewnątrzszkolna około 90% całkowitej wariancji.

W krajach hiszpańskojęzycznych częściej niż pojęcie klimatu społecznego (*el clima escolar*) jest używane pojęcie współżycia szkolnego (*la convivencia escolar*). Podobnie jak pierwszy, również ten drugi termin bywa różnie definiowany w literaturze naukowej, często jednak są pod nim rozumiane relacje w społeczności szkolnej. W publikacjach można spotkać sformułowania, że relacje społeczne są tworzywem lub podstawą współżycia szkolnego. Niekiedy terminem tym obejmowana jest również zgodność zachowań uczniów z obowiązującymi normami lub ich zadowolenie z życia szkolnego. Słowo *convivencia* ma przy tym pozytywny wydźwięk i jest często rozumiane jako właściwy, pożądany stan relacji osobistych i społecznych w szkole, na przykład jako stosunki zorganizowane na zasadach demokratycznych (Cardajal Padilla, 2013; Ortega-Ruiz i in., 2013; Perales Franco i in., 2013). Choć pojęcie współżycia szkolnego dość dokładnie odpowiada relacjom społecznym w szkole, to nie jest zadomowione w polskojęzycznej literaturze naukowej i w niniejszym raporcie nie zdecydowaliśmy się go wprowadzić i stosować.

Z reguły posługujemy się więc określeniem „relacje społeczne w szkole”, mając na myśli społeczność szkolną, lub jeszcze bardziej skrótowym wyrażeniem „relacje”.

Relacje społeczne w szkole w świetle regulacji prawnych

Zapisy polskich aktów prawnych dotyczące szeroko rozumianych relacji, zarówno między nauczycielami, nauczycielami a dyрекcją, nauczycielami a rodzicami, jak i między nauczycielami a uczniami, sprowadzają się głównie do określenia obowiązków każdej ze stron oraz praw im przysługujących. Kluczowe znaczenie ma rola, jaką pełnią poszczególne strony w tworzeniu środowiska szkolnego oraz przypisane im zadania. **Szczegółowe zaś ustalenia w zakresie budowania i tworzenia dobrych relacji mają miejsce na poziomie każdej szkoły**, co znajduje najczęściej odzwierciedlenie w statutach szkół i innych dokumentach, na przykład szkolnych lub klasowych regulaminach, procedurach postępowania w sytuacji wystąpienia agresji lub przemocy itp. Chcielibyśmy tutaj jednak zwrócić uwagę na trzy istotne kwestie wynikające z powszechnie obowiązujących regulacji prawnych.

Pierwsza z nich dotyczy wskazania przez ustawodawcę ogólnych ram budowania środowiska szkolnego i relacji w nim panujących, przy czym ich istotą jest współpraca oraz właściwe zachowanie oparte na wspólnych wartościach. W artykule 44 prawa oświatowego ustawodawca zobowiązuje szkoły i placówki do tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju. Działania te, dookreślone w rozporządzeniach, dotyczą m.in. współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym czy zakresu angażowania uczniów i nauczycieli

w działania szkoły. Jednocześnie artykuł 99 wskazuje, że obowiązki ucznia określone w statucie szkoły powinny zawierać m.in. zobowiązanie uczniów do właściwego zachowania podczas zajęć oraz właściwego zachowania wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz pozostałych uczniów. Wśród zadań dyrektora natomiast można znaleźć zobowiązanie do współpracy z radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim (art. 68).

Należy dodać, że w ostatnim czasie, po uwzględnieniu wyników z prowadzonych konsultacji społecznych, Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało projekt o zmianie ustawy Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (UD222⁵), który odnosi się do obszaru relacji społecznych w szkole. W projekcie znalazły się m.in. rozwiązania obejmujące:

- przeniesienie katalogów praw oraz obowiązków ucznia na poziom ustawowy, w tym w zakresie prawa m.in.: do równego traktowania, do informacji na temat postępów w nauce, do angażowania się w życie szkoły, do bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki, oraz w zakresie obowiązków: szanowania praw i wolności pozostałych członków społeczności szkolnej, przestrzegania przepisów prawa regulujących pracę i organizację szkoły czy zachowywania się zgodnie z ogólnie przyjętymi normami społecznymi;
- wprowadzenie w ustawie katalogu działań wychowawczych i kar dla uczniów oraz procedury ich wymierzania;
- powołanie organów ochrony praw uczniowskich na poziomie krajowym, wojewódzkim, gminnym (miejskim) i powiatowym (fakultatywnie) oraz na poziomie każdej szkoły;
- obligatoryjne powoływanie rad szkół i placówek – obowiązek odroczony do 1 września 2028 roku.

Warto podkreślić, że proponowane zmiany nadal zakładają możliwość określenia w statucie szkoły praw i wolności uczniowskich innych niż wymienione w projekcie ustawy oraz nakładają na szkołę obowiązek upowszechniania wśród uczniów wiedzy o prawach, wolnościach i obowiązkach uczniowskich i obywatelskich. Z punktu widzenia znaczenia relacji społecznych istotne byłoby również uwzględnienie obowiązku upowszechniania tej wiedzy wśród nauczycieli i rodziców. Jednocześnie proponowane zmiany zgodnie z deklaracjami mają być poddawane konsultacjom w środowisku szkolnym, co oznacza, że przedstawione rozwiązania mogą ulec modyfikacjom.

⁵ Szczegółowe informacje wraz z projektem ustawy można znaleźć na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-ustawy-dot-min-praw-i-obowiazkow-ucznia-oraz-powolania-rzecznika-praw-uczniowskich-trafil-pod-obrady-stalego-komitetu-rady-ministrow>.

Druga kwestia wiąże się z systemem oceniania. Ustawa o systemie oświaty zobowiązuje wychowawcę, nauczyciela danego oddziału oraz uczniów tego oddziału do rozpoznania stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły (art. 44b). Wychowawca informuje uczniów o warunkach, sposobie i kryteriach oceny zachowania. Jednocześnie ocena w dłuższej perspektywie czasu ma służyć motywowaniu ucznia do podejmowania pracy i postępów w tym obszarze. Praca nauczyciela oczywiście również podlega ocenie i dokonywana jest przez dyrektora szkoły, przy czym dyrektor może w tym zakresie zasięgnąć opinii zarówno rady rodziców, jak i samorządu uczniowskiego (Karta Nauczyciela, 1982).

Dopełnienie tego obrazu stanowi trzecia kwestia dotycząca wprowadzonych w ostatnim czasie standardów ochrony małoletnich, określonych w Ustawie o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich. Ustawodawca wprost wskazuje, że rolą szkoły jest wprowadzenie i przestrzeganie zasad zapewniających bezpieczne relacje między małoletnim a personelem placówki, z wyszczególnieniem zachowań niedozwolonych wobec małoletnich. Standardy służą również m.in. przyjęciu w szkole procedury podejmowania interwencji w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka oraz wyznaczeniu osoby odpowiedzialnej za złożenie zawiadomienia o podejrzeniu przestępstwa wobec dziecka. Niemniej, podobnie jak w przypadku wyżej wspomnianych wytycznych dotyczących tworzenia środowiska szkolnego, tak i tutaj ustawa pozostawia szczegółowe ustalenia w tym zakresie na poziomie danej szkoły i dostosowania ich do własnej specyfiki.

Zasygnalizowane kwestie pokazują, że relacje społeczne w szkole ze względu na swoją specyfikę i dynamikę powinny być kształtowane wewnątrz danej szkoły. **Regulacje prawne stanowią natomiast pewnego rodzaju ramy, które z jednej strony zabezpieczają podstawowe prawa dziecka w przestrzeni szkolnej, a z drugiej wskazują główne kierunki kształtowania i rozwoju relacji społecznych.**

Co zawierają kolejne rozdziały raportu

Kolejne rozdziały niniejszego raportu odpowiadają czterem obszarom naszych analiz.

W rozdziale 2 staramy się na podstawie wyników badań międzynarodowych zwięźle opisać, **jaka jest sytuacja w Polsce, jeśli chodzi o relacje społeczne w szkołach.** Chcemy przedstawić aktualną sytuację, dlatego wykorzystujemy dane zebrane już po zakończeniu pandemii COVID-19 i przede wszystkim wynikającej z niej nauki zdalnej, prowadzonej w Polsce na szeroką skalę. Korzystamy więc głównie z najnowszych edycji badań międzynarodowych, a mianowicie ICCS 2022, PISA 2022, TIMSS 2023 i TALIS 2024. Dane z tych samych badań, lecz tylko te zebrane

w Polsce, są podstawą do analiz również w dwóch kolejnych rozdziałach. W rozdziale 3 zajmujemy się kwestią **znaczenia relacji w szkole**. Sprawdzamy, czy wyniki analiz wskazują na to, że pozytywne relacje w szkole sprzyjają osiąganiu pożądaných rezultatów w edukacji, na przykład wyższym umiejętnościom uczniów czy dobrostanowi uczniów i nauczycieli. W rozdziale 4 dociekamy z kolei, **co kształtuje relacje w szkołach w Polsce**. Bierzemy pod uwagę szereg czynników, które hipotetycznie mogą wpływać na jakość relacji w szkole, i sprawdzamy, czy rzeczywiście można stwierdzić istnienie oczekiwanych zależności statystycznych pomiędzy relacjami w szkole a tymi czynnikami. Szczególnie interesują nas te czynniki, na które mogą oddziaływać osoby podejmujące decyzje w obszarze edukacji. Staramy się bowiem odpowiedzieć również na pytanie, **jak można polepszać jakość relacji społecznych w szkole**, czego dotyczy rozdział 5. Przytaczamy w nim wnioski i rekomendacje formułowane w literaturze naukowej, po czym stwierdzamy, czy wyniki naszych własnych analiz są z nimi zgodne i pozwalają przypuszczać, że dany rodzaj rekomendowanych działań będzie skuteczny w polskim kontekście. Mamy nadzieję, że dzięki temu nasz raport będzie przydatny dla tych, którzy dążą do polepszenia relacji w społeczności szkolnej.

Ramka 1.1. Międzynarodowe badania edukacyjne realizowane w Polsce

Polska w ostatnich latach uczestniczyła i uczestniczy w szeregu międzynarodowych porównawczych badań edukacyjnych (*International Large-Scale Assessments*) dotyczących kompetencji dzieci, młodzieży i dorosłych, uwzględniających także wiele dodatkowych zagadnień związanych z procesami uczenia i nauczania. Organizatorami tych badań są Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Zbiory danych z badań prowadzonych przez te instytucje są publicznie dostępne i pozwalają na prowadzenie różnorodnych analiz. W niniejszym raporcie wykorzystano głównie dane pochodzące z czterech tego rodzaju badań: dwóch organizowanych przez OECD, znanych pod skrótami PISA i TALIS, i dwóch organizowanych przez IEA, znanych jako ICCS i TIMSS.

Ramka 1.2. Badanie PISA

PISA, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment), to największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. Organizatorem badania jest OECD. Badanie do niedawna przeprowadzane było co trzy lata (w 2022 roku nastąpiło przesunięcie o rok ze względu na pandemię COVID-19), od 2025 roku będzie przeprowadzane co cztery lata. Polska uczestniczyła we wszystkich edycjach badania PISA od samego początku, czyli od 2000 roku. W badaniu PISA przeprowadzonym w 2022 roku wzięło udział ponad 80 krajów i regionów.

PISA mierzy umiejętności piętnastolatków. W Polsce w okresie funkcjonowania sześciolatkich szkół podstawowych i gimnazjów prawie wszyscy badani w PISA piętnastolatkowie uczęszczali do trzeciej klasy gimnazjum. Przy ośmioletnich szkołach podstawowych badani to przede wszystkim uczniowie pierwszych klas szkół ponadpodstawowych. Badanie przeprowadzane jest na losowej próbie uczniów, a dobór próby ma charakter dwustopniowy – najpierw losowane są szkoły, a następnie z wylosowanych szkół uczniowie. W analizowanej w raporcie edycji PISA 2022 w Polsce wzięło udział ponad 6 tys. uczniów i 240 dyrektorów szkół.

W PISA mierzone są umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania uczniów w ich dorosłym życiu:

- rozumienie czytanego tekstu,
- umiejętności matematyczne,
- rozumowanie w naukach przyrodniczych.

W każdej edycji badania jedna z tych trzech dziedzin ma charakter wiodący i jest bardziej rozbudowana, co umożliwia przeprowadzenie dokładniejszych i bardziej szczegółowych analiz z danego zakresu.

W poszczególnych edycjach badania uwzględniane są dodatkowe komponenty, zarówno krajowe, jak i międzynarodowe. Polska w latach 2012, 2015, 2018 i 2022 uczestniczyła w dodatkowym komponentie dotyczącym umiejętności finansowych (*financial literacy*), w latach 2006 i 2012 – w komponentie dotyczącym umiejętności rozwiązywania problemów (*problem solving*), w 2022 roku – w komponentie dotyczącym myślenia kreatywnego (*creative thinking*), a w 2025 roku – w komponentie dotyczącym uczenia się w świecie cyfrowym (*learning in the digital world*).

Obok poziomu umiejętności przedmiotem badania jest szereg zagadnień kontekstowych, odnoszących się m.in. do środowiska domowego uczniów, ich opinii i postaw, funkcjonowania uczniów w szkole, nauczania i uczenia się, zasobów i organizacji pracy szkoły. Dane dotyczące tych zagadnień zbierane są za pomocą kwestionariuszy wypełnianych przez uczniów i dyrektorów szkół.

Więcej informacji: pisa.ibe.edu.pl, www.oecd.org/pisa

Ramka 1.3. Badanie TALIS

The logo for TALIS (Teaching and Learning International Survey) is displayed in a white box. It consists of the word "TALIS" in a bold, teal-colored, sans-serif font.

TALIS – Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się (Teaching and Learning International Survey) jest największym międzynarodowym projektem badawczym dotyczącym środowisk nauczania oraz warunków pracy nauczycieli i kadry kierowniczej szkoły. Organizatorem badania jest OECD. Do tej pory odbyły się cztery edycje badania – w 2008, 2013, 2018 i 2024 roku. Polska uczestniczyła w trzech z nich: w 2008, 2013 oraz w najnowszej edycji w 2024 roku. W TALIS 2024 wzięły udział 54 kraje i regiony.

W badaniu TALIS gromadzone są opinie i informacje od dyrektorów szkół i nauczycieli. Podejmowane tematy to m.in.: rozwój zawodowy, obowiązki i czas poświęcany na ich wykonanie, warunki i środowisko pracy, praktyka nauczania, zarządzanie szkołą, satysfakcja zawodowa. W TALIS 2024 po raz pierwszy uwzględniony został moduł dotyczący wiedzy pedagogicznej nauczycieli, koncentrujący się na warsztacie pracy i wiedzy nauczyciela, niezależnej od nauczanego przedmiotu. Polska uczestniczyła w tym module.

Badanie TALIS prowadzone jest wśród nauczycieli i dyrektorów szkół z poziomu ISCED 2, czyli drugiego poziomu Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia. W przypadku Polski w roku 2008 i 2013 byli to nauczyciele i dyrektorzy gimnazjów, w edycji w 2024 roku wzięła udział reprezentatywna próba nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej i dyrektorów szkół podstawowych. Możliwy jest także udział krajów w dodatkowych komponentach badania realizowanych wśród nauczycieli uczących w szkołach z poziomu ISCED 1 i ISCED 3, a od 2018 roku także ISCED 0. W Polsce nauczyciele z poziomu ISCED 1 i ISCED 3 uczestniczyli wyłącznie w badaniu w 2013 roku.

W 2024 roku w badaniu uczestniczyło 279 dyrektorów szkół i prawie 3,8 tys. nauczycieli z Polski.

Więcej informacji: talis.ibe.edu.pl, <https://www.oecd.org/education/talis/>

Ramka 1.4. Badanie ICCS

ICCS – Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich (International Civic and Citizenship Education Study) jest największym międzynarodowym badaniem dotyczącym edukacji obywatelskiej. Organizatorem badania jest Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). Do tej pory zakończone zostały trzy edycje badania: w 2009, 2016 i w 2022 roku. Polska uczestniczyła w pierwszej z nich, a następnie w edycji w 2022 roku, uczestniczy także w badaniu ICCS 2027.

W analizowanej w raporcie edycji ICCS 2022 wzięły udział 22 kraje i 2 dodatkowe regiony. W Polsce w badaniu uczestniczyło ponad 4,4 tys. uczniów ze 170 szkół. Badanie przeprowadza się na losowych próbach. Najpierw losowane są szkoły, a potem z tych szkół oddziały klasowe i nauczyciele.

Głównym celem badania jest określenie, w jakim stopniu młodzi ludzie są przygotowani do udziału w życiu społecznym i pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie. ICCS bada wiedzę i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a także postawy i zaangażowanie obywatelskie uczniów. Badanie prowadzone jest wśród uczniów w ósmym roku edukacji szkolnej. W Polsce w badaniu w 2009 roku uczestniczyli uczniowie w drugiej klasie gimnazjum, w 2022 roku byli to uczniowie ósmej klasy szkoły podstawowej. W badaniu biorą udział także nauczyciele uczący w klasie ósmej i dyrektorzy szkół.

Obok wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich, postaw i zaangażowania obywatelskiego przedmiotem badania jest szereg zagadnień kontekstowych, odnoszących się m.in. do środowiska domowego uczniów, procesów nauczania na poziomie klasy i szkoły, zasobów i organizacji pracy szkoły. Dane dotyczące tych zagadnień zbierane są za pomocą kwestionariuszy wypełnianych przez uczniów, dyrektorów szkół i nauczycieli.

Więcej informacji: iccs.ibe.edu.pl, <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

Ramka 1.5. Badanie TIMSS

TIMSS – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (Trends in International Mathematics and Science Study) organizowane jest przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). TIMSS mierzy poziom wiedzy i rozumowania uczniów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych. Badanie prowadzone jest od 1995 roku co cztery lata, Polska uczestniczy w nim regularnie od 2011 roku. W analizowanej w raporcie edycji TIMSS 2023 wzięły udział 72 kraje i regiony. Badanie realizowane jest na reprezentatywnej losowej próbie uczniów, a dobór próby ma charakter dwustopniowy – najpierw losowane są szkoły, a następnie z wylosowanych szkół oddziały klasowe. Do badania zapraszani są wszyscy uczniowie z wylosowanych oddziałów. W Polsce w badaniu uczestniczyło ponad 4,6 tys. uczniów ze 150 szkół.

Badanie TIMSS mierzy umiejętności uczniów w czwartym i ósmym roku edukacji szkolnej. W Polsce do niedawna badanie prowadzone było wyłącznie w młodszej grupie wiekowej. TIMSS 2027 będzie pierwszą edycją badania, w której Polska dołączy do badania także w starszej grupie wiekowej. W 2011 roku badanie TIMSS w Polsce prowadzono wśród uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej, od 2015 roku – wśród uczniów klasy czwartej.

Obok poziomu umiejętności przedmiotem badania jest szereg zagadnień kontekstowych, odnoszących się m.in. do opinii i postaw uczniów, ich środowiska domowego i doświadczeń edukacyjnych, procesów nauczania na poziomie klasy i szkoły, zasobów i organizacji pracy szkoły. Dane dotyczące tych zagadnień zbierane są za pomocą kwestionariuszy wypełnianych przez uczniów, dyrektorów szkół, nauczycieli matematyki i nauk przyrodniczych, a także (w przypadku czwartoklasistów) rodziców uczniów.

Więcej informacji: timss.ibe.edu.pl, <https://www.iea.nl/studies/iea/timss>

2. Stan relacji społecznych w polskich szkołach

2.1. Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu szkoła często postrzegana jest nie tylko jako miejsce kształcenia i wychowania, lecz także jako wspólnota, przestrzeń sprzyjająca rozwojowi kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz budowaniu relacji między uczniami, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły (Cudowska, 2016; Mazurkiewicz, 2015).

W niniejszym rozdziale przedstawiamy charakterystykę relacji społecznych w polskich szkołach na tle międzynarodowym. Omawiamy po kolei sześć wskazanych wymiarów relacji w środowisku szkolnym:

- a) relacje wśród uczniów,
- b) relacje między nauczycielami a uczniami,
- c) relacje wśród nauczycieli,
- d) relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami,
- e) relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów,
- f) stosunek uczniów do społeczności szkolnej.

Na końcu poruszamy kwestię, na ile te sześć wymiarów jest ze sobą zbieżnych, czyli czy można je sprowadzić do jednego wymiaru i mówić ogólnie o pozytywnym lub negatywnym stanie relacji w danej szkole.

Koncentrujemy się na wynikach badań prowadzonych w ostatnich latach, **po okresie pandemii COVID-19 i długotrwałym zamknięciu szkół dla nauczania stacjonarnego**. W literaturze przedmiotu można znaleźć stwierdzenie, że wymuszone nauczanie zdalne znacząco wpłynęło na funkcjonowanie relacji w społecznościach szkolnych, a zwłaszcza relacji między uczniami i poczucia przynależności (Ptaszek i in., 2020; Quintero Peña i in., 2025). Poszukujemy więc również odpowiedzi na pytanie, czy w porównaniu z okresem sprzed pandemii nastąpiła zmiana w zakresie jakości relacji między rówieśnikami.

Wyniki analiz danych z badań międzynarodowych prezentujemy na wykresach. Podane na nich wartości są zwykle zaokrąglone do liczb całkowitych, co powoduje, że zsumowanie widocznych na wykresie wartości może dać wynik różniący się nieco od 100% (choć bez zaokrąglenia wartości te sumowałyby się do 100%).

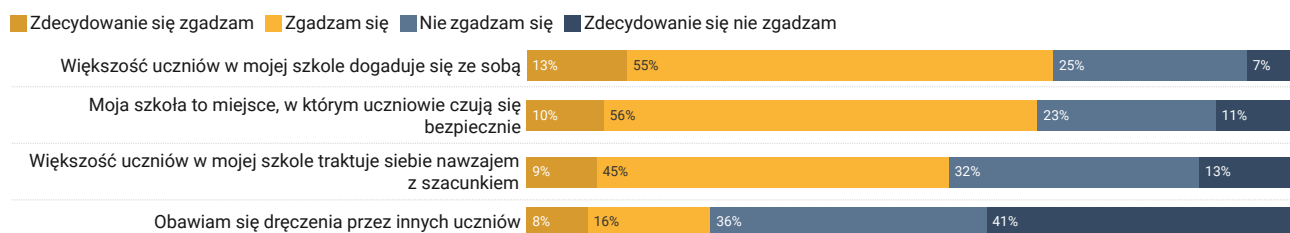
2.2. Relacje wśród uczniów

Główne wnioski

- Stosunkowo wielu uczniów z Polski (mniej niż połowa, lecz więcej niż przeciętnie w innych krajach) informuje o negatywnych zjawiskach w relacjach między uczniami.
- Agresji fizycznej częściej doświadczają chłopcy. Wśród piętnastolatków pewnych form agresji relacyjnej częściej doświadczają dziewczęta.
- Nasilenie zgłaszanego w badaniach kwestionariuszowych dręczenia (bullyingu) w Polsce jest jednak niewielkie na tle innych krajów.
- Badania TIMSS i PISA nie dostarczają jednoznacznych danych co do kierunku zmian w skali dręczenia w porównaniu z okresem sprzed pandemii.

W badaniu ICCS w 2022 roku zapytano uczniów klasy ósmej szkoły podstawowej (zazwyczaj około czternastoletnich) o relacje pomiędzy uczniami w ich szkołach. **Znaczna część uczniów z Polski wybierała odpowiedzi wskazujące na zły stan tych relacji.** Chociaż dwie trzecie badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że większość uczniów „dogaduje się ze sobą”, prawie połowa (45%) nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że uczniowie traktują się nawzajem z szacunkiem. Szczególnie niepokojące jest, że około jednej trzeciej ósmoklasistów nie postrzegało szkoły jako miejsca, w którym uczniowie czują się bezpiecznie (Witkowski, 2023).

Wykres 2.1. Relacje między uczniami według ósmoklasistów w Polsce (ICCS 2022)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Na tle swoich rówieśników z innych krajów polscy uczniowie mniej pozytywnie oceniali relacje panujące między uczniami w swojej szkole. Stosunkowo rzadko deklarowali, że większość uczniów w ich szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem. Jedyny obszar, w przypadku którego odpowiedzi polskich uczniów nie wyróżniały się negatywnie, to kwestia obaw przed dręceniem przez innych uczniów (Witkowski, 2023).

Tabela 2.1. Relacje między uczniami a nauczycielami oraz między uczniami w ocenie uczniów – porównanie między krajami (ICCS 2022)

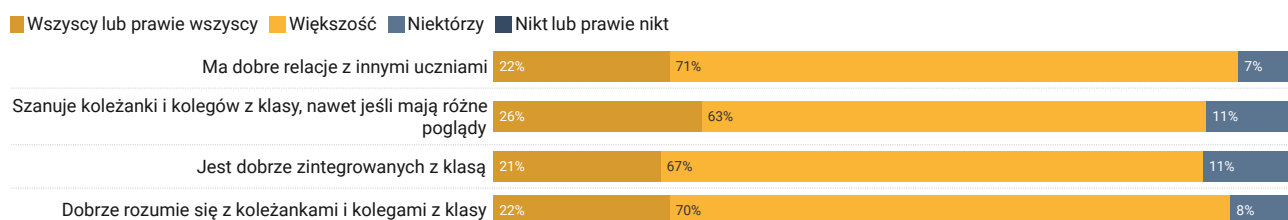
	Większość nauczycieli traktuje mnie sprawiedliwie	Uczniowie dobrze dogadują się z większością nauczycieli	Większość nauczycieli troszczy się o dobro uczniów	Większość nauczycieli słucha tego, co mam do powiedzenia	Nauczyciele pomagają mi, gdy potrzebuję dodatkowej pomocy	Większość uczniów w mojej szkole traktuje siebie nawzajem z szacunkiem	Większość uczniów w mojej szkole dogaduje się ze sobą	Moja szkoła to miejsce, w którym uczniowie czują się bezpiecznie	Obawiam się dręczenia przez innych uczniów
Bułgaria	83% (0,9)	76% (1,1)	78% (0,9)	79% (1,0)	85% (0,9)	67% (1,1)	77% (1,3)	81% (1,1)	28% (1,1)
Chorwacja ¹	82% (1,1)	72% (1,4)	82% (1,1)	83% (0,9)	88% (0,9)	59% (1,6)	72% (1,2)	80% (1,3)	15% (1,1)
Cypr	71% (1,3)	59% (1,3)	67% (1,4)	71% (1,4)	68% (1,1)	57% (1,1)	73% (1,0)	53% (1,4)	25% (0,8)
Estonia	84% (0,9)	75% (1,2)	69% (1,2)	72% (1,3)	84% (0,9)	68% (1,6)	78% (1,2)	71% (1,4)	20% (1,1)
Francja	82% (0,9)	61% (1,2)	71% (1,0)	79% (1,0)	88% (0,8)	45% (1,2)	62% (1,2)	64% (1,3)	23% (0,9)
Hiszpania	82% (0,8)	67% (1,3)	80% (0,9)	77% (0,9)	78% (0,8)	63% (1,5)	66% (1,1)	76% (1,1)	24% (0,9)
Holandia ²	86% (1,2)	68% (1,6)	71% (1,6)	79% (1,4)	89% (1,0)	74% (1,3)	80% (1,4)	80% (1,5)	14% (0,8)
Kolumbia	92% (0,5)	75% (1,1)	90% (0,7)	83% (0,8)	86% (0,7)	62% (1,4)	73% (1,1)	80% (1,1)	33% (1,1)
Litwa	83% (1,0)	68% (1,5)	69% (1,3)	77% (1,0)	88% (0,9)	62% (1,1)	75% (1,1)	74% (1,2)	35% (1,0)
Łotwa ¹	74% (1,0)	51% (1,3)	57% (1,4)	69% (1,1)	79% (1,0)	61% (1,4)	71% (1,0)	69% (1,3)	33% (1,1)
Malta	85% (0,7)	73% (1,6)	82% (1,0)	83% (1,1)	83% (0,9)	66% (1,8)	72% (1,9)	69% (2,1)	34% (0,9)
Norwegia ^{1,3}	84% (0,7)	77% (1,2)	86% (0,9)	82% (0,7)	83% (0,9)	74% (0,8)	83% (0,7)	80% (0,9)	20% (0,6)
Polska	71% (1,2)	61% (1,4)	71% (1,4)	70% (1,2)	79% (1,1)	55% (1,5)	69% (1,3)	67% (1,4)	23% (0,9)
Rumunia	85% (1,1)	74% (1,3)	71% (1,6)	78% (1,1)	76% (1,1)	59% (1,3)	70% (1,5)	77% (1,8)	21% (1,5)
Serbia	82% (1,1)	65% (1,4)	80% (1,2)	74% (1,1)	78% (1,3)	59% (1,4)	67% (1,2)	72% (1,5)	22% (0,9)
Słowacja	79% (1,0)	67% (1,6)	81% (1,1)	74% (1,2)	84% (1,0)	51% (1,4)	70% (1,7)	76% (1,4)	25% (1,2)
Słowenia	73% (1,0)	61% (1,1)	60% (1,1)	72% (1,0)	83% (0,9)	61% (1,2)	71% (1,1)	63% (1,3)	28% (1,0)
Szwecja ¹	85% (0,8)	71% (1,4)	87% (0,9)	83% (0,9)	83% (0,9)	65% (1,3)	73% (1,1)	72% (1,3)	17% (0,7)
Tajwan	91% (0,6)	89% (0,8)	89% (0,8)	89% (0,8)	94% (0,6)	88% (0,8)	92% (0,7)	86% (0,8)	33% (1,0)
Włochy	87% (0,7)	67% (1,1)	84% (0,8)	83% (1,0)	86% (0,8)	66% (1,9)	68% (1,3)	73% (1,2)	23% (0,9)
Średnia ICCS 2022	82% (0,2)	69% (0,3)	76% (0,3)	78% (0,2)	83% (0,2)	63% (0,3)	73% (0,3)	73% (0,3)	25% (0,2)

Podano odsetek uczniów zgadzających się z danym stwierdzeniem oraz (w nawiasie) błąd standardowy oszacowania tego odsetka, wyrażony w punktach procentowych. Przypisy sygnalizują mniejszą porównywalność lub wiarygodność wyników z danego kraju: 1 = wyłączono z badania więcej niż 5%, choć nie więcej niż 10% uczniów; 2 = kraj spełnił wymagania minimalnej realizacji próby dopiero po uwzględnieniu szkół zastępczych; 3 = odstępstwo od międzynarodowej definicji populacji, badana dziewiąta klasa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

W badaniu ICCS w 2022 roku uwzględniono również opinie nauczycieli na temat relacji wśród uczniów klasy ósmej w ich szkołach. Opinie te były raczej pozytywne, ale tylko co piąty nauczyciel wskazywał, że dobre relacje dotyczą wszystkich lub prawie wszystkich uczniów (Witkowski, 2023).

Wykres 2.2. Relacje między ósmoklasistami według nauczycieli w Polsce (ICCS 2022)

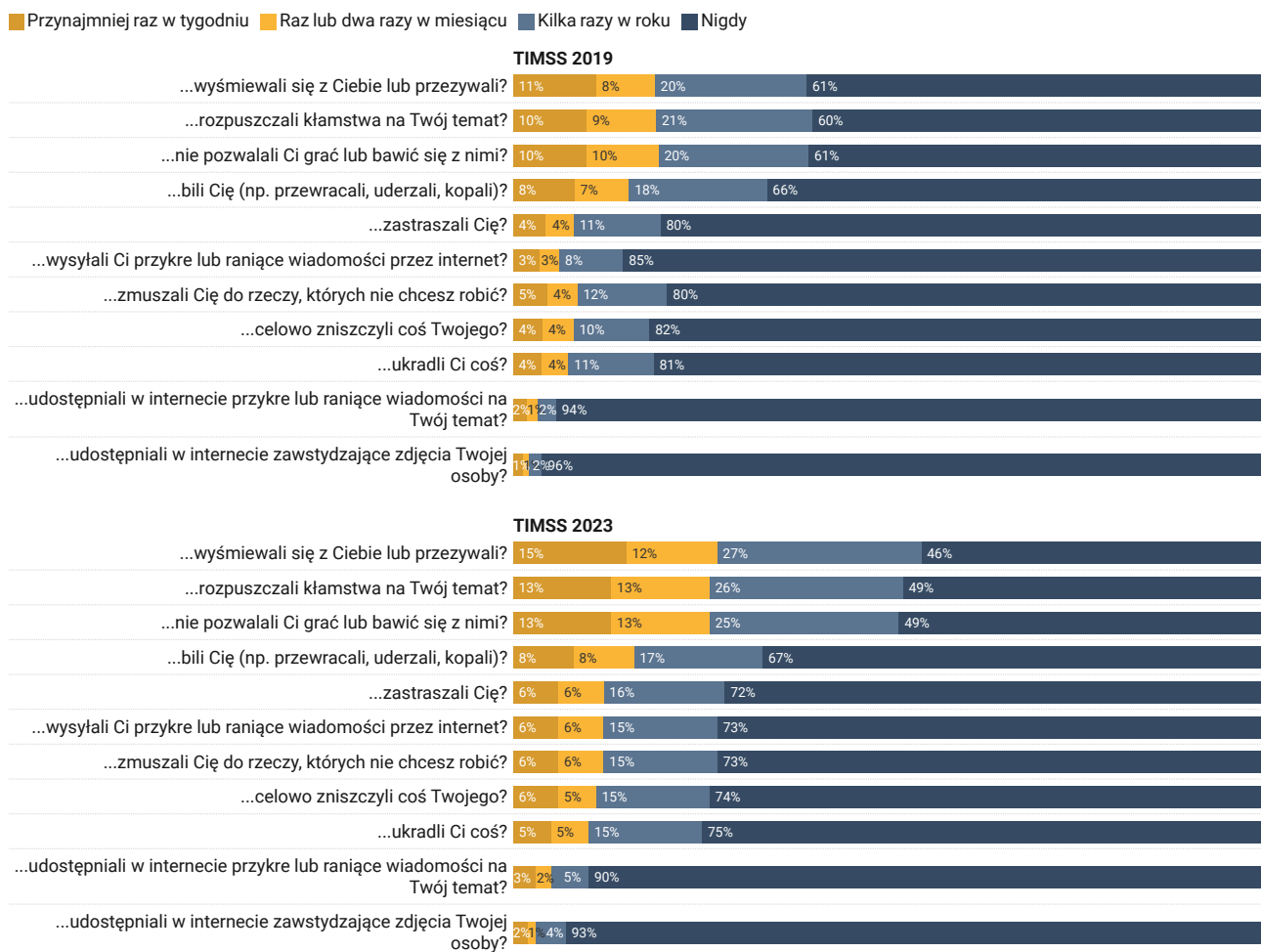


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Szczególne znaczenie wśród zagadnień poruszanych w badaniach międzynarodowych zajmuje wspomniane już dręczenie szkolne. Zjawisko, znane też jako bullying, nękanie i pod wieloma innymi nazwami w języku polskim (Tłuściak-Deliowska, 2017a), jest definiowane jako proces społeczny, w którym uczeń o niższej pozycji społecznej w grupie jest intencjonalnie, systematycznie i długotrwale prześladowany lub wykluczany przez innych uczniów (van Driel, 2025; Gini i Pozzoli, 2009; Olweus, 2002; Salmivalli, 2014; Salmivalli i Peets, 2009; Tłuściak-Deliowska, 2017a). Na temat dręczenia szkolnego wypowiadali się czwartoklasiści (zazwyczaj około dziesięcioletni) biorący udział w badaniu TIMSS w 2023 roku oraz piętnastolatki biorący udział w badaniu PISA w 2022 roku. Ściśle mówiąc, odpowiadali na pytania o to, jak często byli ofiarami różnorodnych form przemocy, których regularne powtarzanie się może świadczyć o dręczeniu.

Najbardziej rozpowszechnione przemocowe zachowania ze środowiska szkolnego badanych dziesięcioletków to wyśmiewanie, pomijanie w grach i zabawach oraz szerzenie kłamliwych informacji. Do bycia ofiarą takich zachowań przynajmniej raz w tygodniu przyznawało się odpowiednio 15%, 13% i 13% polskich czwartoklasistów. Niepokojący jest też fakt, że tylko 67% czwartoklasistów deklarowało, że nigdy nie zostało pobitych w szkole. Najbardziej występującą formą dręczenia spośród wymienionych w kwestionariuszu TIMSS było udostępnianie w internecie zawstydzających zdjęć w oraz przykrych informacji na temat ucznia, co niewątpliwie należy łączyć z wiekiem uczniów badanych w TIMSS.

Wykres 2.3. Doświadczanie różnych form agresji i przemocy według czwartoklasistów w Polsce (TIMSS 2019 i 2023)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2019 i TIMSS 2023.

Jeśli porównamy deklaracje polskich czwartoklasistów badanych w 2023 roku z deklaracjami dziesięciolatków w poprzedniej edycji badania, czyli z 2019 roku, zauważymy, że wzrosła deklarowana częstotliwość właściwie wszystkich form dręczenia⁶. Średnio o około 10 punktów procentowych więcej uczniów niż w 2019 roku (Sitek i Wichrowski, 2020) zadeklarowało w 2023 roku, że kiedykolwiek było ofiarami wyśmiewania się, rozpuszczania kłamstw, zastraszania. Należy jednocześnie podkreślić, że **mimo pogorszenia wyników Polska nadal należy do krajów o niskim natężeniu zjawiska dręczenia szkolnego**, tak jak jest ono mierzone w badaniu TIMSS (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

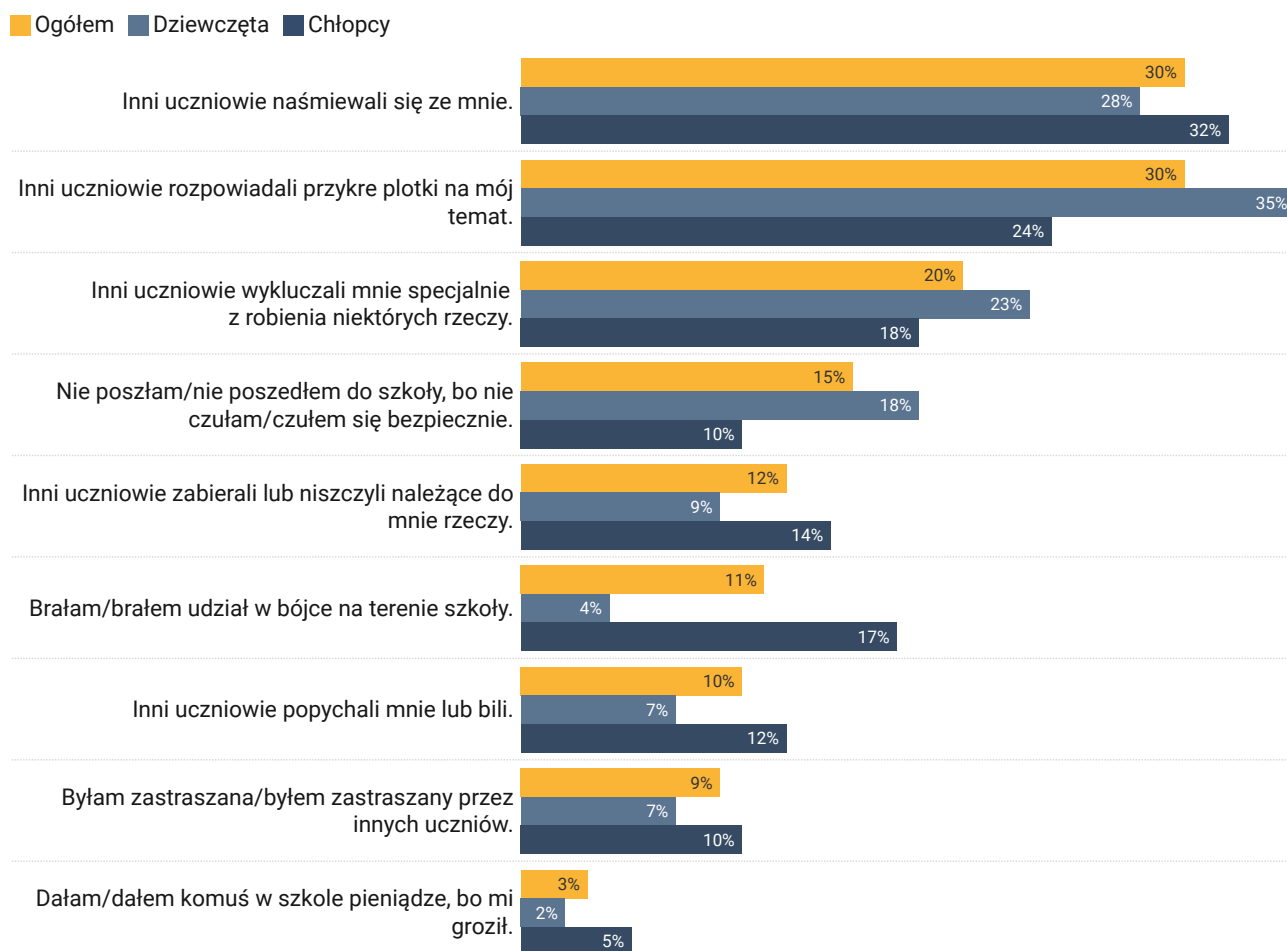
⁶ Trudno jednoznacznie określić, w jakim stopniu wpływ na deklaracje uczniów miała pandemia COVID-19, jednak istnieją poważne przesłanki, by uznać ją za jeden z kluczowych czynników. Na uczniów i ich relacje mogły wpłynąć: przedłużające się okresy nauki zdalnej (Polska należy do grupy państw, w których szkoły pozostawały zamknięte przez relatywnie długi czas), ograniczony kontakt z rówieśnikami i nauczycielami, zmniejszony dostęp do wsparcia, zróżnicowane warunki domowe, trudności w powrocie do normalnego funkcjonowania po okresie pandemii (Quintero Peña i in., 2025).

W badaniach przemocy i dręczenia w szkole zazwyczaj obserwuje się pewne typowe różnice ze względu na płeć. Okazuje się, że chłopcy częściej są sprawcami, a według wielu badań również ofiarami dręczenia (Cosma i in., 2024; van Driel, 2025; Salmivalli i Peets, 2009). Ponadto zjawiska związane z przemocą i agresją przybierają inne formy. Chłopcy częściej są sprawcami i ofiarami przemocy fizycznej. Dziewczęta z kolei w niektórych badaniach częściej okazują się sprawczyniami i ofiarami agresji relacyjnej, to znaczy działań, które mają zaszkodzić relacjom społecznym ofiary (Cosma i in., 2024; van Driel, 2025; Iossi Silva i in., 2013; Rose i Smith, 2009; Tłuściak-Deliowska, 2017a; Tłuściak-Deliowska, 2021).

Gdy porównamy odpowiedzi chłopców i dziewcząt z Polski na poszczególne stwierdzenia w badaniu TIMSS 2023, okazuje się, że częstotliwość niemalże wszystkich form agresji i przemocy była wyższa wśród chłopców (tj. chłopcy częściej byli ofiarami dręczenia). Dotyczyło to zwłaszcza bicia, wyśmiewania się, izolowania w zabawie. Jedynym odnotowanym przez ponad 20% uczniów zjawiskiem, w przypadku którego nie występowały istotne statycznie różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami, było wysyłanie przykrych lub raniących wiadomości przez internet (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

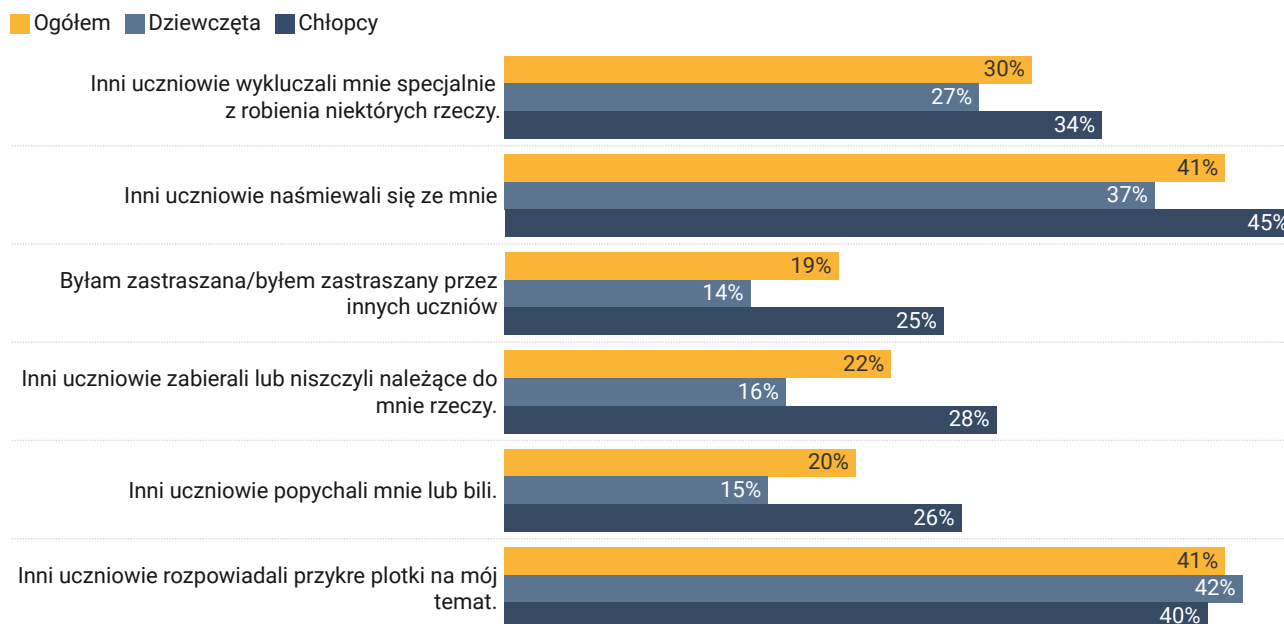
Nieco inne były deklaracje piętnastolatków biorących udział w badaniu PISA w 2022 roku. Tu również obserwujemy występowanie różnic ze względu na płeć w zakresie wskazywanych form agresji i przemocy, lecz miały one inny charakter. Takich form agresji relacyjnej, jak rozpowszechnianie plotek, wykluczanie ze wspólnych zajęć, a także unikanie chodzenia do szkoły ze względu na poczucie zagrożenia częściej doświadczały dziewczęta. Należy odnotować, że te przejawy przemocy należały do najbardziej rozpowszechnionych, co przekładało się na niższe poczucie bezpieczeństwa w szkole wśród dziewcząt. Naśmiewanie się, zabieranie rzeczy, bójki, popychanie lub bicie, zastraszanie czy wymuszanie pieniędzy z użyciem gróźb to formy przemocy częściej doświadczane przez chłopców.

Wykres 2.4. Doświadczenie różnych form agresji i przemocy według piętnastolatków w Polsce (PISA 2022)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

W Polsce poziom dręczenia szkolnego wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, podobnie jak wśród dziesięciolatków, był niższy niż w większości krajów biorących udział w badaniu (Rafałowski, 2024).

Wykres 2.5. Doświadczanie różnych form szkolnego dręczenia według piętnastolatków w Polsce (PISA 2018)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2018.

W przypadku badania PISA istotny kontekst stanowi reforma struktury systemu edukacji, której wdrażanie rozpoczęło się we wrześniu 2017 roku. Badanie PISA w 2022 roku przeprowadzono głównie wśród uczniów pierwszej klasy szkół ponadpodstawowych już po podziale na różne ścieżki kształcenia. W przeciwieństwie do nich w 2018 roku piętnastolatki uczyły się w większości w trzeciej klasie gimnazjum⁷. Wówczas 19% uczniów zadeklarowało, że było zastraszanych przez innych uczniów (w tym 14% chłopców i aż 25% dziewcząt). To znacznie więcej niż w 2022 roku (ogółem 9%, w tym 7% chłopców i 10% dziewcząt). Również więcej uczniów zadeklarowało wówczas, że doświadcza rozpowsiadania przykrych plotek na ich temat (41% przy 30% w 2022 roku), naśmiewania się (41% w 2018 roku, a 30% w 2022 roku) oraz wykluczania z robienia niektórych rzeczy (30% w 2018 roku, 20% w 2022 roku) (Bulkowski i Sitek, 2019).

Z badań PISA 2022 i TIMSS 2023 wynikają więc przeciwne wnioski co do kierunku zmian w skali dręczenia w porównaniu z okresem sprzed pandemii. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na trzy różnice między tymi dwoma badaniami. Pierwsza z nich dotyczy

⁷ Reforma edukacji, która rozpoczęła się we wrześniu 2017 roku, zniósła trzystopniowy system szkolny (6-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie gimnazjum, 3-letnie liceum / 4-letnie technikum / 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa) i przywróciła ośmioletnią szkołę podstawową. Główne zmiany obejmowały: likwidację gimnazjów, wydłużenie szkoły podstawowej do 8 lat, wprowadzenie nowej struktury szkół ponadpodstawowych (4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnia branżowa szkoła I stopnia, z możliwością kontynuacji w 2-letniej branżowej szkole II stopnia); wprowadzenie nowej podstawy programowej i zmiany w egzaminach zewnętrznych. Efekty zmian mogą więc być widoczne w wynikach badania PISA w 2022 roku.

wieku badanych uczniów. Teoretycznie możliwe jest zwiększenie skali dręczenia wśród uczniów dziesięcioletnich (którzy są objęci badaniem TIMSS) przy jednoczesnym zmniejszeniu jej wśród uczniów piętnastoletnich (którzy są objęci badaniem PISA). Drugą różnicą jest czas przeprowadzenia badania. Badanie TIMSS 2023 zostało zrealizowane po upływie dodatkowego roku od zakończenia pandemii i związanego z nią nauczania zdalnego. Teoretycznie możliwe jest zwiększenie skali dręczenia po upływie pewnego czasu od powrotu ze zdalnego trybu nauki szkolnej. W tym miejscu przywołamy wyniki badań opublikowanych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę. Zwraca w nich uwagę gwałtowny wzrost odsetka nastolatków (w wieku od 11 do 17 lat), którzy w ciągu ostatniego roku przed zrealizowanym w 2023 roku badaniem doświadczyli przemocy psychicznej – do 26,5% z wartości 14,2% odnotowanej w 2018 roku (Makaruk i in., 2023). Wynikałoby z tego, że okres 2022–2023 charakteryzował się wyjątkowo wysokim poziomem przemocy rówieśniczej, w szczególności psychicznej (choć fizycznej również). Jest to spójne z wynikami badania TIMSS 2023. Trzecia różnica to fakt, że porównywane edycje badania PISA różnią się nie tylko czasem przeprowadzenia (przed i po pandemii), ale również zmianą typu szkół, do których uczęszczali badani uczniowie. Wyniki wskazują na to, że w pierwszych klasach szkół ponadpodstawowych skala dręczenia była mniejsza niż wcześniej w ostatnich klasach gimnazjów. Zmiana systemu edukacji spowodowała, że badaniem PISA zostali objęci uczniowie klasy pierwszej, w której przypuszczalnie dopiero kształtowały się relacje między znającymi się od niedawna uczniami i mogły jeszcze nie powstać przemocowe, trwałe układy relacji klasyfikowane jako dręczenie. Bez przeprowadzenia dalszych badań trudno rozstrzygnąć, które z wymienionych różnic i w jakim stopniu wyjaśniają rozbieżności między wynikami badań PISA i TIMSS.

2.3. Relacje między nauczycielami a uczniami

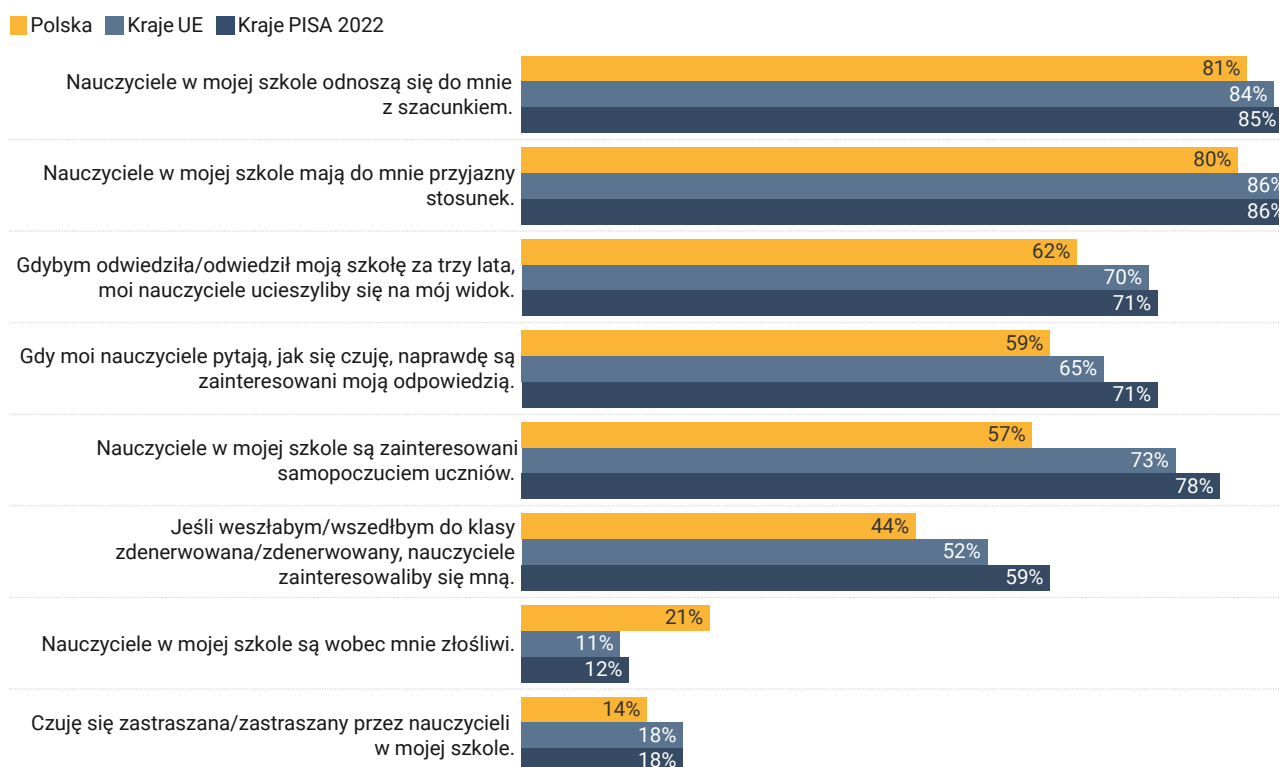
Główne wnioski

- Relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce wydają się mniej pozytywne niż przeciętnie w innych krajach, zwłaszcza jeśli wnioskować o nich z odpowiedzi uczniów. Niewielu dyrektorów szkół w Polsce wskazuje jednak na problem braku szacunku uczniów wobec nauczycieli.
- Z odpowiedzi dziesięciolatków wyłania się bardziej pozytywny obraz ich relacji z nauczycielami niż z odpowiedzi czternasto- i piętnastoletników.

Stosunek polskich uczniów do ich nauczycieli oraz nauczycieli do uczniów najdokładniej zbadano w badaniach PISA 2022 i ICCS 2022, a więc wśród piętnastoletników i uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej (zazwyczaj czternastoletnich).

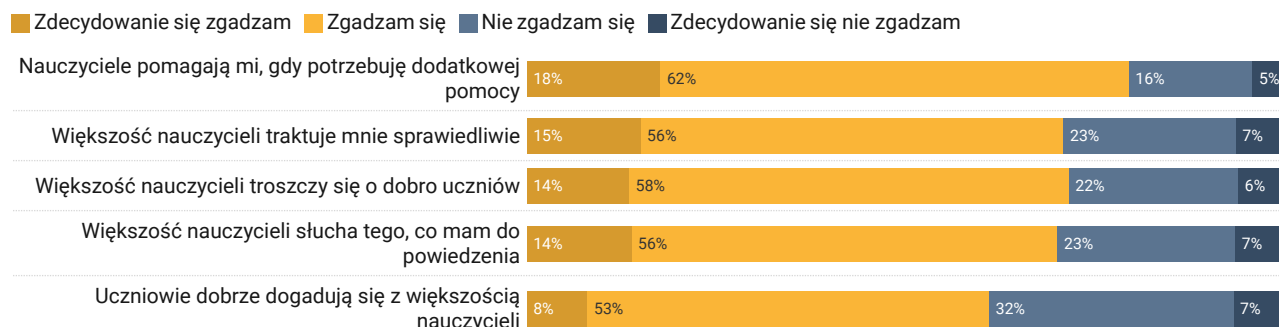
Zdecydowana większość badanych piętnastolatków zgodziła się z pozytywnymi stwierdzeniami na temat swoich nauczycieli – wskazywali, że są traktowani przez nauczycieli z szacunkiem (81% w Polsce, średnio ok. 85% w innych krajach), a nauczyciele mają do nich przyjazny stosunek (80% w Polsce, średnio ok. 86% w innych krajach). Jednocześnie może niepokoić, że 21% polskich uczniów uważało nauczycieli za złośliwych wobec nich, a 14% czuło się przez nich zastraszonymi. Na tle innych krajów szczególnie wyróżnia się pierwszy z tych dwóch odsetków, bowiem średnio we wszystkich badanych krajach takiej odpowiedzi udzieliło tylko 12% badanych, a w krajach Unii Europejskiej – 11%. Oznacza to, że **odpowiedzi uczniów z Polski wskazują na mniej pozytywny stosunek nauczycieli do uczniów niż średnio w krajach UE** (Rafałowski, 2024).

Wykres 2.6. Relacje między uczniami i nauczycielami według piętnastolatków w Polsce i w innych krajach uczestniczących w badaniu (PISA 2022)



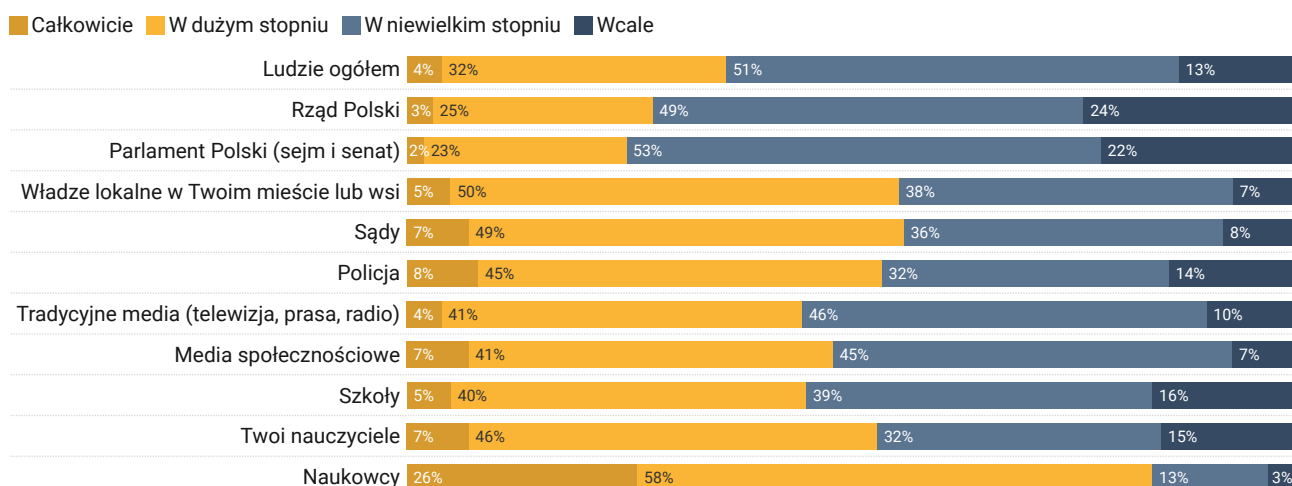
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Polscy ósmoklasiści na tle swoich rówieśników z innych krajów również mniej pozytywnie oceniali relacje panujące w swojej szkole. Polska znalazła się w grupie krajów, w których uczniowie najczęściej nie mieli poczucia sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli i poczucia, że nauczyciele słuchają tego, co mają do powiedzenia (Witkowski, 2023). Aż 30% uczniów nie zgadzało się ze stwierdzeniem, że większość nauczycieli traktuje ich sprawiedliwie, a 39% ze stwierdzeniem, że uczniowie w szkole dobrze dogadują się z większością nauczycieli (Witkowski, 2023).

Wykres 2.7. Relacje między uczniami i nauczycielami według ósmoklasistów w Polsce (ICCS 2022)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Czternastolatków zapytano również o poziom zaufania do określonych grup osób, instytucji i źródeł informacji. Nieco ponad połowa (53%) ósmoklasistów deklaruje, że ufa swoim nauczycielom całkowicie lub w dużym stopniu. Dla porównania, podobnym poziomem ich zaufania cieszyła się policja, natomiast znacznie większym (84%) – naukowcy.

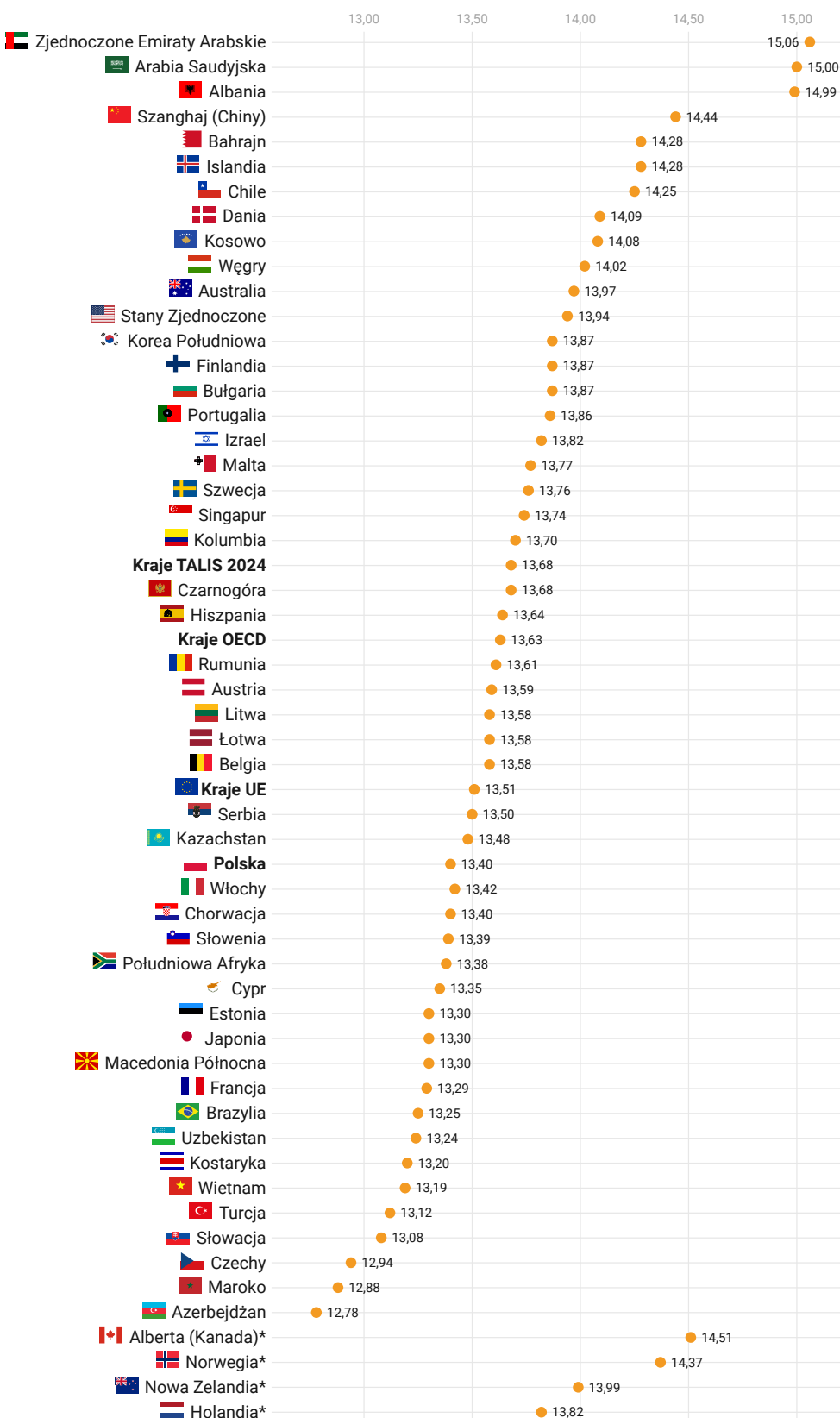
Wykres 2.8. Zaufanie polskich uczniów do grup, instytucji i źródeł informacji (ICCS 2022)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ICCS 2022.

Wydaje się, że **wśród wszystkich badanych grup wiekowych dziesięciolatkowie najczęściej formułują pozytywne opinie dotyczące własnych nauczycieli**. W badaniu TIMSS 2023 79% uczniów z Polski zadeklarowało, że zdecydowanie się zgadza lub raczej się zgadza ze stwierdzeniem „nauczyciele w mojej szkole troszczą się o mnie”. We wszystkich krajach uczestniczących w TIMSS 2023 odpowiedziało tak 88% uczniów, więc również wśród czwartoklasistów obraz relacji uczniów z nauczycielami jest mniej pozytywny niż w innych krajach (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Źródłem informacji o tym, jak relacje między nauczycielami a uczniami postrzegają ci pierwsi, jest badanie TALIS 2024. Odpowiedzi nauczycieli z Polski na temat relacji między nauczycielami a uczniami są nieznacznie mniej pozytywne niż przeciętnie w innych krajach (zob. wykres 2.9). Interesujące, że **zgodnie z deklaracjami nauczycieli z Polski ich stosunek do uczniów uległ pewnej zmianie** w porównaniu z edycją badania TALIS zrealizowaną w 2013 roku – nauczyciele zwracają większą uwagę na samopoczucie uczniów i to, co mają do powiedzenia (Penszko i Wasilewska, 2025).

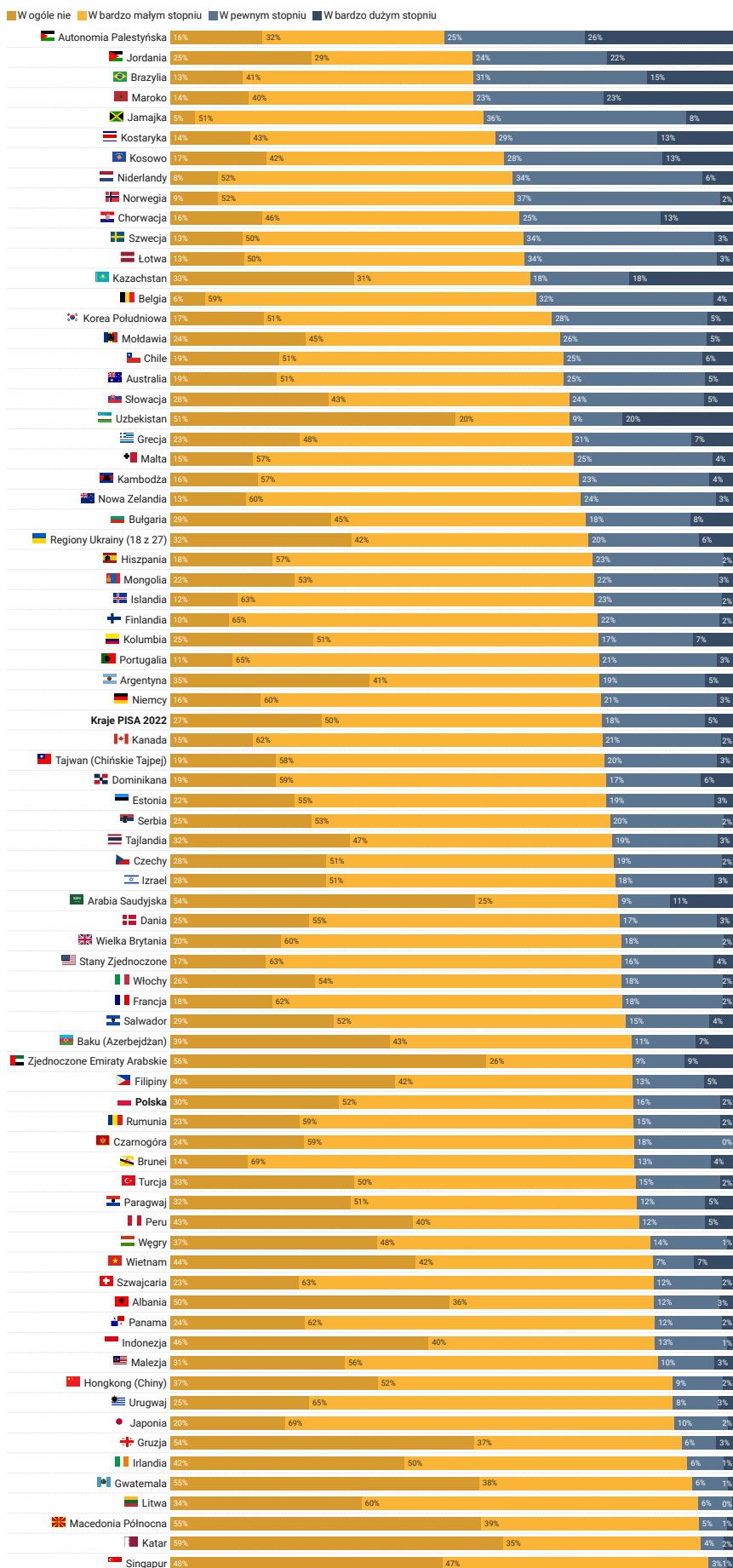
W badaniu PISA uwzględniono inne aspekty relacji między nauczycielami a uczniami. Dyrektorów szkół zapytano o to, w jakim stopniu na proces nauczania wpływa brak szacunku uczniów do nauczycieli (zob. wykres 2.10). W Polsce 18% uczniów uczy się w szkołach ponadpodstawowych, których dyrektorzy deklarują, że brak szacunku uczniów do nauczycieli wpływa na proces nauczania w bardzo dużym lub w pewnym stopniu. Na tle międzynarodowym jest to stosunkowo niedużo. Przykładowo w sąsiedniej Słowacji odnotowano wyraźnie wyższy odsetek – 29%. Choć więc na tle innych krajów relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce nie wydają się szczególnie ciepłe i wspierające, to przeważnie nie są pozbawione szacunku ze strony uczniów.

Wykres 2.9. Relacje między nauczycielami a uczniami według nauczycieli – porównanie między krajami (TALIS 2024)

Średnia wartość na skali relacji między nauczycielami a uczniami, obliczona na podstawie odpowiedzi nauczycieli na zestaw pytań kwestionariuszowych. Kraje posortowano malejąco według średniej wartości na skali. Wyniki dotyczą poziomu ISCED 2 (co w Polsce odpowiada klasom 5–8 szkoły podstawowej). Wyniki krajów oznaczonych gwiazdką (*) należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Wykres 2.10. Wpływ braku szacunku uczniów do nauczycieli na proces nauczania według deklaracji dyrektorów szkół – porównanie między krajami (PISA 2022)



Odpowiedzi dyrektorów na pytanie „W jakim stopniu w Pani/Pana szkole nauka jest utrudniana przez następujące zjawiska? Brak szacunku uczniów wobec nauczycieli”. Kraje posortowane według sumy odpowiedzi „W bardzo dużym stopniu” i „W pewnym stopniu”.

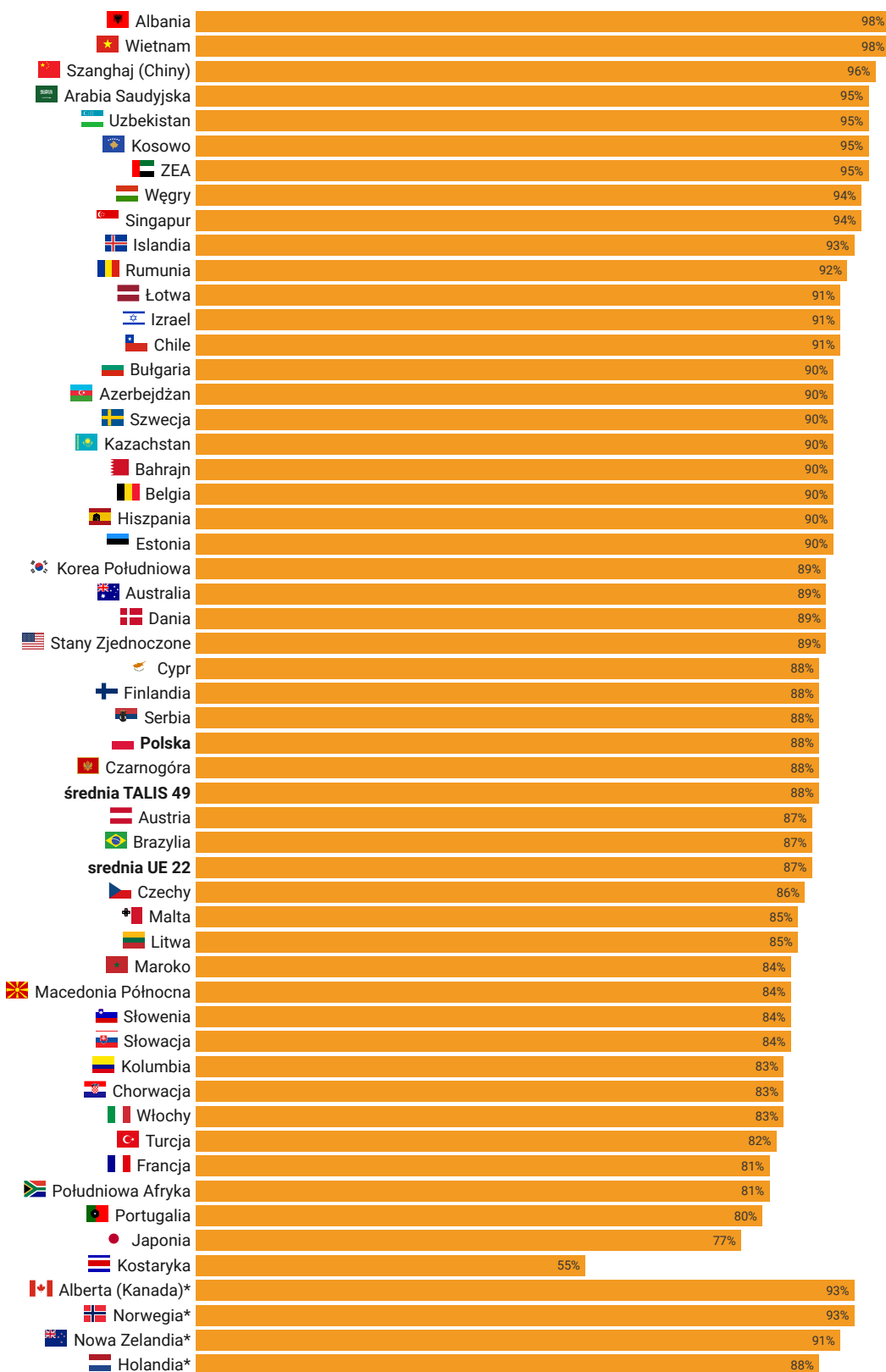
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

2.4. Relacje wśród nauczycieli

Główne wnioski

- Nauczyciele w Polsce wyrażają pozytywne opinie o relacjach w swoim gronie.
- Odpowiedzi nauczycieli z innych krajów są podobne.

Informacje o relacjach w gronie nauczycieli (a także między nauczycielami a dyrektorem szkoły) czerpiemy głównie z badania TALIS zrealizowanego w 2024 roku na reprezentatywnej próbie prawie 3,8 tysięcy nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej. Jednym z wniosków z tego badania jest to, że **istnieją dwa podwymiary relacji wśród nauczycieli, które w praktyce są od siebie niezależne**. Pierwszym z tych podwymiarów jest zaufanie i solidarność między nauczycielami. Najściślej odpowiadające temu podwymiarowi było pytanie kwestionariuszowe, w którym nauczyciele mogli się zgodzić lub nie zgodzić, że w ich szkole „nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem”. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło w Polsce 88% nauczycieli, co wskazywałoby, że **relacje między nimi mają w większości wspierający charakter, a więc polepszający środowisko ich pracy i przeciwdziałający wypaleniu zawodowemu** (Penszko i Wasilewska, 2025). Na tle innych krajów nie jest to odsetek ani szczególnie wysoki, ani szczególnie niski.

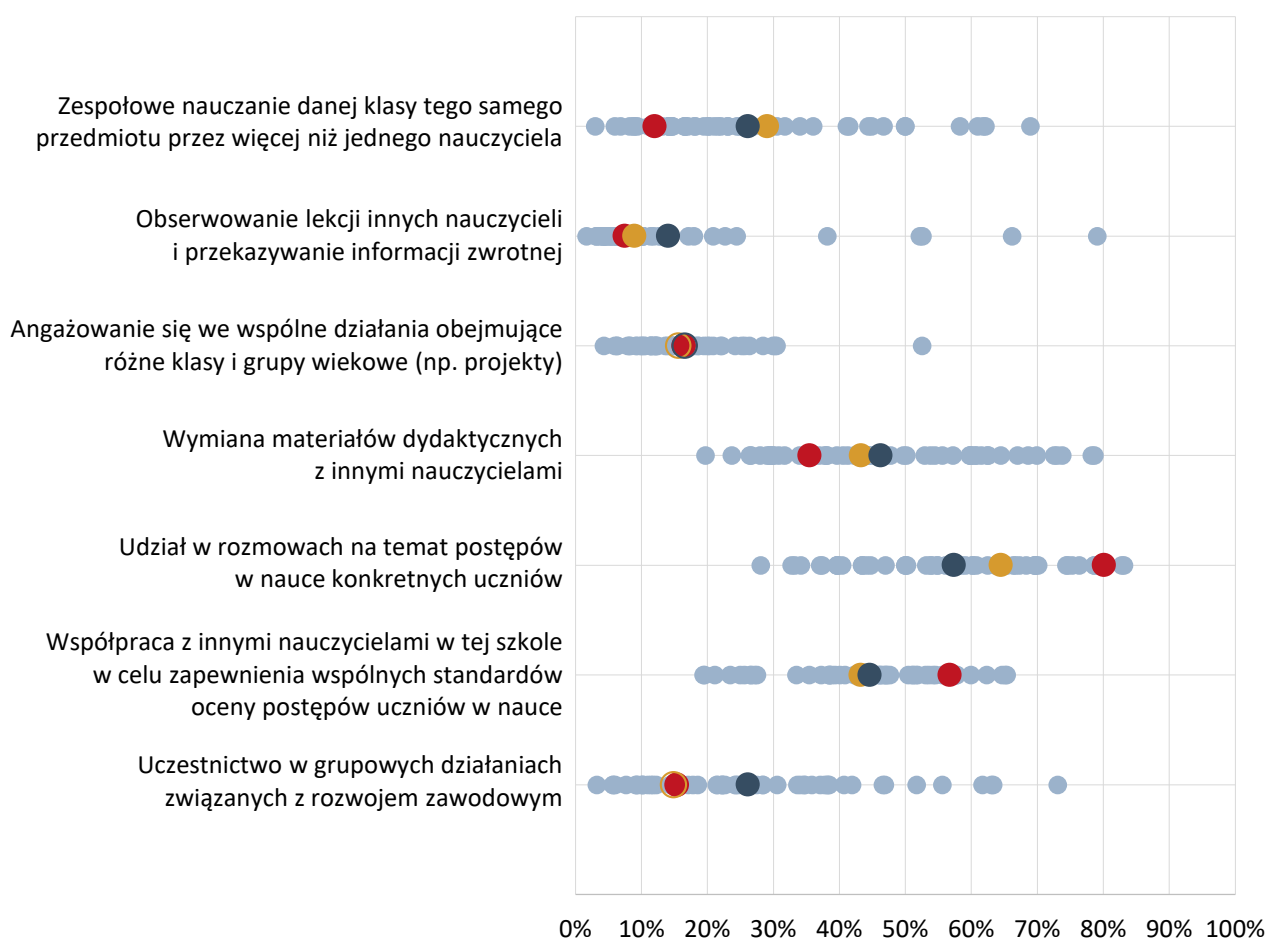
Wykres 2.11. Relacje między nauczycielami według nauczycieli – porównanie między krajami (TALIS 2024)

Odsetki nauczycieli, którzy wskazali, że „zdecydowanie się zgadzają” lub „zgadzają się” ze stwierdzeniem: „nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem”. Kraje posortowano malejąco według tego odsetka. Wyniki dotyczą poziomu ISCED 2 (co w Polsce odpowiada klasom 5–8 szkoły podstawowej). Wyniki krajów oznaczonych gwiazdką (*) należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Drugi podwymiar relacji między nauczycielami dotyczy tego, jak intensywnie ze sobą współpracują. W Polsce nauczyciele, którzy pracowali w jednej szkole na pełen etat, deklarowali, że poświęcili średnio 2,3 godziny w tygodniu na pracę zespołową i współpracę z innymi nauczycielami z tej szkoły (Penszko i Wasilewska, 2025). Na tle innych krajów w Polsce wyjątkowo wielu, bo 80% nauczycieli zadeklarowało, że co najmniej raz w miesiącu omawiają z innymi nauczycielami postępy w nauce konkretnych uczniów. Bardzo niewielu (13%) natomiast prowadziło zajęcia wspólnie z innym nauczycielem. Jeszcze mniejszy odsetek (7%) obserwował lekcje innego nauczyciela, żeby udzielić mu informacji zwrotnej, ale pod tym względem Polska nie odbiega już od innych krajów Unii Europejskiej (Telusiewicz-Pacak, 2025).

Wykres 2.12. Współpraca między nauczycielami – porównanie między krajami (TALIS 2024)



Odsetek nauczycieli podejmujących wskazane działania przynajmniej raz w miesiącu. Czerwone koło wskazuje wynik dla Polski, jasnoniebieskie koła dla innych krajów, pomarańczowe koło średnią dla 22 krajów unijnych uczestniczących w badaniu, a ciemnoniebieskie koło średnią dla wszystkich 49 krajów uczestniczących w badaniu TALIS 2024. Wyniki dotyczą poziomu Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji ISCED 2 (co w Polsce odpowiada klasom 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: Telusiewicz-Pacak, 2025.

Jak wspomnieliśmy, oba podwymiary są od siebie praktycznie niezależne. Czyli nie jest tak, że nauczyciele, którzy deklarują więcej czasu poświęcanego na współpracę z kolegami, dostrzegają większe zaufanie i solidarność między nauczycielami (ani odwrotnie). Inaczej mówiąc, **nie widać związku między intensywnością współpracy a zaufaniem i solidarnością** (Penszko i Wasilewska, 2025).

2.5. Relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami

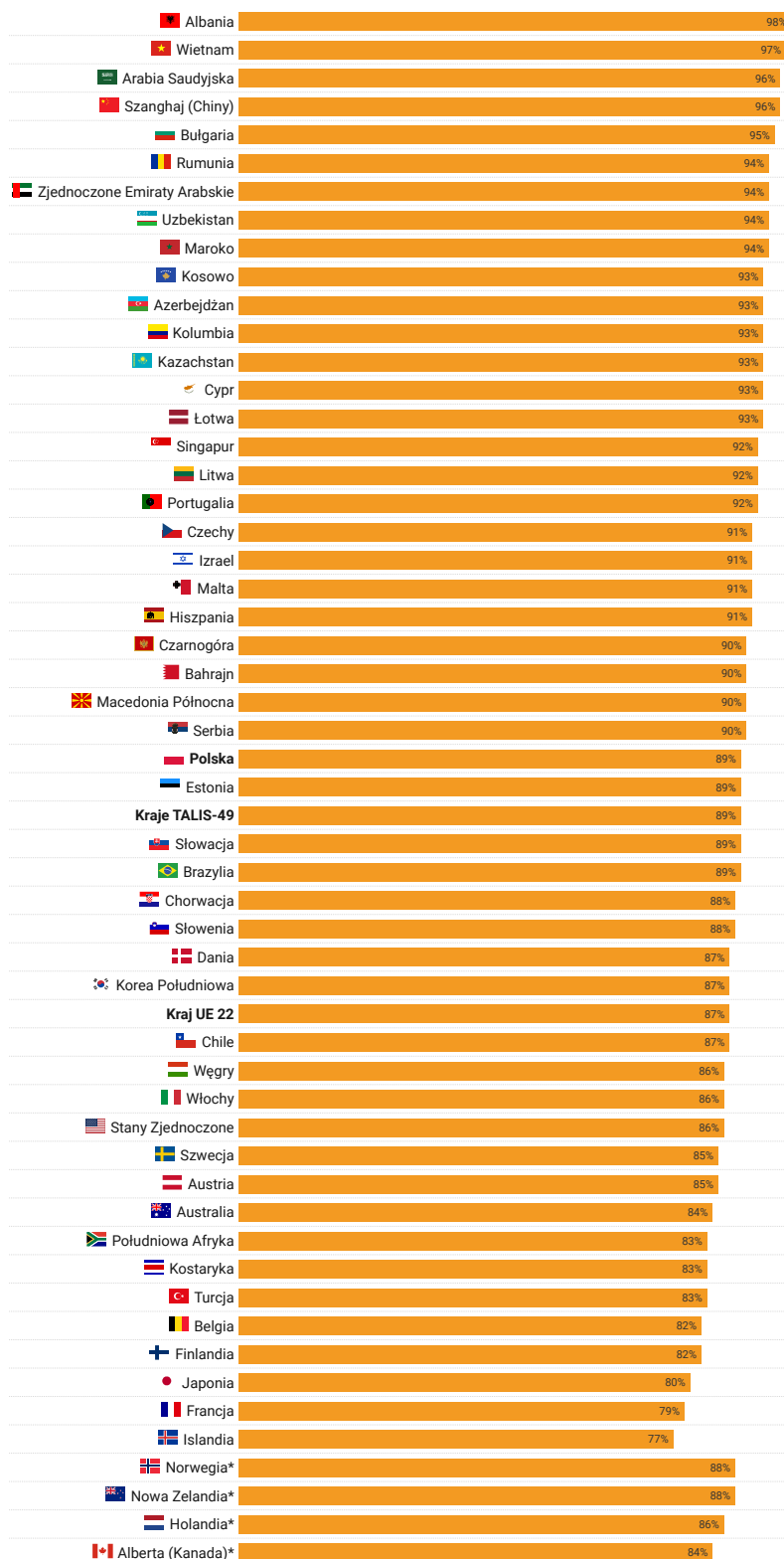
Główne wnioski

- Nauczyciele w Polsce pozytywnie wypowiadają się o relacjach między dyrektorem szkoły a nauczycielami.
- Podobnych odpowiedzi udzielają nauczyciele z innych krajów.

Obraz relacji między dyrektorami szkół podstawowych a nauczycielami, jaki wyłania się z odpowiedzi udzielonych przez tych ostatnich w badaniu TALIS, **jest pozytywny**. Wskazują na to następujące dane:

- 89% nauczycieli zgodziło się (w tym 34% zdecydowanie) ze stwierdzeniem „dyrektor ma dobre relacje z pracownikami”;
- 90% nauczycieli zgodziło się (w tym 29% zdecydowanie) ze stwierdzeniem „nauczyciele mogą liczyć na wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły”;
- 95% nauczycieli zgodziło się (w tym 37% zdecydowanie) ze stwierdzeniem „dyrektor wierzy w kompetencje nauczycieli”.

Odsetek nauczycieli potwierdzających dobre relacje dyrektora z pracownikami, który odnotowano w Polsce, nie odbiega znacząco od obserwowanego przeciętnie w innych krajach.

Wykres 2.13. Relacje między dyrektorem a pracownikami szkoły – porównanie między krajami (TALIS 2024)

Odsetki nauczycieli, którzy wskazali, że „zdecydowanie się zgadzają” lub „zgadzają się” ze stwierdzeniem: „dyrektor ma dobre relacje z pracownikami”. Kraje posortowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają z stwierdzeniem. Wyniki dotyczą poziomu ISCED 2 (co w Polsce odpowiada klasom 5–8 szkoły podstawowej). Wyniki krajów oznaczonych gwiazdką (*) należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

2.6. Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Główne wnioski

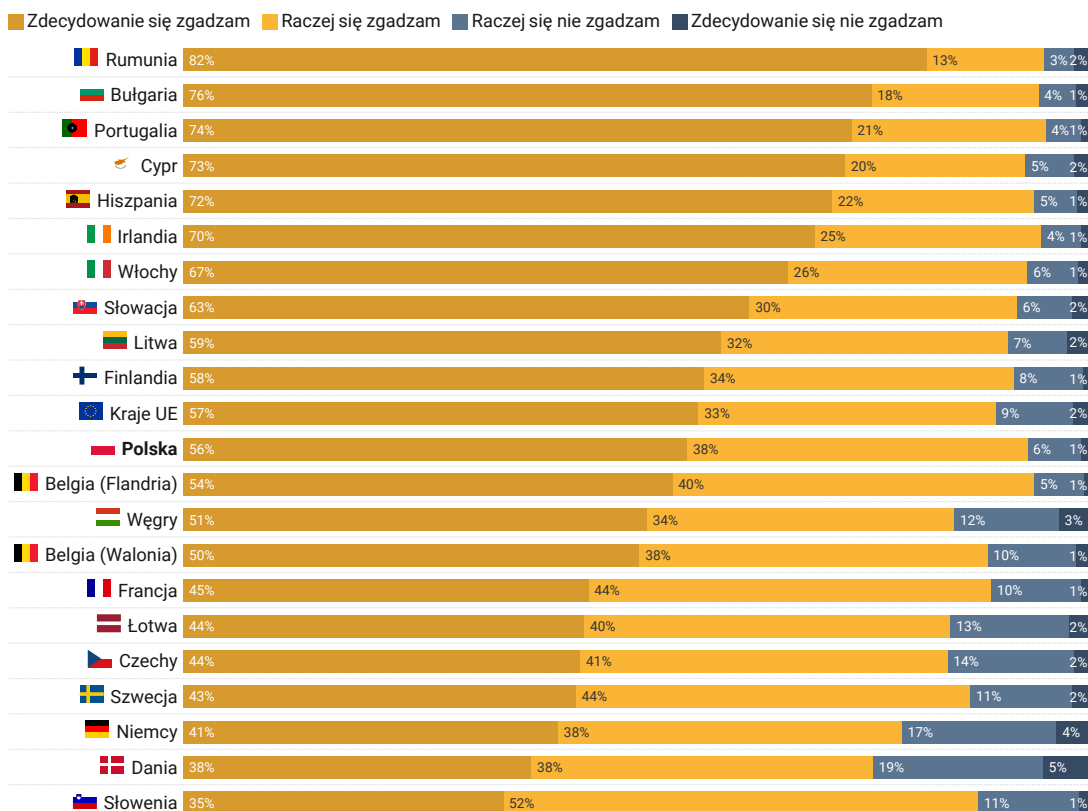
- Oceny współpracy i komunikacji szkoły z rodzinami uczniów, dokonywane przez rodziców i opiekunów uczniów, na tle międzynarodowym nie są niskie, ale nie są też szczególnie wysokie.
- W Polsce stosunkowo wielu dyrektorów szkół podstawowych odpowiada, że rodzice są w dużym stopniu angażowani w życie szkolne, natomiast niezbyt wielu dyrektorów szkół ponadpodstawowych wskazuje, że dzieje się to często.
- W porównaniu z innymi krajami niewielu nauczycieli w Polsce uważa, że rodzice lub opiekunowie uczniów cenią nauczycieli.
- Relacje z rodzicami są dla polskich nauczycieli źródłem stresu, a także częstym obszarem doskonalenia zawodowego.

W badaniu TIMSS 2023 rodziców lub opiekunów czwartoklasistów zapytano, jak oceniają działania szkoły ich dziecka w kilku kluczowych obszarach. Pytania dotyczyły m.in. tego, czy szkoła skutecznie angażuje rodziców w proces edukacyjny oraz czy jasno i regularnie informuje o wynikach i rozwoju uczniów. Celem było poznanie opinii rodziców lub opiekunów na temat jakości współpracy i komunikacji między szkołą a rodziną ucznia.

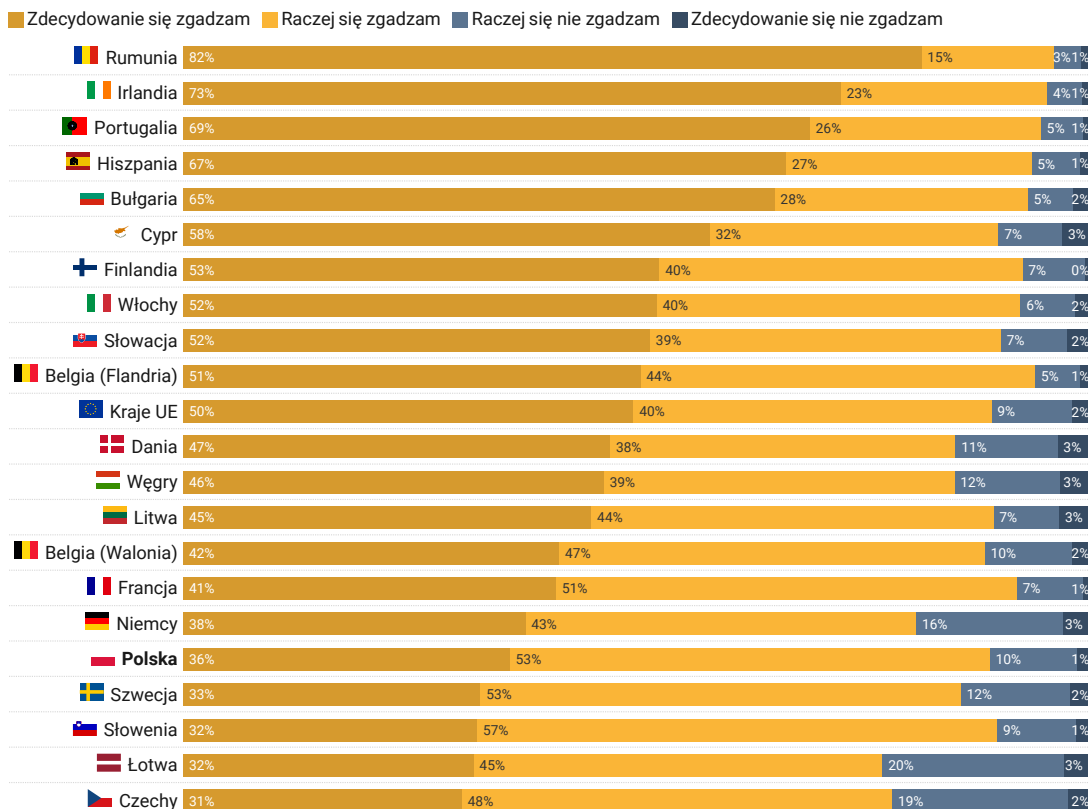
Rodzice i opiekunowie polskich czwartoklasistów rzadko negatywnie oceniali działania szkoły w zakresie informowania ich i włączania w edukację dziecka – takie negatywne oceny wydali rodzice lub opiekunowie mniej niż 11% uczniów. Polska razem z m.in. Belgią, Włochami i Słowacją należała do krajów, w których odsetki te były niewielkie i zbliżone do średniego w Unii Europejskiej, a nie do krajów takich jak Niemcy czy Czechy, w których przekraczały one 15%. Z drugiej jednak strony odpowiedzi zdecydowanie (a nie umiarkowanie) potwierdzających skuteczne informowanie przez szkołę o postępach w nauce udzielali w Polsce rodzice i opiekunowie niezbyt dużej części, bo 56% uczniów, a skuteczne włączanie w edukację dziecka – tylko 36%. Ogólnie więc można powiedzieć, że **dokonywane przez rodziców z Polski oceny informujących i angażujących ich działań szkoły nie były niskie, ale nie były też zbyt wysokie.**

Wykres 2.14. Ocena działań szkoły według rodziców czwartoklasistów (TIMSS 2023)

Szkoła skutecznie informuje mnie o postępach w nauce mojego dziecka.



Szkoła skutecznie włącza mnie w edukację mojego dziecka.



Źródło: opracowanie własne na podstawie TIMSS 2023.

Perspektywę drugiej strony, czyli pracowników szkoły, można poznać na podstawie badania TALIS 2024. Nauczyciele klas 5–8 szkoły podstawowej zostali w nim poproszeni o ocenę, w jakim stopniu czują się doceniani przez różne grupy społeczne, m.in. przez uczniów szkoły, w której pracują, a także ich rodziców lub opiekunów. **Jedynie co drugi nauczyciel (53%) wyraził poczucie, że jego praca jest doceniana przez rodziców uczniów. Jest to niski odsetek na tle innych krajów** (średnia w krajach UE uczestniczących w badaniu wyniosła 63%). Warto zauważyć, że odsetek nauczycieli wskazujących, że uczniowie w danej szkole cenią nauczycieli, jest wyższy i wynosi 66% (Penszko i Wasilewska, 2025).

Braku uznania ze strony rodziców w większym stopniu doświadczają nauczyciele pracujący w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach (53%) niż w szkołach położonych w małych miejscowościach (43%). Sugeruje to, że w tych drugich prestiż społeczny nauczycieli jest wyższy. Podobnie jak w większości krajów, w Polsce nie różnicuje odpowiedzi to, ile czasu nauczyciele poświęcają na kontakt i współpracę z rodzicami (Penszko i Wasilewska, 2025).

Wykres 2.15. Ceniecie nauczycieli przez uczniów i rodziców uczniów według nauczycieli klas 5–8 w Polsce (TALIS 2024)



Źródło: opracowanie własne na podstawie TALIS 2024.

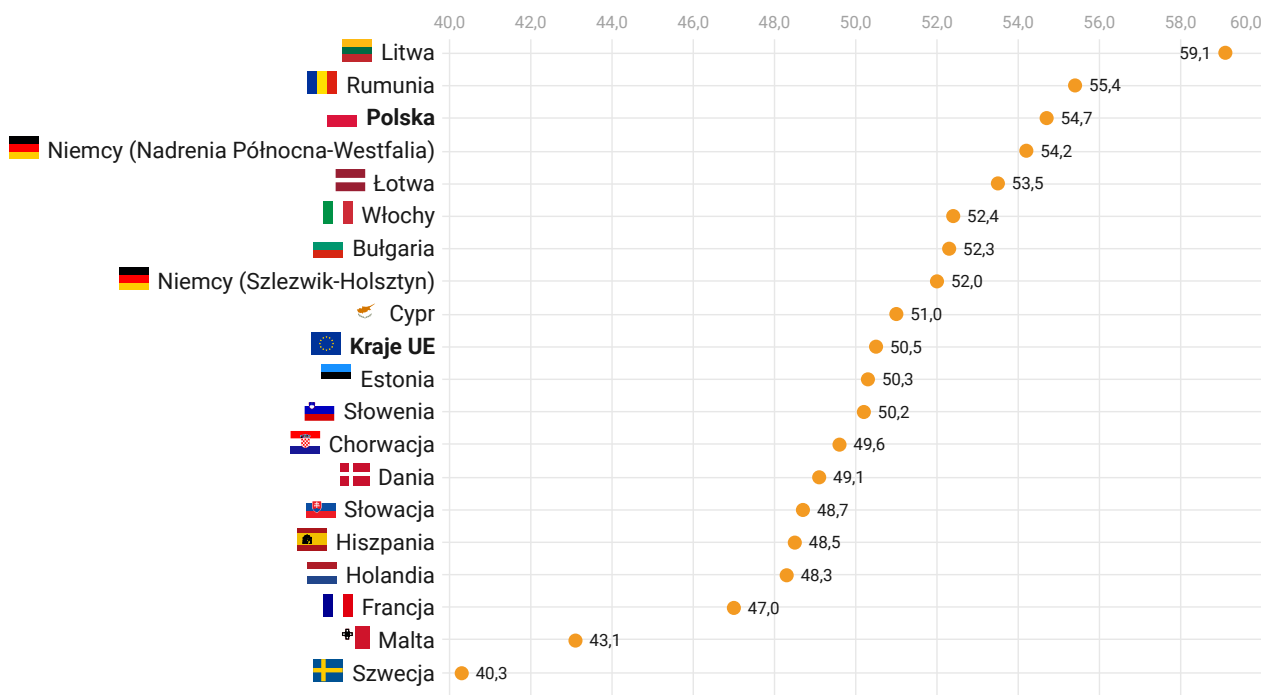
W badaniu TALIS 2024 stwierdzono ponadto, że **w Polsce relacje z rodzicami są szczególnie silnie powiązane ze stresem i obniżeniem kondycji psychofizycznej nauczycieli.**

Rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców jest drugim najczęściej wskazywanym przez polskich nauczycieli źródłem stresu (Kutyłowska, 2025). **Nasz kraj wyróżnia się również bardzo dużym odsetkiem nauczycieli, którzy w roku poprzedzającym badanie TALIS 2024 uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym dotyczącym współpracy z rodzicami** (Telusiewicz-Pacak, 2025) – 71%. Dla porównania, w uczestniczących w badaniu krajach Unii Europejskiej odsetek ten wynosi 42%. Jest to zapewne symptomem tego, że relacje z rodzicami są postrzegane przez nauczycieli jako trudne. Znalazło to swoje odbicie również w trakcie wywiadu grupowego z nauczycielami, przeprowadzonego w IBE PIB na potrzeby opracowania rekomendacji dotyczących relacji społecznych w szkołach. Relacje z rodzicami zostały na nim wprost wskazane jako najbardziej problematyczne.

Inaczej relacje z rodzicami oceniają dyrektorzy szkół. Na syntetycznej skali, stworzonej w badaniu ICCS 2022 na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytania o stopień włączania rodziców i opiekunów w życie szkoły, Polska osiąga bardzo wysoki wynik. Jeśli polegać na odpowiedziach

dyrektorów, to rodziców najbardziej angażują szkoły na Litwie i w Rumunii, natomiast Polska zajmuje miejsce tuż za tymi krajami. Zwróćmy uwagę, że dane te, ściśle rzecz biorąc, dotyczą włączania rodziców w wybrane procesy mające miejsce w szkole, a więc przypuszczalnie odzwierciedlają przekonania i postawy dyrektorów szkół, natomiast nie mówią bezpośrednio o jakości, formach czy klimacie emocjonalnym współpracy między szkołą a rodzicami.

Wykres 2.16. Średni stopień włączania rodziców/opiekunów w życie szkoły według dyrektorów szkół podstawowych (ICCS 2022)



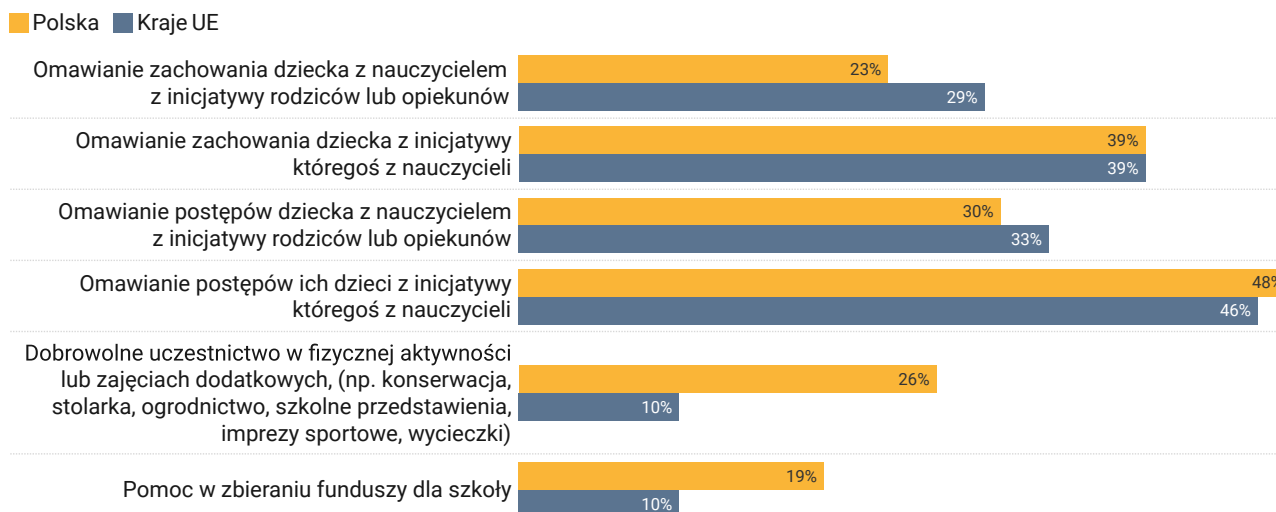
Przedstawiono średnią wartość skali, której średnia międzynarodowa wynosi z założenia 50, a odchylenie standardowe – 10.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ICCS 2022.

W badaniu PISA 2022 dyrektorów szkół zapytano o współpracę rodziców uczniów ze szkołą. Udzielane przez nich odpowiedzi wskazują na to, że w Polsce mniej rodziców (23%) niż średnio w UE (29%) omawiało zachowanie swojego dziecka z nauczycielami z własnej inicjatywy. Natomiast znacznie więcej (26%) niż ogółem w krajach unijnych (10%) dobrowolnie uczestniczyło w fizycznej aktywności lub zajęciach dodatkowych (np. w pracach konserwatorskich, stolarskich, ogrodniczych, szkolnych przedstawieniach, imprezach sportowych, wycieczkach) oraz w zbieraniu funduszy dla szkoły (odpowiednio 19% i 10%). W tym miejscu warto spojrzeć na szerszy kontekst kontaktów rodziców ze szkołą w warunkach polskich. Z innych badań wynika, że współpraca z rodzicami stanowi dość problematyczny obszar funkcjonowania przeciętnej polskiej szkoły. Rodzice włączali się raczej sporadycznie w życie szkół, a ich zaangażowanie sprowadzało się często do zainteresowania postępami

edukacyjnymi dzieci. Za podstawowe płaszczyzny współpracy powszechnie uznawano sferę finansową (wspieranie z funduszu Rady Rodziców podejmowanych przez szkołę działań, finansowanie nagród itp.) oraz organizacyjną – głównie pomoc przy wydarzeniach szkolnych (Trutkowski, 2014).

Wykres 2.17. Zaangażowanie rodziców w życie szkolne według dyrektorów szkół (PISA 2022)

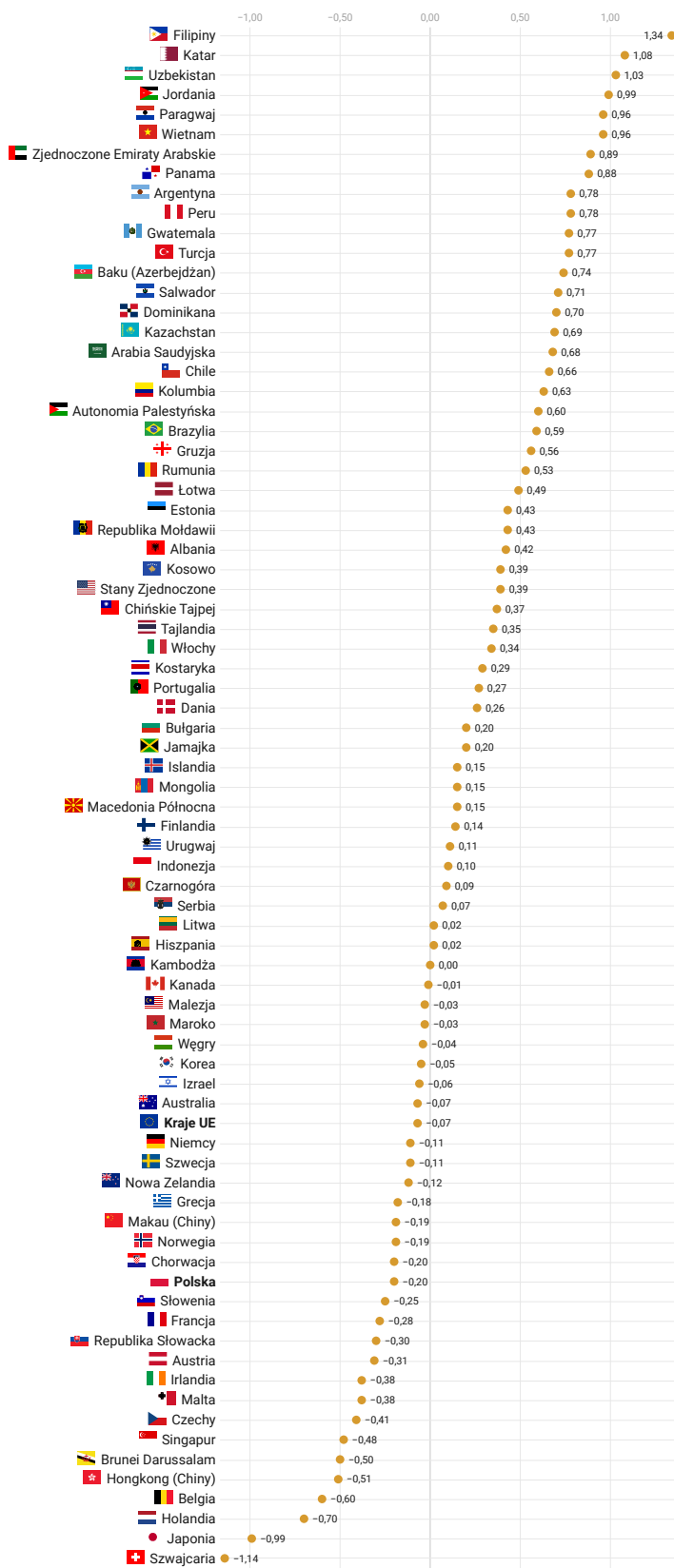


Wyniki obliczone na zbiorze uczniów, w którym uwzględniono odpowiedzi dyrektora szkoły. Podano odsetek uczniów, których rodzice zgodnie z deklaracją dyrektorów szkół przejawiali dany rodzaj zaangażowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Dyrektorów szkół, w których uczą się piętnastolatki, spytano również o to, jak często personel szkolny angażuje rodziców lub opiekunów w różne aspekty edukacji uczniów. Dokładniej mówiąc, pytania dotyczyły inicjowania rozmów z rodzicami o postępach ich dzieci, ale również o projektach szkolnych, włączania rodziców lub opiekunów w podejmowanie decyzji i realizację określonych działań w szkole, a także przekazywanie im informacji, jak mogą pomóc dzieciom w nauce szkolnej. Na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół stworzono syntetyczną skalę. Jak wynika z jej wartości średniej, **Polska znajduje się wśród krajów, w których personel szkoły nie angażuje rodziców zbyt często w życie szkoły**. Podobne wartości średnie występują w Chorwacji, Norwegii, Słowenii, Francji. Wydaje się to niespójne z wcześniej przywołanymi wynikami ICCS, jednak należy zauważyć, że pytanie ICCS dotyczyło stopnia, a pytanie PISA częstotliwości włączania rodziców. Ponadto badanie ICCS obejmowało dyrektorów szkół podstawowych, a badanie PISA głównie dyrektorów szkół ponadpodstawowych.

Wykres 2.18. Angażowanie przez szkołę rodziców lub opiekunów według dyrektorów szkół – porównanie między krajami (PISA 2022)



Pokazano średnie wartości skali angażowania rodziców wyliczone na podstawie zbioru uczniów w badaniu PISA 2022. Z założenia międzynarodowa średnia wartość tej skali wynosi 0, a odchylenie standardowe – 1. Im wyższa wartość skali, tym częściej i w szerszym zakresie personel szkoły angażuje rodziców zdaniem dyrektorów szkół.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Podsumowując, wyniki różnych badań międzynarodowych dotyczące stopnia zaangażowania rodziców w działalność szkoły nie prowadzą do prostych i jednoznacznych konkluzji. Wnioski zależą od tego, na jakim konkretnie sposobie i aspekcie zaangażowania się koncentrujemy oraz jaka kategoria respondentów (dyrektorzy, nauczyciele lub uczniowie) jest źródłem informacji. Główne obszary zaangażowania rodziców skupiają się wokół komunikacji ze szkołą w sprawach związanych z wynikami szkolnymi ich dzieci. Na tle międzynarodowym stopień lub częstość włączania rodziców w życie szkolne w Polsce na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych rysują się jako stosunkowo duże. Z drugiej strony dane z badania PISA 2022 sugerują, że pracownicy szkół stosunkowo rzadko inicjują działania zachęcające rodziców do bardziej aktywnego udziału. Międzynarodowe badania edukacyjne dostarczają niewielu danych o jakości współpracy między szkołą a rodzicami. Wyraźnie jednak widać, że relacje z rodzicami są dla nauczycieli w Polsce sferą trudnych i stresujących doświadczeń, a tym samym zapewne obszarem, w której dostrzegają potrzebę dalszego doskonalenia zawodowego.

2.7. Stosunek uczniów do społeczności szkolnej

Główne wnioski

- Wśród krajów UE biorących udział w badaniach Polska wyróżnia się najniższym poczuciem przynależności uczniów do szkoły.
- Wielu uczniów w Polsce nie lubi chodzić do szkoły i nie czuje z nią związku.
- Poczucie przynależności do szkoły, a także poczucie bezpieczeństwa czwartoklasistów pogorszyło się po 2021 roku.

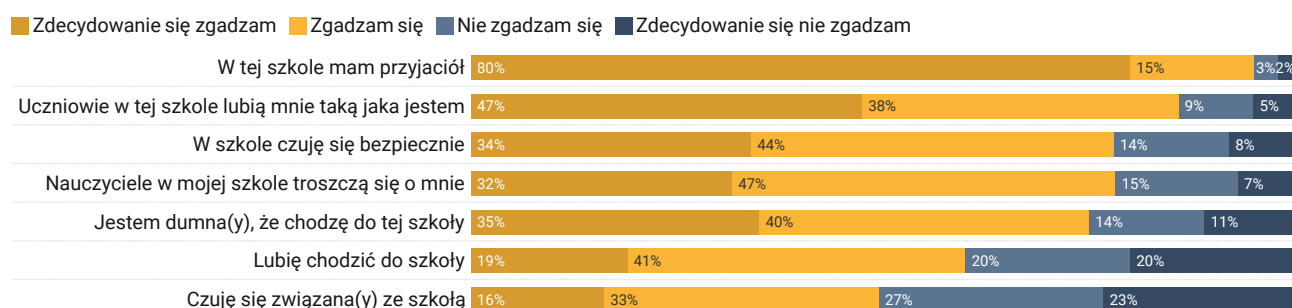
Jeśli chodzi o stosunek uczniów do szkoły jako środowiska społecznego, międzynarodowe badania porównawcze koncentrują się na ogólnym klimacie szkoły oraz poczuciu przynależności do szkoły. W literaturze naukowej stwierdza się, że dobre relacje nauczycieli i uczniów, poczucie bezpieczeństwa i akceptacji stwarzają poczucie związku ucznia ze szkołą, budują poczucie przynależności uczniów do szkoły (*students' sense of school belonging*) oraz są elementem sprzyjającym wyższym osiągnięciom szkolnym (Kulesza, 2011).

W badaniu TIMSS 2023 poczucie przynależności uczniów do szkoły zbadano przy wykorzystaniu zestawu składającego się z 7 pytań na temat tego, czy uczniowie lubią szkołę, czy lubią do niej chodzić i czy czują się z nią związani, a także czy mają w szkole przyjaciół i czy bezpiecznie się w niej czują. W ten sposób zmierzone poczucie przynależności polskich czwartoklasistów

było niższe niż we wszystkich pozostałych 57 krajach, które wzięły udział w badaniu. W Polsce odsetek uczniów, którzy deklarują silne poczucie przynależności do szkoły, wynosi zaledwie 25%. Zbliżone wartości tego wskaźnika zanotowano wśród uczniów w Łotwie (27%). Kraje z nieco wyższym odsetkiem uczniów silnie związanych ze swoją szkołą to Czechy (36%) i Tajwan (38%). Odsetki te są istotnie wyższe niż wynik Polski. Najwyższy procent uczniów, którzy czuli się silnie związani ze szkołą, zanotowano w Albanii, Kosowie i Macedonii Północnej (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Niskie wartości wskaźników poczucia przynależności do szkoły były obserwowane już w poprzednich edycjach badania TIMSS, zrealizowanych w 2015 roku (Konarzewski, 2016) oraz 2019 roku (Sitek i Wichrowski, 2020).

Wykres 2.19. Wskaźniki poczucia przynależności uczniów z Polski do szkoły (TIMSS 2023)



Przedstawiono odsetki uczniów z Polski, którzy udzielili danej odpowiedzi.

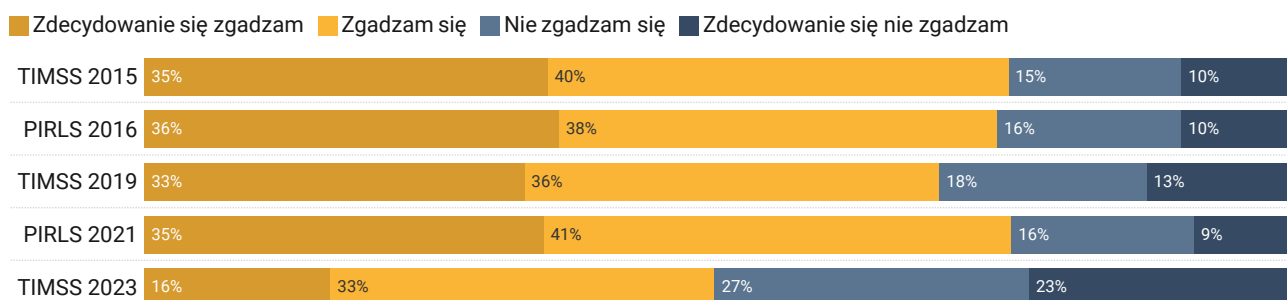
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS 2023.

Spośród przedstawionych stwierdzeń, służących do pomiaru poczucia przynależności, największy odsetek uczniów zdecydowanie zgodził się z tym, że ma w szkole przyjaciół. Odpowiedzi takiej udzieliło 80% czwartoklasistów. Mniej pozytywne wnioski rysują się w odniesieniu do pozostałych stwierdzeń – w żadnym z nich odsetek uczniów, którzy zdecydowanie się ze stwierdzeniem zgadzają, nie przekroczył 50%. Tylko 47% czwartoklasistów zdecydowanie zgodziło się ze stwierdzeniem, że inni uczniowie w szkole lubią ich takimi, jacy są. Jedynie 34% czwartoklasistów zdecydowanie potwierdziło, że czuje się w szkole bezpiecznie (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Analizując pozostałe stwierdzenia, należy zwrócić uwagę, że najmniej uczniów zdecydowanie zgodziło się ze stwierdzeniem, że czują się związani ze szkołą (16%) oraz że lubią do niej chodzić (19%). Z tym ostatnim stwierdzeniem nie zgodziło się łącznie 40% czwartoklasistów w Polsce. Obydwa stwierdzenia były zadawane w poprzednich edycjach badania TIMSS, a także badania PIRLS, również realizowanego w czwartej klasie szkoły podstawowej. Dzięki temu możemy stwierdzić, że w przypadku obydwu stwierdzeń nastąpił znaczny spadek pozytywnych

odpowiedzi uczniów w roku 2023. Wzrósł natomiast udział uczniów, którzy dawali wyraz temu, że nie czują się w szkole bezpiecznie. Czwartoklasiści badani w 2023 roku już od dwóch lat nie odbywali nauki w trybie zdalnym, lecz uczyli się stacjonarnie. Wzrost odsetka uczniów, którzy sygnalizowali, że nie czują się w szkole bezpiecznie, nie wiąże się więc przypuszczalnie bezpośrednio z pandemią COVID-19. Może natomiast być pochodną długotrwałej nauki zdalnej i osłabionych więzi społeczno-emocjonalnych uczniów.

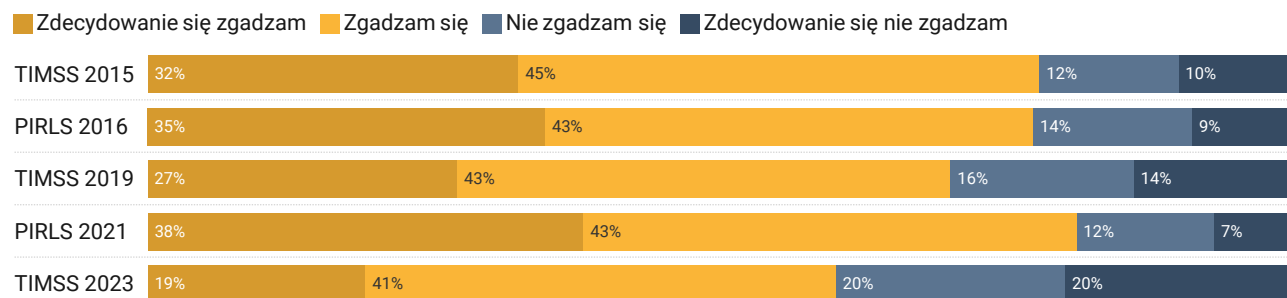
Wykres 2.20. Odsetek czwartoklasistów w Polsce deklarujących, że lubią chodzić do szkoły – zmiany w czasie (TIMSS i PIRLS)



Przedstawiono odsetki uczniów z Polski, którzy udzielili danej odpowiedzi w odniesieniu do stwierdzenia „Lubię chodzić do szkoły”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS i PIRLS.

Wykres 2.21. Odsetek czwartoklasistów w Polsce deklarujących więź ze szkołą – zmiany w czasie (TIMSS i PIRLS)



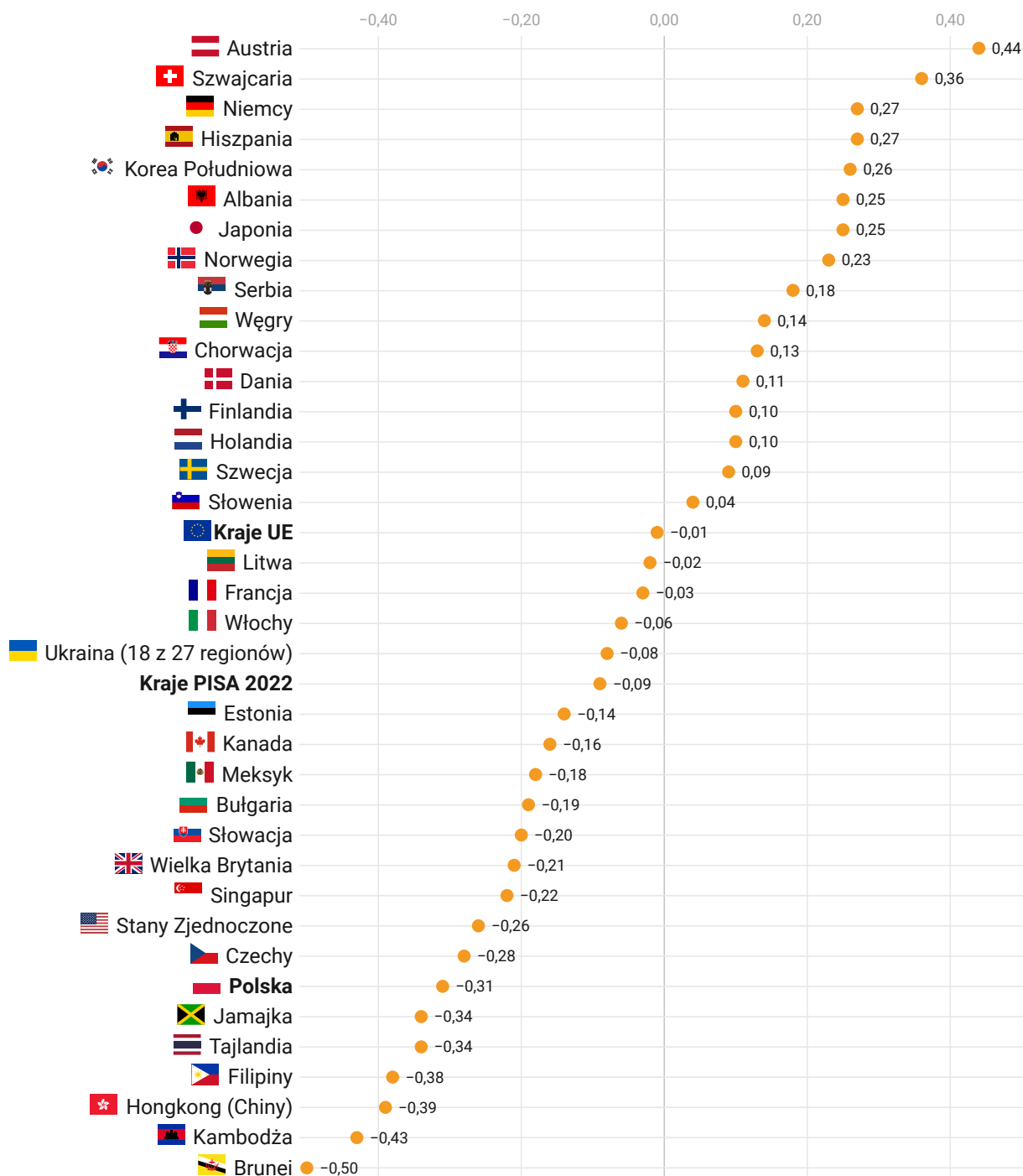
Przedstawiono odsetki uczniów z Polski, którzy udzielili danej odpowiedzi w odniesieniu do stwierdzenia „Czuję się związana/związany ze szkołą”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TIMSS i PIRLS.

W badaniu PISA 2022 zawarte w kwestionariuszu stwierdzenia, wykorzystane do pomiaru poczucia przynależności ucznia, dotyczyły poczucia obcości, niedopasowania, osamotnienia, bycia częścią szkoły, nawiązywania znajomości oraz postrzeganej sympatii innych uczniów (Rafałowski, 2024). Okazało się, że **Polska zajmuje ostatnie miejsce wśród krajów UE pod względem siły poczucia przynależności do szkoły uczniów piętnastoletnich**. Średnia wartości skali dla Polski była wyraźnie niższa niż wartości dla ogółu krajów biorących

udział w badaniu PISA 2022 (-0,09) oraz dla państw członkowskich Unii Europejskiej (-0,01). W poprzedniej edycji PISA z 2018 roku w analogicznym uszeregowaniu ze względu na poczucie przynależności do szkoły Polska zajmowała 15. miejsce od końca wśród 79 krajów biorących wtedy udział w badaniu (Rafałowski, 2024).

Wykres 2.22. Poczucie przynależności do szkoły – porównanie między krajami (PISA 2022)

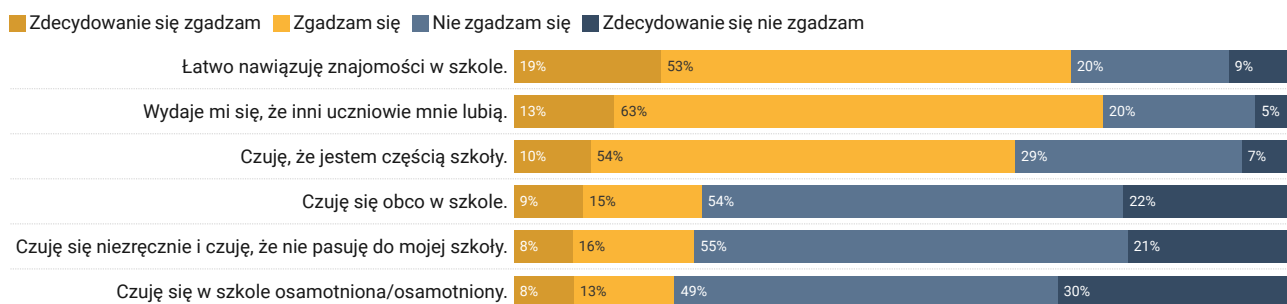


Przedstawiono średnią wartość skali dla uczniów z danego kraju. Z założenia międzynarodowa średnia wartość tej skali wynosi 0, a odchylenie standardowe – 1. Im wyższa wartość skali, tym silniejsze średnie poczucie przynależności uczniów z danego kraju.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Silne poczucie przynależności do szkoły w Polsce ma nie więcej niż co czwarty piętnastolatek. Osamotnionymi lub wyobcowanymi czuje się 8–9% uczniów, a 5% zdecydowanie się nie zgadza ze stwierdzeniem, że inni ich lubią. Oznacza to, że polska szkoła ma bardzo słabą moc tworzenia więzi społecznej z nastolatkami (Rafałowski, 2024).

Wykres 2.23. Wskaźniki poczucia przynależności do szkoły u uczniów z Polski (PISA 2022)



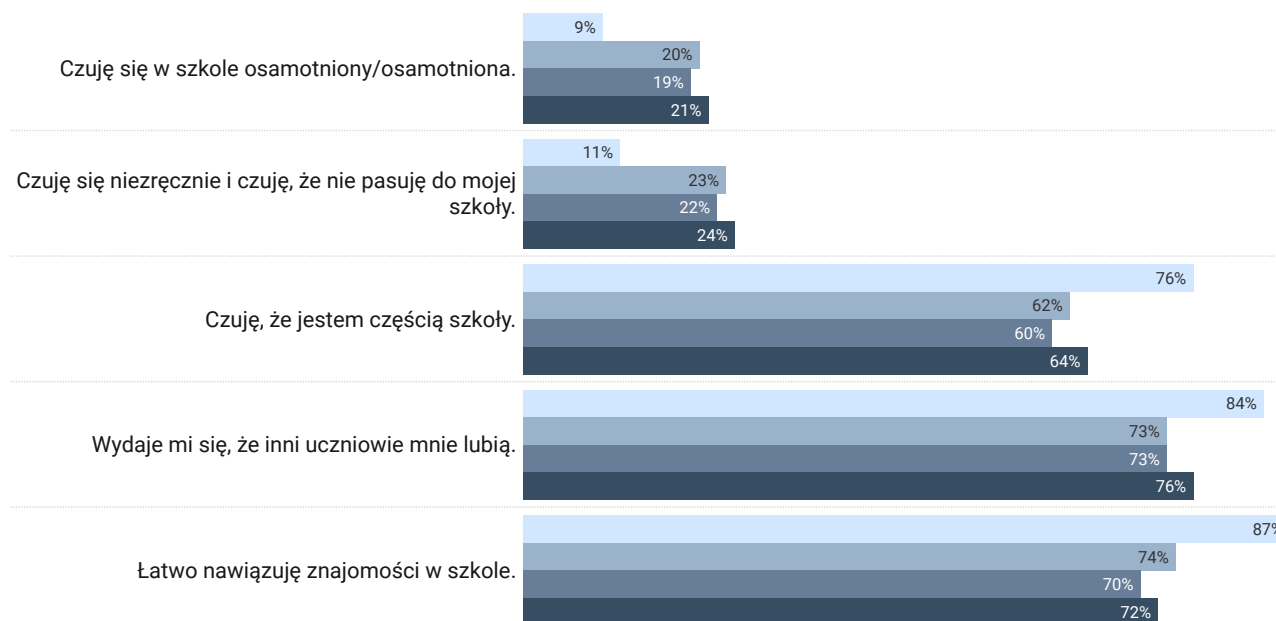
Przedstawiono odsetki piętnastolatków w Polsce, którzy udzielili danej odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA 2022.

Gdy porównamy odpowiedzi na powyższe stwierdzenia w 2022 z wcześniejszymi edycjami badania PISA, można zauważyć, że odsetek odpowiedzi uczniów zgadzających się z poszczególnymi stwierdzeniami był podobny w latach 2015 i 2018. Nie nastąpił więc spadek poczucia przynależności mimo tego, że w 2022 roku badaniem objęto uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych, a nie trzecich klas gimnazjów, jak w 2018 roku. Natomiast w roku 2012 znacznie mniej uczniów czuło się osamotnionych w szkole i miało poczucie niedopasowania do szkoły. W odróżnieniu od badań TIMSS i PIRLS prowadzonych w czwartej klasie szkoły podstawowej w badaniu PISA prowadzonym wśród piętnastolatków wyraźne pogorszenie poczucia przynależności odnotowano zatem między 2012 a 2015 rokiem, a nie między 2021 a 2023 rokiem. W obu przypadkach jednak poczucie przynależności do szkoły zmierzone w latach 2022–2023, czyli już po zakończeniu powszechnego nauczania zdalnego, było wyjątkowo niskie.

Wykres 2.24. Wskaźniki poczucia przynależności uczniów do szkoły – zmiany między edycjami (PISA)

2012 2015 2018 2022



Przedstawiono odsetki piętnastolatków w Polsce, którzy udzielili odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” lub „zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PISA.

2.8. Zależności między wymiarami relacji

Główne wnioski

- Wyróżnione wymiary relacji są na tyle niezależne od siebie, że nie jest zasadne tworzenie jednego, syntetycznego wskaźnika klimatu relacji w szkole.

Jedno z pytań badawczych, które sobie postawiliśmy, dotyczyło tego, czy poszczególne wymiary relacji są ze sobą na tyle mocno związane, że byłoby zasadne stworzenie jednego wskaźnika jakości relacji w szkole. Innymi słowy, czy jeśli w danej szkole panują, na przykład, bardzo pozytywne relacje między uczniami, to można zasadnie przypuszczać, że również relacje w innych wymiarach – między nauczycielami a uczniami, w gronie pedagogicznym itd. – są bardzo pozytywne.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, na podstawie deklaracji respondentów stworzyliśmy wskaźniki jakości relacji – zazwyczaj więcej niż jeden wskaźnik dla danego wymiaru relacji. Następnie przeprowadziliśmy analizy statystyczne, by sprawdzić, na ile wszystkie wskaźniki jakości relacji są ze sobą skorelowane. Ograniczeniem w badaniu zależności między wymiarami było

to, że w żadnym z czterech wykorzystanych badań międzynarodowych nie mieliśmy danych o wszystkich sześciu wymiarach relacji, lecz tylko o czterech lub pięciu z nich⁸. Nie mogliśmy więc uwzględnić wszystkich sześciu wymiarów naraz, lecz cztery lub pięć z nich jednocześnie.

Wyniki analiz wskazują na to, że wszystkie **wskaźniki jakości relacji nie są ze sobą na tyle silnie skorelowane, żeby można je sprowadzić do jednego wymiaru**, czyli ogólnego klimatu relacji w szkole. Wyniki przemawiały raczej za wyróżnieniem co najmniej dwóch lub trzech wymiarów⁹. Wymiary te nie odpowiadały jednak przyjętym przez nas wymiarom relacji (relacje wśród uczniów, między nauczycielami a uczniami itd.), lecz były silniej związane ze źródłem danych (kwestionariusz dyrektora, kwestionariusz ucznia, kwestionariusz nauczyciela). Oznacza to, że wypowiedzi danej kategorii respondentów były wewnętrznie dość spójne, choć nie na tyle, by mówić o silnym skorelowaniu ze sobą wyróżnionych przez nas wymiarów relacji¹⁰. Natomiast niezbyt spójne były odpowiedzi udzielane przez różne kategorie respondentów¹¹. Na przykład obraz relacji wśród uczniów wynikający z odpowiedzi dyrektora szkoły był rozbieżny z obrazem wynikającym z odpowiedzi samych uczniów. Uświadamia to, że do interpretacji wyników analiz przedstawionych w tym raporcie należy pochodzić ostrożnie, pamiętając, że **każdy wskaźnik jakości relacji oparty jest na deklaracjach tylko jednej kategorii respondentów** i wyraża ich punkt widzenia, a być może także ich tendencję do przedstawiania sytuacji w określony sposób.

W przypadku badania ICCS 2022 po wykluczeniu części wskaźników jakości relacji pozostałe można było sprowadzić do dwóch wymiarów. Pierwszy z nich był związany z odpowiedziami uczniów na temat relacji wśród uczniów oraz między uczniami a nauczycielami. Drugi był związany z odpowiedziami nauczycieli na temat relacji wśród nauczycieli oraz między nauczycielami a dyrekcją. Korzystając z tych dwóch wyróżnionych wymiarów przeprowadziliśmy segmentację szkół, której metodykę opisujemy w aneksie C, a płynące z niej wnioski – w podrozdziale 4.8.

⁸ W badaniach PISA 2022 i TIMSS 2023 brakowało adekwatnych wskaźników jakości relacji w gronie nauczycieli oraz między nauczycielami a dyrektorami szkół. Z badania ICCS 2022 nie było informacji o jakości relacji między dyrektorem szkoły a nauczycielami oraz o stosunku uczniów do społeczności szkolnej. Badanie TALIS 2024 również nie dostarczało danych o stosunku uczniów do społeczności szkolnej, a ponadto jego słabością był brak danych pochodzących od uczniów, a zatem nieuwzględnienie ich perspektywy.

⁹ Wniosek ten wypływa z analizy głównych składowych przy zastosowaniu standardowych kryteriów wyodrębniania czynników (kryterium Kaisera, odsetka wyjaśnianej wariancji, osypiska).

¹⁰ Wartości bezwzględne większości współczynników korelacji między wskaźnikami innych wymiarów jakości relacji stworzonymi na podstawie odpowiedzi tej samej kategorii respondentów wynosiły w przypadku badania ICCS 2022 mniej niż 0,40, a w przypadku pozostałych badań mniej niż 0,25.

¹¹ Wartości bezwzględne większości współczynników korelacji między wskaźnikami jakości tego samego wymiaru relacji, ale stworzonymi na podstawie odpowiedzi innej kategorii respondentów, wynosiły poniżej 0,25.

Biorąc pod uwagę takie wyniki analiz, zrezygnowaliśmy z tworzenia syntetycznego wskaźnika jakości relacji w szkole, uwzględniającego wszystkie wymiary, a nawet z tworzenia pojedynczych wskaźników dla danego wymiaru relacji. W analizach opisanych w kolejnych rozdziałach raportu posługujemy się zamiast tego **znaczłą liczbą szczegółowych wskaźników jakości relacji**. Przy ich interpretacji **należy zwracać dużą uwagę na to, czego dokładnie dotyczą i na odpowiedziach której kategorii respondentów są oparte**.

3. Znaczenie relacji społecznych w szkołach w Polsce

3.1. Wprowadzenie

W tym rozdziale dobry stan relacji społecznych w szkole jest traktowany jako coś, co przynosi korzyści uczniom, nauczycielom i dyrektorom szkół¹². Zaprezentowane analizy mają na celu weryfikację założenia, że pozytywny klimat relacji w szkole ma pewne, wskazane poniżej, pożądane skutki. Stwierdzenie istotnej zależności statystycznej między stanem relacji społecznych w szkole a pewnymi korzystnymi zjawiskami obserwowanymi w szkole, na przykład wysokimi umiejętnościami uczniów lub ich zadowoleniem z życia, świadczy o bardzo prawdopodobnym związku przyczynowo-skutkowym między tymi dwoma rzeczami. Związek ten może polegać na tym, że relacje społeczne są przyczyną tych zjawisk, lub na tym, że relacje społeczne są skutkiem tych zjawisk, lub na tym, że relacje społeczne i zjawiska te mają pewne wspólne przyczyny. Bardziej pogłębione analizy mogą czynić którąś z tych interpretacji bardziej wiarygodną. Wykorzystywane przez nas do analiz dane z badań międzynarodowych nie pozwalają na pełną weryfikację i rozstrzygnięcie w przypadku stwierdzenia zależności statystycznej, czy to stan relacji społecznych jest przyczyną pozytywnych rezultatów (wymagałoby to przeprowadzenia badań eksperymentalnych lub quasiekperymentalnych). Z kolei brak istotnych zależności między relacjami społecznymi a danym zjawiskiem sugeruje, że w Polsce relacje społeczne nie wpływają na to zjawisko, choć możliwe jest również, że wpływ ten jest „przesłonięty” przez działanie innych czynników lub że jest zbyt mało silny, żeby okazał się statystycznie istotny.

W analizach uwzględniono sześć wymiarów relacji społecznych wskazanych we wprowadzeniu do niniejszego raportu. W przypadku hipotetycznych efektów tych relacji przy ich wyborze kierowano się z jednej strony literaturą naukową, a z drugiej – dostępnością danych o tych efektach z międzynarodowych badań porównawczych.

Wcześniejsze badania i analizy, realizowane w różnych krajach, wskazują, że dobry stan relacji w szkolnej społeczności, lub szerzej – pozytywny klimat szkoły, sprzyja (Berkowitz i in., 2017; Debarbieux, 2015; Debarbieux i Blaya, 2009a; Dulay i Karadağ, 2017; Haiat i in., 2023; Kincade i in., 2020; Nilsen i Teig, 2022; Przewłocka, 2015b; Roffey, 2012; Thapa i in., 2013; Wang i Degol, 2016; Wentzel, 2009):

¹² Pojęcie dobrych (pozytywnych) relacji w szkole funkcjonuje w literaturze i innych opracowaniach o charakterze praktycznym w odniesieniu do relacji autentycznych, opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu, otwartości oraz poczuciu wsparcia wśród uczestników tych interakcji (Jakimiuk, 2016; Przewłocka, 2015a).

1. osiągnięciu lepszych wyników nauczania przez uczniów (dzięki zwiększeniu motywacji uczniów, podniesieniu ich poczucia własnej wartości, zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa i emocjonalnego wsparcia, przeciwdziałaniu absencji szkolnej, współpracy w gronie uczniów, w gronie pracowników szkoły, zwiększeniu stabilności składu i zaangażowania kadry);
2. osłabieniu związku wyników nauczania ze statusem społeczno-ekonomicznym ucznia i jego rodziny;
3. wyższej frekwencji uczniów;
4. lepszemu dobrostanowi, rozumianemu jako stan zdrowia fizycznego i psychicznego, samoocena i deklarowane zadowolenie z życia uczniów (w szczególności wykazano tu rolę relacji między nauczycielami a uczniami);
5. zmniejszeniu skali ryzykownych i niepożądanych zachowań młodzieży, na przykład agresji, wandalizmu czy zażywania substancji psychoaktywnych oraz ich konsekwencji w postaci zawieszania uczniów w prawach lub wydalania ich ze szkoły;
6. wyższemu poziomowi kompetencji społecznych uczniów;
7. lepszemu funkcjonowaniu absolwentów na kolejnych etapach edukacji oraz w społeczeństwie;
8. wyższej satysfakcji i dobrostanowi nauczycieli, mniejszemu ryzyku wypalenia zawodowego;
9. mniejszej rotacji kadry nauczycielskiej.

W literaturze przedmiotu stwierdza się też, że pozytywny klimat szkoły, a w szczególności dobre relacje społeczne w szkole, są warunkiem powodzenia przy wdrażaniu różnego rodzaju reform czy programów (Debarbieux, 2015; Przewłocka, 2015b; Thapa i in., 2013). Sprzyjają również skuteczności projektów, które zachęcają uczniów do współpracy z kolegami i aktywnego uczenia się (Thapa i in., 2013).

Jednocześnie wyniki badań wskazują, że współpraca między pracownikami szkoły a rodzicami odgrywa ważną rolę w procesie edukacyjnym dziecka. Dobre relacje oparte na wzajemnym zaufaniu, otwartej komunikacji i wspólnym zaangażowaniu wpływają pozytywnie nie tylko na rozwój ucznia, lecz także na atmosferę w szkole. Dzięki stworzeniu pozytywnych relacji pomiędzy pracownikami szkoły a rodzicami łatwiej dostrzec potrzeby uczniów i skutecznie je wspierać – zarówno w nauce, jak i w sferze emocjonalnej (Hernik i Malinowska, 2015; Kordziński, 2017; Polak, 2011).

Można wyróżnić osobny nurt literatury dotyczący poczucia przynależności uczniów do szkoły (*school belonging, bonding, connectedness*). Wynika z niego, że poczucie przynależności,

opierające się na akceptacji, wsparciu i dobrych relacjach społecznych, przyczynia się do lepszych wyników uczniów oraz sukcesów na kolejnych etapach kształcenia (Tomaszek, 2016). Ponadto badania edukacyjne wskazują na zależność między poczuciem przynależności do szkoły czy też więzi ze szkołą a zmniejszeniem niepożądanych, ryzykownych zachowań młodzieży, takich jak: używanie substancji psychoaktywnych, przemoc czy przestępczość (Ostaszewski, 2012). Dlatego poczucie przynależności do szkoły przypisuje się rolę ochronną w zapobieganiu takim zjawiskom. Podobny efekt zdają się wywierać dobre relacje między nauczycielami a uczniami (Ostaszewski, 2012). Analizy prowadzone w polskich szkołach potwierdzają efekt ograniczający występowanie zachowań problemowych młodzieży w przypadku występowania pozytywnych relacji między uczniami (Bobrowski i in., 2012). Warto dodać, że jedna z ostatnich dostępnych metaanaliz poświęcona związkowi między poczuciem przynależności a wynikami nauczania wskazuje na trzy istotne wnioski płynące z prowadzonych dotychczas badań w tym obszarze (Gülşen Uslu, 2024):

1. Występuje statystycznie istotny, choć niewielki, wpływ poczucia przynależności szkolnej na wyniki nauczania. Poczucie przynależności może zwiększać wśród uczniów motywację do zdobywania wiedzy, zaangażowanie w naukę szkolną i gotowość do proszenia o pomoc w razie potrzeby.
2. Związek między poczuciem przynależności a osiągnięciami uczniów ewoluował w czasie – od silnego do coraz słabszego z biegiem lat¹³, co może wskazywać na zmiany zachodzące w programach nauczania, doborze metod kształcenia czy politykach edukacyjnych kładących mniejszy nacisk na rozwój spójnej społeczności szkolnej, a większy na same osiągnięcia edukacyjne.
3. Zmiany technologiczne i społeczne przyczyniają się do wzrastającej roli kontaktów międzyludzkich w internecie, co może powodować, że relacje bezpośrednie zaczynają odgrywać mniejszą rolę w kształtowaniu silnego poczucia przynależności.

Analizy prezentowane w niniejszym rozdziale służą weryfikacji, czy związki sugerowane przez opisane wyżej wyniki badań występują również w polskich szkołach. Wykorzystaliśmy dane z badań międzynarodowych realizowanych w Polsce: ICCS 2022, PISA 2022, TIMSS 2023 i TALIS 2024. Sprawdzaliśmy, czy od jakości relacji w szkole statystycznie zależą:

- a) umiejętności uczniów mierzone w międzynarodowych badaniach porównawczych (w zakresie rozumienia czytanego tekstu, matematyki, nauk przyrodniczych i edukacji obywatelskiej);

¹³ Wskazana metaanaliza obejmowała publikacje i badania od 2000 do 2020 roku i dzieliła je na dwa okresy: 2000–2010 oraz 2011–2020.

- b) motywacja do nauki oraz aspiracje edukacyjne uczniów;
- c) aktywności uczniów na poziomie szkoły (np. udział w dyskusjach, wyborach przedstawicieli samorządu szkolnego);
- d) poczucie bezpieczeństwa i szerzej – dobrostan uczniów;
- e) uogólnione zaufanie uczniów do innych osób;
- f) zmniejszenie nasilenia negatywnych zjawisk, takich jak nieuzasadnione nieobecności, wandalizm, picie alkoholu lub zażywanie narkotyków;
- g) własna skuteczność nauczycieli, deklarowane przez nich osiąganie celów edukacyjnych;
- h) dobrostan (w tym poziom stresu) i poczucie satysfakcji zawodowej nauczycieli.

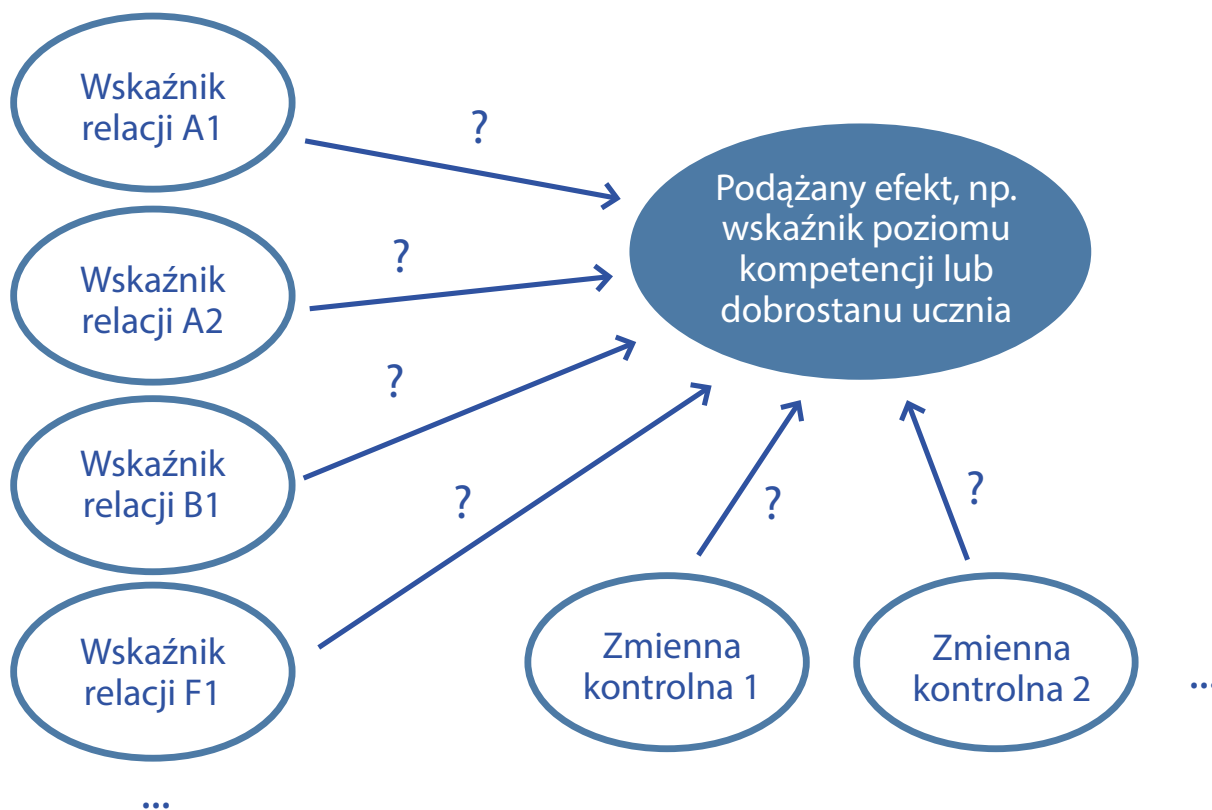
Kolejne części tego rozdziału poświęcone są poszczególnym wymienionym wyżej obszarom, na które hipotetycznie mogą oddziaływać relacje szkolne. Ponieważ w przypadku uogólnionego zaufania uczniów do innych ludzi nie zaobserwowaliśmy żadnych istotnych zależności statystycznych z relacjami społecznymi w szkole, obszar ten nie został szczegółowo omówiony.

Choć przyjęliśmy perspektywę, w której relacje społeczne są przyczyną, a inne zmienne skutkiem tego zjawiska, to zdajemy sobie sprawę, że w większości przypadków związki przyczynowo-skutkowe są przypuszczalnie dwukierunkowe. Na przykład interesuje nas, czy konsekwencją bardziej pozytywnych relacji między nauczycielami a uczniami są wyższe umiejętności uczniów. Jednocześnie jednak wyższe umiejętności uczniów wykazywane w klasie mogą przyczyniać się do polepszenia relacji między nauczycielem a uczniami. I faktycznie niektóre badania podłużne, czyli polegające na długotrwałym obserwowaniu tych samych nauczycieli i uczniów, prowadziły do wniosku, że zależność jest w tym przypadku dwukierunkowa (Berkowitz i in., 2017). To, że na relacje społeczne patrzymy w tym rozdziale raczej jako na przyczynę, a nie skutek, jest wyborem arbitralnym. Przesądziło o nim to, że w praktyce edukacyjnej bardziej prawdopodobne jest, że ktoś będzie chciał poprawić relacje społeczne w szkole w celu stworzenia bardziej dogodnych warunków dla rozwoju umiejętności uczniów, niż że będzie się starał podwyższyć umiejętności uczniów, aby poprawić relacje w szkole. Nie zapominamy jednak o tym, że w rzeczywistości oba obszary prawdopodobnie oddziałują na siebie wzajemnie.

Analizy przeprowadzono za pomocą modeli statystycznych nazywanych modelami regresji. Wynikiem tych analiz jest oszacowanie – wyrażone jako liczba – tzw. efektu relacji społecznych, czyli siły zależności między mierzonymi w ramach badań międzynarodowych wskaźnikami jakości relacji społecznych (na przykład odsetkiem uczniów w danej szkole deklarujących,

że większość uczniów „dogaduje się ze sobą”) a inną zmienną, zwaną zmienną zależną (np. umiejętnościami ucznia). Aby mieć większe uzasadnienie dla formułowania wniosków o znaczeniu relacji społecznych, w modelu szacowano jednocześnie efekt wielu wskaźników jakości relacji oraz dodatkowych zmiennych kontrolnych (na przykład płci ucznia i statusu społeczno-ekonomicznego jego rodziny), co zostało schematycznie przedstawione na rysunku 3.1. Dzięki temu szacowany jest efekt danego wskaźnika jakości relacji oddzielony od efektu innych wskaźników i czynników. Analizy pozwalają również na stwierdzenie, czy efekt ten jest istotny statystycznie, czyli czy można przyjąć, że jest on obecny we wszystkich szkołach na danym poziomie w Polsce, a nie tylko w tych szkołach, które uczestniczyły w badaniu. Oszacowania efektów relacji społecznych zostały podane w aneksie B do niniejszego raportu. Aneks ten zawiera również wyjaśnienie, jak należy interpretować podane w tabelach liczby i symbole. Często interpretacja ta nie jest jednak prosta. W przypadku części wyników przeprowadziliśmy dodatkowe analizy, aby je wyjaśnić. Informację o tych dodatkowych analizach oraz swoją propozycję interpretacji rezultatów analiz przedstawiamy w dalszej części tego rozdziału.

Rysunek 3.1. Schemat modelu analiz w rozdziale 3



3.2. Relacje społeczne w szkole a umiejętności uczniów

Główne wnioski

- Obecność dręczenia (bullyingu) w szkole wiąże się z niższym poziomem umiejętności uczniów, także tych, którzy nie są jego bezpośrednimi ofiarami.
- Umiejętności uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej są silniej powiązane z indywidualnym doświadczeniem bycia ofiarą dręczenia niż z rozpowszechnieniem dręczenia w szkole. Odwrotnie jest w przypadku uczniów starszych o około 4–5 lat – ogólny klimat relacji społecznych w szkole wydaje się mieć większe znaczenie dla umiejętności ucznia niż bycie ofiarą dręczenia.
- Dobre relacje między nauczycielami a piętnastoletnimi uczniami mogą w istotny sposób kształtować atmosferę w szkole i sprzyjać podnoszeniu umiejętności uczniów.
- W Polsce (w odróżnieniu od większości innych krajów) brak jest związku między wyrażanym przez uczniów poczuciem przynależności do szkoły a ich umiejętnościami.

Znaczenie relacji w procesie kształcenia, w tym dla wyników nauczania, od dawna budzi zainteresowanie badaczy w obszarze edukacji. Znakomita większość analiz prowadzi do wniosku, że pozytywne relacje międzyludzkie, kształtujące się w obrębie środowiska szkolnego, mają korzystny wpływ na umiejętności i szeroko rozumiany rozwój uczniów (Wentzel, 2009). Szczególną rolę przypisuje się wpływowi relacji między nauczycielami a uczniami oraz relacji wśród samych uczniów. Oczywiście nie bez znaczenia dla związku relacji i osiągnięć uczniów pozostają także relacje między rodzicami a dziećmi. Jednak ze względu na ich złożoność rola rodzica rozpatrywana jest najczęściej z perspektywy jego stopnia zaangażowania w edukację dziecka, na przykład poprzez współpracę z nauczycielami czy podejmowanie aktywności społecznych w szkole.

W niniejszej analizie dociekaliśmy, jaka jest zależność między jakością relacji społecznych w polskiej szkole a poziomem umiejętności uczniów w zakresie rozumienia czytanego tekstu, matematyki, nauk przyrodniczych i edukacji obywatelskiej. Te umiejętności były mierzone w międzynarodowych badaniach porównawczych (ICCS 2022, PISA 2022 i TIMSS 2023) za pomocą zadań rozwiązywanych przez uczniów.

Relacje wśród uczniów

Relacje między uczniami w procesie uczenia nabierają szczególnego znaczenia w okresie dorastania, kiedy relacje z rodzicami czy innymi dorosłymi ustępują na rzecz relacji z rówieśnikami, które stają w centrum funkcjonowania społecznego młodego człowieka (Wałęcka-Matyja i Napora, 2022). Akceptacja przez rówieśników, będąca podstawą dobrych relacji, może wpływać na budowanie poczucia wartości młodych ludzi, podwyższenie ich samooceny i w konsekwencji na wykazywane przez nich umiejętności (Țepordei i in., 2023). Relacje rówieśnicze oddziałują pozytywnie na osiągnięcia uczniów, kiedy udzielają oni sobie wzajemnie pomocy w nauce, tworzą pozytywny klimat wsparcia emocjonalnego pozwalający na zaangażowanie w naukę czy kształtują pozytywne środowisko wspólnych zasad służących uczeniu się (Wentzel, 2009; Wentzel i in., 2010). Pozytywne relacje rówieśnicze stanowią więc specyficzny zasób zwiększający efektywność pracy szkoły (Grygiel, 2015). Natomiast osłabienie relacji między rówieśnikami, pojawienie się konfliktów, przemocy czy zastraszania może skutkować wzrostem agresji, obniżeniem poczucia szczęścia i samooceny uczniów (Schwartz-Mette i in., 2020), a w konsekwencji również niższymi nabywanymi umiejętnościami (Wang i in., 2014). Międzynarodowe badania edukacyjne w dużym stopniu koncentrują się na negatywnych formach relacji wśród uczniów i również wskazują na ich niekorzystną rolę w nauce szkolnej. Jak stwierdzono w podłużnym module badania TIMSS, realizowanym w innych krajach niż Polska i polegającym na ponownym badaniu tych samych uczniów pod koniec następnego (piątego lub dziewiątego) roku edukacji, uczniowie doświadczający często przemocy, interpretowanej przez badaczy jako przejaw dręczenia szkolnego, zrobili mniejsze postępy w nauce matematyki i przyrody (von Davier i in., 2025).

Również w naszych analizach, opartych nie na danych podłużnych, lecz przekrojowych (czyli zbieranych jednorazowo), tego rodzaju związek relacji wśród uczniów z ich umiejętnościami znalazł wyraźne odzwierciedlenie, ponieważ został stwierdzony w przypadku wszystkich trzech analizowanych badań (ICCS 2022, PISA 2022 i TIMSS 2023). Im więcej uczniów danej szkoły deklaroowało, że byli ofiarami przemocy lub obawiają się dręczenia, tym niższy był ich średni poziom umiejętności. Ponadto umiejętności uczniów zmierzone w badaniu PISA 2022 były wyższe, gdy dyrektor ich szkoły deklaroował brak problemów polegających na nękanii uczniów przez innych uczniów lub odnoszeniu przez nich obrażeń fizycznych. Wskazuje to na **związek między dręceniem i przemocą fizyczną wśród uczniów a niższym poziomem ich umiejętności**.

Interesujące są wyniki analiz, w których rozdzieliliśmy efekt tego, że uczeń będący respondentem był dręczony, (zmiennej na poziomie ucznia) od efektu skali dręczenia w jego szkole (zmiennej

na poziomie szkoły)¹⁴. Wśród piętnastolatków uczestniczących w badaniu PISA 2022 większe znaczenie dla ich umiejętności miało to, czy inni uczniowie byli dręczeni, niż to, czy sam uczeń był dręczony. Podobnie w badaniu ICCS 2022, w którym brali udział ósmoklasiści, wyrażanie przez ucznia obaw przed dręczeniem było mniej istotne dla jego umiejętności niż wyrażanie takich obaw przez jego kolegów. **A zatem na umiejętności nastolatków silniej zdaje się oddziaływać ogólny klimat relacji między uczniami w szkole niż bycie ofiarą dręczenia.** Inaczej mówiąc, **obecność dręczenia w szkole wiąże się z obniżeniem wyników uczniów na poziomie całej społeczności, a nie jedynie wśród jego ofiar. Natomiast w przypadku czwartoklasistów uczestniczących w badaniu TIMSS 2023 istotny efekt miało osobiste doświadczenie dręczenia, a nie jego większe rozpowszechnienie w szkole.** Należy zauważyć, że efekt zmiennej na poziomie ucznia, czyli bycia dręczonym, może odzwierciedlać nie tylko skutki doświadczania bullyingu, ale również to, kto jest jego ofiarą. Jedną z hipotez wyjaśniających odmienne wyniki uzyskane wśród uczniów klasy czwartej i wśród uczniów w wieku 14–15 lat mogłaby brzmieć tak, że wśród młodszych uczniów na dręczenie bardziej narażeni byli ci o niższych umiejętnościach, natomiast taka zależność nie występowała wśród uczniów starszych. Na niekorzyść tej hipotezy przemawia to, że w badaniach przeprowadzonych w Polsce w 2014 roku nie stwierdzono klarownego związku między otrzymywanymi ocenami szkolnymi a doświadczaniem agresji ani w szkołach podstawowych, ani w gimnazjach (Przewłocka, 2015a).

Różnice w wynikach analiz wśród młodszych i starszych uczniów można też wyjaśniać innym funkcjonowaniem psychicznym osób w różnym wieku. Hipotetycznie bycie ofiarą dręczenia może silniej zaburzać procesy poznawcze i uczenie się dziecięciolatków, natomiast w przypadku uczniów o kilka lat starszych mieć innego rodzaju konsekwencje. Wraz z wiekiem zmienia się również sposób funkcjonowania społecznego. Młodsze dzieci, mimo iż uczestnictwo w działaniach grupy rówieśniczej nabiera dla nich coraz większego znaczenia, nadal pozostają

¹⁴ Rozdzielenia tego dokonano, wprowadzając do modelu regresji jako niezależną również zmienną na poziomie ucznia, a nie tylko zmienną na poziomie szkoły (szkolna średnia z tej samej zmiennej na poziomie ucznia, standaryzowana w badanej próbie szkół). Wykorzystaliśmy więc model, który uwzględniał jednocześnie zmienną na poziomie szkoły (np. skala dręczenia ogółu badanych uczniów w szkole) i zmienną na poziomie ucznia (np. skala dręczenia danego ucznia). Przy zastosowaniu takiego modelu w przypadku badań PISA 2022 i ICCS 2022 efekt zmiennej na poziomie ucznia okazywał się nieistotny statystycznie, a oszacowany efekt zmiennej na poziomie szkoły nie zmienił się znacząco. Natomiast przy analizie danych z TIMSS 2023 było odwrotnie – zmienna na poziomie ucznia okazała się istotna, natomiast nieistotny statystycznie stawał się efekt zmiennej na poziomie szkoły. Interpretując wyniki analiz, warto zdawać sobie sprawę, że jeśli występuje błąd pomiaru danego zjawiska – w tym przypadku bycia dręczonym przez innych uczniów – to w typowej sytuacji prowadzi on do niedoszacowania efektu zmiennej na poziomie ucznia i może prowadzić do przeszacowania efektu zmiennej na poziomie szkoły (Pokropek, 2015).

w silnej zależności od swoich rodziców oraz innych dorosłych, w tym nauczycieli (Jankowiak i Matysiak-Błaszczyk, 2019). Główna oś ich funkcjonowania opiera się na ich osobistych doświadczeniach, zaś perspektywa grupowa ogranicza się do klasy, do której uczęszczają (Grygiel, 2015). Starsi uczniowie, kończący szkołę podstawową lub rozpoczynający szkołę średnią, są bardziej skupieni na rozwijaniu relacji z rówieśnikami, które w tym okresie intensyfikują się, pogłębiają i stają się kluczowe dla młodego człowieka. Grupa rówieśnicza, wychodząca poza klasę, stanowi wówczas punkt odniesienia, a pozytywne i negatywne doświadczenia stają się modelami zachowań dla pozostałych nastolatków (Jankowiak i Matysiak-Błaszczyk, 2019).

Relacje między nauczycielami a uczniami

Liczni autorzy podkreślają, że kluczową rolę w przypadku osiągnięć uczniów odgrywają relacje między nauczycielami a uczniami, na które składają się zaufanie, wsparcie na drodze rozwoju, umiejętne zarządzanie emocjami czy wzmacnianie przez nauczyciela współpracy między uczniami (Grzegorzewska, 2012; Kutrowska, 2017; Ly i in., 2012; Musiał, 2016). Relacja między nauczycielem a uczniem stymuluje rozwój, kiedy w równowadze pozostają cztery elementy: kompetencje nauczyciela, kompetencje uczniów, stosowne do jednych i drugich wymagania o charakterze wyzwań, a także stosowne do wyzwań oraz różnorodne w formach wsparcie i pomoc (Brzezińska, 2008). Pojawiają się jednak doniesienia badawcze sugerujące, że dla osiągnięć edukacyjnych większe znaczenie mają relacje wśród uczniów niż relacje między uczniami a ich rodzicami czy uczniami a nauczycielami. W tym świetle rolę nauczyciela staje się dążenie do tworzenia jak najlepszych warunków do rozwoju współpracy między uczniami i ich integracji (Yu i in., 2023). Warto podkreślić, że w przypadku dzieci będących na poziomie szkoły podstawowej w relacji między nauczycielem a uczniem duże znaczenie odgrywa dynamika tego związku. Przejściowe, jednorazowe osłabienie relacji między uczniem a danym nauczycielem najczęściej nie wpływa negatywnie na jego osiągnięcia. Prawdopodobieństwo trwałych niepowodzeń szkolnych ucznia szkoły podstawowej rośnie natomiast wraz wydłużającym się, mającym permanentny charakter, okresem narażenia na negatywne, konfliktowe relacje z nauczycielami (Spilt i in., 2012).

Przeprowadzona analiza danych z badania PISA 2022 wykazała pozytywną zależność między jakością relacji uczniowie – nauczyciele w szkole a poziomem umiejętności matematycznych, w zakresie rozumienia czytanego tekstu oraz nauk przyrodniczych piętnastoletniego ucznia. Zależność ta tylko nieznacznie słabnie, jeśli w modelu uwzględnia się również ocenę relacji uczniowie – nauczyciele dokonaną przez konkretnego ucznia (czyli zmienną na poziomie ucznia, a nie szkoły). Zarówno ocena relacji przez konkretnego ucznia, jak i średnia ocena relacji przez

ogół badanych uczniów z danej szkoły okazuje się wówczas mieć istotny statystycznie efekt. A zatem znaczenie dla umiejętności ucznia miało zarówno to, jak on sam oceniał relacje uczniów z nauczycielami, jak i to, jak oceniali je jego koledzy. Wynik taki jest zgodny z hipotezą, że **dobrze relacje między nauczycielami a uczniami mogą w istotny sposób kształtować atmosferę w szkole, co może mieć znaczenie dla poziomu umiejętności tych ostatnich**. Jak napisano we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału, możliwy jest również związek przyczynowo-skutkowy o innym kierunku, który sprawia, że w szkołach, w których uczniowie osiągają dobre wyniki w nauce, relacje między nauczycielami a uczniami są w ocenie tych ostatnich lepsze. Za zaobserwowaną zależnością nie stoją jednak różnice między szkołami w statusie społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów (i wyposażeniu ich gospodarstw domowych), ponieważ takie czynniki były kontrolowane dzięki uwzględnieniu w modelu statystycznym wielu zmiennych je charakteryzujących¹⁵.

W analizie danych pochodzących z badań ICCS 2022 i TIMSS 2023 zależność między jakością relacji uczniów z nauczycielami a umiejętnościami uczniów nie okazała się istotna statystycznie.

Relacje wśród nauczycieli oraz między dyrektorem a nauczycielami

Wyniki tylko jednego spośród uwzględnionych badań międzynarodowych, a mianowicie ICCS 2022, pozwoliły na stworzenie wskaźników opisujących współpracę między nauczycielami w szkole. Nie stwierdzono jednak istotnych zależności między tymi wskaźnikami a wiedzą i rozumieniem przez uczniów zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej.

W uwzględnionych badaniach umiejętności uczniów brakowało odpowiednich wskaźników charakteryzujących relacje między nauczycielami a dyrektorem szkoły.

Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Badania międzynarodowe dostarczają informacji o pewnym aspekcie relacji między pracownikami szkoły a rodzicami (lub opiekunami) uczniów, a mianowicie o różnych sposobach włączania rodziców w działania podejmowane w szkole. Koncentracja na tym aspekcie jest uzasadniona tym, że zaangażowanie rodzin jest przez wielu badaczy uznawane za kluczowe dla edukacyjnego sukcesu (Arostegui i in., 2013). W projekcie INCLUD-ED¹⁶, realizowanym w wielu krajach Europy w latach 2006–2011, zauważono związek między sposobem angażowania rodziców i opiekunów w życie szkolne a efektami uczenia się uczniów, w szczególności

¹⁵ Listę zmiennych uwzględnionych w modelu można znaleźć w wierszach i opisach tabel zamieszczonych w aneksie B.

¹⁶ Więcej informacji o projekcie można znaleźć na stronie: <https://creaub.info/included/about/>

pochodzących ze środowisk defaworyzowanych (rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, grup imigrantów lub mniejszości etnicznych). W raporcie opracowanym na podstawie realizacji tego projektu w Hiszpanii wyróżniono 5 typów angażowania rodzin uczniów (i lokalnej społeczności):

1. informacyjne – ograniczające się do przekazywania rodzinom uczniów informacji przez szkołę;
2. konsultacyjne – oparte na konsultacji z rodzinami uczniów, ale dające im bardzo ograniczony udział w podejmowaniu decyzji;
3. decyzyjne – w którym rodziny uczniów są włączone w proces podejmowania decyzji w szkole i śledzenia rezultatów jej działalności;
4. ewaluacyjne – w którym rodziny uczniów są włączone w ocenę postępów uczniów oraz ewaluację szkoły;
5. edukacyjne – w którym rodziny uczniów są włączone w lekcje i zajęcia pozalekcyjne prowadzone w szkole.

Stwierdzono, że typy 3–5 najczęściej mają pozytywny wpływ na uczenie się uczniów, natomiast typy 1 i 2 nie mają takiego wpływu. Zidentyfikowano 4 rodzaje działań sprzyjających poprawie wyników nauczania uczniów ze środowisk defaworyzowanych: kształcenie rodzin uczniów, włączanie ich do podejmowania decyzji, włączanie ich do aktywności prowadzonych w salach szkolnych, włączanie ich do tworzenia programów nauczania i ewaluacji (Arostegui i in., 2013).

Wypełniane przez dyrektorów szkół kwestionariusze badań ICCS 2022 i PISA 2022 zawierają pytania dotyczące różnych sposobów angażowania rodziców w życie szkoły. W szczególności pytania te dotyczą sposobów, które pasują do opisanych wyżej typów – decyzyjnego, ewaluacyjnego i edukacyjnego. Umiejętności uczniów nie były jednak statystycznie zależne od zmiennych utworzonych na podstawie odpowiedzi dyrektorów na te pytania. Wniosek ten nie zmieniał się, gdy w analizie uwzględniono dodatkowo zróżnicowanie statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów¹⁷. Oznacza to, że **wyniki naszych analiz nie potwierdzają pozytywnej zależności wyników nauczania uczniów (również tych o niższym statusie społeczno-ekonomicznym) od decyzyjnego, ewaluacyjnego lub edukacyjnego angażowania rodziców wskazywanego przez dyrektora danej szkoły**. Nie twierdzimy tym samym, że możemy wykluczyć istnienie takiej zależności w Polsce. Opieramy się na tu na

¹⁷ Status społeczno-ekonomiczny uwzględniono, wprowadzając interakcję między nim a odpowiedziami na pytania o angażowanie rodziców w życie szkoły.

odpowiedziach dyrektorów na pytania kwestionariuszowe, które zapewne niedoskonale oddają różnice między szkołami w sposobie, zakresie i skuteczności angażowania rodziców, a przez to w ograniczonym stopniu pozwalają nam zbadać efekty tych różnic.

Istotna statystycznie okazała się jedynie zależność umiejętności rozumienia czytanego tekstu od podanego przez dyrektora szkoły odsetka uczniów, których rodzice lub opiekunowie według dyrektora szkoły brali dobrowolnie udział w fizycznej aktywności lub zajęciach dodatkowych. Efekt ten był jednak niewielki. Zgodnie z dokonany oszacowaniem wzrost odsetka uczniów, których rodzice przejawiali dobrowolne zaangażowanie, o 10 punktów procentowych wiązał się z podniesieniem umiejętności ucznia o średnio 1,5 punktu na skali używanej w badaniu PISA 2022. Dla porównania stwierdzenie przez dyrektora, że nękanie uczniów przez uczniów nie utrudnia nauki w szkole, łączyło się ze wzrostem umiejętności rozumienia czytanego tekstu o około 9 punktów.

Stosunek uczniów do społeczności szkolnej

W wynikach badań międzynarodowych uwidacznia się intrygująca specyfika Polski. W większości krajów wyrażanie przez ucznia poczucie przynależności do szkoły wiąże się z jego wyższymi umiejętnościami. Zależność taka nie występuje jednak w Polsce (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024; OECD, 2017; OECD, 2019).

W analizach przeprowadzonych na potrzeby niniejszego raportu przedmiotem zainteresowania było nie poczucie przynależności jako charakterystyka indywidualnego ucznia, lecz średnie nasilenie poczucia przynależności wśród ogółu uczniów, które można było ustalić na podstawie wyników badań PISA 2022 i TIMSS 2023. Zależność umiejętności uczniów od siły poczucia przynależności w gronie uczniów z jego szkoły przestawała być istotna statystycznie w momencie, gdy w modelu uwzględniono inne zmienne (tj. inne wskaźniki jakości relacji w szkole oraz dodatkowe zmienne kontrolne). Również nasze analizy skłaniają zatem do wniosku, że **w Polsce brak jest związku między poczuciem przynależności do szkoły a umiejętnościami przejawianymi przez uczniów.**

Nieoczekiwane związki między relacjami społecznymi a umiejętnościami uczniów

Niektóre związki relacji społecznych w szkole z umiejętnościami przybierają nieoczekiwany kierunek. Dotyczy to dwóch wskaźników opartych na kwestionariuszu szkoły w badaniu PISA 2022, a mianowicie „Zastraszanie lub słowne znęcanie się wśród uczniów to umiarkowany/duży problem” oraz „Zastraszanie lub słowne znęcanie się nad pracownikami NIE stanowi problemu”. W pierwszym przypadku współczynnik w statystycznym modelu regresji wyjaśniającym jest

istotny i dodatni, co oznacza, że występowanie zastraszania i znęcania wśród uczniów wiązało się z ich wyższymi umiejętnościami rozumienia tekstu. W drugim przypadku współczynnik jest istotny i ujemny, co oznacza, że brak problemu agresji wobec pracowników szkoły wiązał się z mniejszymi umiejętnościami matematycznymi.

Interpretując te zależności, należy wiedzieć, że uwidoczniły się dlatego, że model jednocześnie uwzględnia efekt innego wskaźnika, „Obrażenia fizyczne wśród uczniów NIE stanowią problemu”. Takie zależności, jak opisano wyżej, występują tylko w szkołach, w których dyrektorzy nie dostrzegali problemu przemocy fizycznej. Natomiast w szkołach, w których problem przemocy fizycznej był dostrzegany, zależności miały odwrotny kierunek, czyli większa dostrzegana agresja słowna wiązała się z niższymi umiejętnościami uczniów (przy czym tylko w przypadku agresji wobec uczniów zależność ta była istotna statystycznie). Ponieważ w większości szkół dyrektorzy deklarowali, że obrażenia fizyczne w ich szkole nie stanowią problemu, w modelu dla wszystkich szkół przeważała zależność o nieoczekiwanym kierunku. Przemoc fizyczna jest bardziej widoczna i silniej skłania szkoły do działania niż agresja słowna. Odzwierciedlały to szkolne strategie przeciwdziałania przemocy, które skupiały się na agresji fizycznej, a znacznie mniej uwagi poświęcały agresji psychicznej (Przewłocka, 2015a). Jeżeli dyrektor szkoły nie dostrzega w swojej szkole przemocy fizycznej, ale dostrzega przemoc słowną i psychiczną, nie musi to oznaczać, że w tej szkole jakość relacji społecznych jest gorsza niż w szkole, która nie zgłasza problemu przemocy słownej i psychicznej. Może to świadczyć o większej świadomości, że przemoc psychiczna stanowi problem, i większym wyczuleniu na jej przejawy. A zatem wyższy poziom umiejętności uczniów może być związany z taką świadomością i wyczuleniem, a nie z obiektywnie niższą jakością relacji społecznych w szkole.

Relacje społeczne w szkole a zależność umiejętności uczniów od statusu społeczno-ekonomicznego ich rodzin

Uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym wykazują się, średnio rzecz biorąc, większą wiedzą i umiejętnościami, czyli osiągają lepsze wyniki w nauce szkolnej. Taka jest ogólna, powszechnie występująca prawidłowość zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Wyniki dotychczasowych badań prowadzonych w innych krajach niż Polska wskazują jednak na to, że pozytywny klimat szkoły, a w szczególności dobre relacje między uczniami a nauczycielami, osłabia zależność osiągnięć edukacyjnych od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia. Inaczej mówiąc, w szkołach, w których relacje między uczniami a nauczycielami są szczególnie nacechowane ciepłem emocjonalnym, akceptacją i wsparciem ze strony tych ostatnich, opisana prawidłowość jest słabsza, a nawet całkiem zanika (Berkowitz i in.,

2017). Oznacza to, że dobre relacje szczególnie sprzyjają uczniom ze środowisk, które czasami są nazywane środowiskami defaworyzowanymi.

Przeprowadzone przez nas analizy danych zebranych w Polsce nie potwierdzają jednak, by relacje społeczne odgrywały taką rolę, jak przedstawiona wyżej. W przypadku żadnego wskaźnika jakości relacji nie stwierdziliśmy, by zależność umiejętności od niego była inna dla uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym niż dla uczniów z rodzin o wysokim statusie¹⁸.

3.3. Relacje społeczne w szkole a motywacje do uczenia się i aspiracje edukacyjne uczniów

Główne wnioski

- Obecność przemocy fizycznej i nękania (bullyingu) w szkole wiąże się z niższym poziomem aspiracji edukacyjnych uczniów oraz niższą motywacją do nauki.
- Relacje między nauczycielami a uczniami, które są wysokiej jakości i są oparte na szacunku, niezbyt silnie, lecz pozytywnie wiążą się z większą motywacją uczniów do nauki oraz ich wyższymi aspiracjami edukacyjnymi.
- Zaangażowanie rodziców w działania szkoły może w pewnym stopniu sprzyjać większej motywacji i wyższym aspiracjom edukacyjnym piętnastolatków.
- Poczucie przynależności ma znaczenie w motywowaniu uczniów do nauki.

Motywacja to kluczowy czynnik w procesie uczenia się i z perspektywy osiągnięć edukacyjnych. Zmotywowany uczeń odznacza się dążeniem do odkrywania i wykorzystywania swoich możliwości, poprawy wyników w nauce oraz umiejętnością adaptacji do wymagań stawianych przez środowisko szkolne (Ferreira i in., 2011). Jednocześnie motywacja do uczenia się ściśle wiąże się z aspiracjami edukacyjnymi uczniów, czyli z postrzeganiem przez nich poziomu wykształcenia, który mają nadzieję osiągnąć (Chow i in., 2012; Majkut i Humenny, 2015). Należy podkreślić, że zarówno w przypadku motywacji do uczenia się, jak i w przypadku aspiracji edukacyjnych istnieje wiele determinantów wpływających na te dwa elementy procesu uczenia

¹⁸ Aby zweryfikować hipotezę, że relacje społeczne mają silniejszy efekt wśród uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, przez co wiążą się ze zmniejszeniem nierówności edukacyjnych, do modeli regresji wprowadzono interakcje między wskaźnikami jakości relacji społecznych w szkole a wskaźnikiem statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia. W żadnym przypadku interakcja nie okazała się istotna statystycznie.

się i kształtowania umiejętności edukacyjnych. Aspiracje edukacyjne uczniów najczęściej różnicuje wiek, płeć, pochodzenie ucznia czy status społeczno-ekonomiczny jego rodziny (Gutman i Akerman, 2008), zaś w przypadku motywacji kluczowe znaczenie mają poczucie autonomii, samoskuteczność i relacje (Ryan i Deci, 2020).

Relacje społeczne w szkole w tym kontekście mogą być postrzegane dwojako. Z jednej strony mogą stanowić, na równi z motywacją i aspiracjami edukacyjnymi, czynnik bezpośrednio oddziałujący na wyniki nauczania dzieci i młodzieży, co zostało uwzględnione we wcześniejszej części tego rozdziału. Z drugiej strony mogą być czynnikiem kształtującym czy wzmacniającym motywację do uczenia się oraz aspiracje edukacyjne uczniów, co staraliśmy się zweryfikować w tej części analizy.

Relacje wśród uczniów

Związek relacji rówieśniczych oraz motywacji do nauki i aspiracji edukacyjnych uczniów jest podkreślany w literaturze (Kilday i Ryan, 2022; Raabe i Wolfer, 2019). Rówieśnicy postrzegani jako współtwórcy środowiska społecznego wsparcia oraz ci, którzy uczestniczą w socjalizacji danego ucznia, mogą przyczyniać się do przyjęcia przez niego norm i wartości sprzyjających motywacji czy zaangażowaniu w proces uczenia się (Kilday i Ryan, 2022). Należy podkreślić, że relacje rówieśnicze mogą mieć także istotny wpływ na sukces edukacyjny ucznia poprzez motywację i zaangażowanie w naukę (Shao i in., 2024). Oznacza to, że zależność między relacjami na poziomie uczniów a osiągnięciami edukacyjnymi może być wzmocniona poprzez motywację opartą na relacjach. Z perspektywy praktyki edukacyjnej to cenna wskazówka, aby działania skierowane na sukces edukacyjny uczniów kształtować poprzez wzmocnienie relacji rówieśniczych oraz opartej na nich motywacji do nauki (Shao i in., 2024). Natomiast w związku między relacjami rówieśniczymi a aspiracjami edukacyjnymi często zwraca się uwagę na znaczenie czynników indywidualnych uczniów, na przykład samooceny akademickiej, wyników w nauce, stosunku do nauczycieli (Garg i in., 2002). Z badań wynika, że niższy poziom motywacji do nauki i aspiracji edukacyjnych uczniów jest istotnie związany z doświadczeniem przemocy w szkole (Murillo-Moraño i in., 2025), przy czym skutki bycia ofiarą bullingu mogą oddziaływać na motywację do nauki nawet w długiej perspektywie czasu i negatywnie wpływać na dalsze losy edukacyjne uczniów (Young-Jones i in., 2015).

Przeprowadzone analizy, podobnie jak w przypadku związków między relacjami a osiągnięciami edukacyjnymi, ukazują występowanie istotnych zależności przede wszystkim wśród czternastolatków i piętnastolatków objętych badaniami ICCS i PISA. W szkołach, w których dyrektorzy i uczniowie nie deklarowali występowania nękania (bullyingu) czy

przemocy fizycznej, większe było zaangażowanie uczniów przy uczeniu się matematyki oraz prawdopodobieństwo deklaracji ze strony uczniów, że zdobędą wykształcenie wyższe. W przypadku aspiracji do wyższego wykształcenia silniejszy efekt wiązał się ze stwierdzeniem dyrektora szkoły, że obrażenia fizyczne uczniów nie stanowią problemu – w takich szkołach prawdopodobieństwo wysokich aspiracji edukacyjnych uczniów było wyższe o 9 punktów procentowych. Efekt braku nękania był słabszy, ale również statystycznie istotny. Natomiast w przypadku zaangażowania w uczenie się matematyki to właśnie niedostrzeganie nękania przez dyrektora szkoły miało silniejszy efekt niż brak obrażeń fizycznych. Takie rezultaty analiz uzyskaliśmy, gdy kontrolowaliśmy efekt wielu zmiennych, w tym statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów, który ma duże znaczenie dla aspiracji edukacyjnych młodzieży. A zatem za stwierdzonymi przez nas zależnościami nie stoi zróżnicowanie szkół pod względem statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów ani pod względem innych podstawowych charakterystyk społeczności szkolnej. Czyni to **bardziej prawdopodobnym, że występowanie nękania i przemocy fizycznej w szkole wpływało na obniżenie poziomu aspiracji edukacyjnych uczniów i zwiększenie ich zaangażowania w naukę szkolną.**

Wśród wyników analiz dotyczących oddziaływania relacji rówieśniczych na motywację i aspiracje edukacyjne uczniów pojawiły się dwa nieoczekiwane związki. Pierwszy z nich dotyczył zależności wskazującej, że większe nasilenie nękania deklarowanego przez uczniów wiązało się ze wzrostem zaangażowania uczniów w naukę matematyki (na podstawie danych z PISA 2022). Wnioski są zatem przeciwne niż te, które uzyskujemy, biorąc pod uwagę deklaracje dyrektorów co do niewystępowania nękania. Nie są jednak równoznaczne ze stwierdzeniem, że podleganie nękanu (bullyingowi) sprzyjało zaangażowaniu w naukę matematyki ani odwrotnie. Analizując dane, ustaliliśmy, że uczniowie zaangażowani w naukę matematyki nie podlegali częściej nękanu niż ci, którzy nie należeli do tej grupy.

Druga nieoczekiwana zależność dotyczy, podobnie jak w przypadku osiągnięć edukacyjnych, dwóch wskaźników z badania dyrektorów szkół w ramach PISA 2022. Wyniki analiz sugerują, że występowanie zastraszania i znękania wśród uczniów wiązało się z ich wyższą motywacją do nauki matematyki oraz wyższymi aspiracjami edukacyjnymi. Pojawienie się tych zależności można, jak w przypadku umiejętności, tłumaczyć nie tyle gorszą jakością relacji w szkole, ile większą świadomością części dyrektorów w zakresie identyfikowania różnych form przemocy, w tym agresji słownej i psychicznej. Wyższy poziom motywacji i aspiracji edukacyjnych więc może być raczej wynikiem pełniejszego postrzegania kwestii przemocy w szkole oraz wyższym poziomem wrażliwości na jej przejawy przez dyrektora szkoły niż gorszą jakością relacji. Można tutaj zaryzykować stwierdzenie, że prawdopodobnie otwartość i wrażliwość na identyfikację różnych form przemocy może wręcz sprzyjać budowaniu bezpiecznych relacji w szkole, a tym

samym wyższemu poziomowi osiągnięć, silniejszej motywacji oraz wyższym aspiracjom edukacyjnym.

Relacje między nauczycielami a uczniami

Relacje między nauczycielami a uczniami, podobnie jak między samymi uczniami, są istotnym źródłem kształtowania motywacji do nauki oraz aspiracji edukacyjnych. Nauczyciele, kształtując warunki nauczania, mogą dzięki pozytywnym wzorcom oraz współpracy motywować uczniów do wyznaczania i osiągania celów edukacyjnych (Akhtar i in., 2019). Silne i wspierające relacje z nauczycielami wpływają także na klarowne określenie przez uczniów ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych, przy czym relacje te powinny charakteryzować się szacunkiem, wsparciem emocjonalnym oraz konstruktywną informacją zwrotną (Yoshimoto i in., 2023). Oddziaływanie nauczycieli na motywację i aspiracje uczniów jest złożonym problemem. Związane jest na przykład ze stylem nauczania danego nauczyciela, a, co za tym idzie, jego sposobami motywowania uczniów do nauki, ale także kapitałem kulturowym rodziców, który ma szczególne znaczenie dla postrzegania przez ucznia zachowań nauczyciela w klasie i dla roli nauczyciela w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych (Cardenal i in., 2023). Ponadto wewnętrzna motywacja ucznia do nauki jest związana z wewnętrzną motywacją nauczycieli do nauczania, w czym relacja między nauczycielem a uczniem pełni rolę pośredniczącą (Zou i in., 2024).

Powyższe wnioski zaczerpnięte z literatury naukowej znajdują potwierdzenie w przeprowadzonych przez nas analizach. Od średniej oceny jakości relacji między nauczycielami a uczniami wyrażanej przez piętnastolatków z danej szkoły zależało zaangażowanie ucznia w uczenie się matematyki oraz prawdopodobieństwo deklaracji z jego strony, że zdobędzie wykształcenie wyższe. Jednocześnie deklaracja dyrektora o braku szacunku uczniów wobec nauczycieli jako czynnika utrudniającym naukę wiązała się z niższą motywacją uczniów do nauki matematyki oraz niższymi aspiracjami edukacyjnymi uczniów. Nie są to zależności silne – lepsze lub gorsze relacje między nauczycielami a uczniami w szkole wiążą się ze zmianą aspiracji edukacyjnych co najwyżej kilku procent uczniów. Niemniej są to zależności statystycznie istotne, co sugeruje, że **wysokiej jakości, oparte na szacunku relacje między nauczycielami a uczniami pozytywnie oddziałują na motywację uczniów do nauki oraz ich aspiracje edukacyjne**. Zapewne również w tym przypadku **zależność jest dwukierunkowa** – zmotywowanie uczniów nauki sprzyja zarazem pozytywnym relacjom między nimi a nauczycielami.

W badaniach realizowanych wśród uczniów szkół podstawowych nie zidentyfikowaliśmy istotnych zależności tego rodzaju, co nie stanowi jednak dowodu na brak związku (filozoficznie

rzecz ujmując, brak dowodów istnienia nie jest dowodem nieistnienia). Z literatury przedmiotu wynika, że wiek powinien mieć w tym przypadku znaczenie. Wśród młodszych dzieci relacja z dorosłymi odgrywa większą rolę, więc na przykład motywacja do nauki początkowo może być silniej związana z relacją ucznia i nauczyciela, zaś w późniejszym okresie z relacjami rówieśniczymi. Warto mieć to na względzie, projektując strategie nauczania – wśród młodszych dzieci warto wzmacniać relacje między uczniami a nauczycielami, zaś wśród starszych, szczególnie w okresie przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły ponadpodstawowej, rolę nauczyciela powinno być wzmacnianie autonomii ucznia i wspieranie budowania przyjaznego środowiska między uczniami w klasie (Koca, 2016).

Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Rola rodziców w motywowaniu dziecka do nauki oraz w wyznaczaniu celów edukacyjnych wydaje się wiodąca, szczególnie na początkowym etapie edukacji. Rodzina wraz ze szkołą odpowiada za pobudzanie, podtrzymywanie i utrwalanie motywacji do uczenia się. Pozytywne relacje z rodzicami oparte na akceptacji, zrozumieniu potrzeb i uczuć dziecka oraz wsparciu sprzyjają silnej motywacji oraz wysokim aspiracjom edukacyjnym (Głoskowska-Sołdatow, 2011). Biorąc pod uwagę wpływ rodziny na edukację dziecka, naturalne wydaje się dążenie do inicjowania zarówno przez rodziców, jak i przedstawicieli szkoły różnych form współpracy i zaangażowania. Synergia działań może przynieść szereg korzyści, m.in. wpływać na wzrost zaufania rodziców do dzieci oraz motywacji dzieci do uczenia się, sprzyjać dobrej atmosferze w klasie, polepszeniu zachowania się uczniów i zmniejszeniu liczby działań dyscyplinujących ich (Zalewska-Bujak, 2020). Natomiast niekorzystne doświadczenia rodziców w kontakcie ze szkołą, szczególnie w sprawach dotyczących problemów edukacyjnych ucznia, wykazują negatywny związek z motywacją uczniów do nauki (Fan i Williams, 2010).

W naszych analizach pozytywne zależności w tym zakresie zostały odnotowane jedynie w badaniu PISA 2022. Pierwszy pozytywny związek wystąpił między skalą angażowania rodziców według dyrektora szkoły a prawdopodobieństwem deklaracji ze strony ucznia, że zdobędzie wykształcenie wyższe. Siła tej zależności była jednak niewielka – nawet skrajnie różny poziom angażowania rodziców deklarowany przez szkołę wiązał się z różnicami w udziale uczniów aspirujących do wykształcenia wyższego nieprzekraczającymi czterech punktów procentowych. Drugi również pozytywny, ale jeszcze słabszy związek stwierdzono między deklarowanym przez dyrektora odsetkiem uczniów, których rodzice dobrowolnie uczestniczyli w fizycznej aktywności lub zajęciach dodatkowych w szkole (np. konserwacji, stolarce, ogrodnictwie, szkolnych

przedstawieniach, imprezach sportowe), a motywacją wśród uczniów do nauki matematyki¹⁹. A zatem **angażowanie rodziców w sprawy szkoły może sprzyjać motywowaniu uczniów do nauki i rozbudzaniu ich aspiracji edukacyjnych, ale nie wydaje się mieć decydującego znaczenia** (choć ponownie zastrzegamy, że opieramy się na odpowiedziach dyrektorów, które nie są doskonałymi wskaźnikami jakości współpracy szkoły z rodzicami).

Należy tutaj podkreślić, że kształtowanie relacji między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami prawnymi może stanowić znaczące wyzwanie dla dyrektorów i nauczycieli. Wskazują na to choćby wnioski z badań przedstawione w podrozdziale 2.6. Budowanie kultury współpracy oddziałującej pozytywnie na motywację uczniów, ich osiągnięcia i aspiracje edukacyjne wymaga znajomości i stosowania ustalonych norm i wartości przez wszystkie strony uczestniczące w tej interakcji oraz wzajemnej troski o komfortowe warunki przebywania w szkole, uczniów, nauczycieli, dyrekcji, ale również rodziców i opiekunów dzieci (Tłuściak-Deliowska i Dernowska, 2016).

Stosunek uczniów do społeczności szkolnej

Poczucie przynależności do społeczności szkolnej w kontekście motywacji do uczenia się i aspiracji edukacyjnych uważane jest za kluczowe do podejmowania przez ucznia działań na rzecz zaangażowania w proces edukacyjny, dążenia do celu, samodzielnego uczenia się oraz wzięcia odpowiedzialności za swój rozwój (Toit-Brits, 2022; Zdziarska i Małek, 2024). Warto podkreślić, że poczucie przynależności jest szczególnie cennym zasobem w momencie przejścia ze szkoły podstawowej na dalszy etap edukacji na poziomie ponadpodstawowym. Moment ten bywa wyzwaniem dla uczniów, którzy niejednokrotnie zdołali w pierwszych latach edukacji wypracować stabilne i bezpieczne relacje w szkole, zaś przejście do szkoły ponadpodstawowej wymaga od nich ponownego zdefiniowania i wdrożenia norm i wartości istotnych w nowym środowisku szkolnym. Konsekwentne budowanie i wzmacnianie poczucia przynależności przez odpowiednie programy szkolne może w tym aspekcie aktywnie wspierać motywację do nauki i aspiracje edukacyjne uczniów (Hassard i in., 2024).

W naszych analizach nie stwierdziliśmy istotnych zależności między poczuciem przynależności w szkole a deklaracją ucznia, że zdobędzie wykształcenie wyższe. Nie jest to zaskoczeniem, ponieważ już we wcześniejszych raportach z badań międzynarodowych wykazywano brak w Polsce istotnego statystycznego związku między indywidualnym poczuciem przynależności

¹⁹ Dysponujemy danymi o motywacji do nauki matematyki, ponieważ matematyka była tzw. dziedziną wiodącą w badaniu PISA 2022, czyli na niej szczególnie skoncentrowana była ta edycja badania.

do szkoły ucznia a jego aspiracjami edukacyjnymi (OECD, 2019). Tym trudniej było oczekiwać, że taka zależność wystąpi przy poczuciu przynależności zagregowanym na poziom szkoły.

Przeprowadzone analizy uwidoczniły natomiast **zarówno wśród starszych, jak i młodszych uczniów zależność między poczuciem przynależności a zaangażowaniem w uczenie się matematyki**. Wzrastająca siła poczucia przynależności ogółu piętnastolatków z danej szkoły wiązała się ze zwiększeniem zaangażowania ucznia w uczenie się matematyki. Natomiast w przypadku czwartoklasistów stwierdzono, że wraz ze zwiększeniem odsetka uczniów, którzy nie czuli się związani ze swoją szkołą, obniżeniu ulegało zaangażowanie ucznia tej szkoły do uczenia się matematyki. Poczucie przynależności do społeczności szkolnej w obu grupach wiekowych nie wiązało się z wyrażanymi aspiracjami edukacyjnymi uczniów.

Przedstawione wyniki wydają się istotne z punktu widzenia doświadczanego przez wielu uczniów lęku przed matematyką. Poczucie przynależności bowiem pełni zapewne rolę pośredniczącą w negatywnym związku między lękiem przed matematyką a wysiłkiem podejmowanym na rzecz uczenia się. Lęk przed matematyką powoduje mianowicie obniżenie poczucia przynależności ze względu na niższą samoocenę ucznia i związaną z nią niechęć do angażowania się w relacje szkolne. To zaś skutkuje obniżoną motywacją do nauki matematyki. Efekt ten można złagodzić poprzez wprowadzenie przez nauczycieli oceniania kształtującego, które uwzględnia określanie celów lekcji, wskazanie kryteriów sukcesu oraz przekazywanie uczniom rozbudowanej informacji zwrotnej, co sprzyja ogólnej satysfakcji ze szkoły i pozytywnemu podejściu uczniów do nauki (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020; Wang, 2024).

3.4. Relacje społeczne w szkole a zaangażowanie uczniów na poziomie szkoły

Główne wnioski

- Na dobrostan ucznia co najwyżej niewielki wpływ wywiera doświadczanie przemocy przez innych uczniów.
- Występowanie dręczenia (bullyingu) w szkole wiąże się z nieco mniejszą satysfakcją ucznia z życia i większym ryzykiem opuszczania przez niego lekcji.
- Wysokiej jakości relacje nauczycieli i uczniów wiążą się z większą satysfakcją z życia u ucznia.
- Rozpowszechnione wśród uczniów danej szkoły poczucie przynależności do społeczności szkolnej wiąże się z większym poczuciem bezpieczeństwa ucznia.

Aktywność uczniów na poziomie szkoły to jeden z wymiarów partycypacji obywatelskiej dzieci i młodzieży. Możliwość wyrażania opinii i poglądów w sprawach, które dotyczą uczniów, oraz branie pod uwagę ich zdania w ramach podejmowanych decyzji to kluczowe elementy prawa dziecka do partycypacji wynikającego z Konwencji o prawach dziecka²⁰ (art. 12). Prawo to realizowane jest przede wszystkim poprzez możliwość opiniowania procesu nauczania oraz uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, wyrażone na przykład w udziale w różnych formach samorządności szkolnej czy wpływie na zarządzanie szkołą (Borowska, 2014). Uczestnictwo uczniów w tego typu praktykach pozwala im na poznanie działalności instytucji przedstawicielskich, wyrobienie sobie zaufania do nich oraz wpływa na przekonanie uczniów o sensowności partycypacji obywatelskiej (Witkowski, 2023). Należy podkreślić, że szczególną formę partycypacji szkolnej w Polsce pełni samorząd uczniowski, który na mocy prawa oświatowego jest obecny we wszystkich szkołach i stanowi przestrzeń praktykowania mechanizmów demokracji pośredniej (Witkowski, 2023). Zapewnienie oraz wspieranie możliwości uczestnictwa społecznego uczniów na terenie szkoły sprzyja poprawie środowiska szkolnego, panujących relacji oraz dobrostanu uczniów (John-Akinola i Nic-Gabhainn, 2014).

Analizowaliśmy oddziaływanie relacji społecznych na zaangażowanie uczniów na poziomie szkoły, wykorzystując dane o aktywności uczniów zebrane w badaniu ICCS 2022. Dotyczyły one deklarowanych aktywności ucznia na poziomie szkoły (w tym udziału w debatach i dyskusjach, tworzeniu gazetki szkolnej, wyborach przedstawicieli samorządu uczniowskiego i podejmowaniu decyzji dotyczących pracy szkoły), gotowości do zaangażowania w działania na poziomie szkoły (np. w wyborach przedstawicieli samorządu, wspólnych działaniach, dyskusjach i debatach) oraz frekwencji w wyborach przedstawicieli samorządu uczniowskiego. W rozdziale 4 zajmujemy się zbliżoną kwestią, a mianowicie zależnością między relacjami społecznymi a włączaniem uczniów w podejmowanie decyzji w klasie i szkole. Tam przyjmujemy jednak odwrotną perspektywę, patrząc na jakość relacji raczej jak na skutek, a nie przyczynę większej aktywności uczniów.

Relacje wśród uczniów

Zaangażowanie obywatelskie na poziomie klasy oraz szkoły może być wspierane przez pozytywne relacje między uczniami. Możliwość prezentowania opinii na dany temat, prowadzenia dyskusji, argumentacji swojego stanowiska w sporze czy wspólne podejmowanie decyzji

²⁰ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku (Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526).

pozwalają uczniom i całej społeczności szkolnej budować klimat oparty na otwartości i szacunku oraz dają uczniom możliwość uczenia się i praktykowania przyszłej roli obywatela. Szkoły i klasy stanowią tym samym małe społeczności, w których uczniowie mogą bezpośrednio angażować się w aktywności społeczne i nabywać kompetencje obywatelskie (Wanders i in., 2020).

W przypadku relacji wśród uczniów pozytywne, choć słabe, zależności można odnotować w ramach związków między skalą postrzegania klimatu klasy przez nauczyciela a aktywnością uczniów na poziomie szkoły lub gotowością do takiej aktywności. Oznacza to, że **jeśli z perspektywy nauczycieli w szkole panowały dobre relacje wśród uczniów, dobra integracja klasy, szacunek względem kolegów i koleżanek, nawet jeśli mieli inne poglądy, oraz dobre rozumienie się między uczniami, to uczniowie z tej szkoły deklarowali zarówno większą gotowość do uczestnictwa, jak i aktywność na poziomie szkoły**. To, że mamy w tym przypadku do czynienia z zależnością statystyczną między odpowiedziami udzielanymi przez nauczycieli a odpowiedziami udzielanymi przez uczniów, stanowi mocny argument za tym, że istnieje związek między relacjami społecznymi wśród uczniów a ich aktywnością. Ponadto można zauważyć, że **partycypację uczniów w szkole osłabiało występowanie w szkole dręczenia (bullyingu)**. Wraz ze wzrostem odsetka uczniów zdecydowanych zgadzających się ze stwierdzeniem, że obawiają się dręczenia przez innych uczniów, malała deklarowana gotowość udziału uczniów w życiu społeczności szkolnej. Natomiast wraz ze wzrostem odsetka uczniów zgadzających się (niekoniecznie zdecydowanie) z tym stwierdzeniem malały szanse zadeklarowania przez dyrektora szkoły, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie głosują w wyborach przedstawicieli szkolnego samorządu uczniowskiego.

Nieco zaskakujący może wydać się kierunek związku między zdecydowanym brakiem zgody wśród uczniów ze stwierdzeniem, że większość z nich dogaduje się z rówieśnikami, a deklaracją dyrektora szkoły, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie głosują w wyborach przedstawicieli samorządu szkolnego. Im więcej uczniów zauważających zdecydowany brak porozumienia wśród uczniów, tym większe szanse na wysoką frekwencję. Taki rezultat analiz wynika z tego, że, ściśle rzecz biorąc, szacowany był efekt wyrażania zdecydowanej niezgody ze stwierdzeniem o „dogadywaniu się” w porównaniu z efektem umiarkowanej niezgody. Sama niezgoda nie wiązała się bowiem z podwyższeniem frekwencji, dopiero zdecydowania niezgoda, świadcząca zapewne o głębokich i bardzo widocznych podziałach wśród uczniów, wykazuje taką zależność. Prowadzi to do wniosku, że **fundamentalny rozłam lub konflikt między uczniami sprzyjał wysokiej frekwencji w wyborach przedstawicieli samorządu szkolnego**. Można przypuszczać, że związek ten wynikał z faktu, że wśród ósmoklasistów naturalnym procesem jest uczestnictwo w nieformalnych grupach rówieśniczych, warunkujących podział w klasie na mniejsze grupy o odmiennych opiniach i zachowaniach, niejednokrotnie opartych

na podobieństwie cech wśród uczniów (Schürer i in., 2025). Uczestnictwo w aktywnościach związanych z wyborami szkolnymi może stanowić dla nich sposób wyrażenia poglądów grupy oraz możliwość wyboru „swojego” lub bliższego im przedstawiciela. Warto dodać, że polscy uczniowie w porównaniu ze swoimi rówieśnikami z innych krajów dość często korzystali z biernego i czynnego prawa wyborczego w wyborach przedstawicieli samorządów klasowych i szkolnych, ale zdecydowanie rzadziej pozytywnie oceniali swoje faktyczne zaangażowanie w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły. Może to oznaczać, że samorząd w polskiej szkole jest zbyt często zredukowany do procesu wyborczego, a nie jest wykorzystywany jako instytucja szkolnej partycypacji (Witkowski, 2023).

Relacje między nauczycielami a uczniami

Rola, jaką odgrywają nauczyciele w szkole, nie sprowadza się jedynie do nauczania, ale obejmuje również m.in. przekazywanie, utrwalanie i rozwijanie postaw obywatelskich. Interakcje, jakie zachodzą między uczniami a nauczycielami, mogą więc stanowić istotne źródło zachowań prospołecznych wśród uczniów i wpływać na wysoki poziom ich kompetencji obywatelskich (Schulz i in., 2018). Warto podkreślić, że pozytywne relacje między nauczycielami a uczniami w kontekście ich zaangażowania na poziomie szkoły są uważane za szczególnie cenne w przypadku uczniów z doświadczeniem migracyjnym i uczniów z niskimi osiągnięciami w nauce. Sprzyjają one włączeniu uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym w partycypację na poziomie klasy i szkoły (Schürer i in., 2025). Ponadto dobre relacje między nauczycielami a uczniami oraz między rówieśnikami wzmacniają identyfikację uczniów ze szkołą, co istotnie wpływa na chęć zaangażowania się uczniów w życie szkoły (Lizzio i in., 2010).

Pozytywne związki między relacjami na linii nauczyciel – uczeń a wskaźnikami zaangażowania obywatelskiego uczniów, które zaobserwowaliśmy w naszych analizach, odpowiadają powyższym ustaleniom. O jakości relacji między nauczycielami a uczniami wnioskowaliśmy na podstawie wypowiedzi uczniów o: sprawiedliwym traktowaniu przez nauczycieli, dogadywaniu się z nauczycielami, trosce nauczycieli o dobro uczniów, wysłuchiwanie uczniów oraz pomaganiu im, gdy potrzebują dodatkowej pomocy. Tak mierzona i pozytywna jakość relacji wiązała się z aktywnością uczniów na poziomie szkoły. Dobre relacje zwiększały również szanse zadeklarowania przez dyrektora, że wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie głosują w wyborach przedstawicieli szkolnego samorządu uczniowskiego. **Budowanie pozytywnych relacji między nauczycielami a uczniami może więc przynieść realne korzyści w zakresie partycypacji uczniów na poziomie szkoły**, a tym samym nabywania przez nich kompetencji obywatelskich, niezbędnych dla tworzenia i rozwoju demokracji w kraju.

Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Zaangażowanie rodziców w działalność szkoły rodzi wiele wyzwań zarówno z perspektywy samych rodziców, jak i dyrekcji, nauczycieli i w końcu uczniów. Stworzenie właściwej równowagi między potrzebami rodziców a autonomią zawodową nauczycieli (Vahedi, 2010), realizacja współpracy wynikająca z prawa oświatowego (Kołodziejczyk i Walczak, 2021) czy ogólny klimat szkoły to czynniki, które mogą decydować o tym, jak zaangażowanie jest odbierane przez uczniów i jak wpływa na ich aktywność na poziomie szkoły. Należy również pamiętać, że partycypacja rodziców w życiu szkoły to często efekt ogólnej partycypacji tych osób w życiu społecznym, ich udziału w działalności lokalnej społeczności, zainteresowania sprawami politycznymi czy głosowania w wyborach samorządowych i parlamentarnych. Postawy te ściśle wiążą się ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Zaś zarówno postawy rodziców, jak i status społeczno-ekonomiczny rodziny oddziałują na skłonność uczniów do uczestnictwa w szkolnych formach partycypacji, takich jak kandydowanie w wyborach przedstawicieli samorządu szkolnego lub klasowego (Sitek i Szymborski, 2023).

W przeprowadzonej analizie wskaźnikiem relacji między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami była skala włączania rodziców w działalność szkoły na podstawie deklaracji dyrektora. Deklaracje te odnosiły się do stwierdzeń dotyczących włączenia rodziców lub opiekunów m.in. w tworzenie szkolnego planu nauczania, w proces ewaluacji wewnętrznej, w przygotowanie szkolnych zasad i regulaminów, w podejmowanie decyzji związanych z treściami nauczania czy kryteriami oceniania. Wyniki analizy ujawniły jedynie negatywną zależność między opisaną skalą włączenia rodziców lub opiekunów a skalą aktywności ucznia na poziomie szkoły. Oznacza to, że **wraz ze wzrostem deklarowanego przez dyrektora stopnia angażowania rodziców w działalność szkoły malała aktywność uczniów na poziomie szkoły. Była to jednak słaba zależność.** Jak pokazują współczynniki pokazane w tabeli B3.4.1 zamieszczonej w aneksie B, siłę związku między aktywnością uczniów a relacjami na linii szkoła – rodzice można ocenić jako kilkunastokrotnie słabszą niż w przypadku relacji nauczyciele – uczniowie i prawie trzydziestokrotnie słabszą niż w przypadku relacji wśród uczniów.

Można postawić co najmniej dwie hipotezy wyjaśniające, dlaczego kierunek zależności jest negatywny. Pierwsza z nich zakłada, że partycypacja rodziców w sferach dotyczących istotnych dla uczniów kwestii (np. ocenianie, tworzenie zasad i regulaminów) może oznaczać przewagę dorosłych (dyrekcji, nauczycieli i rodziców) nad głosem uczniów. W konsekwencji uczniowie mogą postrzegać swoją aktywność na poziomie szkoły jako niepotrzebną czy fasadową. Za takim obrazem sytuacji przemawia fakt, że polscy ósmoklasiści rzadziej od rówieśników z innych krajów mają poczucie, że interesy uczniów są uwzględniane w procesach decyzyjnych

w szkole, a także że szkoła wspiera ich i zachęca do angażowania się w takie procesy decyzyjne (Witkowski, 2023).

Druga hipoteza wiąże się z tym, że deklaracje dyrektorów wskazują na możliwości, jakie daje szkoła w tym obszarze rodzicom, ale nie mówi nam, jak rodzice oceniają te możliwości i na ile są oni faktycznie zaangażowani w życie szkoły. Mimo więc dostępności różnych form współpracy i uczestnictwa w nich rodziców mogą oni je postrzegać jako konieczność czy przymus ze względu na dobro swojego dziecka, ale nie prezentować ich w środowisku rodzinnym jako dobrego przykładu zaangażowania w życie szkoły i tym samym zniechęcać dzieci do podejmowania działań społecznych. Jak wskazują badania, zaangażowanie rodziców w szkołach niejednokrotnie postrzegane jest jedynie jako konieczny do spełnienia wymóg wynikający z prawa oświatowego lub dotyczy obszarów mających drugorzędne znaczenie dla procesu edukacyjnego, na przykład udziału w uroczystościach szkolnych, wycieczkach itp. (Kołodziejczyk i in., 2012).

Przypomnijmy jednak, że nawet jeśli angażowanie rodziców w życie szkolne zmniejszało za sprawą któregoś z tych mechanizmów aktywność uczniów, to w bardzo niewielkim stopniu.

3.5. Relacje społeczne w szkole a poczucie bezpieczeństwa, stres i satysfakcja z życia ucznia

Główne wnioski

- Na dobrostan ucznia co najwyżej niewielki wpływ wywiera doświadczanie przemocy przez innych uczniów.
- Występowanie dręczenia (bullyingu) w szkole wiąże się z nieco mniejszą satysfakcją ucznia z życia i większym ryzykiem opuszczania przez niego lekcji.
- Wysokiej jakości relacje nauczycieli i uczniów wiążą się z większą satysfakcją z życia u ucznia.
- Rozpowszechnione wśród uczniów danej szkoły poczucie przynależności do społeczności szkolnej wiąże się z większym poczuciem bezpieczeństwa ucznia.

Dobrostan uczniów, w tym satysfakcja z życia, poczucie bezpieczeństwa i umiejętne radzenie sobie ze stresem, to jedne z kluczowych elementów warunkujących harmonijny rozwój dziecka na jego poszczególnych etapach dorastania. Dobrostan szkolny ucznia, będący

jedną z domen dobrostanu dziecka, zależny jest od czynników szkolnych, na przykład relacji społecznych w szkole, klimatu szkoły, osiągnięć szkolnych, a także odpowiedniego dopasowania czynników szkolnych do tego, co wnosi uczeń, czyli jego doświadczeń i dyspozycji (Nikel, 2024). Dobrostan może także pełnić rolę czynnika ochronnego względem zagrożeń pojawiających się w czasie funkcjonowania dziecka w roli ucznia i kolegi (Farnicka i Liberska, 2015). Badania międzynarodowe realizowane przed pandemią wskazywały na ugruntowaną w psychologii tezę, że dla uczuć nastolatków, niezależnie od pochodzenia, znaczenie mają ich relacje z innymi uczniami i poczucie przynależności do szkoły (OECD, 2019). Wśród ważniejszych czynników mogących przełożyć się na pogorszenie zdrowia psychicznego i dobrostanu młodych osób wskazuje się zerwanie lub znaczące pogorszenie relacji szkolnych, co było szczególnie widoczne w okresie pandemii COVID-19 (Pyżalski, 2021). Warto podkreślić, że dobrostan uczniów zależy od szeregu czynników kontekstowych, m.in.: płci uczniów, ich kompetencji i motywacji, uwarunkowań kulturowych czy etapu edukacji. Jednocześnie postrzeganie dobrostanu przez dziecko może zmieniać się w czasie, co oznacza, że szkoły stoją przed wyzwaniem dostosowywania działań do zmieniających się potrzeb uczniów (Boyle i in., 2023).

Relacje między uczniami

Relacje między uczniami, co wielokrotnie było podkreślane w niniejszej analizie, stanowią jeden z kluczowych czynników sprzyjających rozwojowi dziecka w obszarze edukacji, w tym motywacji do nauki, aspiracjom edukacyjnym czy w końcu jego osiągnięciom. Umieszczenie relacji rówieśniczych w centrum życia ucznia oraz dostrzeżenie ich wpływu na funkcjonowanie dziecka powoduje, że rozpatrywanie relacji między uczniami a dobrostanem dziecka wydaje się naturalną konsekwencją dostrzeżonych wcześniej zależności. Prowadzone dotychczas badania potwierdzają ten związek i podkreślają jego znaczenie dla budowania pozytywnego klimatu w szkole, wysokiego poczucia bezpieczeństwa oraz ochrony przed pojawieniem się zaburzeń psychicznych wśród młodych osób (Blaskova i McLellan, 2017; Gristy, 2012; Liu, 2023). Jednocześnie pojawiają się doniesienia, że wysoka jakość relacji rówieśniczych może równoważyć brak lub słabą jakość wsparcia rodziny i wsparcia dorosłych w szkole w zakresie dobrostanu psychicznego (Butler i in., 2022).

Związek między negatywnymi zjawiskami w relacjach rówieśniczych, na przykład występowaniem przemocy, a takimi aspektami dobrostanu ucznia jak poczucie bezpieczeństwa, jest jednak skomplikowany. Pokazują to wyniki badań przeprowadzonych w szkołach o wysokim poziomie przemocy, w których stanowisko objęli nowi dyrektorzy, sięgający po represyjne środki dyscyplinujące. W szkołach tych nastąpiło co prawda obniżenie poziomu rejestrowanej

przemocy, ale jednocześnie zmalało poczucie bezpieczeństwa uczniów, a wywiady z rodzicami sugerowały wprowadzenie atmosfery swego rodzaju terroru (Astor i in., 2009).

Przeanalizowaliśmy zależności między relacjami wśród uczniów w szkole a dobrostanem ucznia. Przypomnijmy, że braliśmy pod uwagę jakość relacji na poziomie całej szkoły, czy też wszystkich jej uczniów w określonym wieku lub uczęszczających do określonej klasy, a nie jakość relacji danego ucznia z rówieśnikami. Wskaźniki dobrostanu dotyczyły natomiast konkretnego ucznia. A zatem badaliśmy zależność dobrostanu ucznia od ogólnego klimatu relacji panującego w szkole (nie zaś od jego osobistych relacji).

Wyniki analiz danych z badania PISA 2022, przeprowadzonego wśród piętnastolatków, potwierdzają **istnienie związków między wskaźnikami jakości relacji w szkole a dobrostanem ucznia**, ale ukazują zarazem **złożoność tych związków**. Omówmy najpierw wskaźnik stworzony na podstawie odpowiedzi uczniów, a mianowicie skalę dręczenia (bullyingu) w szkole. Wskaźnik ten mierzy, jak wielu uczniów deklaruje bycie ofiarą przemocy oraz jaka była częstotliwość i zróżnicowanie form tej przemocy. Zależność wskaźników dobrostanu ucznia od tego wskaźnika była stosunkowo słaba. A zatem dobrostan ucznia w niewielkim stopniu zależał od tego, czy w jego szkole mniejsza lub większa była skala przemocy doświadczanej przez piętnastolatków. Prawdopodobnie wpływ dręczenia był wyraźny, tylko jeśli uczeń był jego ofiarą, a nie jeśli ofiarami byli inni uczniowie. Ze statystycznego punktu widzenia **większa skala dręczenia w szkole wiązała się jednak z nieco mniejszą satysfakcją ucznia z życia oraz z większym prawdopodobieństwem opuszczania przez niego lekcji z powodu braku poczucia bezpieczeństwa**. Średni poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów²¹ nie różnił się jednak w istotnym stopniu między szkołami o różnej skali dręczenia. Kiedy do modelu statystycznego zostaje wprowadzone poczucie przynależności ucznia, efekt skali dręczenia staje się nawet istotny i dodatni, co sugerowałoby, że dręczenie sprzyjało większemu poczuciu bezpieczeństwa. Ten paradoksalny wynik wyjaśnić można hipotezą, że w rzeczywistości zarówno dręczenie, jak i poczucie bezpieczeństwa wpływały na poczucie przynależności, dlatego kontrolowanie w analizach poczucia przynależności generuje pozorną zależność między dręczeniem a poczuciem bezpieczeństwa²².

W przypadku wskaźników jakości relacji wśród uczniów opartych na deklaracjach dyrektora występują zależności, których część ma oczekiwany kierunek (lepsze relacje sprzyjają

²¹ Skala poczucia bezpieczeństwa w badaniu PISA uwzględnia bezpieczeństwo w drodze do i ze szkoły, w klasie oraz na korytarzach i w pozostałych pomieszczeniach szkolnych.

²² Problem tzw. *colliders*, czyli zmiennych poddających się oddziaływaniu dwóch innych zmiennych, których kontrolowanie w analizie generuje pozorną zależność między tymi dwoma innymi zmiennymi, jest opisany w literaturze dotyczącej wnioskowania o związkach przyczynowo-skutkowych (Morgan i Winship, 2007).

dobrostanowi), a pozostała część – kierunek przeciwny do oczekiwanego. Interpretację utrudnia to, że w deklaracjach dyrektorów odbicie znajdować mógł lepszy lub gorszy stan relacji w szkole, ale również mniejsze lub większe dostrzeganie (lub ujawnianie) istniejących problemów.

W części dotyczącej umiejętności uczniów zwracaliśmy już na to uwagę w odniesieniu do „zastraszania lub słownego znęcania się wśród uczniów”. Zależność satysfakcji ucznia z życia od odpowiedzi dyrektora na związane z tym pytanie okazała się istotna, ale kształt tej zależności i tym razem jest nieintuicyjny. Najniższy poziom satysfakcji występował w szkołach, których dyrektor stwierdził, że zastraszanie lub słowne znęcanie się wśród uczniów to „mały problem”. Natomiast większa satysfakcja występowała w szkołach, w których dyrektor albo w ogóle nie dostrzegał problemu, albo uznawał problem za umiarkowany lub duży. Interpretacja tego związku jest trudna, ponieważ wskazanie odpowiedzi „umiarkowany” lub „duży” mogło wynikać z wysokiego poziomu agresji słownej między uczniami w szkole, ale mogło również łączyć się ze stosunkowo niskim poziomem agresji słownej, lecz wyczuleniem dyrektora na ten problem i podejmowaniem przez nią działań polepszających relacje w szkole.

Relacje między nauczycielami a uczniami

Relacje między nauczycielami a uczniami mogą być zarówno źródłem poczucia bezpieczeństwa uczniów, jak i źródłem stresu, szczególnie wtedy, kiedy opierają się na konflikcie (Zheng, 2022). Pozytywne relacje w tym wymiarze wymagają troski, szacunku, podejmowania wspólnych działań oraz dostosowywania praktyk i rozwiązań edukacyjnych do potrzeb uczniów (Kunnari i Lipponen, 2010). Konsekwencją zaś dobrych relacji z nauczycielem jest otwartość ucznia na wyrażanie swoich emocji i obaw oraz wsparcie w budowaniu udanych interakcji między uczniami w klasie (Zheng, 2022). Ponadto wspierające relacje z nauczycielami mogą stanowić istotny czynnik w budowaniu dobrostanu dzieci doświadczających przeciwności losu, na przykład tych, które rzadziej doświadczają wspierających relacji w środowisku rodzinnym (Butler i in., 2022).

Nasze analizy potwierdzają, że **relacje wysokiej jakości (w ocenie uczniów) nauczycieli z uczniami związane były z wyższą satysfakcją z życia wśród uczniów**²³. Przemawia to za budowaniem i wzmacnianiem tego wymiaru relacji w szkole. Wydaje się to szczególnie istotne ze względu na fakt, że polscy piętnastolatki należeli do grupy uczniów charakteryzujących się niskim poziomem satysfakcji z życia i bardzo niskim poczuciem bezpieczeństwa na tle nastolatków z innych krajów. Sytuacja ta szczególnie dotyczy uczniów liceów i techników, zaś w mniejszym stopniu piętnastolatków z branżowych szkół I stopnia (Rafałowski, 2024).

²³ Podobny efekt stwierdziliśmy w przypadku poczucia bezpieczeństwa uczniów, jest on jednak minimalny.

Niejednoznaczne są wyniki analiz zależności wskaźników dobrostanu ucznia od deklarowania przez dyrektora problemu braku szacunku uczniów wobec nauczycieli, czy nawet agresji słownej wobec tych ostatnich. Gdyby uznać je za symptomy niskiej jakości relacji, to można by oczekiwać, że towarzyszyć im będzie niższy dobrostan uczniów. Z drugiej strony, jeśli odpowiednie zachowanie wobec nauczycieli zostało wymuszone represyjnym lub rygorystycznym podejściem do uczniów, to mogłoby się wiązać z obniżeniem dobrostanu uczniów lub na przykład z przenoszeniem się agresji uczniów w inne sfery, znajdujące się poza kontrolą szkoły, takie jak internet. Można więc sformułować dwie hipotezy, zakładające przeciwny kierunek zależności. Wyniki naszych analiz nie rozstrzygają, która z tych hipotez jest słuszna, ponieważ część z nich mogłaby przemawiać ze pierwszą, a część za drugą. Z jednej strony w szkołach, w których dyrektorzy deklarowali, że nauka w szkole nie jest utrudniana przez brak szacunku uczniów do nauczycieli, można zaobserwować wyższe poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów, zaś występowanie średnich lub dużych utrudnień wiązało się z jego obniżeniem. Z drugiej strony deklaracja dyrektora o braku agresji słownej wobec pracowników szkoły łączyła się z niższym poziomem dobrostanu ucznia.

Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Współpraca między rodzicami lub opiekunami uczniów a nauczycielami czy dyrekcją szkoły jest niezwykle istotnym elementem procesu budowania bezpieczeństwa dziecka, jego zadowolenia z życia oraz przeciwdziałania skutkom negatywnych zachowań czy ich niwelowania. Wyniki metaanalizy dotyczącej interwencji opartych na partnerstwie między pracownikami szkoły a rodzicami dostarczają dowodów, że partnerstwo pozytywnie wpływa na zachowania i osiągnięcia akademickie dzieci, ich kompetencje społeczno-behawioralne oraz zdrowie psychiczne (Smith i in., 2020).

Dostępne nam wskaźniki jakości relacji między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów nie dotyczą współpracy na rzecz bezpieczeństwa i dobrostanu ucznia. W przypadku badania TIMSS 2023 odnoszą się do presji na nauczyciela ze strony rodziców oraz poczucia rodziców, że są włączeni w edukację dziecka. Nie miało to związku z poczuciem bezpieczeństwa ucznia. W przypadku badania PISA wskaźniki relacji są oparte na deklaracjach dyrektora szkoły o angażowaniu rodziców w życie szkoły. Związek między nimi a dobrostanem ucznia jest bardzo słaby i w dodatku jeśli okazuje się istotny statystycznie, to jest negatywny (większemu zaangażowaniu rodziców towarzyszy nieznacznie mniejszy dobrostan ucznia).

Stosunek uczniów do społeczności szkolnej

Poczucie przynależności do szkoły odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu dobrostanu społeczno-emocjonalnego uczniów. Włączenie społeczne silnie warunkuje zadowolenie z życia młodzieży, zaś wykluczenie ze społeczności szkolnej stanowi czynnik ryzyka wystąpienia lub nasilenia problemów internalizacyjnych (lęku, depresji, smutku, wycofania) i eksternalizacyjnych (agresji, zaburzeń zachowania) (Arslan i in., 2020). W badaniach międzynarodowych stwierdzano zależność między poczuciem przynależności a wskaźnikami dobrostanu ucznia. Na przykład analizując wyniki PISA 2015, zauważono, że prawdopodobieństwo niezadowolenia z życia piętnastolatka było trzykrotnie wyższe (w Polsce – ponad dwukrotnie wyższe), jeśli czuł się w obco w szkole (OECD, 2017). Jednocześnie poczucie przynależności może stanowić czynnik ochronny w przypadku doświadczenia przez dziecko przemocy szkolnej. Wśród uczniów będących ofiarami przemocy, ale odczuwających poczucie przynależności do szkoły odnotowuje się mniejsze ryzyko narażenia na wystąpienie problemów emocjonalnych i wyższy poziom dobrostanu niż wśród tych, którzy, doświadczając przemocy, mają jednocześnie niskie poczucie włączenia do społeczności szkolnej (Arslan i Allen, 2021).

Warto podkreślić, że w naszych analizach wskaźnikiem jakości relacji było nie poczucie przynależności jako charakterystyka indywidualnego ucznia, lecz średnie nasilenie poczucia przynależności w jego szkole. Taka cecha społeczności szkolnej okazała się stosunkowo silnie związana z poczuciem bezpieczeństwa ucznia. Świadczą o tym dane z badania PISA 2022. W badaniu TIMSS 2023 odsetek uczniów deklarujących, że nie czują się związani ze swoją szkołą, był wręcz jedynym wskaźnikiem jakości relacji, którego efekt był istotny statystycznie. Wyniki analiz pokazują, że **uczeń czuł się bezpieczniej, jeśli w jego szkole panowało silniejsze poczucie przynależności uczniów do szkoły**. Związek przyczynowo-skutkowy może być tu dwukierunkowy: włączająca sieć relacji społecznych między uczniami, której przejawem jest deklarowane poczucie przynależności, mogła zapewniać uczniom poczucie bezpieczeństwa, a zarazem bezpieczne środowisko mogło sprzyjać budowaniu więzi ze społecznością szkolną.

Nieoczekiwany kierunek przyjęła natomiast zależność ogólnej satysfakcji ucznia z życia i poczucia przynależności ogółu piętnastolatków z jego szkoły. Wśród uczniów biorących udział w badaniu PISA 2022 większemu poczuciu przynależności towarzyszyła średnio nieznacznie większa satysfakcja z życia, ale korelacja ta była nieistotna statystycznie. Włączenie do modelu statystycznego dwóch zmiennych spowodowało jednak, że efekt poczucia przynależności w szkole stał się negatywny i istotny statystycznie. Pierwszą z tych zmiennych jest pozycja społeczno-ekonomiczna rodziny według oceny ucznia. Zmienna ta była istotnie związana z satysfakcją ucznia z życia, ale również z jego poczuciem przynależności i dlatego w pewnym

stopniu przejmowała efekt takiego indywidualnego poczucia przynależności. Włączenie do modelu naraz średniego poczucia przynależności w szkole, poczucia przynależności danego ucznia oraz oceny pozycji społeczno-ekonomicznej rodziny pozwala rozdzielić efekty tych trzech zmiennych. Istotna pozostaje zależność satysfakcji ucznia z życia od postrzeganej przez niego pozycji jego rodziny w hierarchii społecznej, co może nasuwać przypuszczenie, że źródłem tej satysfakcji lub jej braku było porównywanie się piętnastolatka z innymi osobami z otoczenia. Ponadto okazuje się, że wyższej satysfakcji z życia ucznia sprzyjało większe poczucie przynależności tego ucznia, ale jednocześnie mniejsze poczucie przynależności wśród innych piętnastolatków z jego szkoły. Inaczej mówiąc, uczeń czuł się bardziej zadowolony, jeśli sam był dobrze zintegrowany z rówieśnikami, ale wśród kolegów miał więcej piętnastolatków, którzy czuli się osamotnieni lub nie lubiani. Albo, odwracając to sformułowanie, niezadowolenie ucznia związane z poczuciem braku pozytywnej więzi ze szkolnymi kolegami pogłębiało się, jeśli przez jego kolegów taka więź była silniej i powszechniej odczuwana. To jest pierwsza przyczyna, dla której oszacowana przez nas w analizach zależność satysfakcji ucznia z życia od średniego poczucia przynależności w szkole była negatywna.

Drugą zmienną, której uwzględnienie generuje negatywny kierunek zależności, jest ocena relacji między nauczycielami a uczniami dokonywana przez piętnastolatków uczęszczających do danej szkoły. Pogłębione analizy wskazują na to, że negatywny efekt poczucia przywiązania innych uczniów, opisany wyżej, wydatnie się zwiększał, kiedy dany uczeń lepiej oceniał stosunek nauczycieli do siebie. Tak jakby przy dobrych relacjach z nauczycielami pozycja w grupie rówieśniczej nabierała większego, a przy złych relacjach – mniejszego znaczenia dla ogólnej satysfakcji z życia. Można to zinterpretować w ten sposób, że jednoczesne uwzględnienie w analizach stosunku nauczycieli z danej szkoły do uczniów pozwala pełniej odsłonić negatywny efekt poczucia przynależności innych uczniów, przy pozytywnym efekcie własnego poczucia przynależności ucznia na jego satysfakcję z życia. Ten drugi efekt jest naturalnie silniejszy niż pierwszy. Jeżeli więc celem jest przeciwdziałanie niskiemu dobrostanowi psychicznemu uczniów, **to właściwym kierunkiem jest polepszanie relacji w szkole przy jednoczesnym dbaniu, by poza gronem dobrze zintegrowanych uczniów nie pozostały pojedyncze jednostki społecznie izolowane.** Doświadczają one bowiem skumulowanego negatywnego efektu własnego niskiego poczucia przynależności oraz wysokiego poczucia przynależności kolegów.

3.6. Relacje społeczne w szkole a niepożądane zachowania uczniów

Główne wnioski

- Obecność dręczenia oraz innych form przemocy uczniów wiąże się z występowaniem w szkole innych niepożądanych zachowań, takich jak opuszczanie lekcji, wandalizm, kradzieże czy używanie alkoholu i narkotyków.
- Współpraca między szkołą a rodzicami, oparta na zaangażowaniu tych ostatnich, może przyczyniać się do zapobiegania niepożądanym zachowaniom uczniów.

Dobre relacje w szkole sprzyjają nie tylko osiągnięciom edukacyjnym, silnej motywacji do nauki czy poczuciu bezpieczeństwa. Pochodną dobrej jakości więzi w środowisku szkolnym może być również ograniczenie negatywnych zjawisk związanych z wagarowaniem, niszczeniem mienia szkoły, zażywaniem narkotyków, spożywaniem alkoholu czy nawet posiadaniem broni przez uczniów (Okulicz-Kozaryn, 2013). W badaniach stwierdzano, że poczucie przynależności do społeczności szkolnej, więzi między rówieśnikami oraz nauczycielami a uczniami stanowią czynniki, których obecność w szkole w istotny sposób redukuje ryzyko podejmowania przez młodzież działań niepożądanych (Ostaszewski, 2012). W niniejszej analizie w celu weryfikacji występowania bądź nie tych zależności i ich kierunków wykorzystaliśmy szereg wskaźników z badań PISA, ICCS, TIMSS oraz TALIS.

Relacje między uczniami

Młodzież w okresie dorastania jest grupą najbardziej narażoną na podejmowanie zachowań ryzykownych dla zdrowia i wykazującą niedostatki w zakresie zachowań sprzyjających zdrowiu. To właśnie w środowisku rówieśniczym najczęściej mają miejsce sytuacje związane z łamaniem norm społecznych, odrzuceniem uznanych autorytetów czy podejmowaniem zachowań dewiacyjnych (Makara-Studzińska i Moryłowska, 2009). Relacje między rówieśnikami są ściśle związane z podejmowaniem zachowań ryzykownych zarówno pod względem ilości podejmowanych interakcji, czasu poświęcanego na ich realizację, jak i jakości tych relacji, na którą składają się m.in. wsparcie czy akceptacja w gronie kolegów i koleżanek (Engels i ter Bogt, 2001). Warto również dodać, że podejmowanie negatywnych zachowań często związane jest z chęcią nawiązania przez młodego człowieka nowych relacji lub zacieśnienia już istniejących (Engels i ter Bogt, 2001).

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że **obecność dręczenia i innych form przemocy rówieśniczej w szkołach wiązała się z występowaniem niepożądanych zachowań uczniów w różnym wieku, takich jak wandalizm, używanie narkotyków lub alkoholu czy opuszczanie lekcji**. Potwierdzenie przez piętnastolatków lub dyrektora w badaniu PISA 2022 obecności w szkole zjawiska dręczenia rówieśniczego wiązało się z większym prawdopodobieństwem potwierdzenia przez ucznia, że na terenie szkoły dochodziło do dewastacji lub widział ucznia z bronią (np. nożem). Podobnie jak w poprzednich częściach tego raportu, można zauważyć nieoczekiwany kierunek związku tego rodzaju deklaracji uczniów z odpowiedziami dyrektora wskazującymi na brak agresji słownej uczniów (również wobec nauczycieli), a także na brak problemu obrażeń fizycznych wśród uczniów. Przeważnie taki nieoczekiwany kierunek zależności wynikał z jednoczesnego uwzględnienia efektu wielu wskaźników jakości relacji wśród uczniów oraz między uczniami a nauczycielami. Podobnie jak w poprzednich podrozdziałach jest to sygnał po pierwsze złożonych zależności między wskaźnikami jakości relacji, a po drugie tego, że odpowiedzi udzielane z perspektywy dyrektora szkoły niekoniecznie były zbieżne ze szkolnymi doświadczeniami uczniów. Jeżeli natomiast przyglądamy się zależnościom wyłącznie na podstawie danych uzyskanych od dyrektora szkoły, to nie mamy do czynienia z nieoczekiwanym ich kierunkiem. A zatem odpowiedzi dyrektorów są spójne – jeżeli dyrektor dostrzegał w szkole więcej przejawów przemocy wśród uczniów, to za poważniejszy problem szkoły uznawał takie niepożądane zachowania uczniów, jak używanie alkoholu lub narkotyków, nieuważanie na lekcji lub opuszczanie lekcji.

Wśród ósmoklasistów objętych badaniem ICCS 2022 wraz ze wzrostem odsetka uczniów obawiających się dręczenia przez innych uczniów rosło prawdopodobieństwo, że nauczyciel potwierdził występowanie zjawiska wagarowania. Podobnie wraz ze wzrostem odsetka uczniów zdecydowanie niezgadających się ze stwierdzeniem, że większość uczniów traktuje siebie z szacunkiem, rosło prawdopodobieństwo potwierdzenia przez nauczyciela aktów wandalizmu. Zależności te są tym bardziej znaczące, że opierają się na zestawieniu odpowiedzi różnych respondentów (nauczycieli i uczniów). Ponadto nauczyciele bardziej pozytywnie opisujący klimat klasy, czyli tak naprawdę relacje między uczniami, rzadziej zauważali przypadki wandalizmu i zażywania narkotyków. Przypomnijmy, że w analizie uwzględniono zmienne kontrolne – lokalizację szkoły, liczbę uczniów, status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów, zasoby lokalnej społeczności, napięcia w lokalnej społeczności – tak aby nie mogły one stać za stwierdzonymi zależnościami. Na podstawie badania TIMSS 2023 stwierdziliśmy, że niższy poziom dręczenia zgłaszany przez czwartoklasistów wiązał się z większymi szansami deklaracji nauczyciela, że uczniowie szanują mienie szkolne. Ponadto deklaracja dyrektora szkoły, że zastraszanie lub agresja słowna stanowią umiarkowany lub poważny problem, łączyła się

z większym ryzykiem obserwowania przez dyrektora szkoły spóźniania się uczniów na lekcje i aktów wandalizmu. Z badania TALIS 2024 wypływa wniosek o zależności między zauważaniem przez dyrektora przypadków wandalizmu lub kradzieży wśród uczniów a skalą prześladowania rówieśniczego według informacji pozyskanych od nauczycieli. Dyrektorzy, którzy deklarowali, że nigdy nie dochodzi do zastraszania ani dręczenia – na terenie szkoły lub w internecie – twierdzili również, że nigdy nie obserwowali, aby uczniowie mieli styczność z narkotykami lub alkoholem. Te wszystkie wyniki analiz prowadzą do jednej konkluzji: **w szkołach podstawowych, w których relacje wśród uczniów były lepsze i mniej naznaczone przemocą, obserwowano mniej niepożądanych zachowań uczniów, takich jak opuszczanie lekcji, spóźnienia, wandalizm, kradzieże, używanie alkoholu lub narkotyków**. Potwierdza się zatem związek, o którym w przypadku szkół ponadpodstawowych możemy wnioskować dzięki danym z badania PISA 2022.

Sugeruje to, że przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej na terenie szkoły poprzez budowanie pozytywnych relacji między uczniami może pomóc zapobiegać podejmowaniu przez uczniów problematycznych, ryzykownych zachowań. Jest to o tyle istotne, że przeciwdziałanie przemocy i negatywnym zachowaniom w szkole poprzez użycie środków bezpieczeństwa, na przykład kamer, ochrony, wykrywaczy metali, może przynieść skutki odmienne od zamierzonych. W rzeczywistości wyższy poziom użycia środków bezpieczeństwa może osłabiać klimat szkoły w taki sposób, że nastolatki będą czuły się mniej związane ze szkołą i będą miały więcej konfliktów z prawem (Fisher i in., 2018; Klevan, 2021; Perumean-Chaney i Sutton, 2013). Należy przy tym brać pod uwagę psychospołeczne mechanizmy, które działają w fazie dorastania i okresie je poprzedzającym. Naruszanie wartości i norm społecznych przekazywanych przez dorosłych, takie jak wandalizm, picie alkoholu, ale również dręczenie innych uczniów, może być w tym czasie źródłem prestiżu w gronie rówieśników (Salmivalli i Peets, 2009). Dostarcza to zresztą alternatywnego wyjaśnienia, dlaczego przemoc wśród uczniów i podejmowanie przez nich zachowań niepożądanych współwystępowały ze sobą.

Relacje między nauczycielami a uczniami

Troskliwe i wspierające relacje z dorosłymi w szkole zapewniają młodzieży wsparcie społeczne i poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego niezbędne do osiągnięcia różnorodnych celów rozwojowych. Jakość relacji uczeń – nauczyciel jest również jednym z kluczowych elementów pozytywnego klimatu szkolnego, który przekłada się m.in. na lepsze dostosowanie się uczniów do norm i oczekiwań społecznych, lepszy stan ich zdrowia psychicznego oraz niższy poziom podejmowania zachowań ryzykownych (Ostaszewski, 2020). Ponadto konfliktowe relacje między nauczycielem a uczniem mogą przyczyniać się do zaangażowania uczniów w dręczenie szkolne

zarówno w roli ofiary, jak i sprawcy przemocy, a zarazem przyczynić się podejmowania przez ucznia zachowań ryzykownych (Marengo i in., 2018).

Wyniki naszych analiz dotyczących relacji między uczniami a nauczycielami są podobne do tych uzyskanych w przypadku relacji wśród uczniów. W badaniu PISA 2022 zauważamy związek pozytywnych relacji między uczniami a nauczycielami z mniejszym nasileniem niepożądanych zachowań uczniów zarówno gdy opieramy się na odpowiedziach dyrektorów szkół, jak i na odpowiedziach uczniów. Nieoczekiwany kierunek zależności pojawia się natomiast w niektórych przypadkach, gdy bierzemy pod uwagę jednocześnie wiele wskaźników jakości relacji i zestawiamy ze sobą deklaracje dyrektorów szkół o relacjach z wypowiedziami uczniów o tym, co zaobserwowali w szkole. Wyniki te uzupełnia wniosek płynący z badania ICCS 2022: lepsze oceny relacji z nauczycielami dokonywane przez uczniów przekładały się na wyższe prawdopodobieństwo niezaobserwowania przez nauczyciela niszczenia mienia szkoły przez uczniów. Tym razem nie stwierdziliśmy podobnych istotnych statystycznie zależności, gdy analizowaliśmy dane z badania TIMSS 2023. Natomiast w badaniu TALIS 2024 mniejszy odsetek nauczycieli doświadczających stresu z powodu zastraszania lub przemocy słownej uczniów, a także zaprzeczenie przez dyrektora, że takie zachowania miały miejsce, łączył się z wyraźnie mniejszymi szansami zauważenia przez dyrektora aktów wandalizmu i kradzieży wśród uczniów. Rezultaty analiz sugerują więc, że również **dobrze relacje między uczniami a nauczycielami wiążą się z mniejszym nasileniem lub niewystępowaniem niepożądanych zachowań nastolatków.**

Relacje między szkołą a rodzicami lub opiekunami uczniów

Hipotetycznie współpraca między szkołą a rodzicami lub opiekunami uczniów mogłaby bardzo pomóc w zapobieganiu niepożądanym zachowaniom uczniów. Wskaźniki jakości relacji, które mogliśmy stworzyć na podstawie badań międzynarodowych, nie dotyczą konkretnie współpracy w takim celu, lecz bardziej ogólnych deklaracji dyrektorów szkół co do angażowania rodziców w życie szkoły. Istotne statystycznie zależności niepożądanych zachowań uczniów od tych wskaźników stwierdziliśmy w przypadku badań PISA 2022 i TALIS 2024.

Z badania PISA 2022 wynika, że wysoki ogólny poziom angażowania rodziców deklarowany przez dyrektora szkoły przekładał się na niewielkie obniżenie prawdopodobieństwa potwierdzenia przez ucznia dewastacji szkoły oraz posiadania przez uczniów broni. Nie dotyczy to jednak potwierdzanego przez dyrektora dobrowolnego uczestnictwa rodziców w fizycznej aktywności lub dodatkowych zajęciach w szkole. Wiązało się ono ze zwiększeniem prawdopodobieństwa zauważenia przez ucznia takich niepożądanych zjawisk, przy czym

również niewielkim – zgodnie z rezultatami analiz prawdopodobieństwo potwierdzenia przez ucznia dewastacji szkoły rośnie o 1% dopiero wtedy, gdy odsetek takich dobrowolnie zaangażowanych rodziców zwiększał się o 24 punkty procentowe (czyli na przykład od wartości 1% ogółu rodziców do wartości 25% ogółu rodziców). W zasadzie wyniki można więc uznać za świadczące o braku silnych zależności.

Analizy odpowiedzi dyrektorów w ramach badania TALIS 2024 wskazują, że znaczne zaangażowanie rodziców lub opiekunów w działalność szkoły wiązało się z wyraźnie mniejszymi szansami występowania takich zachowań jak wandalizm, kradzieże czy używanie narkotyków lub alkoholu. Wskazuje to na pozytywną rolę współpracy między personelem szkoły a rodzicami. Słabością tej argumentacji jest to, że opiera się wyłącznie na deklaracjach dyrektora szkoły. Stwierdzona zależność może odzwierciedlać ogólną skłonność dyrektora do przedstawiania sytuacji w dobrym świetle. A zatem **wyniki naszych analiz sugerują, lecz nie dostarczają silnych dowodów na to, że współpraca między szkołą a rodzicami, oparta na zaangażowaniu tych ostatnich, może zapobiegać niepożądanym zachowaniom uczniów.**

Relacje wśród nauczycieli oraz między dyrektorem a nauczycielami

Występowanie na terenie szkoły niepożądanych zachowań uczniów może zależeć nie tylko od jakości relacji wśród uczniów, między uczniami a nauczycielami oraz między szkołą a rodzicami, lecz także od relacji w gronie pedagogicznym. Można przypuszczać, że współpraca nauczycieli oraz między nauczycielami a dyrekcją szkoły sprzyja sprawności działań zapobiegających występowaniu problemów wychowawczych lub podejmowanych w reakcji na nie. Za szczególnie skuteczne praktyki nauczycielskie w obszarze przeciwdziałania niepożądanym zachowaniom uczniów uznaje się m.in. właściwy nadzór i dyscyplinę oraz efektywne zarządzanie nauczaniem (Martinez i in., 2016). Ponadto pozytywne relacje międzyludzkie wśród pracowników mają przełożenie na ogólny klimat szkoły, w tym na kształtowanie środowiska uczniów opartego na zaufaniu i bezpieczeństwie. Relacje wśród dorosłych oddziałują także na obserwujących ich uczniów, co skutkuje modelowaniem zachowań dzieci i młodzieży (Przewłocka, 2015a).

Naszym źródłem informacji o relacjach wśród pracowników szkoły są odpowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniu TALIS 2024. Możemy zestawić je z wypowiedziami dyrektora o występowaniu w szkole dwóch kategorii zjawisk – aktów wandalizmu i kradzieży oraz używania czy choćby posiadania alkoholu i narkotyków przez uczniów. Jeśli chodzi o relacje wśród nauczycieli, nie stwierdziliśmy istotnych statystycznie zależności. Natomiast w przypadku relacji między dyrektorem a pracownikami szkoły zależności były silne, lecz nieoczekiwane.

Co prawda większy odsetek nauczycieli zdecydowanie zgadzających się, że dyrektor wierzy w kompetencje nauczycieli, wiązał się ze spadkiem szans zaobserwowania przez dyrektora wandalizmu lub kradzieży dokonanej przez uczniów, ale jeszcze gwałtowniejszy spadek tych szans towarzyszył zwiększeniu się odsetka nauczycieli niezgadzających się z tym stwierdzeniem. Poza zdecydowaną zgodą i niezgodą nauczyciele mieli jeszcze do dyspozycji stosunkowo neutralną odpowiedź „zgadzam się” (w kwestionariuszu nie przewidziano odpowiedzi prawdziwie neutralnej, w rodzaju „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”). Wyniki analiz oznaczają więc, że im mniejszy odsetek nauczycieli w szkole wybierających taką umiarkowaną odpowiedź, a decydujących się zamiast tego na bardziej zdecydowaną i skrajną odpowiedź (pozytywną lub negatywną), tym mniejsze szanse zadeklarowania przez dyrektora, że w szkole ma do czynienia z wandalizmem lub kradzieżami. Innymi słowy, te zjawiska były szczególnie częste w szkołach, w których zaufanie dyrektora do nauczycieli nie było ani szczególnie wysokie, ani szczególnie niskie.

Ponadto w szkołach, w których nauczyciele nie uznawali relacji dyrektorów z pracownikami szkoły za dobre, dyrektorzy deklarowali, że młodzież nigdy nie używa alkoholu ani narkotyków. Możliwe, że związek ten wynikał ze sposobu zarządzania szkołą zakładającego wysoki poziom kontroli, co nie sprzyjało budowaniu pozytywnych relacji z pracownikami, ale mogło ograniczać zachowania ryzykowne wśród uczniów. Tłumaczyłoby to zarazem związek nieobserwowania wandalizmu i kradzieży z brakiem zaufania dyrektora do pracowników. Nie jesteśmy jednak w stanie rozstrzygnąć, czy przedstawiony przez dyrektora obraz, zgodnie z którym uczniowie nie podejmują niepożądanych zachowań, odpowiadał rzeczywistości, czy też był przejawem niedostrzegania istniejących problemów.

Stosunek uczniów do społeczności szkolnej

Poczucie przynależności może stanowić istotny czynnik przeciwdziałający wykluczeniu społecznemu uczniów, ich poczuciu osamotnienia i tym samym osłabiać skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych oraz promować pozytywne zachowania zdrowotne (Tomova i in., 2021). Wyniki wcześniejszych badań wskazują, że tworzenie bezpiecznego i inkluzywnego środowiska oraz wzmacnianie u młodzieży doświadczeń związanych z przynależnością do szkoły pozytywnie wiąże się z niższym rozpowszechnieniem wśród uczniów zachowań związanych z używaniem narkotyków, przedwczesną inicjacją seksualną czy opuszczaniem szkoły z powodu poczucia zagrożenia. Dodatkowo programy i praktyki szkolne promujące bezpieczne i wspierające środowisko oraz sprzyjające integracji mogą odgrywać ważną rolę w poprawie powiązań szkolnych wśród młodych ludzi, w tym nastolatków należących do mniejszości rasowych, etnicznych i seksualnych (Wilkins i in., 2021).

Nasze analizy, w których szacowaliśmy efekt poczucia przynależności w szkole wykraczający poza efekt relacji między uczniami, nauczycielami, dyrekcją i rodzicami, nie potwierdzają jednak tego rodzaju związku. Zidentyfikowaliśmy dwie istotne statystycznie zależności, które sugerują jednak, że bardziej rozpowszechnione poczucie przynależności wiązało się z występowaniem zachowań niepożądanych.

Po pierwsze, z naszego modelu statystycznego (stworzonego na podstawie danych z PISA 2022) wynika, że większy poziom poczucia przynależności w szkole wiązał się z większym prawdopodobieństwem zaobserwowania przez ucznia dewastacji w szkole. Efekt ten był jednak bardzo słaby – nawet między szkołami o skrajnie różnym poczuciu przynależności uczniów przewidywana różnica w prawdopodobieństwie dewastacji wynosi mniej niż 2%. W dodatku taki efekt pojawia się dopiero, kiedy do modelu włączamy wskaźnik relacji między nauczycielami a uczniami. Stosunkowo duża jest interakcja między tym wskaźnikiem a poczuciem przynależności w szkole, co oznacza, że efekt poczucia przynależności różnił się w zależności od tego, czy uczniowie mają pozytywne czy negatywne relacje z innymi uczniami. Musimy wreszcie podkreślić, że bierzemy pod uwagę wskaźnik poczucia przynależności na poziomie szkoły. Jeżeli bowiem uwzględnić w analizach poczucie przynależności konkretnego ucznia, to jego efekt był istotny i ujemny, czyli uczeń o silniejszym poczuciu przynależności do szkoły miał mniejsze, a nie większe prawdopodobieństwo zauważenia dewastacji w szkole.

Inna sytuacja ma miejsce w przypadku drugiej zależności, którą stwierdziliśmy, analizując dane z badania TIMSS 2023. Wygląda na to, że większy odsetek czwartoklasistów, którzy zdecydowanie czuli się związani ze szkołą, wiązał się ze znacznym wzrostem szans, że nauczyciel uzna opuszczanie lekcji przez uczniów za utrudnienie nauczania. Przyczyną takiego efektu nie jest jednocześnie uwzględnienie innych wskaźników jakości relacji, choć spowodowało znaczne zwiększenie siły tego efektu. Paradoksalnie, problem opuszczania lekcji był bardziej dotkliwy dla nauczycieli w szkołach, z którymi więcej uczniów odczuwało silną więź.

Poza tymi dwiema trudnymi do wyjaśnienia zależnościami nie zaobserwowaliśmy istotnego efektu poziomu poczucia przynależności uczniów. Jeszcze raz przypomnimy, że w analizach braliśmy pod uwagę jednocześnie wszystkie inne wskaźniki jakości relacji. Oznacza to, że badaliśmy efekt tylko tej części poczucia przynależności, która nie wynikała z relacji między członkami społeczności szkolnej.

3.7. Relacje społeczne w szkole a poczucie własnej skuteczności wśród nauczycieli

Główne wnioski

- Przemoc uczniów wobec innych uczniów, a także ich agresja słowna wobec nauczyciela podważają wiarę nauczycieli we własne umiejętności pedagogiczne.
- Pozytywne relacje między nauczycielami, oparte na wzajemnej pomocy oraz współpracy, mogą skutecznie wspierać ich pracę i podnosić jakość kształcenia.
- Nauczyciele, którzy wyraźnie odczuwają wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły, mają większe poczucie własnej skuteczności w pracy z uczniami.
- Angażowanie rodziców w działalność szkoły może nie sprzyjać przekonaniu nauczycieli o skuteczności własnych działań.
- Negatywne relacje dyrektora szkoły z rodzicami lub opiekunami uczniów utrudniają pracę dydaktyczną nauczycieli.

Poczucie własnej skuteczności w nauczaniu wśród nauczycieli rozumiane jest jako wiara we własne umiejętności oraz oczekiwane skutki podejmowanych przez siebie działań. Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności sprzyja chęci wspierania i tworzenia zmian w środowisku szkolnym, wytrwałości w obliczu wyzwań, otwartości na nowe pomysły czy strategię nauczania, nawet jeśli są one uważane za ryzykowne (Gordon i in., 2023). Poczucie własnej skuteczności ma kluczowe znaczenie dla osiągnięć edukacyjnych uczniów (Hattie, 2003) oraz sprawnego funkcjonowania całej społeczności szkolnej. Istotną rolę odgrywają tutaj działania podejmowane przez dyrekcję w obszarze szeroko rozumianego zarządzania szkołą oraz klimat szkoły sprzyjający bądź niesprzyjający wzmacnianiu poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli. Niski poziom poczucia własnej skuteczności nauczycieli wiąże się z wyższym poziomem stresu oraz wypaleniem zawodowym, zaś wzmacnianie poczucia własnej skuteczności u nauczycieli sprzyja zaangażowaniu w pracę i satysfakcji zawodowej (Skaalvik i Skaalvik, 2017).

W naszym raporcie zależności między relacjami społecznymi w szkole a poczuciem własnej skuteczności wśród nauczycieli analizowaliśmy na podstawie wskaźników z badania TALIS 2024. Należy mieć tutaj na uwadze, że wskaźniki te oparte są na odpowiedziach nauczycieli klas 5–8

szkół podstawowych na pytania o to, co potrafią robić²⁴. Dlatego mówimy nie tyle o skuteczności, ile o poczuciu własnej skuteczności nauczycieli.

Relacje między uczniami

Relacje rówieśnicze wydają się ważnym, choć trudno jednoznacznie określić, czy kluczowym elementem w budowaniu poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli. Prawdopodobnie jeśli wywierają na to poczucie wpływ, to pośrednio. Badacze częściej w tym obszarze koncentrują się na relacjach między nauczycielami a uczniami oraz na związkach między poczuciem własnej skuteczności nauczyciela a osiągnięciami uczniów, ich własną skutecznością czy zaangażowaniem w naukę (Zee i Koomen, 2016). Warto również wspomnieć, choć kwestia ta nie podlega analizom w naszym raporcie, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli w odniesieniu do kształtowania relacji rówieśniczych i zarządzania nimi, również w odniesieniu do przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu, stanowi z ich perspektywy odrębny obszar działań i znaczące wyzwanie w porównaniu na przykład z zarządzaniem klasą, zaangażowaniem uczniów czy skutecznym nauczaniem (Ryan i in., 2015). Oznacza to, że relacje między uczniami, szczególnie te odznaczające się zachowaniami przemocowymi, mogą zaburzać proces kształtowania poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli.

W naszych analizach stwierdziliśmy, że uznanie przez nauczycieli, że dręczenie rówieśnicze stanowi problem w szkole, wiązało się z obniżeniem poziomu poczucia własnej skuteczności nauczyciela w obszarach angażowania i motywowania uczniów oraz zarządzania klasą.

Natomiast dostrzeganie przez nauczycieli w szkole prześladowania rówieśniczego

²⁴ Poczucie własnej skuteczności w angażowaniu i motywowaniu uczniów było mierzone za pomocą następujących pytań: „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan... wzmacniać w uczniach przekonanie, że mogą osiągać dobre wyniki w nauce? ...pomagać uczniom zrozumieć wartość uczenia się? ...motywować uczniów, którzy wykazują niewielkie zainteresowanie nauką? ...wspierać uczniów w myśleniu krytycznym?”. Poczucie własnej skuteczności w zarządzaniu klasą było mierzone za pomocą następujących pytań: „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan... kontrolować niewłaściwe zachowania w klasie? ...jasno komunikować oczekiwania na temat zachowania uczniów? ...skłaniać uczniów do przestrzegania zasad obowiązujących w klasie? ...uspokoić ucznia, który zakłóca lekcję lub jest hałaśliwy? Poczucie własnej skuteczności w klasach wielokulturowych było mierzone za pomocą następujących pytań: „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan... dostosować nauczanie do różnorodności kulturowej uczniów? ...podnosić świadomość różnic kulturowych wśród uczniów? ...ograniczać stereotypizację uczniów na gruncie etnicznym? ...zapewnić współpracę pomiędzy uczniami z różnych środowisk kulturowych lub etnicznych?”. Realizacja celów nauczania była mierzona za pomocą następujących pytań: „Nauczanie jest złożonym procesem, a jego wszystkie cele są czasem trudne do pogodzenia. W jakim stopniu zrealizowała Pani/zrealizował Pan następujące cele na lekcjach z opisywaną przez Panią/Pana klasą w ciągu ostatniego tygodnia? Przedstawienie materiału w sposób zrozumiały. Angażowanie uczniów w pracę, która stanowi dla nich wyzwanie. Udzielanie uczniom informacji zwrotnej, aby pomóc im w nauce. Stwarzanie uczniom możliwości ćwiczenia tego, czego się nauczyli. Dostosowanie nauczania do potrzeb uczniów”.

(tj. wyśmiewania lub poniżania uczniów z powodu wyglądu zewnętrznego, przynależności etnicznej, ekspresji płciowej lub tożsamości seksualnej) łączyło się z niższym poczuciem własnej skuteczności również w obszarze realizacji celów nauczania²⁵. Sugeruje to, że **występowanie prześladowania i dręczenia rówieśniczego wiąże się z osłabieniem wiary nauczycieli we własne umiejętności pedagogiczne, i to być może nie tylko w sferze wychowania, lecz także dydaktyki.**

Powiązanie poczucia własnej skuteczności nauczyciela z wypowiedziami dyrektora szkoły na temat relacji wśród uczniów nie było jednoznaczne. Niekiedy dostrzeganie przez dyrektora częstszych przejawów przemocy wśród uczniów łączyło się z mniejszym poczuciem własnej skuteczności nauczycieli, ale niekiedy – z większym. Wyniki analiz wskazują na to, że deklarowane przez dyrektora natężenie przemocy wśród uczniów rozmięgało się z wrażeniem odnoszonym przez nauczycieli, które mogło przekładać się na ich poczucie własnej skuteczności.

Relacje między nauczycielami a uczniami

Pozytywne relacje nauczyciel – uczeń mogą warunkować pewność siebie nauczyciela w procesie nauczania i tym samym jego większe zaangażowanie w zwiększanie poziomu motywacji uczniów czy podejmowanie wyzwań pedagogicznych. Działania te zaś finalnie mogą prowadzić do poprawy osiągnięć uczniów. Jednocześnie negatywne, konfliktowe relacje między nauczycielem a uczniami mogą przyczyniać się do obniżenia poczucia własnej skuteczności w nauczaniu i powodować zaniechanie lub ograniczenie działań sprzyjających motywacji czy zaangażowaniu uczniów w naukę (Bolshakova i in., 2011; Hajovsky i in., 2020).

W przeprowadzonych przez nas analizach ponownie zaznaczają się różnice w zależności od tego, czy opieramy się na deklaracji dyrektora, czy na odpowiedziach nauczycieli z danej szkoły. W szkołach, w których dyrektor zaprzeczał, jakoby miały miejsce przypadki agresji słownej wobec pracowników szkoły, poczucie własnej skuteczności nauczycieli było – wbrew oczekiwaniom – nieco mniejsze niż w pozostałych. Jeżeli jednak wziąć pod uwagę wypowiedzi nauczycieli ze szkoły o doświadczaniu stresu z powodu agresji słownej ze strony uczniów, to miały one znacznie silniejszy i negatywny efekt. W tym przypadku wypada uznać, że odpowiedzi nauczycieli zdecydowanie lepiej oddawały to, czy dotyczyła ich **agresja słowna ze strony uczniów, przynosząca zwątpienie we własne umiejętności i możliwości wywierania wpływu na uczniów**. Konieczne wydaje się więc dążenie do podejmowania działań nie tylko

²⁵ Związek między postrzeganym przez nauczycieli dręceniem a poczuciem skuteczności w realizacji celów nauczania po uwzględnieniu efektu innych zmiennych mierzących jakość relacji wśród uczniów, zwłaszcza skali prześladowania rówieśniczego według nauczycieli, przybiera odwrotny kierunek.

służących przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej w szkole, lecz także uwzględniających kontekst przemocy uczniów wobec nauczycieli, jej wpływu na dobrostan nauczycieli i dostępnej pomocy w tym zakresie.

Związek ogólnego wskaźnika oceny relacji między nauczycielami a uczniami, dokonywanej przez nauczycieli w danej szkole, z poczuciem skuteczności pojedynczego nauczyciela z tej szkoły nie został równie jednoznacznie potwierdzony w naszych analizach. Efekt tej oceny staje się bliski zeru (a przy tym w niektórych obszarach nawet ujemny) po wyodrębnieniu go od efektu innych wskaźników jakości relacji w szkole (zob. tabela B3.7.1 w aneksie B).

Uzupełnienie obrazu relacji między nauczycielami a uczniami stanowią zależności między poczuciem własnej skuteczności a zaufaniem nauczycieli do uczniów w zakresie odrabiania przez nich prac domowych oraz wykonywania w klasie powierzonych im zadań. Zależności te okazały się stosunkowo silne. **Brak zaufania nauczyciela, że uczniowie wykonają polecenia, wiązał się z niższym poczuciem własnej skuteczności.** Można przypuszczać, że wykonywanie przez uczniów zadań było celem działań nauczyciela, więc brak osiągnięcia celu sprawił, że nauczyciel deklarował, że jego działania nie przynoszą skutku. Intrygujące jest jednak to, że zdecydowanie zaufanie nauczyciela do uczniów nie we wszystkich przypadkach wiązało się wyższym poczuciem własnej skuteczności. Z większym odsetkiem nauczycieli z tej samej szkoły, którzy deklarowali zdecydowane zaufanie w kwestii odrabiania prac domowych (a mniejszym odsetkiem nauczycieli wybierających umiarkowaną odpowiedź „zgadzam się”), wiąże się co prawda średnio większe poczucie skuteczności nauczyciela w motywowaniu uczniów i zarządzaniu klasą²⁶, ale niższe poczucie skuteczności w realizacji celów nauczania. Podobnie zdecydowane zaufanie w kwestii wykonania przez uczniów zadań w klasie wiązało się z niższym poczuciem własnej skuteczności nauczyciela w realizacji celów nauczania, a także w zarządzaniu klasą. Sugeruje to, że przy widocznej dużej gotowości uczniów do wykonywania poleceń nauczyciele nie przypisują tego ich posłusznego zachowania własnym umiejętnościom, lecz raczej cechom samych uczniów. Warto tutaj również jeszcze raz podkreślić, że deklaracje nauczycieli w badaniu TALIS 2024 odnoszą się do warunków i środowiska pracy nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych, w których proces samodzielnego uczenia się, odpowiedzialności ucznia za realizację poleceń dopiero się rozwija. Zdolność nauczyciela do realizacji celów nauczania, czyli m.in. angażowania uczniów w pracę, która stanowi dla nich wyzwanie, dostosowywania materiału do potrzeb uczniów czy udzielania uczniom informacji zwrotnej, nie musi się więc opierać na ufności, że uczniowie samodzielnie poradzą sobie z zadaniem.

²⁶ Badanie TALIS 2024 zostało w Polsce zrealizowane w marcu 2024 roku, czyli tuż przed wejściem w życie rozporządzenia ograniczającego stosowanie prac domowych w klasach 4–8 szkoły podstawowej.

Relacje między szkołą a rodzicami lub opiekunami uczniów

Analizy przeprowadzone dla tego wymiaru relacji dotyczą trzech kwestii. Pierwsza z nich to zależność poczucia własnej skuteczności nauczyciela od deklaracji dyrektora szkoły o zaangażowaniu rodziców i opiekunów uczniów w działalność szkoły. Zależność ta, przy kontroli efektu innych czynników, staje się istotna statystycznie i ujemna dla wszystkich czterech obszarów skuteczności, tak jakby zaangażowanie rodziców nie sprzyjało wierze nauczycieli we własne możliwości. Niemniej jest to słaba zależność.

Co naturalne, silniejszy związek z poczuciem skuteczności nauczyciela ma to, jak nauczyciele z jego szkoły postrzegają zaangażowanie rodziców. Odpowiedzi nauczycieli dotyczyły drugiej, węższej kwestii, a mianowicie udziału rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Wraz ze wzrostem odsetka nauczycieli niezgadających się ze stwierdzeniem, że szkoła zapewnia rodzicom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, wzrastał poziom poczucia własnej skuteczności nauczycieli. Może to być efekt większej autonomii nauczycieli w szkole i/lub wysokiego poziomu zaufania rodziców do nauczycieli w zakresie prowadzonych przez nich działań. Potwierdzałoby to **pewien konflikt między zwiększaniem roli rodziców w życiu szkoły a poczuciem własnej skuteczności nauczycieli**. Warto jednak zauważyć, że również zwiększenie odsetka nauczycieli zdecydowanie zgadzających się, że szkoła zapewnia rodzicom udział w podejmowaniu decyzji – kosztem zmniejszenia odsetka nauczycieli udzielających bardziej umiarkowanej odpowiedzi „zgadzam się” – wiązał się ze zwiększeniem poczucia własnej skuteczności nauczycieli. Te wyniki sugerują, że inny model ułożenia stosunków personelu szkoły z rodzicami, w którym rodziców wyraźnie włączano w podejmowanie decyzji, sprzyjał przekonaniu nauczycieli o własnych zdolnościach bardziej niż model pośredni, choć nie tak bardzo jak model zakładający brak udziału rodziców.

Trzecia kwestia to zależność poczucia własnej skuteczności nauczyciela od dobrych (w ocenie nauczycieli z danej szkoły) relacji dyrektora z rodzicami lub opiekunami uczniów. W tym przypadku wyniki analiz są najbardziej złożone i niejednoznaczne, ponieważ kierunek zależności ulega odwróceniu w wyniku włączenia lub niewłączenia do modelu innych zmiennych. Nie dotyczy to jednak dość silnej negatywnej zależności poczucia skuteczności nauczyciela w realizacji celów nauczania od odsetka nauczycieli w szkole niezgadających się ze stwierdzeniem, że dyrektor ma dobre relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów. Prowadzi to do wniosku, że **negatywne relacje dyrektora szkoły z rodzicami utrudniają pracę dydaktyczną nauczycieli**.

Relacje wśród nauczycieli oraz między dyrektorem a nauczycielami

Wyniki wcześniejszych badań sugerują, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela kształtuje się również dzięki dobrym relacjom z innymi nauczycielami i dyrekcją. Przywództwo oparte na otwartości i wspieraniu pracowników oraz współpraca między nauczycielami, charakteryzująca się wzajemną wymianą wiedzy i praktyk, sprzyjają nie tylko poczuciu własnej skuteczności, ale i satysfakcji z pracy (Aldridge i Fraser, 2016). Jest to szczególnie istotne w przypadku nauczycieli wchodzących do zawodu, którzy na początkowym etapie swojej pracy potrzebują niejednokrotnie zarówno wsparcia mentora, jak i pozytywnego klimatu szkoły, aby móc kształtować swoje poczucie skuteczności i tym samym umacniać swoją decyzję o pracy w zawodzie nauczyciela (Meristo i Eisenschmidt, 2014). Sugeruje to, że powinniśmy oczekiwać pozytywnej zależności poczucia własnej skuteczności nauczyciela od tego, jak nauczyciele z danej szkoły oceniają swoje relacje z innymi nauczycielami oraz dyrekcją.

Z drugiej strony można wywodzić, że jeśli nauczyciel widzi pozytywne skutki swojej pracy z uczniami, a nie doświadcza wsparcia ze strony dyrekcji i kolegów, to będzie w większym stopniu nabierał przekonania o swoich własnych zdolnościach. Taki psychologiczny mechanizm mógłby generować przeciwną, negatywną zależność poczucia własnej skuteczności od relacji panujących wśród pracowników szkoły.

Większość wyników naszych analiz przemawia za przyjęciem wniosku, że **współpraca między nauczycielami obejmująca wymianę informacji, doświadczeń czy pomysłów wiązała się ze wzrostem, choć niewielkim, poczucia własnej skuteczności nauczyciela**. Współpraca między nauczycielami może więc stanowić istotne ogniwo w procesie nauczania, przy czym należy mieć na względzie, że budowanie współpracy w gronie pedagogicznym jest dużym wyzwaniem wynikającym z izolacyjnego charakteru pracy nauczyciela i wiążącego się z nim indywidualizmu oraz dążenia do autonomii (Kamińska, 2022). Stwierdziliśmy co prawda negatywną zależność poczucia własnej skuteczności od odsetka nauczycieli zdecydowanie zgadzających się, że nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem. Jak pokazują nasze bardziej dogłębne analizy, taka negatywna zależność, a także pewne osłabienie pozytywnej zależności w przypadku poczucia skuteczności w obszarach zarządzania klasą i pracy z klasami wielokulturowymi, pojawia się, gdy jednocześnie uwzględniamy wskaźniki jakości relacji między nauczycielami a uczniami. Nasza wyjaśniająca hipoteza jest taka, że relacje między nauczycielami a uczniami w szkole oddziaływały zarówno na poczucie własnej skuteczności nauczyciela, jak i na relacje wśród nauczycieli. Nauczyciele poszukiwali pomocy kolegów wtedy, gdy mieli problem w relacjach z uczniami, a to generuje pozorną negatywną zależność poczucia

własnej skuteczności nauczyciela od zaufania między nauczycielami, w obszarze realizacji celów nauczania przeważającą nad korzyściami ze wsparcia kolegów.

Również **wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły wiązało się z większym poczuciem własnej skuteczności nauczyciela**. Natomiast brak takiego wsparcia łączył się ze słabszym przekonaniem nauczyciela o własnej zdolności do zarządzania klasą i angażowania uczniów, ale nie do realizacji celów nauczania. Jeżeli w modelu statystycznym uwzględnimy deklaracje dyrektora dotyczące jakości relacji wśród uczniów, to zależność opinii nauczyciela o własnej skuteczności w realizacji celów nauczania od odsetka nauczycieli skarżących się na brak wsparcia ze strony władz szkoły okazuje się nawet pozytywna.

Należałoby oczekiwać, że wiara dyrektora szkoły w kompetencje pracowników będzie wiązać się z ich własnym poczuciem skuteczności. Wyniki naszych analiz nie są jednak co do tego jednoznaczne. Oprócz rezultatów potwierdzających tego rodzaju zależność otrzymaliśmy również takie, które wskazywałyoby na odwrotny jej kierunek (w szczególności średnio wyższe przekonanie o własnych umiejętnościach pracy w klasie wielokulturowej nauczyciela ze szkoły, w której więcej nauczycieli dostrzegало brak wiary dyrektora w kompetencje nauczycieli).

Wśród naszych wskaźników jakości relacji mieliśmy również te oparte na odsetku nauczycieli z danej szkoły, którzy udzielali określonej odpowiedzi na pytanie o ogólną ocenę relacji dyrektora z pracownikami szkoły. Poczucie skuteczności nauczyciela w realizacji celów nauczania było podobne, niezależnie od tych odpowiedzi. Natomiast poczucie skuteczności nauczyciela w pozostałych obszarach (angażowaniu i motywowaniu uczniów, zarządzaniu klasą, pracy w klasach wielokulturowych) było średnio wyższe, jeśli w danej szkole wyższy był odsetek nauczycieli, którzy zdecydowanie potwierdzali dobre relacje dyrektora z pracownikami. Jeżeli jednak wyodrębnimy efekt ogólnej oceny relacji dyrektora z pracownikami przy ustalonej wartości poprzednio omówionych wskaźników, dotyczących wsparcia zawodowego ze strony władz szkoły i wiary dyrektora w kompetencje nauczycieli, to okazuje się on zdecydowanie inny. Zależność poczucia skuteczności w obszarze zarządzania klasą, pracy w klasach wielokulturowych oraz realizacji celów nauczania od odsetka nauczycieli zdecydowanie deklarujących dobre relacje dyrektora z pracownikami okazuje się ujemna. Inaczej mówiąc, jeśli mamy dwie szkoły, w których nauczyciele tak samo odpowiadali na pytania o wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły i wiarę dyrektora w kompetencje nauczycieli oraz taki sam ich odsetek zgadzał się ze stwierdzeniem, że dyrektor ma dobre relacje z pracownikami, to nauczyciele z tych szkół, w których wyższy odsetek nauczycieli wybrał odpowiedź „zdecydowanie zgadzam się”, a nie „zgadzam się”, mieli średnio niższe poczucie skuteczności. Kwestia zależności poczucia własnej skuteczności nauczyciela od ogólnej oceny przez nauczycieli relacji dyrektora z pracownikami okazała się więc skomplikowana.

3.8. Relacje społeczne w szkole a dobrostan nauczycieli i dyrektorów szkół

Główne wnioski

- Dobrostan nauczycieli i dyrektorów szkół zależy, choć w umiarkowanym stopniu, od poziomu przemocy wśród uczniów.
- Przemoc wśród uczniów oddziałuje na dobrostan nauczycieli i dyrektorów nie w sposób bezpośredni, ale głównie przez pryzmat tego, na ile ją postrzegają jako szkolny problem i utrudnienie w pracy.
- Stres spowodowany agresją słowną uczniów skierowaną wobec nauczycieli w negatywny sposób wiąże się z satysfakcją zawodową tych drugich oraz przeszkadza im odczuwać radość z nauczania.
- Nadmierna presja ze strony rodziców lub opiekunów uczniów wiąże się z mniejszą satysfakcją zawodową i niższym poczuciem bezpieczeństwa nauczycieli.
- Dobre relacje między dyrekcją a rodzicami lub opiekunami uczniów mogą obniżyć poziom stresu wśród kadry nauczycielskiej.
- Gorsze relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami wiążą się z większym stresem i niższą satysfakcją zawodową tych ostatnich.

Dobrostan nauczycieli to zagadnienie, które w ostatnich latach coraz częściej jest dostrzegane zarówno przez badaczy, jak i instytucje publiczne czy organizacje społeczne. Postępujące w niespotykanym dotąd tempie zmiany społeczno-gospodarcze powodują zmiany w edukacji, których wdrożenie spoczywa głównie na nauczycielach i władzach szkoły (Ilczuk i in., 2024). Rodzi to nowe, duże oczekiwania wobec nauczycieli i dyrektorów szkół, a tym samym stawia przed nimi poważne wyzwania. Stąd funkcjonowanie pracowników szkoły sprowadza się nie tylko do braku dysfunkcji i nieprawidłowości, ale przede wszystkim opiera się na dostępie do zasobów, które umożliwiają jednostce pokonywanie problemów i trudności w środowisku pracy (Strutyńska, 2022). Wielu poddanych presji nauczycieli doświadcza stresu i wypalenia zawodowego, co w Europie jest dominującym powodem odchodzenia nauczycieli z zawodu, w tym szczególnie młodych nauczycieli. Wynikający z tego niedobór i starzenie się kadry pedagogicznej jest poważnym problemem dla większości krajów, w tym Polski (Sitek, 2025).

Dbanie o dobrostan nauczycieli zyskuje wobec tego na znaczeniu jako potencjalny środek zaradczy.

W badaniu TALIS, które stanowi główne źródło danych w tym obszarze, dobrostan rozpatrywany jest z perspektywy funkcjonowania nauczycieli i dyrektorów w pracy, z uwzględnieniem aspektów poznawczych, emocjonalnych, zdrowotnych oraz społecznych. Odpowiadające im wymiary dobrostanu obejmują m.in. motywację wewnętrzną, satysfakcję z pracy, opinie nauczycieli o społecznym uznaniu dla ich zawodu czy stres zawodowy (Kutyłowska, 2025). Wskaźniki wykorzystane w naszych analizach nie uwzględniają wszystkich powyższych wymiarów, ale oddają naszym zdaniem kluczowe elementy dobrostanu.

W polskim raporcie z badania TALIS osobny podrozdział poświęcono relacjom społecznym w szkole, widzianym z perspektywy nauczyciela. Poruszono w nim również kwestię związku między tymi relacjami a satysfakcją, stresem i kondycją psychofizyczną nauczycieli. Z raportu tego wynika, że największe znaczenie miały relacje nauczycieli z dyrektorem oraz nauczycieli z rodzicami lub opiekunami uczniów. Słabsza i potwierdzona tylko w przypadku satysfakcji jest jej zależność z relacjami wśród nauczycieli. Natomiast efekt relacji między nauczycielami a uczniami – mimo ich dużego subiektywnego znaczenia dla nauczycieli – zanika, gdy kontroluje się efekt innych wymiarów relacji. Ważne dla interpretacji wyników jest to, że nauczyciele nie odpowiadali na pytania o swoje własne relacje z innymi członkami społeczności szkolnej, lecz byli proszeni o ocenę stanu danego wymiaru relacji w szkole (Penszko i Wasilewska, 2025). Niesłuszny jest więc wniosek, że dla satysfakcji i stresu nauczyciela nie ma znaczenia to, jakie ma relacje z uczniami. Oczywiście na jego ocenę stosunków panujących w szkole między nauczycielami a uczniami mogą rzutować jego własne relacje, ale mogą, a nawet powinny mieć na nią duży wpływ również jego obserwacje i przekonania dotyczące innych nauczycieli, czy nawet ogólne wrażenie klimatu panującego w szkole.

Relacje między uczniami

Wcześniejsze badania wskazują, że relacje rówieśnicze, szczególnie te, które mają miejsce w ramach danego oddziału klasowego, odgrywają istotną rolę w tworzeniu pozytywnego lub negatywnego środowiska pracy nauczyciela. Pojawienie się zachowań zakłócających ze strony uczniów, nawet tych o niższym natężeniu, na przykład wiążących się z przeszkadzaniem na lekcjach czy nadmiernym hałasem, powoduje konieczność podjęcia przez nauczyciela odpowiednich działań, które w przypadku braku oczekiwanych efektów mogą skutkować frustracją i wyższym poziomem stresu (Chaudhuri i in., 2022). Pozytywne zaś relacje między nauczycielami a uczniami przyczyniają się do dobrego samopoczucia nauczycieli i satysfakcji

z pracy, co jednocześnie przekłada się na bardziej kooperatywne zachowania uczniów (Nwoko i in., 2023). Warto nadmienić, że obszar zarządzania zachowaniem uczniów jest uznawany przez nauczycieli za jeden z priorytetowych w zakresie potrzeb doskonalenia zawodowego. Pokazuje to, że wymaga on wsparcia w postaci odpowiednich programów i narzędzi (OECD, 2025).

Prowadząc analizy danych z badania TALIS 2024, odkryliśmy pewne istotne zależności między dobrostanem nauczycieli i dyrektorów szkół a ich postrzeganiem relacji między uczniami. Uznawanie przez większą liczbę nauczycieli, że dręczenie rówieśników w szkole stanowi problem, wiązało się z mniejszą satysfakcją i radością z pracy, przede wszystkim zadowoleniem z pracy w konkretnej szkole, oraz nieco większym stresem zawodowym. Efekt zmiennej uwzględniającej nauczycielską ocenę zjawiska prześladowania uczniów z powodu ich odmienności był nieco silniejszy, choć nadal słaby, w przypadku stresu zawodowego, natomiast zdecydowanie słabszy w przypadku pozostałych wskaźników dobrostanu nauczycieli (istotny tylko dla radości z nauczania). Dyrektorzy szkół, którzy często zauważali na terenie szkoły akty zastraszania, dręczenia lub przemocy słownej wśród uczniów, odczuwali mniejszą satysfakcję z wykonywania zawodu. Natomiast ci, którzy nie spotykali się z taką przemocą uczniowską mającą miejsce w internecie, zgłaszali mniej symptomów stresu zawodowego. Sugeruje to, że **postrzegane przez nauczycieli i dyrektorów szkół relacje wśród uczniów mają pewne, choć umiarkowane znaczenie dla poziomu odczuwanego przez nich stresu i zadowolenia z pracy.**

Wnioski dotyczące dobrostanu nauczycieli i dyrektorów nie są tak proste i jednoznaczne, gdy w analizach bierzemy pod uwagę odpowiedzi udzielane przez innych członków społeczności szkolnej. Badanie TIMSS pozwala nam uwzględnić perspektywę uczniów. W tym przypadku stwierdziliśmy tylko jedną istotną statystycznie zależność i to o nieoczekiwanym kierunku. Im więcej uczniów deklaroowało, że nie ma w szkole przyjaciół, tym większa była średnia satysfakcja zawodowa nauczyciela tej szkoły. Jest to sygnał, że **dokonywania przez nauczycieli pozytywna ocena relacji wśród uczniów jako nienaznaczonych przemocą może rozmijać się z postrzeganiem tych relacji jako dobrych przez samych uczniów.** Bezpośrednia konfrontacja tych dwóch punktów widzenia na podstawie danych z badania TIMSS jest niemożliwa, ponieważ nie dostarczyło ono informacji o tym, jak relacje wśród uczniów postrzegają nauczyciele.

W badaniu TIMSS widoczny jest ponadto pozytywny związek między deklaracją dyrektorów, że agresja fizyczna między uczniami klasy czwartej nie stanowi problemu, a poczuciem bezpieczeństwa nauczycieli w szkole (choć trudno przypuszczać, że badani dziesięcioletkowie stanowili zagrożenie również dla zdrowia nauczyciela). Również w badaniu TALIS deklaracja dyrektora o braku urazów fizycznych będących skutkiem przemocy wśród uczniów łączyła się z niższym – choć minimalnie – stresem nauczyciela, ale jej efekt w przypadku niektórych

wskaźników satysfakcji, zwłaszcza satysfakcji z pracy w danej szkole, miał już nieoczekiwany negatywny charakter. Takie współwystępowanie spodziewanych i przeciwnych niż spodziewane zależności jest typowe, gdy badamy zależności dobrostanu nauczycieli od odpowiedzi dyrektorów udzielonych w badaniu TALIS. W przypadku zastraszania lub dręczenia na terenie szkoły dość silny negatywny efekt zauważamy, gdy miały one zdaniem dyrektora miejsce co najmniej raz w miesiącu. Jeżeli były jeszcze częstsze, zauważane przez dyrektora co najmniej raz w tygodniu, to średnia satysfakcja z pracy nauczyciela w tej szkole oraz jego radość z nauczania ulegała dalszemu obniżeniu. Jednak w przypadku satysfakcji z wykonywaniu zawodu ten negatywny efekt nieco słabnie, a w przypadku stresu i kondycji psychofizycznej nauczyciela zostaje zupełnie zniwelowany, w związku z czym średni poziom stresu przy występowaniu przemocy słownej co najmniej raz w tygodniu był taki sam, jak przy jej występowaniu rzadziej niż raz w miesiącu. Prawidłowość ta hipotetycznie może wynikać z faktu, że tak częste występowanie przemocy, mające znamiona powszechności, jest na tyle zakorzenione w środowisku szkolnym, że przestaje być czynnikiem stresogennym. Co najmniej równie prawdopodobnym wyjaśnieniem jest jednak to, że deklarowanie częstej przemocy przez dyrektora nie łączy się z takim samym postrzeganiem swojego środowiska pracy przez nauczycieli.

W przypadku przemocy mającej miejsce w internecie zidentyfikowaliśmy najbardziej nieoczekiwane zależności. Generalnie możemy stwierdzić, że wraz ze zwiększeniem częstotliwości cyberprzemocy wśród uczniów (deklarowanej przez dyrektora) wzrastała satysfakcja z pracy w danej szkole oraz radość z nauczania, zaś poziom stresu wahał się w niewielkim stopniu. Taki kształt zależność pojawia się tylko przy kontroli efektu innych wskaźników jakości relacji, czyli przy założeniu, że ich wartość nie zmienia się przy zwiększeniu częstotliwości cyberprzemocy wśród uczniów. Wyjaśnienie tej prawidłowości, poza rozbieżnością perspektyw dyrektora i nauczyciela, może wiązać się z trzema czynnikami. Pierwszy z nich dotyczy „mniejszej ingerencji” przemocy internetowej w bezpośrednie życie szkoły, przynajmniej z perspektywy jej pracowników (odbywała się poza jej terenem), co może powodować, że nie była ona tak problematyczna jak przemoc fizyczna czy dręczenie w szkole. Drugi czynnik wiąże się z tym, że cyberprzemoc, w przeciwieństwie do przemocy na terenie szkoły, nie oddziaływała tak bezpośrednio na subiektywne poczucie bezpieczeństwa nauczyciela, a tym samym na jego dobrostan. Po trzecie możliwe, że przemoc w internecie łączyła się ze zmniejszeniem przemocy na terenie szkoły i jej oddziaływania na dobrostan nauczycieli – choć nie powinno to generować pozornej zależności, jeśli skutecznie kontrolowaliśmy poziom przemocy na terenie szkoły za pomocą innych wskaźników.

Przejdźmy do zestawienia odpowiedzi nauczycieli z dobrostanem dyrektora. Wzrost odsetka nauczycieli uważających dręczenie przez rówieśników za problem w danej szkole – czyli tego samego wskaźnika, który wywierał negatywny efekt na dobrostan nauczyciela – wiązał się ze znacznym podwyższeniem satysfakcji dyrektora z pracy w danej szkole. Ta zależność jest sprzeczna z oczekiwaniami, jeśli wskaźnik ten uznajemy za miarę skali przemocy w szkole, ale już niekoniecznie sprzeczna, jeśli traktujemy go jako miarę dostrzeżenia wagi istniejącego problemu przez nauczycieli. Przypomnijmy, że w modelu statystycznym kontrolujemy efekt oceny częstotliwości dręczenia szkolnego dokonywanej przez dyrektora, czyli wyłączamy go z efektu innych wskaźników jakości relacji. Dlatego efekt odsetka nauczycieli uznających dręczenie za problem jest tak naprawdę efektem zbieżności lub rozbieżności ocen skali problemu między dyrektorem a nauczycielami.

Niezależnie od możliwych interpretacji przedstawionych złożonych zależności, można na ich podstawie sformułować wniosek, że **przemoc rówieśnicza**, jako jeden z elementów składowych relacji między uczniami, **oddziałuje na dobrostan nauczycieli i dyrektorów szkół nie w sposób bezpośredni, ale głównie przez to, na ile jest przez nich postrzegana jako problem szkoły i utrudnienie w pracy**. Wyniki naszych analiz, jak wspomniano już w podrozdziale 2.8, wskazują przy tym na częste **rozbieżności w ocenie skali przemocy wśród uczniów między dyrektorem szkoły a pracującymi w niej nauczycielami**²⁷.

Relacje między nauczycielami a uczniami

Relacje między nauczycielami a uczniami wydają się nieodzownym elementem kształtującym dobrostan uczestników życia szkolnego. Literatura przedmiotu wskazuje na to, że motywacja do pracy w zawodzie i satysfakcja z wykonywanej pracy wiążą się przede wszystkim z chęcią podejmowania interakcji z uczniami w celu przekazywania im wiedzy i realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczej (Spilt i in., 2011). Mimo to warto pamiętać, że jest to obszar szczególnie wrażliwy i wymagający, zarówno dla nauczycieli jak i uczniów, a tworzenie harmonijnych relacji przekładających się na dobrostan obu stron bywa wyzwaniem.

Nasze analizy wskazują na wiele istotnych zależności w tym obszarze, przy czym część z nich ukazuje nieoczywiste związki. Warto w pierwszej kolejności zwrócić uwagę na zależności od odsetka nauczycieli doświadczających stresu z powodu zastraszania lub przemocy słownej ze strony uczniów. Występowanie tego zjawiska na terenie szkoły podstawowej wiąże się zarówno, co dość oczywiste, z podwyższeniem ogólnego poziomu stresu i negatywnego wpływu na zdrowie nauczyciela tej szkoły, jak i z obniżeniem poziomu jego satysfakcji z wykonywanej pracy,

²⁷ Wskazują na to niewielkie wartości współczynnika korelacji Pearsona, mieszczące się w przedziale od 0,11 do 0,34.

także w danej szkole. Jeszcze silniejsza jest negatywna zależność między tą zmienną a radością z nauczania. Trudno oczywiście tutaj stwierdzić, czy występowanie tego typu zależności przyczynia się na przykład do odejść z zawodu lub do obniżenia poziomu nauczania, ale można przypuszczać, że implikacje płynące z nich nie są obojętne wobec tych zagadnień. Warto więc tutaj jeszcze raz podkreślić, że **stres spowodowany agresją słowną ze strony uczniów stanowi przeszkodę dla odczuwania przez nauczycieli satysfakcji i radości z pracy.**

O zastraszanie lub przemoc słowną wobec pracowników szkoły pytano również dyrektorów szkół. Jednak po uwzględnieniu w modelu statystycznym wypowiedzi nauczycieli na ten temat efekt zmiennej opartej na odpowiedziach dyrektorów był już z reguły bardzo słaby (a dodatkowo po włączeniu innych wskaźników relacji i zmiennych kontrolnych przybierał w niektórych przypadkach nieoczekiwany kierunek).

Podobnie jak to się stało w przypadku wspomnianych wyżej analiz opisanych w polskim raporcie z badania TALIS, tak i teraz efekt ogólnej oceny przez nauczycieli relacji między nauczycielami a uczniami w szkole spadł niemal do zera po jednoczesnym uwzględnieniu innych wskaźników jakości relacji. Oznacza to, że ocena ta nie wnosi prawie wcale dodatkowych informacji pozwalających wyjaśnić poziom stresu i satysfakcji nauczyciela pracującego w danej szkole.

Powyższe ustalenia uzupełnimy wynikami analiz dotyczących zaufania nauczycieli do uczniów w zakresie wykonania poleconych działań w klasie oraz zadań domowych. Dopóki nie uwzględnialiśmy innych wskaźników jakości relacji i zmiennych kontrolnych, zależność satysfakcji, stresu zawodowego i kondycji psychofizycznej nauczycieli od zaufania była prosta i stosunkowo silna. W szkołach, w których nauczyciele deklarują zaufanie do uczniów, wyrażają oni również większą satysfakcję i radość z nauczania, lepszą kondycję psychofizyczną i mniejszy stres. Jednak po uwzględnieniu innych wskaźników jakości relacji i zmiennych kontrolnych wyniki stały się znacznie mniej jednoznaczne, co wskazuje na bardziej złożone zależności. Dotyczy to szczególnie odrabiania przez uczniów prac domowych. Można przypuszczać, że wynika to po części z faktu, że odrabianie prac domowych to przestrzeń, która może rodzić napięcia między nauczycielem a rodzicami uczniów czy ich opiekunami prawnymi (np. w zakresie wymagań nauczyciela, ilości zadawanych prac domowych itd.). To zaś może przekładać się na odczuwanie większego stresu przez nauczycieli czy obniżenie poziomu satysfakcji z pracy i radości z nauczania. Gwoli jasności przypomnijmy, że badanie TALIS 2024 zostało zrealizowane tuż przed wprowadzeniem ograniczeń w zadawaniu prac domowych przez nauczycieli szkół podstawowych.

Interesujące, że relacje między nauczycielami a uczniami miały istotny efekt również, jeśli chodzi o dobrostan dyrektora szkoły. Brak zaufania nauczycieli, że uczniowie odrobnią swoje prace domowe, wiązał się z mniejszą satysfakcją dyrektora z pracy. Możliwe, że zarówno brak zaufania nauczycieli, jak i mniejsza satysfakcja dyrektora wynikały z niższego poziomu umiejętności i osiągnięć edukacyjnych uczniów w danej szkole. Wykryliśmy także zależność satysfakcji dyrektora z pracy w danej szkole od oceny przez nauczycieli z tej szkoły relacji między nauczycielami a uczniami. Zależność ta miała jednak nieoczekiwany negatywny kierunek i pojawiła się dopiero przy kontroli wskaźników jakości innych wymiarów relacji. Wyraźniejszy i prostszy jest związek z niedostrzeganiem przez dyrektora przejawów agresji słownej wobec pracowników na terenie szkoły, co sprzyja mniejszemu stresowi i większej satysfakcji dyrektora z pełnienia swojej funkcji. Inne były wyniki dla braku agresji słownej wobec pracowników szkoły, która miałaby miejsce w internecie, ponieważ w tym przypadku po uwzględnieniu innych wskaźników jakości relacji zależność satysfakcji dyrektora z wykonywania zawodu stała się negatywna. Po raz kolejny zatem w przypadku deklaracji dyrektora szkoły dotyczących przemocy w internecie mamy do czynienia z zależnością nieoczekiwaną, a przy tym inną niż w dla przemocy na terenie szkoły. Rodzi to przypuszczenie, że dyrektorzy traktowali przemoc w internecie jako leżącą poza zakresem ich odpowiedzialności i oddziaływania (w odróżnieniu od tej na terenie szkoły), a być może wielu z nich nie było jej świadomych.

Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Aktywność rodziców lub opiekunów prawnych dzieci na poziomie szkoły może jawić się jako szansa na lepszą komunikację i zbudowanie relacji z nauczycielami i dyrekcją, ale może również stać się przyczyną stresu czy konfliktowych interakcji, które negatywnie wpływają na dobrostan pracowników szkoły (Deslandes i in., 2023). Szczególne znaczenie w tej konfiguracji odgrywa autonomia nauczycieli, która sprzyja motywacji do nauczania i satysfakcji z pracy (Nwoko i in., 2023). Jednak zakres i możliwość rozwoju autonomii nauczycieli w znacznej mierze zależą od przyjętej w danej szkole strategii włączania rodziców w procesy decyzyjne oraz określenia roli dyrektora w praktycznym kształtowaniu relacji z niej wynikających.

Nasze analizy danych z badania TIMSS 2023 wskazują, że **na dobrostan nauczycieli negatywny wpływ mogła mieć presja ze strony rodziców lub opiekunów uczniów**. W szkołach podstawowych, w których więcej nauczycieli skarżyło się na nadmierną presję tego rodzaju, mniejsza była średnia satysfakcja zawodowa badanego nauczyciela. Natomiast im większy był odsetek nauczycieli zdecydowanie zaprzeczających takiej presji, tym większe były szanse, że nauczyciel czuje się w szkole bezpiecznie.

Patrząc na wyniki badania TALIS 2024, warto skupić uwagę na dwóch aspektach. Pierwszym z nich jest możliwość udziału rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Jedna ze stwierdzonych przez nas zależności wskazuje na niższy poziom stresu i negatywnego wpływu pracy na zdrowie nauczycieli przy większym odsetku nauczycieli dostrzegających, że w szkole rodzice mają przestrzeń do aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Taki kierunek zależności może wynikać z obawy nauczycieli przed utratą autonomii zawodowej oraz z wyzwań, jakie niesie za sobą angażowanie rodziców lub opiekunów uczniów w proces podejmowania decyzji dotyczących szkoły. Jeśli chodzi o średni poziom satysfakcji nauczyciela, a także dyrektora szkoły, to (przy niezmiennych innych czynnikach) rosła ona wraz z odsetkiem nauczycieli zaprzeczających, że rodzice mogą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji, ale również wraz z odsetkiem nauczycieli zdecydowanie zgadzających się z tym stwierdzeniem, zaś malała przy wzroście odsetka nauczycieli wskazujących bardziej umiarkowaną odpowiedź „zgadzam się” (nie „zdecydowanie się zgadzam”). Najmniej sprzyjające dobrostanowi nauczycieli i dyrektorów szkoły wydaje się więc rozwiązanie pośrednie, w którym rodzice mają wpływ na podejmowane w szkole decyzje, ale ograniczony.

Drugim aspektem są relacje dyrektora szkoły z rodzicami lub opiekunami uczniów. Paradoksalnie nie stwierdziliśmy istotnego statystycznie związku między oceną tych relacji dokonaną przez nauczycieli a dobrostanem dyrektora, ale taki związek wystąpił w przypadku dobrostanu nauczyciela. Wynikać to może z rozbieżności opinii między dyrektorem a nauczycielami, ale również ze znacznie większej liczby badanych nauczycieli niż badanych dyrektorów szkół, co ułatwia uzyskanie wyniku istotnego statystycznie. Jak się okazało, wyższemu odsetkowi nauczycieli zdecydowanie potwierdzających, że dyrektor szkoły ma dobre relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów, towarzyszył niższy średni poziom stresu i negatywnego wpływu pracy na zdrowie nauczyciela. Warto tutaj przywołać wniosek z badania TALIS 2024, że jednym z kluczowych stresorów w pracy nauczycieli w Polsce było rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców (Kutyłowska, 2025). Dobre relacje dyrektora z rodzicami mogły sprzyjać rozwiązywaniu pojawiających się problemów i tym samym redukcji stresu doświadczanego przez nauczycieli.

Bardziej złożony jest związek między relacjami dyrektora z rodzicami a satysfakcją zawodową nauczyciela. Mamy tu do czynienia z silną pozytywną zależnością satysfakcji z pracy nauczyciela w danej szkole, która jednak po włączeniu do modelu innych wskaźników jakości relacji zmieniła kierunek, a więc ze wzrostem odsetka nauczycieli potwierdzających dobre relacje dyrektora z rodzicami oczekiwany jest spadek satysfakcji nauczyciela. Można więc wnioskować, że dobre relacje między dyrekcją a rodzicami lub opiekunami uczniów redukują poziom stresu wśród kadry nauczycielskiej, ale niekoniecznie przekładają na ich wyższe zadowolenie z wykonywanej pracy.

Relacje wśród nauczycieli oraz między dyrektorem a nauczycielami

Nauczyciele wraz z władzami szkoły tworzą grupę, która w środowisku szkolnym może poprzez współpracę i wzajemne wsparcie przyczyniać się zarówno do wzmocnienia dobrostanu swoich członków, jak i być przyczyną dodatkowych obciążeń zawodowych (Pyżalski, 2010). Niemniej relacje między nauczycielami oraz kadrami zarządzającą uznaje się za szczególnie istotne w kształtowaniu dobrostanu, redukowaniu stresu zawodowego i przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu (Shen, 2009). Warto tutaj podkreślić, że relacje pracownicze, choć są kluczowe dla analizowanego obszaru, ze względu na ich złożoność warto rozpatrywać, mając w pamięci, że ich kształt i dynamika rozwoju w znacznej mierze zależą od formalnych warunków pracy czy szeroko rozumianej kultury organizacyjnej danej szkoły.

Zależności w tej części analizy wskazują, że **niska jakość relacji między nauczycielami oraz między nauczycielami a dyrektorem szkoły stanowiła istotny czynnik negatywnie oddziałujący na ich dobrostan**. Świadczy o tym wyraźny związek między opinią nauczycieli, że nauczyciele z danej szkoły nie mogą na sobie polegać, a większym stresem i negatywnym wpływem pracy na zdrowie nauczyciela, jego mniejszą satysfakcją i radością czerpaną z nauczania. Z kolei przeciwne przekonanie nauczycieli łączyło się z mniejszym stresem dyrektora związanym z przeciążeniem pracą. Znaczenie relacji dla dobrostanu nauczycieli dostrzegalne jest również w zależnościach odnoszących się do interakcji między nauczycielami a dyrektorem. **W szkołach, w których nauczyciele nie zgadzali się z opinią, że dyrektor ma dobre relacje z pracownikami, można było odnotować wyższy średni poziom stresu oraz niższy poziom satysfakcji nauczyciela z pracy** (przy kontroli innych wskaźników jakości relacji oraz cech szkoły i nauczyciela). Wyniki sugerują, że **niska jakość relacji między dyrektorem a nauczycielami negatywnie oddziaływała przede wszystkim na ich zadowolenie z pracy w danej szkole, ale również, choć w mniejszym stopniu, na ogólną satysfakcję z bycia nauczycielem**. Jest to o tyle istotne, że wypalenie zawodowe czy chęć odejścia z zawodu mogą być ograniczane nie tylko poprzez zmiany w formalnych warunkach pracy, ale również poprzez budowanie dobrych relacji na linii dyrekcja – pracownicy szkoły. Wnioski te są potwierdzane przez słabsze, ale wykazujące taki sam kierunek, zależności odnoszące się do braku wśród nauczycieli poczucia, że mogą liczyć na wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły. W tym przypadku oprócz wyższego poziomu stresu i niższej satysfakcji nauczyciela odnotowaliśmy również niższą satysfakcję dyrektora z pracy w danej szkole. Oznaczać to może, że albo brak wspierających relacji z nauczycielami odbija się negatywnie również na dobrostanie dyrektora, albo dyrektorzy mniej zadowoleni ze swojej pracy w danej szkole są mniej skłonni do wspierania nauczycieli (albo i jedno, i drugie).

Mniej klarowne są zależności związane z wiarą dyrektora w kompetencje nauczycieli.

W szkołach, w których wielu nauczycieli zdecydowanie deklarowało zaufanie dyrekcji do swoich kompetencji, widoczne było większe poczucie radości z nauczania oraz satysfakcja z wykonywanej pracy nauczyciela. Przy kontroli innych zmiennych pojawiły się jednak zależności o przeciwnym kierunku. Okazało się, że ze zdecydowanym potwierdzeniem zaufania ze strony dyrektora wiązał się również wyższy poziom stresu, co może sugerować większą presję ze strony władz szkoły, która negatywnie oddziaływała na zdrowie nauczycieli. Ponadto większemu odsetkowi nauczycieli mówiących o braku zaufania dyrektora towarzyszyć zaczęła średnio wyższa satysfakcja nauczyciela. Wydaje się, że w tym przypadku większe znaczenie dla nauczycieli może mieć poczucie autonomii niż zaufanie dyrekcji do ich umiejętności.

4. Czynniki kształtujące jakość relacji społecznych w szkole

4.1. Wprowadzenie

W tym rozdziale przyjmujemy inną perspektywę niż w rozdziale 3, ponieważ nie traktujemy relacji społecznych w szkole jako czynnika mającego na coś wpływ, lecz jako zjawisko poddające się wpływowi różnych czynników. Staramy się zbadać, co kształtuje relacje w polskich szkołach. Przy czym zachowują ważność nasze uwagi z poprzedniego rozdziału, że jesteśmy w stanie bezpośrednio identyfikować nie tyle przyczyny i wpływ, ile zależności statystyczne, oraz że w wielu przypadkach oddziaływanie jest tak naprawdę dwukierunkowe.

Niewiele jest opracowań naukowych koncentrujących się na tym, co wpływa na jakość relacji w szkole. Wiele prac skupia się na węższym zagadnieniu dręczenia (bullyingu) w szkole, a znaczna część posługuje się szerszym pojęciem klimatu szkoły. Dysponujemy pewną, niezbyt dużą liczbą badań dotyczących skuteczności projektów i działań w przeciwdziałaniu dręczeniu lub polepszaniu klimatu szkoły. Takie źródła przytaczamy w kolejnym rozdziale. Wykorzystywaliśmy je także, gdy sporządziliśmy listę czynników, które potencjalnie mogą oddziaływać na relacje społeczne w szkole. Nie było naszym celem wymienienie wszystkich takich czynników. Po pierwsze, ograniczał nas zakres danych, które zostały zebrane w badaniach międzynarodowych przeprowadzonych w Polsce. Nie było celowe uwzględnianie czynników, których nie możemy poddać analizie, ponieważ nie posiadamy o nich informacji z badań międzynarodowych. Po drugie, interesowały nas głównie te czynniki, na które wpływ mogą mieć działania podejmowane przez decydentów w obszarze edukacji, na przykład przez władze oświatowe lub dyrektorów szkół. Ustalenie, co kształtuje relacje społeczne w szkole, miało w naszym zamyśle być przydatne do odpowiedzi na pytanie, jak można polepszać stan tych relacji. Dlatego mniejszą uwagę poświęciliśmy czynnikom, na które z założenia decydenci nie mają wpływu lub nieracjonalne byłoby oddziaływanie na nie w celu poprawy relacji, takim jak na przykład lokalizacja szkoły w mieście lub na wsi. Nie wpisywaliśmy ich z reguły na listę czynników potencjalnie oddziałujących na relacje społeczne w szkole. Kiedy uwzględnialiśmy je w analizach, to raczej w roli zmiennych kontrolnych lub, w poprzednim rozdziale, jako potencjalne korzyści z dobrych relacji w szkole.

W ten sposób sporządziliśmy następującą listę czynników do uwzględnienia w analizie:

- a) środowisko fizyczne szkoły (dostępność i jakość budynków i pomieszczeń szkolnych oraz znajdującego się w nich wyposażenia);
- b) środowisko społeczne, z którego wywodzą się uczniowie, w tym zróżnicowania uczniów w tym względzie;

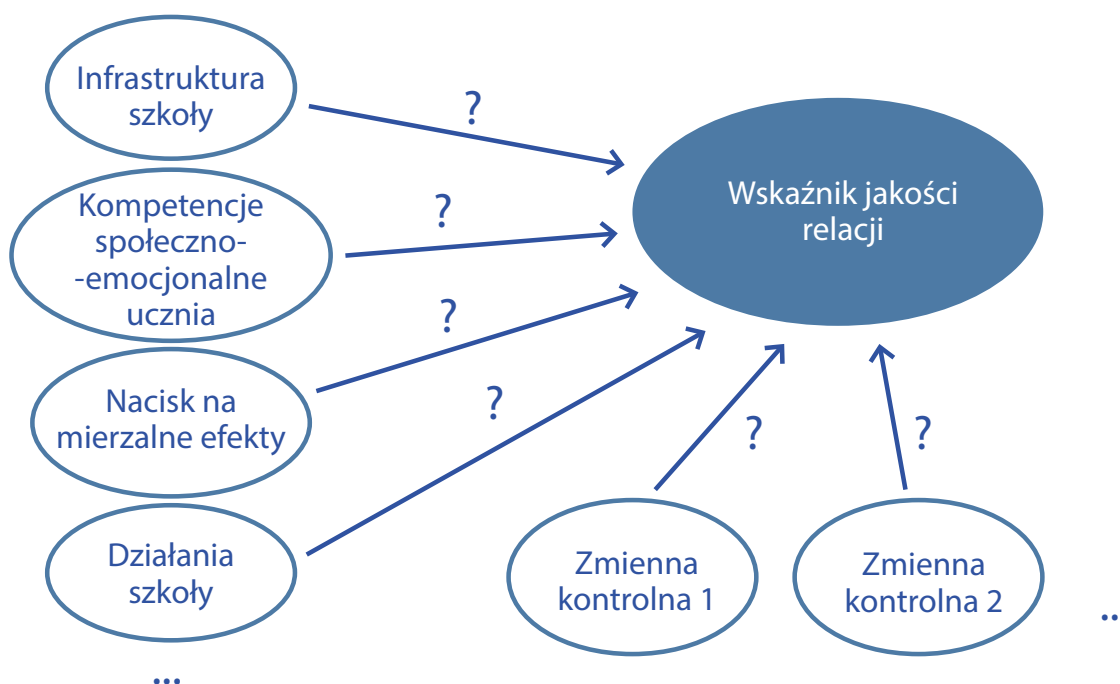
- c) kryteria selekcji do szkoły ponadpodstawowej;
- d) liczba uczniów w szkole i oddziale, kryteria podziału na oddziały klasowe;
- e) udział pracowników szkoły i uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole, styl przywództwa dyrektora;
- f) jasność przyjętych w szkole reguł zachowania uczniów i konsekwencja w ich egzekwowaniu;
- g) nacisk na mierzalne efekty nauczania jako cecha kultury szkoły;
- h) prowadzenie przez szkołę i jej pracowników różnego rodzaju działań, w tym ukierunkowanych na budowanie szacunku dla różnorodności i znajomości innych kultur, wzmacnianie solidarności społecznej, rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów lub kształcenie w nich umiejętności rozwiązywania konfliktów;
- i) doskonalenie zawodowe nauczycieli, ich przygotowanie do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów i nauczania rozwiązywania konfliktów;
- j) kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów;
- k) rotacja i niedobór kadry nauczycielskiej;
- l) częstotliwość kontaktów dyrektora z nauczycielami, uczniami i ich rodzicami;
- m) czas poświęcany przez nauczycieli na współpracę z innymi nauczycielami, współpracę z rodzicami, doradztwo i wsparcie uczniów.

Oprócz czynników wymienionych wyżej można wskazać inne, które hipotetycznie mogą oddziaływać na jakość relacji społecznych w szkole. Tłuściak-Deliowska i Czyżewska na podstawie badań przeprowadzonych w warszawskich szkołach podstawowych stwierdziły istnienie statystycznych zależności między stosowaniem przez nauczycieli praktyk określanych jako ocenianie kształtujące a klimatem szkoły, w tym panującymi w niej relacjami społecznymi. Analiza kwestionariuszy wypełnionych przez uczniów doprowadziła do wniosku, że „im większa jest intensyfikacja działań nauczycieli składających się na ocenianie kształtujące, szczególnie związanych z różnymi czynnościami nauczania oraz przekazywaniem informacji zwrotnej, w tym większym stopniu uczniowie postrzegają nauczycieli w kategoriach wspierających, motywujących ich i stwarzających im możliwości partycypacji w życiu szkoły” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020, s. 239). Taka zależność nie dowodzi jeszcze, że istnieje bezpośredni związek przyczynowo-skutkowy, dzięki któremu stosowanie oceniania kształtującego powodowałoby polepszenie jakości relacji nauczyciel – uczniowie. Gdyby istniał taki bezpośredni związek, można byłoby

oczekiwać, że wsparcie uczniów ze strony nauczycieli oraz stosunek uczniów do nauczycieli będą tymi wymiarami klimatu szkoły, które są silniej zależne od stosowania oceniania kształtującego niż inne wymiary, w przypadku których podejrzewany jest tylko związek pośredni. Tak jest tylko w przypadku wsparcia uczniów ze strony nauczycieli. Jeśli natomiast chodzi o stosunek uczniów do nauczycieli, to jego zależność od oceniania kształtującego jest słabsza niż zależność od satysfakcji uczniów ze szkoły czy relacji między uczniami. Warto też zauważyć, że wśród przytoczonych przez badaczki wypowiedzi nauczycieli na temat dostrzeganych konsekwencji stosowania oceniania kształtującego nie pojawiły się takie, które świadczyłyby o poprawie jakości relacji między nauczycielami a uczniami (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Bezpośredni związek przyczynowo-skutkowy jest więc wątpliwy. Kwestionariusze badań międzynarodowych, na których opiera się niniejszy raport, nie zawierały pytań o stosowanie oceniania kształtującego. Dlatego w omówionych w tym rozdziale analizach nie można było poruszyć kwestii związku między ocenianiem kształtującym a relacjami społecznymi w szkole.

W żadnym z wykorzystanych przez nas badań międzynarodowych nie uwzględniono wszystkich czynników zamieszczonych na powyższej liście. Niemniej każde z nich było dla nas źródłem bardzo dużej liczby zmiennych odpowiadających tym czynnikom. Liczba ta wynosiła od 30 w badaniu TIMSS 2023 do 81 w badaniu TALIS 2024. Zmienne te wymieniamy w aneksie A. Żebyśmy mogli stwierdzić, czy efekt jednej z tych zmiennych nie jest tak naprawdę pozorną zależnością wynikającą z korelacji tej zmiennej z inną zmienną, zdecydowaliśmy się analizować zależność relacji w szkole równocześnie od możliwie wielu czynników. To podejście ilustruje schematycznie rysunek 4.1.

Rysunek 4.1. Schemat modelu analiz w rozdziale 4



Nie było jednak technicznie możliwe szacowanie naraz efektu tak wielu zmiennych. Dlatego w pierwszym kroku dokonaliśmy selekcji zmiennych odpowiadających poszczególnym czynnikom, aby wyłonić te, od których relacje istotnie zależą albo zależą w największym stopniu. Jako kryteria wyboru przyjęliśmy istnienie merytorycznego uzasadnienia zależności danego wymiaru relacji od określonego czynnika, statystyczną istotność zależności relacji od danej zmiennej przy kontroli efektu innych zmiennych reprezentujących ten sam czynnik oraz unikanie włączania do analiz jednocześnie wielu zbliżonych zmiennych. W ten sposób dla każdego z sześciu wymiarów relacji i każdego badania ustaliliśmy węższy zestaw zmiennych, których efekt będziemy szacować.

W analizach biorących pod uwagę jednocześnie wiele czynników zastosowaliśmy te same techniki statystyczne, co w rozdziale 3, a mianowicie modele regresji liniowej i logistycznej. Z tą metodologiczną różnicą, że tym razem wszystkie zmienne były mierzone na poziomie szkoły, a nie ucznia lub nauczyciela, więc mieliśmy w gruncie rzeczy tylko jeden poziom analizy. Tabele zawierające wyniki analiz metodami regresji, wraz ze wskazówkami co do ich interpretacji, znajdują się w aneksie B. W odróżnieniu od tabel do rozdziału 3 podajemy w tych tabelach oszacowania efektów nie tylko dla czynników umieszczonych na naszej liście, lecz także dla zmiennych kontrolnych, ponieważ ta dodatkowa informacja o tym, co kształtuje relacje w szkole, może mieć pewne praktyczne znaczenie.

Dodatkowo przeprowadziliśmy segmentację szkół, aby w nieco bardziej syntetyczny sposób zbadać, czym różnią się od siebie społeczności szkolne o stosunkowo pozytywnych i stosunkowo negatywnych relacjach. Metodologię tych bardziej zaawansowanych analiz opisujemy w aneksie C.

W dalszej części tego rozdziału przedstawiamy nasz opis i interpretację wyników analiz. Omawiamy je po kolei dla poszczególnych wymiarów relacji, którym poświęciliśmy osobne podrozdziały. Na końcu prezentujemy wyniki segmentacji.

4.2. Relacje wśród uczniów

Główne wnioski

- Istnieje związek między jakością relacji wśród uczniów a pewnymi cechami infrastruktury szkoły (deklarowaną dostępnością sali do odrabiania prac domowych, narzędzi i zasobów cyfrowych).
- Lepszym relacjom wśród uczniów sprzyja wyższy status społeczno-ekonomiczny ich rodzin oraz mniejsze zróżnicowanie uczniów pod tym względem.

- Szczególnej uwagi wymagają relacje wśród uczniów w klasach zróżnicowanych etnicznie, zwłaszcza że z badań międzynarodowych płyną pewne niepokojące sygnały na ich temat (niepotwierdzone jednak w krajowych badaniach dotyczących uczniów z Ukrainy w Polsce).
- Liczba uczniów w szkole lub oddziale klasowym jest w co najwyżej niewielkim stopniu związana z jakością relacji wśród uczniów (np. mniejszą zdolnością do porozumienia się, brakiem wzajemnego szacunku, występowaniem przemocy).
- Włączanie uczniów przez nauczyciela w podejmowanie decyzji wiąże się z lepszymi relacjami wśród uczniów.
- W wynikach badania TALIS 2024 można odnaleźć potwierdzenie formułowanego w literaturze wniosku, że dla ograniczenia przemocy między uczniami w szkole ważne jest jasne komunikowanie i konsekwentne egzekwowanie zasad zachowania uczniów przez pracowników szkoły.
- Polepszanie relacji między uczniami nie kłóci się, lecz jest do pogodzenia z naciskiem na osiąganie mierzalnych efektów nauczania.
- Realizacja programów wspierających uczniów z domów o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej łączyła się z lepszymi relacjami wśród uczniów. Nie wykazaliśmy zależności od realizacji innego rodzaju programów w szkole, na przykład programów rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, choć nasilenie przemocy wśród uczniów jest związane z poziomem tych kompetencji.

Środowisko fizyczne szkoły

W badaniach przeprowadzonych ponad 15 lat temu Kulesza (2011) odkrył słabą, ale istotną statystycznie zależność między obiektywnymi wskaźnikami warunków lokalowych w szkole a relacjami wśród uczniów. W budynkach gorszej jakości bardziej nasilona była przemoc fizyczna między uczniami, a w budynkach lepszej jakości – przemoc psychiczna. Silniejszy był związek z subiektywną oceną stanu budynku przez uczniów, co autor tłumaczył zależnością między postrzeganiem własnej sytuacji w szkole przez ucznia a jego ogólnym stosunkiem do tej instytucji, czyli odwołując się do mechanizmów psychologicznych.

W naszych analizach stwierdziliśmy średnio silną zależność relacji wśród uczniów od pewnych cech infrastruktury szkoły. Co prawda ogólne oceny dostępności i jakości sal szkolnych nie okazały się zmiennymi istotnymi statystycznie, ale **zapewnienie uczniom pomieszczenia do odrabiania prac domowych okazało się powiązane z mniejszymi szansami dostrzeżenia**

przez dyrektora szkoły zarówno agresji słownej, jak i obrażeń fizycznych uczniów. Nie jest wykluczone oddziaływanie dostępności przestrzeni fizycznych, które mogły tworzyć komfortowe i bezpieczne środowisko dla budowania pozytywnych relacji między uczniami. Zaobserwowana przez nas zależność może jednak w większym stopniu wynikać z istnienia wspólnych przyczyn dostępności pomieszczenia do odrabiania prac domowych i mniejszego poziomu agresji. Taką przyczyną może być na przykład większe wyczulenie dyrekcji szkoły na potrzeby uczniów i posiadanie przez nią zasobów, by te potrzeby zaspokajać.

W badaniach PISA i TALIS istotny statystycznie efekt miała dostępność narzędzi i zasobów cyfrowych. **Dyrektorzy, którzy nie zgłaszali problemów z dostępem do narzędzi i zasobów cyfrowych, rzadziej deklarowali również problemy związane z przemocą i obrażeniami fizycznymi wśród uczniów.** Taka istotna zależność nie wystąpiła w przypadku wskaźników jakości relacji opartych na deklaracjach uczniów lub nauczycieli ani w przypadku wskaźnika TALIS opartego na deklaracjach dyrektorów i dotyczącego agresji słownej w internecie. Stwierdzony związek statystyczny nie jest prosty do interpretacji, ponieważ deklaracje o braku problemów z dostępem do narzędzi i zasobów cyfrowych mogą odzwierciedlać wiele rzeczy. Po pierwsze, może związek ten być przejawem ogólnej tendencji dyrektora do przedstawiania sytuacji w szkole w dobrym świetle. Wtedy zaobserwowaną zależność należałoby uznać za artefakt, czyli że wynika ona z metody badania. Po drugie, brak problemów z dostępem może wskazywać na dobre wyposażenie szkoły wynikające z adekwatnego dofinansowania i prężności organizacyjnej szkoły. Na relacje wśród uczniów może w takim razie oddziaływać stan infrastruktury szkolnej, ale również czynniki związane z dobrym dofinansowaniem i prężnością organizacyjną. Po trzecie, brak problemów z dostępem do narzędzi i zasobów cyfrowych może świadczyć o bardziej zaawansowanym procesie cyfryzacji w szkole czy też społeczności szkolnej. W tym przypadku pojawia się pytanie, czy mniejszy poziom przemocy wśród uczniów zauważany przez dyrektora nie wynika przypadkiem z przenoszenia się tej przemocy z fizycznego środowiska szkoły do internetu, gdzie jest znacznie mniej dostrzegalna dla pracowników szkoły.

Ponadto analizując wyniki z badania TIMSS 2023, stwierdziliśmy, że sytuacja w zakresie dręczenia według deklaracji uczniów jest, przy braku różnic w innych uwzględnionych w modelu czynników, nieco gorsza w szkołach, w których dyrektorzy wskazywali na złą jakość materiałów dydaktycznych jako umiarkowane lub duże utrudnienie w nauczaniu. Zależność ta była jednak istotna statystycznie tylko w przypadku jednego wskaźnika jakości relacji, w związku z czym jest niepewną podstawą do formułowania wniosków.

Środowisko społeczne, z którego wywodzą się uczniowie

Istotne znaczenie okazały się mieć dwa aspekty środowiska pochodzenia uczniów. Pierwszym z nich był status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów, czyli miara zasobów gospodarstwa domowego, wykształcenia i prestiżu społecznego rodziców lub opiekunów. Zależnie od wskaźnika jakości relacji istotna statystycznie okazywała się albo szkolna średnia statusu społeczno-ekonomicznego, sygnalizująca, czy uczniowie ogólnie wywodzili się raczej z rodzin o wyższym, czy niższym statusie społeczno-ekonomicznym, albo szkolne odchylenie standardowe, pokazujące, czy pod względem środowiska pochodzenia uczniowie byli bardziej, czy mniej zróżnicowani. Z wyższym średnim statusem społeczno-ekonomicznym wiązało się mniejsze prawdopodobieństwo zgłoszenia przez dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych problemu zastraszania, agresji słownej lub znęcania się wśród uczniów (PISA 2022, TIMSS 2023), zdecydowanej zgody ósmoklasistów, że większość uczniów traktuje siebie nawzajem z szacunkiem (ICCS 2022), a przez czwartoklasistów, że są akceptowani i lubiani przez kolegów (TIMSS 2023). Ponadto jeżeli uczniowie z rodzin o trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej stanowili według dyrektora więcej niż 10% ogółu uczniów, znacznie większe stawały się szanse stwierdzenia przez niego, że zastraszanie, dręczenie lub inne formy przemocy słownej co najmniej raz w miesiącu mają miejsce w internecie (TALIS 2024). Większe zróżnicowanie statusu społeczno-ekonomicznego, czyli dystanse społeczne między uczniami z tej samej szkoły, łączyły się z większym nasileniem przemocy traktowanej jako przejaw dręczenia szkolnego (bullyingu), zarówno według dyrektorów szkół (PISA 2022), jak i uczniów (PISA 2022, ICCS 2022). Ponadto dyrektorzy szkół częściej zgłaszali problem agresji fizycznej wśród uczniów (TIMSS 2023), a nauczyciele gorzej oceniali klimat klasy (ICCS 2022). A zatem wszystkie wykorzystane przez nas badania międzynarodowe wskazywały na to, że **relacje wśród uczniów były lepsze w szkołach, w których uczniowie pochodzili z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym lub byli mniej zróżnicowani pod względem środowiska społecznego, z którego się wywodzili.**

Drugim istotnym aspektem było zróżnicowanie etniczno-kulturowe uczniów. Wraz z odsetkiem uczniów, których językiem ojczystym nie był język polski, rosło prawdopodobieństwo deklaracji dyrektora o występowaniu dręczenia wśród uczniów (PISA 2022) oraz rósł odsetek uczniów mówiących o braku szacunku w traktowaniu uczniów przez siebie nawzajem (ICCS 2022). Przy kontroli innych czynników nie stwierdziliśmy istotnego statystycznie związku z odpowiedziami nauczycieli, w tym dotyczącymi prześladowania i dyskryminacji na tle narodowościowym (TALIS 2024). Jednak dyrektorzy szkół podstawowych informujący, że uczniowie pochodzą z różnych środowisk kulturowych lub etnicznych, byli bardziej skłonni do wybierania odpowiedzi wskazujących na urazy fizyczne wśród uczniów oraz częste pojawianie się przejawów

zastraszania, dręczenia i przemocy słownej – co najmniej raz w miesiącu, a zwłaszcza na terenie szkoły co najmniej raz w tygodniu (TALIS 2024). Wyniki te uzyskaliśmy przy kontroli podstawowych charakterystyk szkoły, co pozwala stwierdzić, że zróżnicowane szanse trafienia uczniów do szkół publicznych i niepublicznych, o różnej wielkości i położonych w odmiennych kategoriach miejscowości, nie wyjaśniają stwierdzonych przez nas zależności. Stanowią one **niepokojący sygnał sugerujący, że szkoły w Polsce mogą nie radzić sobie skutecznie z wychowawczym wyzwaniem, jakim jest obecność uczniów z różnych środowisk etnicznych. Prowadzone przez IBE PIB badania dotyczące dzieci ukraińskich nie wskazują jednak na nasilenie problemu przemocy** w sytuacji ich uczęszczania do szkół w Polsce. Odnotowano w nich co prawda przypadki dokuczania i agresji słownej dzieci polskich wobec dzieci ukraińskich, które zdawały się pojawiać w coraz większej liczbie wraz z uwidocznieniem się i wzrostem nastrojów antyukraińskich w społeczeństwie. Przeważał jednak obraz istnienia w szkole odrębnych społeczności uczniów polskich i ukraińskich, nawiązywania bliższych relacji między uczniami w ramach swojej grupy narodowościowej i neutralnych (czyli ani wrogich, ani przyjaznych), ograniczonych do nauki szkolnej relacji między uczniami różnych narodowości (Popyk, 2025). Nie występowały istotne statystycznie różnice 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). Nie możemy przeprowadzić podobnych analiz na podstawie danych z badań międzynarodowych ze względu na zbyt małą liczbę badanych w nich uczniów o innym pochodzeniu niż polskie. W związku z tym badania międzynarodowe pozwalają tylko stwierdzić ogólne zależności statystyczne i dostarczają mniej wiarygodnego i dokładnego obrazu stanu rzeczy niż przywołane badania krajowe. Wobec tego **sytuacja w zakresie relacji między uczniami w klasach zróżnicowanych etnicznie w Polsce nie wydaje się alarmująca, niemniej wymaga uwagi pedagogów i dalszego monitorowania przez badaczy.**

Kryteria selekcji do szkoły ponadpodstawowej

Nie zaobserwowaliśmy wyraźnych związków między relacjami wśród uczniów a kryteriami przyjęcia do szkoły lub przeniesienia do innej szkoły.

Liczba uczniów w szkole i oddziale, kryteria podziału na oddziały klasowe

Liczba uczniów to jedna z podstawowych charakterystyk szkoły. W naszych analizach zaobserwowaliśmy związek między nią a relacjami wśród uczniów, jednak słaby i tylko w części przypadków istotny statystycznie. Wraz ze wzrostem liczby uczniów w szkole:

- rósł odsetek ósmoklasistów, którzy uważali, że uczniowie nie traktują siebie nawzajem z szacunkiem (ICCS 2022),
- rósł odsetek ósmoklasistów, którzy uważali, że uczniowie nie dogadują się ze sobą (ICCS 2022),
- malał jednak (a nie rósł!) odsetek ósmoklasistów obawiających się dręczenia przez innych uczniów (ICCS 2022),
- rosły szanse, że dyrektor szkoły podstawowej zadeklaruje występowanie zastraszania, dręczenia lub innych form przemocy słownej na terenie szkoły, a także urazów fizycznych będących skutkiem przemocy wśród uczniów (TALIS 2024).

Oprócz liczby uczniów w szkole braliśmy pod uwagę liczbę uczniów przypadających na jednego nauczyciela lub na jednego pracownika wsparcia pedagogicznego, lecz zmienne te nie wносиły żadnych dodatkowych informacji wyjaśniających jakość relacji w szkole, dlatego nie zdecydowaliśmy się ich włączyć do naszego modelu statystycznego.

Interakcje społeczne między uczniami w dużej mierze mają miejsce w obrębie tego samego oddziału klasowego. Wcześniejsze prowadzone w Polsce i innych krajach badania, dotyczące przemocy wśród uczniów, wskazują na pewne związki nasilenia agresji uczniów z liczebnością oddziałów klasowych, choć słabe, niejednoznaczne i zależne od typu agresji lub przemocy (Tłuściak-Deliowska, 2021). Marek Kulesza w swoich badaniach odnotował, że podleganie przemocy fizycznej jest nieco częstsze w oddziałach małych, stosowanie przemocy psychicznej – nieco częstsze w oddziałach dużych, a w przypadku agresji słownej brak istotnych statystycznie różnic (Kulesza, 2011).

W trzech z czterech wykorzystywanych przez nas badań międzynarodowych mogliśmy, obok liczby uczniów w szkole, włączyć do analiz liczebność oddziałów klasowych. Dyrektorzy szkół podstawowych, których klasy czwarte liczyły więcej uczniów, częściej w badaniu TIMSS 2023 za problem uznawali przemoc słowną i agresję fizyczną między uczniami. W badaniu TALIS 2024 przy oddziałach klasowych liczących poniżej 25 uczniów dyrektorzy szkół podstawowych rzadziej deklarowali częste, czyli zdarzające się każdego tygodnia, zastraszanie, dręczenie lub przemoc słowną wśród uczniów na terenie szkoły. Natomiast przy oddziałach liczących poniżej 15 uczniów dyrektorzy rzadziej deklarowali stosunkowo częste (występujące co najmniej

raz w miesiącu) zastraszanie, dręczenie lub przemoc słowną w internecie, a ponadto, sądząc z odpowiedzi nauczycieli, mniejsza była skala prześladowania rówieśniczego (TALIS 2024). Podobnie jak w przypadku liczby uczniów w szkole, efekt liczby uczniów w oddziale klasowym był słaby lub nawet bardzo słaby.

W analizach uwzględniliśmy nie tylko liczbę uczniów w oddziałach klasowych, ale również to, czy przy określaniu składu tych oddziałów albo grup w ramach oddziału stosowano kryterium początkowego poziomu umiejętności. Z reguły, zgodnie z wynikami naszych analiz, nie miało to istotnego znaczenia dla relacji wśród uczniów. Jedynym wyjątkiem jest zwiększenie rangi problemu zastraszania lub znęcania się według dyrektorów szkół biorących udział w badaniu PISA 2022, wiążące się z podziałem uczniów z tego samego oddziału na grupy według umiejętności. Współbrzmi to z zaleceniami międzynarodowego eksperta w dziedzinie przemocy szkolnej, Érica Debarbieux, by zmniejszeniu liczby uczniów nie towarzyszył podział uczniów według umiejętności, czyli w praktyce tworzenie „oddziałów-gett” złożonych z uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, bo w rezultacie natężenie przemocy wzrasta (Debarbieux i Blaya, 2009a).

Partycypacja pracowników szkoły i uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole, styl przywództwa dyrektora

W badaniach zagranicznych stwierdzano związek między poziomem przemocy wśród uczniów a ich rzeczywistym włączeniem w podejmowanie decyzji w szkole. Partycypacja uczniów łączyła się z mniejszym natężeniem przemocy (Bickmore, 2013; Debarbieux i Blaya, 2009a).

W naszych analizach, dotyczących relacji wśród uczniów oraz przywództwa i udziału w podejmowaniu decyzji, najwyraźniejsza zależność, jaką zauważyliśmy, to zależność od wskaźnika opartego na odpowiedziach nauczyciela, na ile włącza uczniów w podejmowanie decyzji na swoich lekcjach (a nie, jak można byłoby się spodziewać, na odpowiedziach uczniów, na ile mogą wpływać na decyzje podejmowane w szkole). Jeżeli deklaracje nauczycieli w szkole wskazywały na to, że dają większe pole do partycypacji uczniom, to nauczyciele lepiej postrzegali klimat relacji w klasie, więcej uczniów zgadzało się, że uczniowie traktują siebie nawzajem z szacunkiem i dogadują się ze sobą, ale z drugiej strony więcej deklarowało, że obawia się dręczenia. Występuje ponadto 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. **Ogólnie zdają się przeważać pozytywne strony tak rozumianej demokratyzacji, zauważane zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów.** Oczywiście, jak już zaznaczaliśmy, nasze

analizy nie przesądzają o kierunku oddziaływania – czy podejście do uczniów zakładające włączanie ich w podejmowanie decyzji pomaga budować pozytywne relacje wśród uczniów, czy też zdolność uczniów do wzajemnego porozumienia skłania nauczyciela do zasięgania ich opinii.

Poza tym istotne statystycznie okazały się jedynie pojedyncze zależności w przypadku badania TALIS 2024. W szkołach podstawowych, w których więcej nauczycieli zaprzeczało, jakoby dyrektor miał jasną wizję szkoły, większa (przy kontroli innych czynników) była skala prześladowania rówieśniczego według odpowiedzi nauczycieli udzielonych w badaniu. Natomiast większy odsetek nauczycieli potwierdzających, że pracownicy szkoły mają możliwość udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, wiązał się ze znacznie mniejszymi szansami zadeklarowania przez dyrektora, że stale mają miejsce przypadki zastraszania, dręczenia lub innych form przemocy słownej wśród uczniów.

Rotacja kadry nauczycielskiej

W badaniach prowadzonych w innych krajach poziom doświadczania przez uczniów przemocy okazał się najbardziej zależny od niestabilności kadry pedagogicznej (Debarbieux i Blaya, 2009a). Można założyć, że nauczyciele częściej odchodzą ze szkół, w których panuje negatywny klimat relacji, ponieważ oznacza to dla nich gorsze warunki pracy. Zarazem duża rotacja kadry nauczycielskiej utrudnia budowanie przez nauczycieli pozytywnych relacji i podejmowanie wspólnych, konsekwentnych działań na rzecz poprawy sytuacji. Zależność jest więc przypuszczalnie dwukierunkowa. W naszych analizach danych z badania TALIS 2024 dysponowaliśmy pewnymi wskaźnikami rotacji i niedoboru kadry nauczycielskiej. Nie było jednak statystycznego związku między nimi a wskaźnikami jakości relacji wśród uczniów (stworzonymi na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli, ponieważ w badaniu TALIS 2024 nie były prowadzone badania kwestionariuszowe wśród uczniów).

Jasność przyjętych w szkole reguł zachowania uczniów i konsekwencja w ich egzekwowaniu

Z wcześniejszych badań wynika, że postrzeganie przez uczniów przyjętych w szkole reguł jako znanych, jasnych i sprawiedliwych oraz ich konsekwentne egzekwowanie są ważne dla zapobiegania przemocy w środowisku uczniów (Debarbieux i Blaya, 2009a; Przewłocka, 2015a). Potwierdzenie tego rodzaju zależności można znaleźć również w badaniach międzynarodowych. W raporcie z badania PISA 2015 stwierdzono, że w Polsce 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 jest wartością zbliżoną do

średniej międzynarodowej). Odsetek ten był natomiast wyższy o około 8 punktów procentowych (około 7 p.p. przy kontroli podstawowych charakterystyk demograficznych) w szkołach, w których szczególnie wielu uczniów czuło się niesprawiedliwie traktowanych przez nauczycieli (OECD, 2017).

W naszych analizach mogliśmy wykorzystać wyniki innych badań międzynarodowych. Badanie ICCS 2022 było dla nas źródłem informacji udzielanych przez uczniów, a badania TIMSS 2023 i TALIS 2024 – źródłem informacji udzielanych przez nauczycieli. Pytanie zadawane uczniom w ICCS 2022 było specyficzne, ponieważ proszono ich o odniesienie się do stwierdzenia, że istnieją jasne zasady określające, jak uczniowie mogą włączyć się w podejmowanie decyzji w szkole. A zatem pytanie dotyczyło nie ogólnie zachowania uczniów, lecz procesu decyzyjnego, co łączy je z tematyką partycypacji uczniów omówioną wyżej. Trzeba jednak poczynić zastrzeżenie, że, logicznie rzecz biorąc, jasność reguł dotyczących włączania uczniów w podejmowanie decyzji nie oznacza, że wpływ uczniów na te decyzje jest znaczący. Niemniej można odsetek uczniów zgadzających się z przytoczonym stwierdzeniem uznać za swego rodzaju wskaźnik wewnętrznej demokratyzacji w szkole. Również on okazał się pozytywnie związany z odsetkiem uczniów, którzy deklarowali, że większość uczniów traktuje się nawzajem z szacunkiem i dogaduje się ze sobą. Nie stwierdziliśmy natomiast jego istotnej zależności od odsetka uczniów w szkole uważających, że nauczyciele traktują ich sprawiedliwie.

Z badania TALIS 2024 mamy informację, jaki odsetek nauczycieli ze szkoły uważa, że nauczyciele w tej szkole dają uczniom jasno do zrozumienia, że dręczenie innych nie jest tolerowane. Większa wartość tego odsetka była związana ze znacznie mniejszymi szansami stwierdzenia przez dyrektora, że co najmniej raz w miesiącu dochodzi do zastraszania, dręczenia lub innych form przemocy słownej w internecie, a znacznie większymi, że uczniowie nigdy nie odnoszą urazów fizycznych w wyniku przemocy kolegów.

Badanie TALIS 2024 dostarcza również danych o tym, jaki odsetek nauczycieli uważa, że pracownicy konsekwentnie egzekwują zasady zachowania uczniów, a jaki odsetek jest przeciwnego zdania. Okazało się to istotnie statystycznie związane z dostrzeganiem przez nauczycieli prześladowania i dręczenia rówieśniczego, a także z deklarowaniem przez dyrektora szkoły częstego zastraszania, dręczenia i przemocy słownej wśród uczniów na terenie szkoły. A zatem **wyniki badania TALIS 2024 zdają się potwierdzać ważną rolę jasnego komunikowania i konsekwentnego egzekwowania zasad zachowania uczniów w ograniczaniu przemocy między uczniami w szkole.**

Wątków jasności reguł i ich egzekwowania dotyczyły również pytania zadawane nauczycielom w badaniu TIMSS 2023, ale w tym przypadku nie odnotowaliśmy istotnych zależności statystycznych.

Nacisk na mierzalne efekty nauczania jako cecha kultury szkoły

W związku z formułowaną w literaturze tezą, że nacisk na wyniki nauczania rodzi rywalizację wśród uczniów, a ta z kolei prowadzi do nasilenia agresji (Kulesza, 2011), poszukiwaliśmy w danych z badań międzynarodowych wskaźników nacisku na mierzalne efekty nauczania. Dwa wskaźniki tego rodzaju stworzono w badaniu TIMSS 2023 – jeden oparty na deklaracjach dyrektorów szkół, a drugi – na deklaracjach nauczycieli. W naszym modelu statystycznym uwzględniliśmy ten ostatni, ponieważ wstępne analizy wskazywały na to, że jest skorelowany zarówno ze wskaźnikami jakości relacji opartymi na deklaracjach nauczycieli, jak i z tymi opartymi na deklaracjach dyrektorów szkół. Jego efekt pozostał statystycznie istotny również przy uwzględnieniu innych czynników potencjalnie oddziałujących na relacje wśród uczniów. Większy nacisk na mierzalne efekty nauczania wiązał się z większymi szansami na nieuznanie przez dyrektora zastraszania, agresji słownej i agresji fizycznej za problem istniejący w danej szkole.

W przypadku badania TALIS 2024 nasz wskaźnik miał mniej bezpośredni, a bardziej przybliżony charakter. Dotyczył opinii nauczycieli na temat tego, czy dyrektor dba o to, żeby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów. Przy uwzględnieniu innych czynników nie stwierdziliśmy, by miał on statystycznie istotny efekt w modelu, w którym zmienną zależną był jakikolwiek wskaźnik jakości relacji wśród uczniów. Już na etapie wstępnej selekcji zrezygnowaliśmy ze wskaźników opartych na ocenach dyrektorów szkół, czy nauczyciele mają wysokie wymagania co do osiągnięć uczniów, a uczniowie chcą osiągać dobre wyniki w nauce, ponieważ nie były one wyraźnie skorelowane z jakością relacji wśród uczniów.

Z badania PISA 2022 pochodziły jedynie pozyskane od dyrektora szkoły dane o tym, w jakim zakresie w szkole wykorzystuje się standaryzowane testy. Również w ich przypadku, przy kontroli innych czynników, nie stwierdziliśmy statystycznego związku z jakością relacji wśród uczniów.

Analizy tego rodzaju mają znaczenie dla ważnej kwestii, czy istnieje konflikt między dążeniem do uzyskania możliwie dobrych wyników nauczania a dążeniem do budowania dobrych relacji w szkole, czy też cele te mogą być osiągnięte niezależnie albo wręcz być ze sobą zbieżne. Wyniki naszych analiz przeprowadzonych na danych z badania TIMSS 2023 sugerują, że **polepszanie relacji między uczniami nie kłóci się, lecz jest do pogodzenia z naciskiem na osiągnięcie mierzalnych efektów nauczania.**

Prowadzenie przez szkołę i jej pracowników różnego rodzaju działań

W badaniach międzynarodowych od dyrektorów szkół zbierane są informacje o szerokim zakresie działań, które hipotetycznie mogłyby, a nawet powinny mieć wpływ na relacje wśród uczniów: w założeniu mających stymulować współpracę i wzajemną pomoc, integrować wokół wspólnych zainteresowań, rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów, tolerancję dla różnorodności, solidarność społeczną, umiejętność rozwiązywania konfliktów czy reagowania na dyskryminację. W naszych analizach jednak tylko jedna kategoria działań okazała się mieć istotny efekt, a mianowicie **programy wspierające uczniów z domów o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Ich realizacja w szkole uczestniczącej w badaniu ICCS 2022 wiązała się z większym odsetkiem uczniów wskazujących, że większość uczniów traktuje siebie nawzajem z szacunkiem i dogaduje się ze sobą.** Być może więc prowadzone w szkołach działania osłabiały negatywny efekt zróżnicowania statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów, o którym pisaliśmy wyżej. W przypadku deklaracji dyrektorów o realizacji pozostałych kategorii działań nie stwierdziliśmy istotnych związków z jakością relacji wśród uczniów. Naturalnie trzeba mieć również na uwadze, że ogólna deklaracja dyrektora, że w danej szkole był realizowany określony rodzaj działań, nie mówi nam nic o koncepcji, intensywności, formie i jakości tych działań. Nie pozwala nam to na bardziej dogłębną analizę, co okazało się skuteczne, a co nieskuteczne lub przeciwnie skuteczne.

W literaturze dotyczącej przemocy między uczniami podkreśla się duże znaczenie stworzenia w szkole kultury i instytucji pozwalających uczniowi będącemu ofiarą lub świadkiem przemocy na skuteczne zwrócenie się o pomoc do osób dorosłych (Pyżalski, 2018). Jako świadczące o istnieniu takiej kultury i instytucji, a więc poniekąd w kategoriach informacji o działaniach prowadzonych przez szkołę, potraktowaliśmy odsetek nauczycieli zgadzających się ze stwierdzeniem, że w danej szkole uczniowie informują nauczycieli, kiedy inni uczniowie są dręczeni. Wyniki naszych analiz dostarczają skromnego poparcia dla przywołanej tezy. Odnotowaliśmy jedną istotną zależność, analizując wyniki badania TALIS 2024. **Większy odsetek nauczycieli zaprzeczających stwierdzeniu, że świadkowie informowali nauczycieli o przypadkach dręczenia, wiązał się z większym odsetkiem nauczycieli uznających dręczenie w szkole za problem.**

Doskonalenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli

Osobno potraktowaliśmy działania związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli. W badaniach przeprowadzonych w Polsce w 2003 roku nauczyciele właśnie doskonalenie zawodowe uznali za najbardziej skuteczny sposób przeciwdziałania agresji i przemocy uczniów

(Kulesza, 2011). Zaś w roku 2014 pedagodzy i psycholodzy szkolni uznali szkolenia za najbardziej potrzebną pomoc dla nauczycieli (Przewłocka, 2015a). W związku z tym interesowało nas, czy jakość relacji wśród uczniów zależy od deklarowanego udziału nauczycieli w powiązanym tematycznie doskonaleniu zawodowym oraz od samooceny przygotowania nauczycieli w tym obszarze. **Nie zaobserwowaliśmy jednak żadnego statystycznie istotnego związku.** Nie potwierdziliśmy więc, ale również nie wykluczaliśmy, że podnoszenie kompetencji nauczycieli przełożyło się na jakość relacji wśród uczniów.

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów

W badaniu PISA 2022 uczniowie zostali spytani, czy zgadzają się, czy też nie zgadzają z wieloma stwierdzeniami na swój własny temat, takimi jak na przykład „przewiduję potrzeby innych”, „irytuję się, kiedy muszę iść na kompromis z innymi osobami” czy „panuję nad swoimi emocjami”. Na podstawie ich odpowiedzi stworzone zostały skale, które potraktowaliśmy jako wskaźniki kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, oparte na ich samoocenie. Podobnie jak w przypadku innych czynników, utworzyliśmy zmienne na poziomie szkoły, obliczając średnią wartość dla wszystkich badanych uczniów z danej szkoły. Do modelu statystycznego włączyliśmy średnie szkolne trzech takich skal: skali współpracy, skali empatii i skali kontroli nad emocjami. **Dwie z tych zmiennych – dotyczące umiejętności współpracy i kontroli nad emocjami – okazały się istotnie i negatywnie powiązane z wskaźnikiem natężenia dręczenia w szkole,** opartym na deklaracjach uczniów o doświadczaniu przemocy ze strony kolegów. Można przypuszczać, że oddziaływanie przebiegało w tym przypadku w obu kierunkach. Po pierwsze, jeżeli uczniowie w danej szkole mają wyższe kompetencje społeczno-emocjonalne, mogło to ograniczać skalę przemocy. Po drugie, występowanie przemocy w szkole mogło obniżać wiarę uczniów we własne kompetencje społeczno-emocjonalne. Istotnej statystycznie zależności nie zaobserwowaliśmy natomiast w przypadku wskaźników jakości relacji wśród uczniów opartych na deklaracjach dyrektora szkoły.

4.3. Relacje między nauczycielami a uczniami

Główne wnioski

- Wzajemny stosunek nauczycieli i uczniów jest powiązany ze stanem infrastruktury szkolnej, w tym z jakością i dostępnością sal szkolnych oraz zasobów cyfrowych.
- Mniejsza liczebność oddziałów klasy czwartej w szkole podstawowej wiąże się ze zwiększeniem odsetka uczniów, którzy zdecydowanie potwierdzają, że nauczyciel się

o nich troszczy – jednak nie w stopniu, który czyniłby opłacalnymi nakłady, jakie trzeba byłoby ponieść, by zmniejszyć liczebność oddziałów.

- Przywództwo dyrektora może mieć znaczenie dla kształtowania relacji między nauczycielami a uczniami.
- Włączanie uczniów w podejmowanie decyzji w szkole wiąże się z ich nieco lepszą oceną relacji między uczniami a nauczycielami.
- Z perspektywy uczniów sprawiedliwe traktowanie ze strony nauczyciela, a z perspektywy nauczycieli konsekwentne egzekwowanie zasad zachowania uczniów łączy się z bardziej pozytywnym obrazem relacji między nauczycielami a uczniami.
- Jakość relacji między nauczycielami a uczniami jest powiązana z empatią i kontrolą nad emocjami tych ostatnich.
- Jakość relacji między nauczycielami a uczniami nie zależy od deklarowanej ilości czasu poświęcanego przez tych pierwszych na wsparcie tych ostatnich.

Środowisko fizyczne szkoły

Podobnie jak w przypadku relacji wśród uczniów, również relacje między nauczycielami a uczniami okazały się istotnie powiązane z niektórymi cechami budynku i wyposażenia szkoły. Ponadto zaobserwowaliśmy istotne zależności również od ogólnej oceny infrastruktury przez dyrektora szkoły. Ze stwierdzeniem przez dyrektora szkoły podstawowej, że niedobór lub niedostosowanie infrastruktury nie stanowi ograniczenia dla prowadzenia nauczania, wiązał się z wyższym o średnio 4 punkty procentowe odsetkiem nauczycieli uważających, że można zaufać uczniom, że wykonają w klasie to, co mają do zrobienia. Ten rezultat został uzyskany w badaniu TALIS 2024, w którym nie dysponowaliśmy dokładnymi danymi o statusie społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów, z wyjątkiem ogólnej informacji o tym, czy duża część tych rodzin znajduje się w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Nie mogliśmy więc w pełni kontrolować efektu statusu społeczno-ekonomicznego w analizach. Dlatego niewykluczone, że za stwierdzoną zależnością stoi lokalne środowisko społeczne, ponieważ w bardziej zamożnych lokalnych społecznościach z jednej strony szkoły są lepiej dofinansowane, a z drugiej strony uczniowie przejawiają większą dyscyplinę i umiejętności szkolne. Niemniej również w badaniu PISA 2022, w którym uwzględniliśmy w analizach status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów, zaobserwowaliśmy efekt deklaracji dyrektora, że nieodpowiednia infrastruktura nie stanowi

utrudnienia w nauczaniu, przejawiający się w mniejszych szansach uznania przez niego za problem zastraszania lub słownego znęcania się nad pracownikami.

Inne zależności dotyczą wybranych kategorii infrastruktury szkolnej. Jeżeli dyrektor szkoły podstawowej, odpowiadając na pytania w badaniu TIMSS 2023, uznał, że problemem w realizacji programu nauczania nie jest w niej brak lub zła jakość sal lekcyjnych, to – przy niezmienności innych czynników – o średnio 8 punktów procentowych był wyższy odsetek uczniów tej szkoły zdecydowanie zgadzających się ze stwierdzeniem, że nauczyciele się o nich troszczą.

Ponadto, podobnie jak w przypadku relacji wśród uczniów, znaczenie okazała się mieć infrastruktura cyfrowa. W badaniu TALIS 2024 deklaracja dyrektora szkoły, że niedobór lub nieadekwatność narzędzi i zasobów cyfrowych nie ogranicza możliwości nauczania, łączyła się z wyraźnie większymi szansami niedostrzegania przez niego zastraszania lub przemocy słownej wobec pracowników szkoły na jej terenie. Podobna opinia dyrektora wyrażona w badaniu PISA 2022 wiązała się z mniejszymi szansami zgłoszenia przez niego jako problemu braku szacunku uczniów wobec nauczycieli.

Te istotne, choć niezbyt silne zależności wskazują na to, że **komfortowa i dobrze wyposażona przestrzeń fizyczna szkoły oraz pozytywny wzajemny stosunek do siebie nauczycieli i uczniów szły ze sobą w parze**. Podobnie jak w przypadku relacji wśród uczniów, trudno rozstrzygnąć, jaki jest kierunek oddziaływania. Możemy mieć zresztą do czynienia z wieloma oddziaływaniami jednocześnie. Sięgnijmy po negatywny przykład, żeby to zilustrować. Niezadowolający stan infrastruktury może szkodzić relacjom między nauczycielami a uczniami, a zarazem pewne niekorzystne warunki, na przykład niedofinansowanie szkoły czy niesprawne przywództwo dyrekcji, mogą wpływać zarówno na stan infrastruktury, jak i na jakość relacji społecznych.

Środowisko społeczne, z którego wywodzą się uczniowie

Zależność relacji między nauczycielami a uczniami od cech środowiska społecznego, z którego wywodzili się uczniowie, przeważnie okazywała się nieistotna statystycznie. Pojawił się tylko jeden wyjątek. W badaniu PISA 2022 ocena przez uczniów ich relacji z nauczycielami była niższa, kiedy status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów uczęszczających do szkoły był bardziej zróżnicowany. Ponieważ jest to pojedyncza istotna zależność o umiarkowanej sile, skłaniamy się do wniosku, że **społeczne pochodzenie uczniów nie ma dużego znaczenia dla ich relacji z nauczycielami**.

Kryteria selekcji do szkoły ponadpodstawowej

W naszych analizach biorących pod uwagę jednocześnie efekt wielu czynników **kryteria przyjęcia do szkoły nie okazały się statystycznie istotne.**

Liczba uczniów w szkole i oddziale, kryteria podziału na oddziały klasowe

Z wyników dwóch badań międzynarodowych można wyciągnąć wniosek, że **relacje między nauczycielami a uczniami były gorsze w dużych szkołach podstawowych** (przy kontroli innych czynników i cech szkoły). W badaniu ICCS 2022 dotyczyło to oceny przez uczniów ich relacji z nauczycielami, zaś w badaniu TALIS 2024 – szans deklaracji przez dyrektora szkoły, że nigdy nie doszło do przemocy słownej wobec pracowników szkoły, zarówno na terenie szkoły, jak i w internecie.

Można przypuszczać, że na relacje między nauczycielami a uczniami silniej niż liczba uczniów w szkole powinna oddziaływać liczba uczniów w oddziale klasowym. Przesądza ona bowiem o tym, z iloma uczniami nauczyciel ma kontakt w czasie pracy, co ma znaczenie dla możliwości poznania poszczególnych uczniów, ich indywidualnego traktowania i budowania relacji z pojedynczymi osobami. Faktycznie stwierdziliśmy kilka istotnych zależności od liczebności oddziałów klasowych, choć ponownie jedynie w szkołach podstawowych, a nie w badaniu PISA 2022, obejmującym przede wszystkim szkoły ponadpodstawowe. Jeżeli w badaniu TALIS 2024 wszyscy nauczyciele podali liczbę uczniów w oddziale niższą od 25, to znacznie mniejsze były szanse stwierdzenia przez dyrektora szkoły, że nigdy nie dochodziło do przemocy słownej wobec pracowników szkoły w internecie. Jeżeli natomiast podana liczba była mniejsza niż 15, wiązało się to z większym odsetkiem nauczycieli uważających, że nie można ufać uczniom, że odrobnią swoje zadania domowe. W obu tych przypadkach wbrew oczekiwaniom mniejsza liczebność oddziału klasowego wiązała się z niepożądanymi efektami. Ponadto żaden z tych dwóch wskaźników jakości relacji nie odnosi się bezpośrednio do interakcji między nauczycielem a uczniami w klasie, a przez to do hipotetycznego wyjaśnienia związku między liczbą uczniów w oddziale a ich relacjami z nauczycielami.

Badanie TIMSS 2023 w przeciwieństwie do badania TALIS 2024 uwzględnia perspektywę uczniów, którzy byli pytani o to, czy nauczyciele się o nich troszczą. W tym przypadku rezultaty są zgodne z przypuszczeniami, ponieważ **efektem mniejszej liczebności oddziału klasowego jest zwiększenie się odsetka czwartoklasistów w szkole, którzy zdecydowanie potwierdzili troskę ze strony nauczyciela.** Zależność ta jest silna ze statystycznego, ale niekoniecznie z merytorycznego punktu widzenia. Zmniejszenie liczby uczniów w oddziale klasy czwartej o 5 wiąże się mianowicie ze zwiększeniem odsetka zdecydowanych zgód uczniów o 6 punktów

procentowych. Biorąc pod uwagę wysokie koszty **zmniejszania liczebności oddziałów klasowych, nie wydaje się ono efektywnym sposobem polepszania relacji między nauczycielami a uczniami.** W dodatku nie stwierdziliśmy istotnej zależności tych relacji od liczebności oddziałów klasowych w badaniu PISA 2022. Możliwe więc, że korzystny efekt zmniejszania liczebności oddziałów klasowych występuje w czwartej klasie szkoły podstawowej, ale już nie wśród uczniów piętnastoletnich.

W naszych analizach danych z badań PISA 2022 i TALIS 2024 oprócz liczby uczniów mogliśmy uwzględnić stosowanie przez szkołę praktyki podziału uczniów na oddziały klasowe lub grupy w ramach oddziałów według posiadanych na wstępie umiejętności. Jak już wspominaliśmy, w literaturze przedmiotu stwierdza się, że taka praktyka może nasilać problemy z przemocą i agresją uczniów. Wyniki naszych analiz danych z badania PISA 2022 dostarczają pewnego poparcia dla tej tezy. **Podział uczniów na klasy według umiejętności wiązał się z wyraźnie większym prawdopodobieństwem zadeklarowania przez dyrektora szkoły problemu zastraszania lub słownej agresji wobec pracowników szkoły.**

Partycypacja pracowników szkoły i uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole, styl przywództwa dyrektora

Analizując dane z badania TALIS 2024, zauważyliśmy pewne zależności wskaźników jakości relacji między nauczycielami a uczniami od tego, jak nauczyciele postrzegali przywództwo dyrektora szkoły. Po pierwsze, zależności dotyczyły oceny, czy dyrektor ma jasną wizję szkoły. Z większym odsetkiem nauczycieli przekonanych o braku takiej wizji łączyła się zdecydowanie mniejsza szansa zadeklarowania przez dyrektora szkoły, że nigdy nie miało miejsca zastraszanie lub przemoc słowna wobec pracowników szkoły w internecie. Natomiast dostrzeganie takiej wizji przez nauczycieli wiązało się z zaufaniem nauczycieli do uczniów, że wykonają polecenia w klasie. Zaufanie to było mniej rozpowszechnione również, gdy większa część nauczycieli twierdziła, że dyrektor nie zachęca nauczycieli do współpracy w wypracowywaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, a dodatkowo w tym przypadku brak zaufania rozciągał się na odrabianie przez uczniów prac domowych. Łącznie te wyniki sugerują, że **przywództwo dyrektora może mieć znaczenie dla kształtowania relacji między nauczycielami a uczniami.**

Wskaźniki jakości relacji między nauczycielami a uczniami nie były zależne od udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji w szkole. Natomiast **w szkołach uczestniczących w badaniu ICCS 2022, w których więcej uczniów uważało, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące szkoły, oceny relacji między uczniami a nauczycielami**

dokonywane z perspektywy tych pierwszych były nieco lepsze. Jest to pewien argument za demokratyzacją stosunków w szkole.

Jasność przyjętych w szkole reguł zachowania uczniów i konsekwencja w ich egzekwowaniu

Z wcześniejszych badań prowadzonych w innych krajach wynika, że jasne dla uczniów i nauczycieli reguły zachowania w szkole wiążą się z mniejszym narażeniem nauczycieli na groźby, przemoc i agresję ze strony uczniów (Thapa i in., 2013). Tego typu zależności nie potwierdziliśmy w naszych analizach. Wyniki badania TALIS 2024 w Polsce wskazują na to, że **konsekwentne egzekwowanie przez pracowników szkoły zasad zachowania uczniów jest związane z lepszymi relacjami między nauczycielami a uczniami** w ocenie nauczycieli oraz z większym zaufaniem nauczycieli, że uczniowie wykonają wyznaczone im zadania. Są to niezbyt silne związki zachodzące między odpowiedziami nauczycieli. Zgodnie z oczekiwaniami w badaniu ICCS 2022 stwierdziliśmy natomiast **bardzo wyraźną zależność między ogólnym wskaźnikiem jakości relacji z nauczycielami według uczniów a ich opinią, że są traktowani sprawiedliwie przez nauczycieli.**

Nacisk na mierzalne efekty nauczania jako cecha kultury szkoły

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2014 roku wynikało, że relacje między nauczycielami a uczniami mają duże znaczenie dla oceny atmosfery życia szkolnego przez uczniów, a ponadto z perspektywy uczniów negatywny wpływ na tę atmosferę ma „redukowanie działań szkoły wyłącznie do kwestii dydaktycznych, nadmierny nacisk na naukę – natłok sprawdzianów, klasówek” (Nowakowska i Przewłocka, 2015, s. 11).

Skala nacisku na mierzalne efekty nauczania, stworzona na podstawie danych z badania TIMSS 2023, nie była jednak powiązana ze wskaźnikami jakości relacji między nauczycielami a uczniami. Zidentyfikowaliśmy natomiast istotne zależności w przypadku bardziej specyficznych zmiennych w zbiorach danych z innych badań. Jedną z tych zmiennych jest skala użycia standaryzowanych testów w szkole, stworzona na podstawie odpowiedzi dyrektora. Większa wartość tej skali z jednej strony wiązała się z nieco mniejszą skłonnością dyrektora do uznania za poważny problem braku szacunku uczniów wobec nauczycieli, a z drugiej strony z nieco bardziej negatywną opinią uczniów o relacjach między nauczycielami a uczniami. Być może takie rezultaty wynikają z tego, że użycie standaryzowanych testów przez szkołę łączyło się z panującą w niej surowszą dyscypliną. Jak już zaznaczyliśmy, zależność ta była jednak słaba (choć istotna statystycznie). Inne zmienne dotyczące nacisku na mierzalne efekty nauczania, jak również

przywództwa dyrektora, zostały utworzone na podstawie opinii nauczycieli, czy dyrektor dba o to, żeby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów. Gdy większy odsetek nauczycieli zaprzeczał stwierdzeniu, że dyrektor podejmował takie starania, to większy był również odsetek nauczycieli wyrażających zaufanie, że uczniowie wykonają wyznaczone im zadania (zarówno w szkole, jak i w domu). Jeżeli więc presja na wyniki nauczania, wywierana przez dyrektora na nauczycieli, miała wpływ, to raczej zmniejszała zaufanie nauczycieli do uczniów. Kierunek zależności przyczynowo-skutkowej mógł być jednak odwrotny. Być może słabsze umiejętności lub dyscyplina uczniów, sprawiające, że nauczyciele w mniejszym stopniu mogli liczyć na wykonanie przez nich zadań, skłaniały dyrektorów szkół do mocniejszego podkreślania odpowiedzialności nauczycieli za wyniki nauczania.

Prowadzenie przez szkołę i jej pracowników różnego rodzaju działań

Stwierdziliśmy dwie istotne zależności między działaniami pracowników szkoły a relacjami między nauczycielami a uczniami. Po pierwsze zachęcanie przez nich, według dyrektora biorącego udział w badaniu PISA 2022, co najmniej raz w miesiącu uczniów z różnych środowisk do rozwiązywania konfliktów poprzez znalezienie wspólnej płaszczyzny porozumienia, wiązało się z większym nasileniem problemu braku szacunku uczniów wobec nauczycieli. Nie oznacza to, że opisane działania pracowników miały niepożądane konsekwencje. Znacznie bardziej prawdopodobne jest, że tego rodzaju działania były podejmowane w szkołach, które mierzyły się z konfliktami, przemocą i agresją uczniów, i stąd wynikała statystycznie istotna zależność. W analogiczny sposób można wytłumaczyć drugą występującą zależność, a mianowicie mniejsze szanse odpowiedzenia przez dyrektora w badaniu TALIS 2024, że nigdy nie dochodziło do przemocy słownej wobec pracowników, w szkołach, w których nauczyciele deklarowali większą koncentrację na rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów.

Doskonalenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli

Kwestionariusze badań międzynarodowych nie zawierały pytań o doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie budowania relacji z uczniami. Można byłoby jednak przypuszczać, że relacjom tym będzie sprzyjać doskonalenie zawodowe w zakresie nauczania uczniów ze zróżnicowanych środowisk lub rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, być może rozwijające tego rodzaju kompetencje również wśród nauczycieli. W tym pierwszym przypadku (nauczania uczniów ze zróżnicowanych środowisk) nie zidentyfikowaliśmy jednak żadnych istotnych zależności, a w drugim tylko jedną, dotyczącą zaufania nauczycieli, że uczniowie wykonają swoje zadania w szkole, a więc raczej opinii nauczycieli o uczniach niż ich wzajemnych interakcji. Ponadto brak zaufania, że uczniowie wykonają prace domowe, był

bardziej rozpowszechniony (przy kontroli innych czynników) w szkołach, w których nauczyciele skarżyli się na brak wsparcia i zasobów jako przeszkodę w rozwoju zawodowym.

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów

Same **kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów, o których wnioskowaliśmy na podstawie samooceny dokonywanej przez uczniów biorących udział w badaniu PISA 2022, okazały się istotnie powiązane z jakością relacji między nauczycielami a uczniami.** Konkretnie ocena tych relacji dokonywana przez uczniów była pozytywnie powiązana z ich kontrolą nad własnymi emocjami. Natomiast wyższy poziom empatii wśród uczniów wiązał się z mniejszym problemem braku szacunku uczniów wobec nauczycieli, postrzeganym przez dyrektora. Ta zależność między odpowiedziami dyrektora a uczniów pokazuje, że samooceny dokonywane przez uczniów mają cenną wartość informacyjną i mogą być dobrym przybliżeniem ich kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Rotacja i niedobór kadry nauczycielskiej

Można by przypuszczać, że duża rotacja kadry nauczycielskiej będzie stwarzać niekorzystne warunki do budowania relacji między nauczycielami a uczniami. Z badania TALIS 2024 mieliśmy informację, jaki jest w danej szkole udział nauczycieli, którzy pracują krócej niż 12 miesięcy. Nie była to jednak wartość istotnie powiązana ze wskaźnikami jakości relacji, dlatego nie uwzględniliśmy jej w naszym modelu statystycznym.

Czas poświęcany przez nauczycieli na współpracę z innymi nauczycielami, współpracę z rodzicami, doradztwo i wsparcie uczniów

Nie było statystycznego związku między deklarowanym przez nauczyciela czasem poświęcanym na wsparcie uczniów a wskaźnikami jakości relacji między nauczycielami a uczniami.

4.4. Relacje wśród nauczycieli

Główne wnioski

- Relacje wśród nauczycieli wydają się powiązane ze stanem infrastruktury sal szkolnych.
- Oddziaływanie innych czynników na relacje wśród nauczycieli nie znalazło w naszych analizach wyraźnego potwierdzenia.

Środowisko fizyczne szkoły

Również relacje wśród nauczycieli okazały się powiązane z przestrzeniami fizycznymi szkoły.

Jeżeli nauczyciele z danej szkoły objętej badaniem TALIS 2024 zauważali problemy z infrastrukturą sal szkolnych, to rzadziej wyrażali opinię, że nauczyciele w tej szkole mogą na sobie polegać. Podobnie jak w przypadku innych wymiarów relacji nie jesteśmy w stanie rozstrzygnąć, jakie są mechanizmy generujące tę zależność. Hipotetycznie nieodpowiedni stan infrastruktury szkoły może negatywnie oddziaływać na rozgrywające się w nim interakcje między nauczycielami, brak zaufania między nauczycielami może utrudniać podjęcie i pomyślne zakończenie działań polepszających stan infrastruktury lub inne czynniki, na przykład brak skutecznego przywództwa, mogą przekładać się na gorszą sytuację zarówno jeśli chodzi o infrastrukturę, jak i relacje społeczne w szkole.

Wielkość szkoły

Wygodną miarą wielkości szkoły jest dla nas liczba uczęszczających do niej uczniów. Jest ona dosyć trafnym przybliżeniem liczby nauczycieli pracujących w szkole, czyli wielkości grona pedagogicznego, w ramach którego nawiązywane są i rozwijane interesujące nas relacje. Mimo to analizując dane z badania TALIS 2024, nie dostrzegliśmy istotnych zależności relacji między nauczycielami od liczby uczniów. W badaniu ICCS 2022 natomiast istotna statystycznie okazała się tylko jedna taka zależność, dotycząca szczegółowego wskaźnika jakości relacji, a mianowicie wzajemnej pomocy nauczycieli w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami. Deklaracje o powszechności takiej pomocy były rzadsze w większych szkołach. Taka pojedyncza istotna zależność stanowi jednak wątpliwe potwierdzenie hipotezy, że nawiązywaniu lepszych relacji między nauczycielami sprzyja mniejsza liczebność grona pedagogicznego.

Partycypacja pracowników szkoły w podejmowaniu decyzji w szkole, styl przywództwa dyrektora

Zmienne charakteryzujące przywództwo dyrektora i udział pracowników szkoły (w tym nauczycieli) w podejmowaniu decyzji w szkole przeważnie nie miały istotnego efektu statystycznego, z dwoma wyjątkami. Większy odsetek nauczycieli zdecydowanie zgadzających się ze stwierdzeniem, że szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, wiązał się z wyższym odsetkiem nauczycieli uważających, że nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem. Ten rezultat analiz można uznać za **potwierdzenie, choć nader słabe, korzystnych efektów demokratyzacji stosunków w szkole**. Frapująca i trudna w interpretacji jest druga istotna zależność, również odnosząca się do wątku demokratyzacji i partycypacji. W szkołach, w których większy odsetek nauczycieli

zdecydowanie zgadzał się ze stwierdzeniem, że dyrektor zachęca wszystkich pracowników do wyrażenia swojego zdania, mniejsza była skala współpracy między nauczycielami w zakresie informacji, doświadczeń i pomysłów (z perspektywy nauczycieli). Można jeszcze zauważyć, że – wbrew temu, czego można byłoby oczekiwać – na skalę tę nie miał istotnego statystycznie oddziaływania odsetek nauczycieli dostrzegających, że dyrektor zachęca nauczycieli do współpracy w wypracowywaniu nowych rozwiązań dydaktycznych.

Nacisk na mierzalne efekty nauczania jako cecha kultury szkoły

Nasze wskaźniki jakości relacji wśród nauczycieli pochodzące z badania TALIS 2024 okazały się statystycznie zależne od odsetka nauczycieli zdecydowanie potwierdzających, że dyrektor dba o to, żeby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów. Dokładniej mówiąc, mamy tu do czynienia dwoma statystycznie istotnymi efektami. Wraz ze zwiększeniem odsetka takich zdecydowanych potwierdzeń po pierwsze rósł poziom deklarowanej przez nauczycieli współpracy w zakresie wymiany informacji, doświadczeń i pomysłów, tak jakby presja dyrektora skłaniała nauczycieli do takiej współpracy. Po drugie, rósł odsetek nauczycieli zaprzeczających, że nauczyciele mogą na sobie nawzajem polegać, tak jakby nacisk na wyniki uczniów był związany z obniżeniem wzajemnego zaufania wśród nauczycieli. Przypomnijmy wniosek z badania TALIS 2024, że mamy do czynienia z dwoma niezależnymi podwymiarami relacji wśród nauczycieli, ponieważ poziom zaufania wśród nauczycieli nie miał prawie żadnego związku z intensywnością współpracy między nimi. Dlatego możliwe jest jednocześnie nasilenie współpracy przy obniżeniu zaufania.

Doskonalenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli

Przy kontroli innych czynników nie zidentyfikowaliśmy zależności między relacjami wśród nauczycieli a ich doskonaleniem zawodowym. Warto dodać, że pytania kwestionariuszowe w badaniach międzynarodowych odnosiły się do wielu obszarów doskonalenia zawodowego, jednak żaden z tych obszarów nie dotyczył współpracy między nauczycielami.

Rotacja i niedobór kadry nauczycielskiej

Naturalna wydaje się hipoteza, że duża rotacja kadry nauczycielskiej mogła utrudniać budowanie więzi między nauczycielami z tej samej szkoły. Kierunek wpływu mógłby być również odwrotny – negatywne relacje wśród nauczycieli w danej szkole mogły przyczyniać się do zwiększenia rotacji i niedoboru kadry pedagogicznej. W naszych analizach nie stwierdziliśmy

jednak w tym obszarze żadnej istotnej statystycznie zależności. Zarysowane hipotezy nie znalazły więc potwierdzenia.

Czas poświęcany przez nauczycieli na współpracę z innymi nauczycielami

Nie było również zależności między deklarowanym czasem poświęcanym przez przeciętnego nauczyciela na współpracę z innymi nauczycielami a naszymi wskaźnikami jakości relacji wśród nauczycieli (nawet ze skalą współpracy w zakresie wymiany informacji, doświadczeń i pomysłów). Sam **czas poświęcany zwykle na współpracę w danej szkole nie mówi nam więc o formie i zakresie tej współpracy, a tym bardziej o zaufaniu między nauczycielami.**

4.5. Relacje między dyrektorem szkoły a nauczycielami

Główne wnioski

- W szkołach, w których nauczyciele nie doświadczali problemów z infrastrukturą sal szkolnych, nauczyciele lepiej oceniali relacje dyrektora z pracownikami szkoły i wsparcie zawodowe dla nauczycieli – co sugeruje, że dyrektorzy potrafili zadbać o oba te obszary życia szkolnego.
- Nauczyciele, którzy mieli możliwość udziału w swobodnej dyskusji i podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, lepiej oceniali relacje między dyrektorem a pracownikami szkoły.
- Dbłość dyrektora, by nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki nauczania, wiąże się z jego lepszymi, bardziej wspierającymi relacjami z nauczycielami.
- Znaczenie ma nie częstotliwość, lecz jakość kontaktów dyrektora z nauczycielami.

Środowisko fizyczne szkoły

Również w przypadku tego wymiaru widać powiązanie między relacjami społecznymi a stanem budynku szkoły. **Jeżeli nauczyciele w danej szkole nie dostrzegali problemów z infrastrukturą sal szkolnych, to lepiej oceniali relacje dyrektora z pracownikami i rzadziej skarżyli się na brak wsparcia zawodowego ze strony władz szkoły.** Nasuwa się przypuszczenie, że lubiani i skuteczni dyrektorzy dbają zarówno o odpowiedni stan i wyposażenie sal szkolnych, jak i o swoich pracowników.

Wielkość szkoły

Można byłoby oczekiwać, że mniejsza liczba pracowników szkoły ułatwiała dyrektorom budowanie z nimi pozytywnych relacji i udzielanie im wsparcia. Przy kontroli innych czynników – w tym lokalizacji szkoły na wsi, w małym, średnim lub dużym mieście – zaobserwowaliśmy tylko jedną istotną zależność. Naszą zmienną charakteryzującą wielkość szkoły była nie liczba pracowników, lecz liczba uczniów. Wraz ze wzrostem tej liczby o 100 szacowany odsetek nauczycieli, którzy deklarowali brak wsparcia zawodowego ze strony władz szkoły, malał o około 1 punkt procentowy. A zatem **wsparcie zawodowe nauczycieli przez władze szkoły było bardziej odczuwalne w szkołach mniejszych**. Kierunek zależności był więc zgodny z postawioną hipotezą, ale jej **siła była niewielka**.

Partycypacja pracowników szkoły w podejmowaniu decyzji w szkole, styl przywództwa dyrektora

W szkołach, w których więcej nauczycieli uważało, że szkoła nie zapewnia pracownikom możliwości aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, nauczyciele niżej oceniali relacje dyrektora z pracownikami, wsparcie zawodowe nauczycieli ze strony władz szkoły i wiarę dyrektora w kompetencje nauczycieli. Natomiast w szkołach, w których nauczyciele zdecydowanie potwierdzali, że dyrektor zachęca wszystkich pracowników do wyrażenia swojego zdania, oceny te były wyższe. Można więc wnioskować, że **możliwość udziału nauczycieli w swobodnej dyskusji i podejmowaniu szkolnych decyzji wiązał się z ich lepszą oceną relacji dyrektora z pracownikami szkoły**.

Wystąpiła ponadto zależność między odsetkiem nauczycieli negatywnie oceniających relacje dyrektora z pracownikami a odsetkiem nauczycieli wskazujących, że dyrektor nie zachęca nauczycieli do współpracy w wypracowywaniu nowych rozwiązań dydaktycznych. Jak się więc wydaje, niekiedy negatywne relacje między dyrektorem a pracownikami szkoły wiązały się z pewnego rodzaju biernością tego pierwszego.

Nacisk na mierzalne efekty nauczania jako cecha kultury szkoły

Jeśli chodzi o ogólną ocenę relacji między dyrektorem a pracownikami oraz wsparcie zawodowe nauczycieli ze strony władz szkoły **pozytywny był efekt dostrzeganej przez nauczycieli dbałości dyrektora o to, żeby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów**. Sugeruje to, że nauczyciele pozytywnie odbierali tego rodzaju nacisk na efekty nauczania i nie postrzegali go jako niekomfortowej presji. Nie widać zatem konfliktu, lecz raczej

możliwość pogodzenia nacisku na efekty nauczania i budowania pozytywnych relacji społecznych w szkole (w tym przypadku – między dyrekcją a nauczycielami).

Doskonalenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli

Doświadczanie przez nauczycieli większych przeszkód w rozwoju zawodowym z powodu braku wsparcia i zasobów łączyło się z zauważaniem przez nich braku wsparcia zawodowego ze strony władz szkoły. Zapewne więc **wsparcie w doskonaleniu zawodowym było jedną z oczekiwanych przez nauczycieli postaci wsparcia ze strony władz szkoły**. Nie ważyło to jednak istotnie na ogólnej ocenie relacji między dyrektorem szkoły a pracownikami.

Częstotliwość kontaktów dyrektora z nauczycielami

Dyrektorzy szkół w badaniu TALIS 2024 (które jest jedynym źródłem danych w tej części raportu) byli pytani o częstotliwość kontaktów nie tyle z nauczycielami, ile z pracownikami szkoły. Możemy to jednak uznać za przybliżenie częstotliwości kontaktów z nauczycielami. Powinno to oddawać model sprawowania funkcji przez dyrektora: zakładający częstą obecność wśród nauczycieli i uczniów, powiązany przez badania edukacyjne z pozytywnymi relacjami w szkole, albo model „niedostępnego dyrektora zamkniętego w gabinecie”, powiązany z negatywnymi relacjami (Astor i in., 2009). W tym przypadku nie stwierdziliśmy jednak żadnych istotnych zależności. Ten wynik skłania więc do wniosku, że **znaczenie ma nie ilość, lecz jakość kontaktów między dyrektorem a nauczycielami**.

4.6. Relacje między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów

Główne wnioski

- Mniejszej liczbie uczniów w oddziale klasowym towarzyszy większe zaangażowanie ich rodziców lub opiekunów w życie szkolne, jednak efekt ten jest niewielki.
- Lepsze relacje dyrektora z rodzicami wiążą się z włączaniem ich do podejmowania decyzji w szkole oraz, niezależnie od tego, z włączaniem do tego procesu uczniów.
- Nacisk dyrektora szkoły na odpowiedzialność nauczycieli za wyniki nauczania wiąże się z jego pozytywnymi relacjami z rodzicami lub opiekunami uczniów.
- Nacisk w szkole podstawowej na mierzalne efekty nauczania wiąże się z mniejszym odczuwaniem przez nauczycieli nadmiernej presji ze strony rodziców.

- Brak związku statystycznego między częstotliwością kontaktów dyrektora z rodzicami lub opiekunami uczniów oraz czasem poświęcanym przez nauczycieli na współpracę z nimi a jakością relacji.

Środowisko społeczne, z którego wywodzą się uczniowie

Większość naszych wskaźników jakości relacji między pracownikami szkoły a rodzicami lub opiekunami uczniów dotyczy zaangażowania tych drugich w życie szkoły. Interesującym pytaniem jest, czy skala tego zaangażowania zależy od społecznej charakterystyki rodzin uczniów – na przykład statusu społeczno-ekonomicznego lub grup etnicznych, które reprezentują. Odkryliśmy tu jednak tylko dwie pojedyncze istotne statystycznie zależności. Rezultaty analiz danych z badania PISA 2022 sugerują, że skala zaangażowania rodziców przez szkołę była nieco większa, jeśli dla większego odsetka uczniów językiem ojczystym był język inny niż polski. Zależność ta była jednak bardzo słaba i nie została potwierdzona w żadnym z pozostałych wykorzystywanych przez nas badań (ICCS 2022, TIMSS 2023 ani TALIS 2024). Dlatego jest niewystarczającą podstawą do wnioskowania, że w rzeczywistości istnieje tu jakiś związek przyczynowo-skutkowy. Druga stwierdzona przez nas istotna zależność dotyczyła innego wymiaru zróżnicowania społecznego, a mianowicie odsetka uczniów z rodzin, które znajdowały się w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Jeżeli odsetek ten przekraczał 10%, to średnio o 5 punktów procentowych mniej nauczycieli zdecydowanie potwierdzało, że szkoła zapewnia rodzicom możliwość uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. A zatem **obecność w lokalnym środowisku znaczącej liczby rodzin ubogich lub pochodzących ze środowisk defaworyzowanych wiązała się z mniejszym dopuszczaniem przez szkołę rodziców lub opiekunów uczniów do udziału w procesie decyzyjnym**. Ustalenie to zostało dokonane w toku analiz danych z badania TALIS 2024. Z pozostałych badań nie mamy wskaźników jakości relacji, które odnosiłyby się do udziału rodziców lub opiekunów uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole i dzięki temu pozwoliłyby nam zweryfikować istnienie tego rodzaju zależności.

Liczba uczniów w szkole i oddziale

Większa liczba uczniów oznacza większą liczbę rodziców i opiekunów, z którymi szkoła powinna utrzymywać relacje, co hipotetycznie może oddziaływać na jakość tych relacji. Analizując dane, nie zauważyliśmy tu jednak wielu istotnych statystycznie zależności. Wszystkie dotyczyły liczby uczniów w oddziale klasowym, a nie łącznej liczby uczniów w szkole. Korzystając z danych zebranych w badaniu TIMSS 2023, stwierdziliśmy, że ze zwiększeniem liczby uczniów w oddziale klasy czwartej szkoły podstawowej o 1 wiązało się zmniejszenie

o 1 punkt procentowy odsetka uczniów, których rodzice czuli się skutecznie włączani przez szkołę w edukację swoich dzieci. Natomiast z badania PISA 2022, realizowanego głównie w szkołach ponadpodstawowych, wynikałoby, że wraz ze zwiększeniem liczebności oddziału o 1 maleje o 0,64 punktu procentowego udział uczniów, których rodzice dobrowolnie angażują się w zajęcia dodatkowe lub fizyczne aktywności na rzecz szkoły. Te zależności są spójne z tezą, że **większa liczba uczniów w oddziale klasowym przekłada się na mniejsze zaangażowanie rodziców w życie szkoły**. Z jednej strony może to powodować większe rozproszenie odpowiedzialności i idącą za nim niższą motywację rodziców do dobrowolnego angażowania się, a z drugiej strony zmniejszać skłonność szkoły do włączania wszystkich rodziców w edukację w ich dzieci. Stwierdzone przez nas zależności są jednak nieliczne i słabe, co prowadzi do wniosku, że **efekt liczby uczniów był niewielki**.

Innego rodzaju zależność przejawiała się w rezultatach analiz z badania TALIS 2024. W szkołach, w których liczba uczniów w oddziale klasowym nie przekraczała 24, przy kontroli efektu innych czynników, wyższy o średnio około 11 punktów procentowych był odsetek nauczycieli, którzy nie oceniali dobrze relacji dyrektora z rodzicami. Jeśli więc mniejsza liczba uczniów sprzyja większemu zaangażowaniu rodziców, to **większe zaangażowanie rodziców niekoniecznie oznacza ich lepsze relacje z dyrektorem**.

Partycypacja uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole, styl przywództwa dyrektora

Dopuszczanie rodziców lub opiekunów uczniów do podejmowania decyzji w szkole potraktowaliśmy jako jeden z wskaźników jakości relacji. Natomiast deklaracje nauczycieli o możliwości udziału w tym procesie uczniów włączyliśmy do naszych analiz danych z badania TALIS 2024 jako jedną ze zmiennych, od których jakość relacji może zależeć. Między tymi dwiema zmiennymi zachodził stosunkowo silny związek, który oznacza właściwie tyle, że szkoły, które dopuszczały do głosu uczniów, częściej dopuszczały do niego również rodziców. Podobnie można interpretować rezultat naszej analizy danych z badania ICCS, wskazujący na to, że deklarowane przez dyrektora większe włączanie uczniów w podejmowanie decyzji wiązało się z nieco większym odsetkiem nauczycieli oceniających, że większość nauczycieli aktywnie współpracuje z rodzicami. Bardziej interesującym dla nas ustaleniem z badania TALIS 2024 było to, że szkołach, w których więcej nauczycieli potwierdzało możliwość udziału uczniów w procesie decyzyjnym, nauczyciele lepiej oceniali relacje między dyrektorem a rodzicami. Co więcej, pozytywny efekt dopuszczenia do udziału w podejmowaniu decyzji uczniów pozostawał istotny statystycznie przy kontroli dopuszczenia do udziału w podejmowaniu decyzji rodziców,

które również miało pozytywny i istotny statystycznie efekt. A zatem **umożliwienie rodzicom lub opiekunom uczniów wpływu na podejmowane w szkole decyzje wiązało się z lepszymi relacjami dyrektora z nimi**, ale – niezależnie od tego – **podobny efekt miało** włączenie do procesu decyzyjnego uczniów. Ogólnie więc demokratyzacja podejmowania decyzji w szkole wydaje się związana z poprawą relacji między szkołą a rodzicami.

Odnotować możemy jeszcze zależność między odpowiedziami nauczycieli dotyczącymi dwóch kwestii: relacji między dyrektorem a rodzicami lub opiekunami uczniów oraz tego, czy dyrektor ma jasną wizję szkoły. Zwiększenie odsetka nauczycieli przekonanych o braku takiej wizji o 10 punktów procentowych wiązało się ze zwiększeniem odsetka negatywnych ocen relacji o 3 punkty procentowe.

Nacisk na mierzalne efekty nauczania jako cecha kultury szkoły

Według wyników badania PISA 2022 większa skala użycia przez szkołę standaryzowanych testów wiązała się z większym angażowaniem rodziców przez szkołę. Te dwa kierunki działań szkoły mają więc tendencję do współwystępowania.

W badaniu TALIS 2024 zdecydowanie dobra ocena przez nauczycieli z danej szkoły relacji dyrektora z rodzicami wiązała się pozytywnie z dostrzeganiem przez nauczycieli, że dyrektor zdecydowanie dba o to, żeby czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów. A zatem **nacisk dyrektora na efekty nauczania wiązał się z jego pozytywnymi relacjami z rodzicami**.

Z kolei z badania TIMSS 2023 wynika, że **silniejszy nacisk szkoły podstawowej na mierzalne efekty nauczania wiązał się z odczuwaniem przez mniejszą część nauczycieli zbyt silnego nacisku ze strony rodziców**. Być może w szkołach nastawionych na osiąganie i wykazywanie wysokich wyników nauczania rodzice nie widzą potrzeby wywierania dodatkowej presji na nauczycieli albo nauczyciele przejmują wartości dominujące w kulturze szkoły i nie uważają takiej presji za nadmierną.

Częstotliwość kontaktów dyrektora z nauczycielami, uczniami i ich rodzicami

W naszych wstępnych analizach stwierdziliśmy **brak zależności jakości relacji między dyrektorem a rodzicami lub opiekunami uczniów od deklarowanej przez dyrektora częstotliwości kontaktów z nimi**. Dlatego nie włączyliśmy tego czasu jako jednej ze zmiennych do naszego modelu statystycznego.

Czas poświęcany przez nauczycieli na współpracę z rodzicami

Nie było statystycznego związku między czasem poświęcanym przez nauczycieli z danej szkoły na współpracę z rodzicami a naszymi wskaźnikami jakości relacji.

4.7. Stosunek uczniów do społeczności szkolnej

Główne wnioski

- Występuje związek między poczuciem przynależności uczniów do szkoły a dostępnością i jakością sal w budynku szkolnym.
- Większa liczba uczniów w oddziale czwartej klasy szkoły podstawowej wiąże się z mniejszym poczuciem dumy i związania ze szkołą wśród czwartoklasistów. Zależność ta nie jest silna i może wynikać z innych cech różniących szkoły, a wśród piętnastolatków nie jest widoczna.
- Silniejsze poczucie przynależności uczniów do szkoły wiąże się z ich wyższą samooceną kompetencji społeczno-emocjonalnych w zakresie współpracy i kontroli nad emocjami.

Środowisko fizyczne szkoły

W obu badaniach, które są dla nas źródłem danych o stosunku uczniów do społeczności szkolnej, wystąpiła statystyczna zależność między tym stosunkiem a infrastrukturą szkoły. Czwartoklasiści, którzy zostali objęci badaniem TIMSS 2023, byli bardziej skłonni do zdecydowanego deklaruwania, że czują się związani ze szkołą, gdy dyrektor ich szkoły stwierdził, że brak lub niska jakość sal lekcyjnych nie wpływa na realizację programu nauczania. Natomiast w badaniu PISA 2022 piętnastolatki przejawiali większe poczucie przynależności w tych szkołach, które zapewniały im, zgodnie z informacją udzieloną przez dyrektora, pomieszczenie do odrabiania prac domowych. Występował więc **związek między poczuciem przynależności uczniów a dostępnością i jakością przestrzeni fizycznych szkoły**. Podobnie jak w przypadku poprzednio omówionych wymiarów relacji, mogły za tym związkiem stać różne mechanizmy przyczynowo-skutkowe. Deklaracje uczniów czwartej klasy dotyczące tego, czy lubią swoją szkołę i są z niej dumni, nie zależały od infrastruktury szkolnej. Nie wydaje się więc, żeby lepszy stan infrastruktury szkolnej budził w uczniach pozytywne uczucia wobec szkoły, przekładające się na silniejszą więź z nią i poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Lepsza dostępność i stan przestrzeni fizycznych w szkole mógł jednak sprzyjać kształtowaniu się bardziej pozytywnych relacji społecznych (w wymiarach, które omówiliśmy wcześniej), a bardziej

pozytywne relacje mogły kształtować silniejsze poczucie więzi i przynależności. Możliwe też, że skuteczność i dbałość osób kierujących szkołą, która przyczyniła się do lepszej dostępności i jakości pomieszczeń szkolnych, przejawiała się również w innych sferach życia szkolnego i prowadziła do wzmocnienia poczucia przynależności uczniów – inaczej mówiąc, związek między stanem infrastruktury a poczuciem przynależności wynika z posiadania pewnej wspólnej przyczyny.

Środowisko społeczne, z którego wywodzą się uczniowie

Stosunek uczniów do szkoły nie zależał od składu etnicznego lub społecznego zbiorowości rodziców i opiekunów, z wyjątkiem jednej zależności, która nieznacznie przekroczyła próg istotności. Gdy status społeczno-ekonomiczny rodzin czwartoklasistów biorących udział w badaniu TIMSS 2023 był w danej szkole bardziej zróżnicowany, to większy odsetek uczniów zdecydowanie deklarował, że lubi chodzić do tej szkoły.

Kryteria selekcji do szkoły ponadpodstawowej

Analizując dane z badania PISA 2022, nie stwierdziliśmy żadnej zależności między poczuciem przynależności uczniów a wskazywanymi przez dyrektorów kryteriami decydującymi o tym, czy dany kandydat zostanie przyjęty do szkoły, lub o tym, czy uczeń zostanie przeniesiony do innej szkoły.

Liczba uczniów w szkole i oddziale, kryteria podziału na oddziały klasowe

We wcześniejszych badaniach realizowanych w innych krajach stwierdzano, że siła więzi uczniów ze szkołą maleje wraz z wielkością tej ostatniej (Thapa i in., 2013). Przypomnijmy jednak, że Polska jest specyficznym krajem, jeśli chodzi o stosunek uczniów do szkoły (zob. podrozdział 2.7). W naszych analizach danych zebranych w Polsce dla poczucia przynależności piętnastolatków do szkoły znaczenia nie wydawała się mieć ani całkowita liczba uczniów w szkole, ani liczba uczniów w oddziale klasowym, ani to, czy dzieląc uczniów na oddziały klasowe lub grupy, brano pod uwagę ich początkowe umiejętności. Inne rezultaty otrzymaliśmy, analizując dane z badania TIMSS 2023. **W szkołach podstawowych, w których liczba uczniów w oddziale klasy czwartej była większa, czwartoklasiści byli mniej skłonni do deklarowania, że czują się związani ze szkołą oraz że są dumni z uczęszczania do niej.** Siła tego efektu jest umiarkowana. Z liczbą uczniów w oddziale większą o 10 wiąże się zwiększenie odsetka uczniów, którzy składają przeciwne deklaracje, o średnio 7 punktów procentowych. Nie jesteśmy w stanie rozstrzygnąć, czy jest to wpływ liczby uczniów w oddziale, czy na przykład niekontrolowanych przez nas

w analizie cech szkoły – a w tym przypadku z podstawowych charakterystyk szkoły kontrolujemy tylko lokalizację szkoły w rejonie wielkomiejskim, średnim mieście lub małej miejscowości. Teoretycznie możliwe jest chociażby, że stwierdzona przez nas zależność wynika z tego, że szkoły bardziej „elitarnie”, do których uczęszczanie częściej napędza uczniów dumą, cechują się zarazem mniejszą liczbą uczniów w oddziale.

Partycypacja uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole

Nie mogliśmy przeanalizować związków między udziałem uczniów w podejmowaniu decyzji w szkole a ich stosunkiem do szkoły, ponieważ w tych badaniach, które dostarczały nam informacji o stosunku uczniów do szkoły, czyli PISA 2022 i TIMSS 2023, nie zbierano informacji o udziale uczniów w podejmowaniu decyzji.

Jasność przyjętych w szkole reguł zachowania uczniów i konsekwencja w ich egzekwowaniu

Na podstawie danych badania PISA 2015 stworzono skalę „klimatu dyscyplinarnego” w szkole. W międzynarodowym raporcie z tego badania stwierdzono, że w Polsce, w podobnym stopniu jak w innych krajach, średnie poczucie przynależności ucznia było wyższe w szkołach o pozytywnym klimacie dyscyplinarnym niż w szkołach o negatywnym klimacie dyscyplinarnym, jednak w naszym kraju różnica ta nie była na tyle duża, by okazała się statystycznie istotna. Natomiast stosunkowo silna na tle innych państw i statystycznie istotna była w Polsce zależność od postrzeganej sprawiedliwości nauczycieli. **Uczniowie, którzy mieli poczucie, że są niesprawiedliwie traktowani przez nauczycieli, prawie dwukrotnie częściej deklarowali, że czują się w szkole obco** (OECD, 2017).

Przypomnijmy, że w naszych analizach zastosowaliśmy nieco inne podejście metodologiczne, ponieważ również poczucie przynależności uczniów potraktowaliśmy jako zmienną na poziomie szkoły (a nie ucznia) i szacowaliśmy jednocześnie efekt wielu czynników potencjalnie wpływających na to poczucie (a nie kontrolowaliśmy wyłącznie podstawowe charakterystyki ucznia). I oczywiście korzystaliśmy z danych zebranych w ostatnich latach, po zakończeniu powszechnej nauki zdalnej. W badaniu PISA 2022 nie stworzono skali klimatu dyscyplinarnego i nie zadawano uczniom pytania o sprawiedliwe traktowanie. Mieliśmy więc do dyspozycji jedynie dwa pytania zadawane w badaniu TIMSS 2023 nauczycielom matematyki i przyrody o istnienie w szkole jasnych reguł dotyczących zachowania uczniów oraz o konsekwentne i sprawiedliwe egzekwowanie reguł zachowania. Odpowiedzi nauczycieli na te pytania nie były jednak związane ze stosunkiem uczniów do szkoły.

Prowadzenie przez szkołę i jej pracowników różnego rodzaju działań

Spośród tych działań prowadzonych przez szkoły i jej pracowników, o których informacje posiadaliśmy z kwestionariuszy badań międzynarodowych, żadne nie okazało się związane ze stosunkiem uczniów do szkoły.

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów

Zgodnie z wynikami naszych analiz **poziom poczucia przynależności uczniów danej szkoły zaobserwowany w badaniu PISA 2022 zależał od samooceny kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów**. Siła tej zależności była średnia w przypadku podgrupy kompetencji społeczno-emocjonalnych zaklasyfikowanych do skali współpracy i mała w przypadku skali kontroli nad emocjami. Można przypuszczać, że związek przyczynowo-skutkowy przebiegał w tym przypadku w obu kierunkach. Wyższe kompetencje społeczno-emocjonalne piętnastolatków sprzyjały lepszej integracji zbiorowości uczniów danej szkoły i przeciwdziały pojawianiu się w niej jednostek izolowanych czy wykluczanych, czyli o niskim poczuciu przynależności. Z drugiej strony lepsza integracja zbiorowości uczniów wzmacniała ich pozytywną samoocenę kompetencji społeczno-emocjonalnych.

4.8. Segmentacja szkół ze względu na jakość relacji

Główne wnioski

- Osiągnięcie dobrej jakości relacji społecznych w dużych szkołach podstawowych wydaje się szczególnie trudnym wyzwaniem.
- Bardziej pozytywne relacje społeczne uczniów są związane z ich większym udziałem w podejmowaniu szkolnych decyzji i jasnymi zasadami tego udziału, a także z ich szerszym włączeniem w działania wielokulturowe.

Dodatkowym sposobem zbadania czynników kształtujących relacje w szkołach była przeprowadzona przez nas tak zwana segmentacja, czyli podział szkół uczestniczących w badaniu ICCS 2022 na grupy według kryterium jakości relacji społecznych. Metoda tej analizy została opisana w aneksie C.

Przedmiotem naszego zainteresowania były zależności między pewnymi właściwościami szkoły podstawowej, o których wnioskujemy na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów klasy ósmej w badaniach kwestionariuszowych ICCS 2022, a przynależnością szkoły

do jednego z czterech wyróżnionych segmentów. Segmenty zostały wyróżnione na podstawie wartości dwóch wyodrębnionych w wyniku analizy czynników związanych z jakością relacji w szkole. Jeden z tych czynników nazwaliśmy czynnikiem N, ponieważ był silnie związany z odpowiedziami nauczycieli dotyczącymi relacji wśród nauczycieli oraz między nauczycielami a rodzicami, a drugi – czynnikiem U, ponieważ był silnie związany z odpowiedziami uczniów na temat relacji wśród uczniów oraz między nauczycielami a uczniami. Na podstawie wartości tych dwóch czynników każdą ze 166 szkół, dla których dysponowaliśmy odpowiednimi danymi, przyporządkowaliśmy do jednego z czterech segmentów:

1. segmentu 1, jeśli niska była wartość obu czynników, co sugerowało stosunkowo negatywny stan relacji w społeczności szkolnej zarówno w oczach uczniów, jak i nauczycieli;
2. segmentu 2, jeśli wysoka była wartość czynnika N, lecz niska wartość czynnika U, co sugerowało stosunkowo pozytywny obraz relacji wśród nauczycieli i między nauczycielami a rodzicami zgodnie z odpowiedziami nauczycieli, ale stosunkowo negatywny obraz relacji wśród uczniów i między nauczycielami a uczniami zgodnie z odpowiedziami uczniów;
3. segmentu 3, jeśli niska była wartość czynnika N, lecz wysoka wartość czynnika U, co sugerowało stosunkowo negatywny obraz relacji wśród nauczycieli i między nauczycielami a rodzicami zgodnie z odpowiedziami nauczycieli, ale stosunkowo pozytywny obraz relacji wśród uczniów i między nauczycielami a uczniami zgodnie z odpowiedziami uczniów;
4. segmentu 4, jeśli wysoka była wartość obu czynników, co sugerowało stosunkowo pozytywny stan relacji w społeczności szkolnej zarówno w oczach uczniów, jak i nauczycieli.

Występował istotny statystycznie związek między wielkością szkoły (mierzoną liczbą uczniów) a przynależnością szkoły do jednego z tych czterech segmentów. Jak widać w poniższej tabeli, w segmencie 1, który charakteryzował się niską jakością relacji społecznych, stosunkowo mały udział stanowiły szkoły małe, liczące do 300 uczniów, a stosunkowo wiele było szkół dużych, zwłaszcza liczących powyżej 600 uczniów²⁸. Natomiast w segmentach 3 i 4, czyli szkół

²⁸ Związana jest z tym zależność od lokalizacji szkoły, ponieważ szkoły położone na terenach wiejskich są średnio mniejsze niż szkoły w miastach. Tak więc na przykład w segmencie 4 przeważają stosunkowo liczne szkoły wiejskie. Związek między segmentem a kategorią wielkości szkoły jest jednak silniejszy niż związek między segmentem a lokalizacją szkoły.

o wysokiej wartości czynnika U, nie znalazła się prawie żadna ze szkół liczących 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 mogło być szczególnie trudnym wyzwaniem. Innym wnioskiem, jaki można wyciągnąć, jest to, że skoro w badanej próbie znajdowało się bardzo niewiele szkół dużych o dobrych relacjach²⁹, to należy się liczyć z ryzykiem, że rezultaty przeprowadzonych na tej próbie analiz dostarczają bardzo skąpych wskazówek, jak budować dobre relacje w szkołach dużych (jeśli wymaga to innego podejścia i innych działań niż w szkołach mniejszych).

Tabela 4.1. Rozkład warunkowy wielkości szkoły w poszczególnych segmentach

		Segment				Ogółem
		1. Jakość relacji niska dla obu czynników	2. Jakość relacji powyżej średniej dla czynnika N, niska dla czynnika U	3. Jakość relacji powyżej średniej dla czynnika U, niska dla czynnika N	4. Jakość relacji powyżej średniej dla obu czynników	
Liczba uczniów (w przedziałach po 300 uczniów)	1–300	37,2%	71,6%	70,2%	79,5%	68,9%
	301–600	42,9%	18,7%	25,9%	18,8%	24,0%
	601–900	12,0%	7,7%	3,9%	1,2%	5,2%
	ponad 900	7,9%	2,0%	0,0%	0,6%	1,9%
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N =		43	48	34	41	166

Podano ważone odsetki i nieważoną liczebność próby.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych ICCS 2022.

Ogólnie przedstawione wyniki skłaniają do wniosku, że mniejszy rozmiar szkoły sprzyja pozytywnym relacjom społecznym. Dyrektor szkoły nie ma jednak zazwyczaj wpływu na wielkość szkoły. W przypadku szkół publicznych wynika ona głównie z lokalnej sytuacji demograficznej oraz z decyzji administracyjnych o granicach obwodów szkolnych, przy których podejmowaniu powinno się brać pod uwagę zastaną infrastrukturę szkoły, na przykład wielkość użytkowanego przez nią dotychczas budynku. Obecnie polski system oświaty stoi przed wyzwaniem niżu demograficznego, a szkoły podstawowe już doświadczają konsekwencji tego

²⁹ W segmencie 4 znalazła się tylko jedna szkoła licząca powyżej 900 uczniów.

zjawiska (Sitek, 2026). Choć w niektórych miejscowościach czy dzielnicach powstają nowe szkoły podstawowe pod presją rosnącej liczby zamieszkałych dzieci, to w całym kraju przeważa trend malejącej liczby uczniów w kolejnych rocznikach. W takiej sytuacji jednostki samorządu terytorialnego stoją przed problemem racjonalizacji sieci szkół, w tym trudnymi decyzjami o likwidacji niektórych z nich. Wyniki analiz dotyczących relacji społecznych sugerują, że malejąca liczba uczniów może przełożyć się na bardziej pozytywne relacje w szkole. Przemawiają zatem raczej za pozostawieniem większej liczby małych szkół niż za redukcją ich liczby. Oczywiście jednak stan relacji społecznych jest tylko jednym z wielu względów, jakie muszą brać pod uwagę decydenci, i to zapewne nie najważniejszym.

Pozostałe uwzględnione w analizie zmienne poddają się już oddziaływaniu dyrektorów szkół i nauczycieli. W analizie były brane pod uwagę łącznie, tak aby ustalić, które z nich pozwalają najlepiej przewidzieć, czy w szkole panują dobre relacje. Trzy zmienne istotnie pomagały przewidywać przynależność szkoły do segmentu – i we wszystkich trzech przypadkach wyższa wartość tych zmiennych wiązała się z większym prawdopodobieństwem przynależności do segmentów, które charakteryzowały się wysoką wartością czynnika U, czyli segmentów 3 i 4. Miały więc znaczenie raczej dla relacji społecznych uczniów, podczas gdy żadna zmienna nie okazała się istotnie powiązana z czynnikiem N.

Po kolejnym wprowadzeniu do modelu analizy dyskryminacyjnej tych trzech zmiennych włączanie kolejnych nie poprawiało już istotnie właściwości modelu. Zmienną, która została wprowadzona pierwsza, jako mająca największe znaczenie, był odsetek uczniów danej szkoły zgadzających się, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące całej szkoły. Potwierdza to związek między partycypacją uczniów w decyzjach, czy też demokratyzacją stosunków w szkole, a pozytywnymi relacjami społecznymi.

Drugą zmienną była deklaracja dyrektora, że większość uczniów mogła brać udział w działaniach wielokulturowych. Przypomnijmy, że analizy regresji wielokrotnej, której wyniki przedstawiliśmy wcześniej, nie wykazały jej istotnie statystycznego efektu. Doprowadziły do tego jednak dodatkowe analizy, które przedstawiamy teraz. Szkoły, których dyrektorzy deklarowali, że większość uczniów mogła brać udział w działaniach wielokulturowych, miały większe prawdopodobieństwo przynależności do segmentu 3 i 4, czyli stosunkowo dobrych relacji zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez uczniów, niż szkoły, których dyrektorzy nie wskazywali na taką możliwość udziału. Wskazuje to na pewien związek między pozytywnymi relacjami w szkole a prowadzeniem w niej działań wielokulturowych i międzykulturowych, których przykładami, podanymi w kwestionariuszu wypełnianym przez dyrektorów szkół, były dni różnych kultur, targi rękodzieła, poznawanie tańców ludowych

i projekty dotyczące różnorodności kulturowej. Nie musi to być – choć może – bezpośredni związek przyczynowo-skutkowy, w którym prowadzenie takich działań powoduje polepszenie relacji wśród uczniów lub między nauczycielami a uczniami. Związek ten może być bardziej złożony i pośredni, na przykład zarówno dobre relacje społeczne, jak i organizacja wydarzeń wielo- i międzykulturowych mogą wynikać z nastawienia dyrekcji i grona pedagogicznego na rozwijanie tolerancji i kompetencji społecznych uczniów.

Trzecią istotną zmienną w modelu był odsetek uczniów przyznających, że istnieją jasne zasady określające, jak uczniowie mogą się włączyć w podejmowanie decyzji w szkole. Ta zmienna łączy w sobie dwa wątki. Pierwszym z nich jest wątek partycypacji uczniów w podejmowaniu decyzji. Dotyczyła go już pierwsza z omawianych istotnych zmiennych. Zmienna trzecia wnosi jednak dodatkową informację pozwalającą przewidywać przynależność do segmentu, wykraczającą poza tę zawartą w pierwszej zmiennej. Zapewne dlatego, że bezpośrednio porusza również drugi wątek, a mianowicie istnienie jasnych zasad regulujących udział uczniów w procesie decyzyjnym. Sugeruje to, że ustanowienie i przestrzeganie klarownych dla uczniów zasad życia szkolnego sprzyja pozytywnym relacjom społecznym uczniów.

Tabela 4.2. Wyniki analizy dyskryminacyjnej

Lp.	Opis zmiennej	Lambda Wilksa po wprowadzeniu zmiennej	Statystyka F	Liczba stopni swobody	Istotność
1	Odsetek uczniów zgadzających się, że uczniowie mogą wpływać na decyzje dotyczące całej szkoły	0,846	9,749	3 i 160,6	<0,001
2	Większość uczniów mogła brać udział w działaniach wielokulturowych	0,784	6,885	6 i 319,2	<0,001
3	Odsetek uczniów przyznających: Istnieją jasne zasady określające, jak uczniowie mogą włączyć się w podejmowanie decyzji w mojej szkole	0,726	6,036	9 i 386,2	<0,001

Dla pierwszych dwóch zmiennych wartość statystyki F jest dokładna, dla trzeciej zmiennej przybliżona.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych ICCS 2022.

Tabela 4.3. Rozkład warunkowy przynależności do segmentu w zależności od deklaracji dyrektora dotyczącej działań wielokulturowych

		Większość uczniów mogła brać udział w działaniach wielokulturowych wg dyrektora		Ogółem
		nie	tak	
Segment	jakość relacji niska dla obu czynników	18,0%	12,1%	15,7%
	jakość relacji powyżej średniej dla czynnika N, niska dla czynnika U	32,0%	21,2%	27,7%
	jakość relacji powyżej średniej dla czynnika U, niska dla czynnika N	17,0%	28,8%	21,7%
	jakość relacji powyżej średniej dla obu czynników	33,0%	37,9%	34,9%
Ogółem		100,0%	100,0%	100,0%
N =		103	62	165

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy danych ICCS 2022.

Mimo że trzy wymienione zmienne okazały się statystycznie istotne, to należy zauważyć, że w dość niewielkim stopniu wyjaśniają one przynależność szkoły do jednego z czterech segmentów³⁰. O przynależności do segmentów szkół wyróżnionych ze względu na jakość relacji społecznych decydują więc w większości inne czynniki niż te, które uwzględniliśmy w analizach.

³⁰ Statystyka lambda Wilksa dla modelu wynosi 0,726. Model prawidłowo klasyfikuje 46,2% szkół (przy czysto losowej klasyfikacji oczekiwana byłaby prawidłowa klasyfikacja 25% szkół).

5. Sposoby na poprawienie jakości relacji społecznych w szkołach

W tym rozdziale chcemy zawrzeć **wskazówki dla decydentów w obszarze edukacji, jak można podnosić jakość relacji społecznych w szkole**. Poprzedzamy przy tym na podsumowaniu wcześniejszych badań i prac naukowych oraz wyników naszych własnych analiz. Punktem wyjścia jest dla nas przegląd literatury naukowej, który opatrujemy komentarzem opartym na naszych analizach prezentowanych w poprzednich rozdziałach oraz przeprowadzonych przez nas zogniskowanych wywiadach grupowych z osobami praktycznie działającymi w obszarze edukacji szkolnej.

Wyniki naszych analiz działań podejmowanych w szkole

Zmierzając w naszych analizach do formułowania wskazówek i rekomendacji, wśród czynników hipotetycznie kształtujących relacje uwzględniliśmy realizację różnego rodzaju programów i działań w szkole. Posiadaliśmy pewne informacje na ten temat, zebrane od dyrektorów szkół w badaniach PISA 2022, ICCS 2022 i TALIS 2024. W wyniku analiz okazało się jednak, że relacje społeczne w szkole nie zależą statystycznie od realizacji żadnych wymienionych w kwestionariuszu programów i działań, z dwoma wyjątkami. Po pierwsze, **wdrażanie w szkole podstawowej programów wspierających uczniów z rodzin o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej wiązało się z lepszymi relacjami wśród uczniów**, wyrażającymi się w większym odsetku uczniów oceniających, że większość uczniów traktuje siebie nawzajem z szacunkiem i dogaduje się ze sobą. Możliwe, że tego rodzaju programy mają dodatnie skutki w obszarze relacji społecznych, poza swoim zasadniczym celem, czyli niwelowaniem nierówności społecznych. Taka interpretacja jest spójna z innymi wynikami naszych analiz, wskazującymi na to, że większe zróżnicowanie statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów wiązało się z większym nasileniem niepożądanych zjawisk w relacjach wśród uczniów. A zatem działania wspierające uczniów ze środowisk defaworyzowanych hipotetycznie mogły zmniejszać dystans społeczny lub ograniczać jego skutki dla relacji społecznych, a przez to zapobiegać rozłamom lub budować większą solidarność w społeczności uczniów. Byłby to dodatkowy **argument za realizacją takich działań przez szkołę**.

Podobne wnioski, płynące z segmentacji szkół, dotyczą **stworzenia uczniom szkół podstawowych możliwości udziału w działaniach wielokulturowych i międzykulturowych**. **Stosunkowo często łączyło się to z pozytywną oceną przez uczniów własnych relacji z kolegami i nauczycielami**. Przez działania wielokulturowe i międzykulturowe rozumiana

jest na przykład organizacja dni różnych kultur lub targów rękodzieła, poznawanie tańców ludowych czy projekty dotyczące różnorodności kulturowej. Choć stwierdzenie takiej zależności statystycznej nie jest jeszcze dowodem na pozytywne skutki tego rodzaju przedsięwzięć, to stanowi pewną sugestię, że mogą sprzyjać budowaniu pozytywnych relacji.

Nie odnotowaliśmy podobnego efektu dla żadnego innego z dość długiej listy programów i działań uwzględnionych w kwestionariuszach porównawczych badań międzynarodowych. Jednym z możliwych powodów jest to, że te dotychczasowe programy i działania były nieskuteczne pod kątem polepszania relacji w szkole. Alternatywnym wyjaśnieniem jest to, że tylko niektóre programy i podejścia były skuteczne, a nasze ogólne pytania kwestionariuszowe do dyrektorów szkół o realizację określonego rodzaju działań nie pozwalają nam odróżnić szkół, w których takie skuteczne podejścia były zastosowane, od pozostałych. Brak zależności może też wynikać z innego rodzaju ograniczeń danych, którymi dysponujemy. Zrealizowane w Polsce badania międzynarodowe nie pozwalają nam śledzić zmian w tej samej szkole zachodzących w miarę upływu czasu, a w konsekwencji dają nam stosunkowo słabą podstawę do wnioskowania o związkach przyczynowo-skutkowych. Mogło być na przykład tak, że określone działania poprawiające relacje społeczne były podejmowane w tych szkołach, w których stan relacji był stosunkowo negatywny, co wzbudziło troskę władz szkoły. Załóżmy, że te podjęte działania były skuteczne i poprawiły relacje społeczne do poziomu średniego dla szkół w Polsce. W tej sytuacji rezultaty naszych analiz wskazywałyby na brak różnic pod względem relacji między szkołami, które podjęły działania, a tymi, które ich nie podjęły, ponieważ dysponujemy jedynie informacją o sytuacji po podjęciu działań, a nie o sytuacji przed ich podjęciem. Niezależnie od tego, które z tych wyjaśnień braku zależności relacji społecznych od deklarowanych działań są prawdziwe, taki rezultat analiz nie daje nam podstaw do formułowania rekomendacji i zmusza do oparcia się w większym stopniu na literaturze przedmiotu i wcześniejszych badaniach.

W naszych analizach interesowało nas sześć wymiarów relacji społecznych w szkole. Uwaga, jaką poświęcono im dotychczas w badaniach naukowych, jest wyraźnie nierówna. Najwięcej badań i prac naukowych dotyczyło relacji wśród uczniów, a w dalszej kolejności relacji między nauczycielami a uczniami oraz poczucia przynależności uczniów. Często do tych wymiarów relacji ograniczane jest w praktyce pojęcie klimatu szkoły. Relacje wśród nauczycieli, między dyrektorem a pracownikami szkoły oraz między pracownikami szkoły a rodzicami są przedmiotem mniejszej liczby badań i analiz. My również dysponujemy mniejszym zasobem danych o nich, a w konsekwencji zakres naszych analiz jest bardziej ograniczony. Danych o relacjach nauczycieli dostarcza nam prawie wyłącznie badanie TALIS 2024, natomiast większość wskaźników jakości relacji z rodzicami dotyczy pewnego specyficznego ich aspektu,

a mianowicie stopnia angażowania (przez szkołę) rodziców w życie szkolne, zazwyczaj (choć nie we wszystkich przypadkach) deklarowanego przez pracowników szkoły.

Zapobieganie przemocy wśród uczniów w szkole

Duża część literatury naukowej przyjmuje jeszcze węższą perspektywę i skupia się na przeciwdziałaniu konfliktom i przemocy w szkole, często przemocy wśród uczniów. Również nasze wskaźniki jakości relacji są w dużej części skoncentrowane na tych negatywnych zjawiskach. Często na podstawie badań i analiz formułuje się wniosek, że fundamentalnie ważne dla przeciwdziałania przemocy jest polepszenie czy też „uzdrowienie” relacji społecznych w szkole (Bickmore, 2013; Debarbieux i Blaya, 2009a; Ortega-Ruiz i in., 2013). W przyjętym w niniejszym raporcie podejściu przemoc w społeczności szkolnej nie jest czymś odrębnym od relacji społecznych, lecz oznacza negatywne relacje społeczne. A zatem tego rodzaju wnioski przybierają postać albo tautologii („aby polepszyć relacje, należy polepszyć relacje”), albo wskazania na związki między różnymi wymiarami i aspektami relacji (np. „bardziej wspierający stosunek nauczycieli do uczniów przynosi w efekcie zmniejszenie liczby aktów przemocy”). Inne konkluzje na temat działań, które mogą zmniejszać skalę konfliktów i przemocy, są cenne dla niniejszego raportu, ponieważ takie zmniejszenie oznacza z definicji pewien rodzaj poprawy relacji społecznych w szkole. Przy czym z perspektywy ogólnego stanu relacji w szkole bardziej interesujące są działania nazywane „uniwersalnymi” w tym sensie, że dotyczą ogółu uczniów, a nie działania podejmowane wobec wybranych uczniów postrzeganych jako sprawiających problemy. Skupiamy się zatem na tych pierwszych, omawiając nurt badań dotyczących przemocy w szkole.

Bickmore (2013) wyróżniła trzy podejścia szkół w obliczu konfliktów w społeczności szkolnej, nazywając je *peacekeeping*, *peacemaking* i *peacebuliding*. Różnią się one zakresem i głębokością interwencji w społeczność szkolną. Najwęższa i najpłytsza interwencja ma miejsce przy podejściu *peacekeeping*, które opiera się na nadzorze i kontroli, w tym karaniu widocznych zachowań agresywnych. Na podstawie przeprowadzonych badań w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych Bickmore stwierdza, że takie podejście utrzuca istniejącą w szkole hierarchię i dyskryminację, ponieważ w praktyce bardziej surowe sankcje są nakładane na uczniów pochodzących z grup marginalizowanych ze względu na pochodzenie rasowe lub społeczne. Nie daje również uczniom okazji, by nabyli poczucie autonomii i odpowiedzialności. Drugie podejście, *peacemaking*, dopuszcza przekazanie uczniom części władzy i odpowiedzialności, na przykład powierzanie im roli mediatorów między zwaśnionymi kolegami. Przyjętym w tym podejściu celem jest rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, w tym umiejętności dialogu i pokojowego rozwiązywania konfliktów. Bickmore uważa, że jeśli to podejście jest wdrażane w taki sposób, że nie wyklucza społecznie niektórych uczniów, to rzeczywiście prowadzi do rozwoju kompetencji

społecznych uczniów i zmniejsza skalę przemocy. Natomiast badacze latynoamerykańscy za wadę podejścia *peacemaking*, podobnie jak *peacekeeping*, uznają to, że odpowiedzialnością za przemoc i konfliktów obarcza ono uczniów, ignorując przyczyny tkwiące w warunkach zewnętrznych, takie jak nierówności społeczne. Zgodnie z wynikami przeprowadzonych przez nas analiz danych z badań międzynarodowych zrealizowanych w Polsce, włączanie uczniów przez nauczyciela w podejmowanie decyzji było związane z lepszymi relacjami wśród uczniów, choć niezbyt silnie. Istnieją natomiast dość silne zależności między kompetencjami społeczno-emocjonalnymi uczniów a relacjami wśród nich oraz między uczniami a nauczycielami. W literaturze naukowej rozwijanie kompetencji społecznych i poznawczych uczniów jest przedstawiane jako skuteczny (van Driel, 2025), a czasem wręcz najskuteczniejszy rodzaj działań zapobiegających przemocy szkolnej (Debarbieux i Blaya, 2009b). Na wyraźne związki kompetencji społecznych uczniów z ich funkcjonowaniem w relacjach rówieśniczych wskazywały również badania wśród ostrołęckich ósmoklasistów. Ukazywały one zarazem złożoność tych związków i zróżnicowaną rolę poszczególnych kompetencji. Badacze zauważyli na przykład, że empatia poznawcza (odróżniona od empatii afektywnej) nie oznacza braku agresji i negatywnych postaw wobec rówieśników, a nawet może je nasilać (agresorzy empatyczni są bardziej sprawni i skuteczni w agresji), jeśli nie towarzyszą jej podstawy prospołeczne (Jasińska-Maciążek i in., 2012; por. Tłusciak-Deliowska, 2024). Przywoływane wyniki badań **przemawiają za upodmiotowieniem uczniów i podejmowaniem działań na rzecz rozwoju ich kompetencji społeczno-emocjonalnych i postaw prospołecznych.**

Jak wspominaliśmy, w Polsce brak jednak statystycznej zależności między deklaracją dyrektora, że w szkole były prowadzone działania na rzecz rozwoju tych kompetencji, a wskaźnikami jakości relacji społecznych. Być może na przeszkodzie otrzymaniu istotnej zależności stał ogólny charakter pytań kwestionariuszowych skierowanych do dyrektora, który sprawia, że nie dysponujemy informacjami o rodzaju i jakości prowadzonych działań. W każdym razie przeprowadzone analizy nie dostarczają potwierdzenia skuteczności dotychczasowych działań tego rodzaju w polskich szkołach. Rodzi to pytanie, jakie są skuteczne sposoby rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, które mogą być stosowane w Polsce. Przeglądy systematyczne wskazują na skuteczność takich praktyk, jak doskonalenie zawodowe nauczycieli z zakresu rozumienia zachowania dzieci, różnorodności i rozwiązywania konfliktów, modelowanie zachowań uczniów przez nauczyciela, rozwiązywanie problemów społecznych przez uczniów pracujących w grupie, zapewnianie scenariuszy i odgrywanie przez uczniów ról, wspieranie relacji rówieśniczych przez stymulowanie dialogu i użycie lalek, w szczególności we wczesnej edukacji³¹.

³¹ Podsumowania opracowane przez Education Endowment Foundation: https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/EY_Teaching_Relationship_Skills_Technical_Summary.pdf?v=1766928559;

Jasińska-Maciążek i in. (2012), poza zaznaczeniem pozytywnej roli pracy wolontariackiej, formułują następujące wskazówki dla nauczycieli:

- zbuduj ciepłą, inspirującą relację z uczniami;
- zadbaj o poczucie bezpieczeństwa i dobrostan psychofizyczny uczniów;
- modeluj zachowania i postawy, których oczekujesz od uczniów;
- planuj lekcje z myślą o rozwoju kompetencji społecznych;
- wykorzystuj pojawiające się sytuacje wychowawcze;
- stwarzaj okazje do praktykowania prospołeczności (w tym mieści się powierzanie odpowiedzialności);
- zacznij od małych rzeczy i stopniowo buduj spójną praktykę. Sprawdzaj, co się sprawdza.

Trzecie opisane przez Bickmore podejście, *peacebuilding*, oparte jest na krytycyzmie społecznym i zmierza do tego, by w społeczności szkolnej zapanowała większa równość, wspólnotowość i demokracja, oparta na otwartym dialogu na istotne dla niej tematy. Z założenia uczniowie mają rozwijać umiejętność dyskusji i szerzej kompetencje obywatelskie. Zdaniem Bickmore tylko podejście *peacebuilding* może rzeczywiście zapobiegać dręczeniu szkolnemu, jeśli tak tłumaczyć angielski termin bullying (Bickmore, 2013; Cardajal Padilla, 2013). Kwestionariusze badań międzynarodowych nie wystarczają do weryfikacji, czy w szkole faktycznie i w pełni wdrażane jest podejście *peacebuilding*, zawierają jednak pytania do dyrektorów i nauczycieli, czy w szkole podejmowane są określone kategorie działań. Dzięki temu możemy stwierdzić, że wyniki przeprowadzanych przez nas analiz nie potwierdzają zależności relacji społecznych od deklarowanego prowadzenia działań służących przeciwdziałaniu dyskryminacji lub akceptacji różnorodności kulturowej (zależności takie zanikały po uwzględnieniu w modelu statystycznym również innych zmiennych). Jak już zaznaczaliśmy, w jednym z badań (ICCS) istotna statystycznie okazała się jednak zależność relacji wśród uczniów od realizacji programów wspierających uczniów z domów o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, co jest spójne z podejściem zakładającym dostrzeganie i niwelowanie nierówności społecznych występujących w lokalnej społeczności.

Podobnego zdania na temat najlepszego kierunku działań co Bickmore jest Klevan (2021), choć posługuje się innymi pojęciami. Należy ona do dość licznych autorów, którzy dominującemu w amerykańskim szkolnictwie podejściu „zero tolerancji”, opartemu na karaniu uczniów popełniających wykroczenia (w tym zawieszeniu ich w prawach lub wydaleniu ze szkoły, interwencjom policji i odpowiedzialności karnej), przeciwstawiają podejście pod nazwą „praktyk

https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/EY_Teaching_How_to_Sustain_Positive_Relationships_Technical_Summary.pdf?v=1766928490

naprawczych” (*restorative practices*, również *restorative justice*, czyli dosłownie „sprawiedliwość naprawcza”). Celem tych praktyk jest nie ukaranie winnych, lecz wykonanie działań potrzebnych dla członków danej społeczności, tak aby przywrócić w niej ład, odbudować (lub zbudować) relacje społeczne i poczucie wspólnoty. Najczęściej stosowanymi w szkołach praktykami naprawczymi są kręgi (specyficzna forma spotkań i pracy grupowej), konferencje naprawcze i mediacja rówieśnicza, czyli taka, w której rolę mediatorów pomagających w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami pełnią również uczniowie (Lodi i in., 2022). Klevan (2021) opisuje techniki stosowane w ramach praktyk naprawczych, takie jak wspólne słownictwo, improwizowana komunikacja i kręgi naprawcze (tę ostatnią ilustruje konkretnym, wziętym z życia przykładem). W języku polskim opis poszczególnych technik przedstawiła Tłuściak-Deliowska (2017b). Techniki te służą zbudowaniu pozytywnych relacji w społeczności szkolnej, opartych na zaufaniu i przyjaznym nastawieniu.

Klevan i inni autorzy reprezentujący ten nurt, przywołując wyniki badań, stwierdzają, że o ile podejście „zero tolerancji” oparte na karaniu przynosi niepożądane skutki w postaci dyskryminacji etnicznej oraz wzrostu liczby nastolatków wypadających z systemu edukacji, nieuzyskujących wykształcenia i trafiających do więzienia, o tyle **praktyki naprawcze są skutecznym środkiem budowy pozytywnego klimatu szkoły** i mają szereg pozytywnych konsekwencji. Spośród tych konsekwencji dla nas szczególnie ważne jest **polepszenie relacji między uczniami a nauczycielami oraz wśród uczniów, wzrost poczucia przynależności uczniów**, podniesienie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów i ich skłonności do zachowań prospołecznych. Tego rodzaju rezultaty praktyk naprawczych wykazano w wielu badaniach. Oprócz tego stwierdzono niższe natężenie problemów z zachowaniem uczniów, mniejszą skalę stosowania środków dyscyplinujących, w tym zawieszeń w prawach, wydalen i interwencji policji, wzrost poczucia bezpieczeństwa nauczycieli i lepsze wyniki nauczania (Bickmore, 2013; Klevan, 2021; Lodi i in., 2022). Praktyki naprawcze obejmujące całą społeczność szkolną mają przy tym wyraźniejsze oddziaływanie niż praktyki zawężone do grup postrzeganych jako problematyczne. Niektórzy autorzy zauważają, że praktyki naprawcze, na przykład mediacja uczniowska, są skuteczne jako sposoby rozwiązywania konfliktów i zapobiegania ich przerodzenia się w przemoc, ale nie sprawdzają się w sytuacji asymetrycznych relacji między uczniami o różnej pozycji w społeczności szkolnej, na przykład w przypadku dręczenia szkolnego (*bullyingu*).

Klevan (2021) daje następujące **wskazówki, jak z powodzeniem wdrożyć podejście naprawcze** w szkole:

- włączyć praktyki naprawcze do zestawu wielu spójnych strategii ulepszania kultury danej szkoły;
- angażować w praktyki naprawcze całą społeczność szkolną i traktować je jako sposób na budowanie wspólnoty i relacji społecznych, a nie tylko jako reakcję na istniejące problemy czy integrację nowych uczniów (choć to również);
- koncentrować się na przekonaniu pracowników szkoły do stosowanego podejścia oraz wyposażeniu ich w potrzebne kompetencje;
- ustanowić system zbierania danych i ewaluacji (tj. oceny ukierunkowanej na doskonalenie) prowadzonych działań;
- zaangażować administrację okręgów szkolnych, czyli – w polskich warunkach – organy prowadzące szkoły, najczęściej administrację gminy lub powiatu;
- angażować organizacje pozarządowe, na przykład organizacje uczniów, rodziców czy działaczy edukacyjnych.

Autorzy przeglądu systematycznego dotyczącego praktyk naprawczych (Lodi i in., 2022), oprócz podkreślenia roli ewaluacji przy ich wdrażaniu, jako ważne wskazują jeszcze:

- dopasowanie prowadzonych działań dzięki analizie kontekstu danej szkoły, wskazującej silne strony i potencjał, który może zostać wykorzystany;
- szkolenie i wsparcie nauczycieli, dyrektorów i uczniów, tak by nabrali sprawności i pewności siebie w stosowaniu praktyk naprawczych.

Zalecają również metodę zaczynania od małych zmian i stopniowego rozszerzania działań na całą szkołę zgodnie z planem zaakceptowanym przez całą społeczność szkolną.

Kwestionariusze badań międzynarodowych nie pozwalają zidentyfikować szkół w Polsce stosujących praktyki naprawcze ani określić stopnia, w jakim sięgają po kary w celu dyscyplinowania uczniów. Właściwie jedyny wynik naszych analiz, jaki można w tym kontekście przywołać, to brak zależności jakości relacji społecznych od deklarowanego przez dyrektora prawdopodobieństwa przeniesienia ucznia do innej szkoły ze względu na problemy z zachowaniem. A zatem wyniki te nie dostarczają poparcia dla żadnego z dwóch wyróżnionych przez Klevan i innych autorów podejść.

Wnioski płynące z badań naukowych są podsumowywane w przeglądach systematycznych i metaanalizach dotyczących skuteczności programów czy działań podejmowanych w celu przeciwdziałania przemocy w szkole, a także syntezach wyników wielu takich przeglądów systematycznych i metaanaliz (Bickmore, 2013; Debarbieux, 2015; Debarbieux i Blaya, 2009a; Debarbieux i Blaya, 2009b). Można w nich znaleźć konkluzje, że skuteczne w przeciwdziałaniu przemocy są działania i programy:

- wielostronne, obejmujące także doskonalenie zawodowe nauczycieli o odpowiedniej długości i częstotliwości (w naszych analizach danych zebranych w Polsce nie udało się jednak potwierdzić związku między udziałem nauczycieli w doskonaleniu zawodowym a jakością relacji);
- rozwijające – za pomocą jawnego nauczania i ćwiczeń – kompetencje społeczne i poznawcze młodzieży;
- krzewiące szacunek i tolerancję, włączające społecznie grupy marginalizowane, dające możliwość pozytywnego angażowania się w życie społeczne i nawiązywania silnych relacji;
- skoncentrowane na rozwiązywaniu konfliktów;
- ustanawiające normy zachowania, które są odbierane jako jasne, czytelne i sprawiedliwe (to znalazło pewne potwierdzenie w naszych analizach);
- oparte na wspierających postawach i pozytywnym wzmocnieniu pożądanych zachowań (a nie karach);
- stosujące mediacje uczniowskie – jeżeli są odpowiednio wdrożone, w ocenie Bickmore mogą mieć imponujący wpływ na kompetencje społeczne uczniów; w badaniach wykazano, że samo szkolenie uczniów przygotowujące do pełnienia roli mediatora wywiera wyraźny wpływ na ich relacje z rówieśnikami, a w szczególności na sposób rozwiązywania konfliktów (Ross i Howe, 2009);
- oparte na otwartym dialogu w klasie;
- obejmujące wspólne, integracyjne uczenie się;
- rozwijające współpracę w społeczności szkolnej;
- wprowadzające elastyczność w wykorzystaniu czasu (odejście od sztywnego systemu godzinnych zajęć);
- wprowadzające elastyczność w podziale uczniów na oddziały klasowe; zmniejszenie liczby oddziałów wydaje się pomagać uczniom ze środowisk defaworyzowanych, ale szkodliwe jest tworzenie oddziałów klasowych, w których tacy uczniowie są skupiani. Jak już sygnalizowaliśmy w podrozdziale 4.2, niektóre wyniki naszych analiz są z tym zgodne. W Polsce występuje co najwyżej niewielki efekt zmniejszenia liczby oddziałów, niewspółmierny do nakładów potrzebnych do tego zmniejszenia. W badaniu PISA 2022 nie stwierdziliśmy jednak występowania istotnej interakcji między liczebnością oddziału klasowego a średnim statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów, lecz tylko istotną interakcję między liczebnością oddziału klasowego a zróżnicowaniem statusu społeczno-ekonomicznego. Interakcja ta wskazywała na to, że **w Polsce pozytywnego efektu zmniejszania liczby oddziałów w postaci zmniejszenia skali dręczenia uczniów można by oczekiwać tylko w szkołach, w których wszyscy uczniowie pochodzili z rodzin o bardzo podobnym statusie społeczno-ekonomicznym** (inaczej niż pisał Debarbieux).

Debarbieux podkreśla, że należy poczynić cztery ważne zastrzeżenia do tego rodzaju list skutecznych działań, jak przedstawiona wyżej. Po pierwsze, **pozytywne efekty pojawiają się zwykle nie wcześniej niż od 1 roku do 5 lat po wdrożeniu programu**. Po drugie, **nie ma uniwersalnych dobrych praktyk, ponieważ ich skuteczność zależy od kontekstu**, czyli również od sytuacji w konkretnej szkole i nastawienia jej pracowników. Po trzecie, **zdecydowanie większe i bardziej pożądane efekty przynosi zmiana codziennych praktyk w szkole niż realizacja ograniczonych czasowo programów** (por. Astor i in., 2009). Po czwarte, sposób wdrożenia programu jest co najmniej równie ważny dla osiągniętych efektów, a może nawet ważniejszy niż jego treść. Ponieważ w analizach wierność założeniom programu w realizacji ma większe znaczenie w programach specjalistycznych niż w programach uniwersalnych, Debarbieux sugeruje, że w przypadku tych drugich pożądane zmiany może wywoływać nie tyle sama treść programu, ile mobilizacja kadry szkoły wokół wprowadzenia zmian oraz związane z tym zwiększenie spójności społeczności i poczucia wspólnoty w szkole. Wszystko to wskazuje na znaczenie postaw pracowników szkoły. Żadna dobra praktyka czy najlepszy program działań nie będzie skuteczny, jeśli nie **spotka się nie tylko z akceptacją, lecz także z aktywnym zaangażowaniem dyrektora szkoły i grona pedagogicznego** (Debarbieux, 2015; Debarbieux i Blaya, 2009b).

Na marginesie zauważamy, że te zastrzeżenia Debarbieux mogłyby być inspiracją do stworzenia wielu hipotez, dlaczego w naszych analizach nie stwierdziliśmy prawie żadnych zależności jakości relacji w szkole od realizowanych w niej programów i działań. Być może na przykład badanie międzynarodowe było realizowane w polskiej szkole zbyt wcześnie, by mogły się ujawnić rezultaty tych programów i działań. Nie wiemy również nic o sposobie wdrożenia tych działań ani postaw nauczycieli wobec nich.

W literaturze naukowej można też napotkać wnioski, że szczególnie skuteczne są programy opracowane na poziomie lokalnym, dopasowane do potrzeb konkretnej szkoły i realizowane przez społeczność szkolną. Stąd rekomendacja, by szkoły same opracowywały programy poprawy swojego klimatu (Berkowitz i in., 2017). W wizji przedstawionej przez Pyżalskiego (2018) takiemu dopasowaniu do potrzeb konkretnej szkoły służy cykl diagnozy (wykorzystujący wiele metod), nadzoru, analizy, refleksji i korekty prowadzonych działań przeciwdziałających przemocy rówieśniczej (ten wątek poruszaliśmy już przy omawianiu praktyk naprawczych). Same działania powinny być natomiast zaplanowane na poziomie szkoły, wyrażone jasno w dokumencie dotyczącym profilaktyki i reagowania na przemoc, szerokie i obejmujące wszystkich członków społeczności szkolnej: uczniów, nauczycieli (w tym podnoszenie ich kompetencji), innych pracowników szkoły i rodziców. Podobnie Kulesza (2011) oprócz dopasowania do potrzeb i uwarunkowań konkretnej szkoły zwracał uwagę na całościowy charakter przyjętych strategii, obejmujących wizję rozwoju szkoły, działań podejmowanych w reakcji na przemoc i agresję oraz

wsparcia dla rodziców i nauczycieli. Podkreślił, że stosowanie wybranych metod polepszających klimat szkoły jest nieskuteczne, jeśli nie wpisuje się w szersze strategie profilaktyczne.

W odniesieniu do działań profilaktycznych, które mają przeciwdziałać agresji i przemocy uczniów, rekomendował:

- wczesne rozpoczęcie działań (zanim uczniowie wejdą w okres dorastania);
- równoczesne oddziaływanie na wiele obszarów problemowych (tj. nie skoncentrowane na jednym czynniku ryzyka);
- konsekwentne, ciągłe działania długofalowe;
- integrację i współpracę rodziców, uczniów, nauczycieli, dyrektorów, instytucji i władz lokalnych;
- niezaniechanie strony teoretycznej i koncepcyjnej (w tym analizy przyczyn i czynników ryzyka, możliwych środków zaradczych);
- ukierunkowanie zarówno na całą szkołę i wszystkich uczniów, jak i na grupy problemowe przy uwzględnieniu ich specyfiki.

Działania ogólnokrajowe przeciw przemocy w szkole

W przeciwieństwie do działań podejmowanych na poziomie szkoły, skuteczność programów krajowych jako takich w przeciwdziałaniu dręczeniu szkolnemu była podawana w wątpliwość w literaturze naukowej. Bokhove i in. (2022), korzystając, podobnie jak my, z międzynarodowych badań edukacyjnych, nie stwierdzili związku między ogólnym poziomem dręczenia szkolnego w danym kraju a wdrażanymi w nim programami i inicjatywami przeciwko dręczeniu. Zauważyli jedynie zbieżność między jasnym wyrażeniem w polityce oświatowej problemu dręczenia i wprowadzeniem w dwóch krajach rozbudowanych programów krajowych w odpowiedzi na ten problem a najmniejszym w nich międzyszkolnym zróżnicowaniem dręczenia. Inaczej mówiąc, w krajach mających „zaawansowaną” strategię przeciwdziałania dręczeniu poziom przemocy mało się różnił między szkołami, ale nie był znacząco niższy niż w innych krajach. Nie jest jasne, jak interpretować tę prawidłowość, a przy tym istnieje znaczne ryzyko, że jest ona dziełem przypadku, bo wystąpiła przy analizie niewielkiej liczby krajów. Kontrargumentem na rzecz znaczenia polityki oświatowej jest analiza Nikolaou (2017), który wykazał, że w tych amerykańskich stanach, w których wprowadzono przepisy prawne ukierunkowane na przeciwdziałanie dręczeniu szkolnemu, skala tego zjawiska uległa relatywnemu zmniejszeniu. Na potrzeby UNESCO (2019) opracowano natomiast studia przypadków krajów, w których udało się znacznie zmniejszyć skalę dręczenia szkolnego lub utrzymać niski jego poziom. Kraje te pochodziły z kilku kontynentów, na przykład Europę reprezentowały Włochy, Szwecja i Holandia. Poszukiwano przede wszystkim wspólnych elementów w polityce oświatowej tych krajów i na

tej podstawie stworzono listę czynników sukcesu w zapobieganiu dręczeniu szkolnemu. Znalazły się na niej następujące czynniki:

- silne przywództwo polityczne i solidne ramy dla przeciwdziałania przemocy wobec dzieci w postaci prawa i polityk publicznych – wyrażające docenienie rangi tego problemu przez władze krajowe;
- współpraca sektora edukacji z wieloma partnerami, na przykład ze środowisk organizacji pozarządowych, instytucji akademickich, stowarzyszeń zawodowych i mediów;
- wdrażanie programów szkolnych i działań, których skuteczność jest poparta wynikami badań;
- dostępność danych o przemocy w szkole i systematyczny monitoring (brak danych bywał natomiast poważną barierą w podejmowanych działaniach);
- szkolenia dla nauczycieli z zakresu przeciwdziałania przemocy w szkole i pozytywnego zarządzania klasą;
- koncentracja na bezpiecznym i pozytywnym środowisku szkolnym (fizycznym i psychologicznym) – czyli na klimacie szkoły;
- dbałość o prawa dziecka, wzmocnienie pozycji i partycypację uczniów;
- systematyczne podejście do zaangażowania wszystkich interesariuszy w społeczności szkolnej (pracowników szkoły, uczniów, rodziców, władz lokalnych i specjalistów);
- wsparcie uczniów padających ofiarą przemocy szkolnej.

Relacje między nauczycielami a uczniami

Przejdźmy teraz do innego wymiaru relacji społecznych w szkole. Wiele prac naukowych jako środki do polepszenia relacji między nauczycielami a uczniami zaleca (Haiat i in., 2023):

- szacunek i sprawiedliwość jako kluczowe zasady, na których oparte są relacje;
- otwarty i demokratyczny styl komunikacji;
- autonomię ucznia, polegającą na powierzaniu mu odpowiedzialności, a także możliwości wyboru.

Przypomnijmy, że w naszych analizach wystąpił przeważająco pozytywny efekt włączania uczniów w podejmowanie decyzji przez nauczyciela, choć przede wszystkim dla relacji wśród uczniów, a w mniejszym stopniu relacji między nauczycielem a uczniami.

Kincade i in. (2020) podzielili praktyki stosowane w skutecznych amerykańskich programach polepszających relacje między nauczycielami a uczniami, stosując po pierwsze rozróżnienie między praktykami bezpośrednimi a pośrednimi, a po drugie rozróżnienie między praktykami

proaktywnymi, reaktywnymi i praktykami nauczania (czyli opartymi na włączeniu w program nauczania na przykład rozwijania kompetencji społecznych uczniów). Z ich analiz wynika, że bardziej skuteczne programy w większym stopniu opierały się na praktykach bezpośrednich i proaktywnych. Do praktyk takich należy na przykład chwalenie uczniów przez nauczyciela, troszczenie się o nich, poświęcanie im czasu i okazywanie szacunku. W naszych analizach nie weryfikujemy związku między tymi praktykami a relacjami społecznymi, ponieważ praktyki te – na przykład w postaci odczucia uczniów, że nauczyciele się o nich troszczą – uznaliśmy po prostu za świadczące o dobrej jakości relacji i częściowo włączyliśmy do zestawu naszych wskaźników. W zasadzie więc jeszcze przed przeprowadzeniem analiz uznaliśmy takie zachowania nauczyciela za stanowiące wzór relacji między nauczycielami a uczniami.

Przywództwo dyrektora w tworzeniu dobrych relacji w szkole

Interesujące wnioski płyną z pogłębionego badania dziewięciu zróżnicowanych szkół w Izraelu. Objęto nim dwa rodzaje szkół nietypowych na tle szerszej społeczności: szkoły o wyjątkowo niskim poziomie przemocy wewnątrzszkolnej położone na obszarach o wysokim ogólnym poziomie przemocy i przestępczości oraz szkoły o wyjątkowo wysokim poziomie przemocy wewnątrzszkolnej położone na obszarach o niskim ogólnym poziomie przemocy i przestępczości. Porównanie tych dwóch rodzajów szkół ukazało uderzające różnice między nimi. Doprowadziły one badaczy do wniosku o kluczowej roli dyrektora szkoły. Również w szkołach, w których w ciągu trzyletniego okresu prowadzenia badania nastąpiły znaczne zmiany w poziomie przemocy, można je było powiązać ze zmianą na stanowisku dyrektora. W szkołach, w których poziom przemocy był nadspodziewanie niski:

- dyrektor, pełniący rolę przywódcy, jednoczył kadrę pedagogiczną wokół pewnej wizji i misji szkoły, wykraczającej poza jej mury (np. zakładającej rolę szkoły w budowaniu lepszego, bardziej tolerancyjnego i pokojowo współżyjącego społeczeństwa);
- dyrektor wprowadzał spójne procedury na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa w szkole;
- dyrektor często pojawiał się wśród nauczycieli i uczniów, odnosząc się do nich w przyjazny i ciepły sposób; podobnie wobec uczniów zachowywali się inni pracownicy szkoły, co tworzyło pozytywny klimat emocjonalny;
- przestrzenie szkoły były zadbane, czyste i ozdobione, na przykład muralami wyrażającymi wartości przyjmowane przez szkołę.

Badacze izraelscy zastrzegają, że ostatnie wymienione spostrzeżenie nie oznacza, że upiększanie szkół zmniejsza poziom przemocy. Uważają raczej, że stan środowiska fizycznego szkoły, na przykład zaśmiecenie i zniszczenie sal szkół o nadspodziewanie wysokim poziomie przemocy jest

konsekwencją panującej organizacji lub dezorganizacji, poczucia odpowiedzialności za szkołę lub jego braku. Zarazem jednak podkreślają rolę, jaką odgrywa fizyczny wygląd szkoły w budowaniu pozytywnego klimatu emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa (Astor i in., 2009).

Te hipotezy dotyczące powiązań między fizyczną infrastrukturą szkoły a relacjami w społeczności szkolnej można odnieść również do polskich realiów. Omówione w rozdziale 4 raportu wyniki analiz danych z badań międzynarodowych realizowanych w Polsce wskazują na istnienie zależności między jakością i dostępnością sal szkolnych (w tym sali do odrabiania prac domowych) a jakością relacji wśród uczniów, wśród nauczycieli, między uczniami a nauczycielami, między dyrektorem a pracownikami szkoły oraz poczuciem przynależności uczniów do szkoły. Choć nie oznacza to, że **poprawa warunków lokalowych** szkoły jest wystarczająca do polepszenia relacji społecznych, to poprawa taka **może stworzyć lepsze warunki do budowania i kształtowania relacji** między ludźmi spędzającymi wiele godzin w tej przestrzeni. Jest to wskazówka dla organów prowadzących i dyrektorów szkół, by nie zaniedbywać tego aspektu życia szkolnego, jakim jest infrastruktura w postaci budynku szkoły.

Z artykułu badaczy izraelskich można również wyciągnąć wniosek, że dobre relacje między dyrektorem a nauczycielami przekładają się na lepsze relacje wśród nauczycieli, a dobre relacje wśród nauczycieli przekładają się na lepsze relacje wśród uczniów. Potwierdzają to również inne źródła (Przewłocka, 2015a; Roffey, 2012; Thapa i in., 2013). W naszych analizach stwierdziliśmy zależność między poszczególnymi wymiarami, choć, jak podkreśliliśmy w podrozdziale 2.8, nie była to zależność silna.

Nasze analizy nie wskazują na związek jakości relacji z czasem poświęcanym przez dyrektora na bezpośrednie kontakty z nauczycielami. Wręcz przeciwnie, wyraźnie rysuje się ogólny brak zależności między poświęcanym czasem lub częstotliwością kontaktów a jakością relacji, zarówno w wymiarze relacji między dyrektorem a nauczycielami, jak i między dyrektorem a rodzicami, między nauczycielami a uczniami, między nauczycielami a rodzicami lub opiekunami uczniów, a także wśród samych nauczycieli. Prowadzi to do wniosku, że ważna jest nie ilość, lecz zapewne „temperatura emocjonalna” kontaktów, wzajemny szacunek i zaufanie. Nie stoi to w sprzeczności z ustaleniami izraelskich badaczy.

Przeprowadzone przez nas badania potwierdzają ponadto niezwykle ważną rolę dyrektora szkoły. **Dla nauczycieli i specjalistów** biorących udział w wywiadzie grupowym **jednym z najważniejszych przejawów dobrych relacji w szkole był stosunek dyrektora do nauczycieli, charakteryzujący się wiarą w ich kompetencje, zaufaniem, szacunkiem, niewywieraniem nadmiernej presji, pozwoleniem na wyrażenie własnego zdania, pozostawieniem im swobody decyzji**, na przykład co do kierunków doskonalenia

zawodowego. **Jako czynnik najbardziej pogarszający relacje zostały natomiast wskazane brak zaufania i nadmierna kontrola ze strony dyrektora szkoły, a także jego utrudniona dostępność**, „zamykanie się w gabinecie, na straży którego stoi sekretarka”. Współbrzmi to z przywołanymi wyżej obserwacjami badaczy izraelskich. W badaniu TALIS 2024 przeprowadzonym w Polsce stwierdzono zależność między wyrażaniem przez nauczycieli opinii, że dyrektorowi brak jest wizji szkoły, a ich oceną relacji między dyrektorem a rodzicami, nauczycielami a uczniami, a także relacji wśród uczniów. Świadczy to o tym, że odpowiedzialnością za negatywny stan relacji w szkole nauczyciele obciążali dyrektora. Ponadto w szkołach, w których nauczyciele dostrzegali, że pracownicy szkoły uczestniczą w podejmowaniu decyzji, a dyrektor zachęca ich do wyrażenia własnego zdania, nauczyciele lepiej oceniali relacje między dyrektorem a pracownikami, a także relacje wśród nauczycieli. Wnioski z wywiadu grupowego i badania kwestionariuszowego są zatem spójne. **Nauczyciele w Polsce widzą pozytywny wpływ demokratycznego stylu przywództwa dyrektora na relacje wśród pracowników szkoły.**

Z naszych analiz wynika, że również **włączanie uczniów i ich rodziców lub opiekunów w proces podejmowania decyzji w szkole wiąże się z** pewną korzyścią, a mianowicie **lepszymi relacjami między dyrektorem szkoły a rodzicami lub opiekunami**. Nie jesteśmy wprawdzie w stanie udowodnić, że to pierwsze jest przyczyną tego drugiego, ale stwierdzone przez nas zależności statystyczne i teoretyczne rozumowanie co do możliwości spełnienia oczekiwań rodziców czynią taki związek przyczynowo-skutkowy prawdopodobnym. **Umożliwienie uczniom udziału w podejmowaniu szkolnych decyzji łączy się też z ich lepszą oceną relacji między uczniami a nauczycielami** w szkole. Można więc powiedzieć, że rezultaty naszych analiz w pewnym stopniu wspierają stanowisko tych autorów, którzy za fundament dobrych relacji w szkole uważają demokratyzację stosunków w niej.

Nacisk na efekty nauczania

Nasze analizy rzucają światło na jeszcze jedno zagadnienie związane z przywództwem edukacyjnym i kulturą szkoły. Dotyczy ono tego, czy nacisk władz szkoły na osiągnięte efekty nauczania, których miarą są stopnie szkolne i wyniki egzaminów, wywiera presję, wprowadza rywalizację i odwraca uwagę od budowania relacji w szkole, co tym relacjom szkodzi, czy nie ma znaczenia dla jakości relacji, czy może sprzyja dobrym relacjom w społeczności szkolnej, jednocząc ją wobec wspólnego celu i zaspokajając oczekiwania rodziców lub opiekunów uczniów. Wyniki naszych analiz przemawiają za tą ostatnią odpowiedzią. Tam, gdzie odnotowaliśmy istotne zależności jakości relacji (zarówno tych między dyrektorem i nauczycielami a rodzicami lub opiekunami, jak i między dyrektorem a nauczycielami oraz wśród

uczniów) od nacisku na mierzalne efekty nauczania, zależności te były pozytywne. Nauczyciele doświadczający takiego nacisku nie wygłaszali gorszych, lecz lepsze opinie o relacjach między dyrekcją a nauczycielami. A zatem **nacisk na mierzalne efekty nauczania jest do pogodzenia z budowaniem pozytywnych relacji w szkolnej społeczności, a nawet może mu sprzyjać.**

Są to wnioski odmienne od tych, które sformułowali Bobrowski i in. (2012) na podstawie analiz wyjaśniających nasilenie zachowań problemowych wśród uczniów czterech warszawskich gimnazjów. Stwierdzili oni, że większe nasilenie takich zachowań wiązało się z negatywnymi relacjami między uczniami oraz z ukierunkowaniem nauczania na wyniki. Rola nacisku na efekty nauczania rysowała się więc jako negatywna. Zarazem jednak autorzy przywołali wyniki wcześniejszych badań Mary Shann, z których wynikało, że ważnym czynnikiem modyfikującym jest tu opiekuńczość nauczycieli. „Nacisk na wyniki nauczania w połączeniu z wysoką opiekuńczością charakteryzował środowisko szkolne o stosunkowo niskim poziomie zachowań antyspołecznych i jednocześnie wysokim poziomie zachowań prospołecznych uczniów” (Bobrowski i in., 2012, s. 48). Stanowi to w istocie potwierdzenie dużego znaczenia podejścia, jakie mają członkowie społeczności szkolnej do budowania relacji społecznych. **Jeśli relacje nauczycieli z uczniami – a także dyrektora z nauczycielami – są wspierające, to nacisk na mierzalne efekty nauczania okazuje się mieć pozytywne, a nie negatywne skutki.**

Bibliografia

- Akhtar, S., Hussain, M., Afzal, M., Gilani, S. A. (2019). The Impact of Teacher-Student Interaction on Student Motivation and Achievement. *European Academic Research*, 7, 1201–1222.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291–307.
<https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Arostegui, I., Darretxe, L., Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187–200.
- Arslan, G., Allen, K. A. (2021). School Victimization, School Belongingness, Psychological Well-Being, and Emotional Problems in Adolescents. *Child Indicators Research*, 14, 1501–1517.
- Arslan, G., Allen, K. A., Ryan, T. (2020). Exploring the Impacts of School Belonging on Youth Wellbeing and Mental Health among Turkish Adolescents. *Child Indicators Research*, 13, 1619–1635.
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- 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.
- Bao, Y., Chen, Y., Liang, A., Zhang, W. (2023). Impact of Parent-Child Relationship on Adolescent Risk-Taking Behavior: The Mediating Role of School Connectedness. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1976–1982.
- 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.
- Blaskova, L. J., McLellan, R. (2017). Young people's perceptions of wellbeing: The importance of peer relationships in Slovak schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(4), 279–291. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1342579>

- Bobrowski, K., Pisarska, A., Ostaszewski, K., Okulicz-Kozaryn, K. (2012). Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów. *Edukacja*, 4(120), 39–51.
- Bokhove, C., Muijs, D., Downey, C. (2022). The influence of school climate and achievement on bullying: Comparative evidence from international large-scale assessment data. *Educational Research*, 64(1), 18–40.
- Bolshakova, V. L. J., Johnson, C. C., Czerniak, C. M. (2011). "It depends on what science teacher you got": urban science self-efficacy from teacher and student voices. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 961–997. <https://doi.org/10.1007/s11422-011-9346-2>
- Borowska, J. (2014). Partycypacja uczniów w procesie uczenia się a ich płeć i wiek. *Zarządzanie Publiczne*, 2(26), 163–175.
- Boyle, C., Allen, K. A., Bleeze, R., Bozorg, B., Sheridan, K. (2023). Enhancing Positive Wellbeing in Schools: The Relationship Between Inclusion and Belonging. W: M.A. White, F. McCallum, C. Boyle (red.), *New Research and Possibilities in Wellbeing Education* (s. 371–384). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5609-8_17
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW.
- Bulkowski, K., Sitek, M. (2019). Komponent kwestionariuszowy badania PISA: dobrostan uczniów i klimat szkoły. W: M. Sitek, E. B. Ostrowska (red.), *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie* (s. 236–256). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Butler, N., Quigg, Z., Bates, R. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. *School Mental Health*, 14, 776–788. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>
- Cardajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una recomceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35.
- Cardenal, M. E., Díaz-Santana, O., González-Betancor, S. M. (2023). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 165–183. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2022-0053>
- Chaudhuri, S., Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K. (2022). Teachers' Focus of Attention in First-grade Classrooms: Exploring Teachers Experiencing Less and More Stress Using Mobile Eye-

-tracking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1076–1092. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958374>

Chow, A., Eccles, J. S., Salmela-Aro, K. (2012). Task value profiles across subjects and aspirations to physical and IT-related sciences in the United States and Finland. *Developmental Psychology*, 48(6), 1612–1628.

Cosma, A., Molcho, M., Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>

Cudowska, A. (2016). Kultura organizacyjna szkoły jako czynnik zmiany oświatowej. W: S. Jaczyński, J. Kunikowski (red.), *Kultura bezpieczeństwa. Potrzeby i uwarunkowania*, t. 1 (s. 387–406). Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

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

von Davier, M., Kennedy, A. M., Reynolds, K. A., Gonzalez, E., Khorramdel, L. (2025). *TIMSS 2023 Longitudinal International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.dn2487>

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.

Deslandes, R., Barma, S., Morin, L. (2023). Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131–144. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>

Dulay, S., Karadağ, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. W: *The factors effecting student achievement. Meta-analysis of empirical studies* (s. 199–213). Springer International Publishing.

- Engels, R. C. M. E., ter Bogt, T. (2001). Influences of Risk Behaviors on the Quality of Peer Relations in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 675–695.
<https://doi.org/10.1023/A:1012277427883>
- Ergin, D., Dogan, C., Çayak, S., (2024). Parent-school collaboration based on the frequency of visits to their child's school. *Asian Journal of Education and Training*, 10, 81–88.
- Fan, W., Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74.
<https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy wczesnej edukacji*, 4(31), 77–91.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Abrantes, J. L. (2011), Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714.
- Fisher B. W., Mowen T. J., Boman J. H. (2018), School Security Measures and Longitudinal Trends in Adolescents' Experiences of Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1221–1237.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., Urajnik, D. (2002). A Structural Model of Educational Aspirations. *Journal of Career Development*, 29, 87–108.
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Głoskowska-Sołdatow M. (2011). Sposoby motywowania uczniów do nauki stosowane przez rodziców i nauczycieli. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 265–280). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
<https://doi.org/10.18778/7525-559-1.19>
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R. (2023). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50, 801–821.
<https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Gristy, C. (2012). The central importance of peer relationships for student engagement and well-being in a rural secondary school. *Pastoral Care in Education*, 30(3), 225–240.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2012.671343>

- Grygiel, P. (2015). Test ukrytej struktury kwestionariusza „Poczucie Integracji Rówieśniczej”. Częściowo konfirmacyjny model podwójnego czynnika z ładunkami krzyżowymi. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.), *Zastosowanie diagnozy edukacyjnej* (s. 438–468). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Grzegorzewska, I. (2012). Emocje w procesie uczenia się i nauczania. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(57), 39–48.
- Gutman, L., Akerman, R. (2008). *Determinants of aspirations* [Wider Benefits of Learning Research Report No. 27]. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London, Londyn.
- Gülşen Uslu, F. (2024). The effect of a sense of school belonging on academic achievement: A meta-analytical review. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 673–687.
- 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>
- Hajovsky, D. B., Oyen, K. A., Chesnut, S. R., Curtin, S. J. (2020). Teacher–student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 57(1), 111–134. <https://doi.org/10.1002/pits.22322>
- Hassard, J., Pendergast, D., Hay, S. (2024). Sense of Belonging Pre/Post Transition to Secondary School: Privileging Student Voice. *RMLE Online*, 47(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2299502>
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?*. Australian Council for Educational Research.
- Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznościami lokalnymi. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ilczuk, E., Mykowska, A., Ziętek, D. (2024). Jak zachęcić nauczycieli do dbania o własny dobrostan? Wnioski z wdrożenia programu „Dobrostan w Szkole”. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(25). 129–156. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.25.1.8>
- Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., Abadio de Oliveira, W. (2013). The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(12), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>

- Jakimiuk, B. (2016). Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych. *Szkoła – Zawód – Praca*, 11, 118-128.
- Jankowiak, B., Matysiak-Błaszczak, A. (2019). Ryzyko i ochrona w środowisku rówieśniczym. Czyli o znaczeniu relacji koleżeńskich w życiu nastolatków. *Studia Edukacyjne*, 53, 59–73.
- Jasińska-Maciąg, A., Gajda, M., Grygiel, P., Dolata, R. (2012). *Kompetencje społeczne ostrołęckich ósmoklasistów i ich znaczenie dla relacji rówieśniczych*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- John-Akinola, Y. O., Nic-Gabhainn, S. (2014), Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, artykuł 964. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Kamińska, M. (2022). Praca zespołowa nauczycieli – od kultury indywidualizmu do kultury współdziałania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67(2), 29–51.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (2024). Dobrostan uczniów klasy czwartej. W: W. Dobosz-Leszczyńska (red.), *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy* (s. 205–229). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kilday, J. E., Ryan, A. M. (2022). The Intersection of the Peer Ecology and Teacher Practices for Student Motivation in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 34, 2095–2127.
- Kincade, L., Cook, C. Gordt, A. (2020). Meta-Analysis and Common Practice Elements of Universal Approaches to Improving Student-Teacher Relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748.
- Klevan, S. (2021). *Building a Positive School Climate Through Restorative Practices*. Learning Policy Institute.
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), 1–20.
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2021). Co państwo wie (i co chce wiedzieć) o zaangażowaniu rodziców w edukację szkolną dzieci?. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 61(9), 49–60. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.5791>
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B., Kasprzak T. (2012). Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna. *Polityka Społeczna*, 9(1), 33–36.

- Konarzewski, K. (2016). Uczeń i jego rodzina. W: K. Konarzewski, K. Bulkowski (red.), *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie* (s. 51–58). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kordziński, J. (2017). *Szkoła wspólnych działań, czyli o relacjach i współpracy*. Wolters Kluwer Polska.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kunnari, I., Lipponen, L. (2010). Building teacher-student relationships for wellbeing. *Lifelong Learning in Europe*, 15(2), 63–71.
- Kutrowska, B. (2017). Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. *Szkoła – Zawód – Praca*, 14, 37–51.
- Kutyłowska, K. (2025). Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu. W: K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 67–112). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Liu, Y. (2023). The role of peer relationships in adolescents' psychological well-being. *SHS Web of Conferences*, 180. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318003027>
- Lizzio, A., Dempster, N., Neumann, R. (2010). Pathways to formal and informal student leadership: the influence of peer and teacher–student relationships and level of school identification on students' motivations. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.482674>
- Lodi, E. Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., Patrizi, P. (2022). Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Ly, L., Zhou, Q., Chu, K., Chen, S. H. (2012). Teacher–child relationship quality and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Journal of School Psychology*, 50(4), 535–553.
- Majkut, P., Humenny, G. (2015). Czynniki wpływające na zmianę aspiracji edukacyjnych rodziców względem uczniów szkół podstawowych. XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Bydgoszcz. <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Majkut,%20Humenny.pdf>

- Makara-Studzińska, M., Moryłowska, J. (2009). Zachowania ryzykowne młodzieży – definicje, modele teoretyczne oraz czynniki ryzyka. *Roczniki Nauk o Rodzinie*, 1(56), 213–228.
- Makaruk, K., Drabarek, K., Popyk, A., Wójcik, S. (2023). *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Martinez, A., McMahon, S. D., Coker, C., Keys, C. B. (2016). Teacher behavioral practices: Relations to student risk behaviors, learning barriers, and school climate. *Psychology in the Schools*, 53(8), 817–830. <https://doi.org/10.1002/pits.21946>
- Mazurkiewicz, G. (2015). Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 13–24). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Meristo, M., Eisenschmidt, E. (2014), Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy, *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Morgan, S. L., Winship, C. (2007). *Counterfactuals and Causal Inference. Methods and Principles for Social Research*. Cambridge University Press.
- Murillo-Moraño, J., Calmaestra, J., Morente, Á., Benítez-Sillero, J. D. (2025). Influence of School Bullying on Motivation in Physical Education Classes. *Journal of School Violence*, 24(1), 64–80.
- Musiał, E. (2016). Relacje uczeń-nauczyciel kluczem do udanego nauczania. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 17(3), 221–226.
- Nelson, B. V., Patience, T. H., MacDonald, D. C. (1999). Adolescent risk behavior and the influence of parents and education. *The Journal of the American Board of Family Practice*, 12(6), 436–443.
- Nikel, Ł. (2024). Dobrostan szkolny ucznia: definicja, istotne czynniki i metody pomiaru. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *(Nie)nowe problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach* (s. 83–100). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Nikolaou, D. (2017). Do anti-bullying policies deter in-school bullying victimization?. *International Review of Law and Economics*, 50, 1–6.
- Nilsen, T., Teig, N. (2022). A Systematic Review of Studies Investigating the Relationships Between the School Climate and Student Outcomes in TIMSS, PISA, and PIRLS. W: T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, J.-E. Gustafsson (red.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education* (s. 1042–1075). Springer.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), artykuł 6070.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów. *Studia Edukacyjne*, 29, 81–100.
- Olcoń, K., Kim, Y., Gulbas, L. E. (2017). Sense of Belonging and Youth Suicidal Behaviors: What Do Communities and Schools Have to Do with It?. *Social Work in Public Health*, 32(7), 432–442.
<https://doi.org/10.1080/19371918.2017.1344602>
- Olweus, D. (2002). Bully/victim problems in school: Basic facts and an effective intervention program. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 80–96). CRC Press.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R., Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91–102

Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 22–38.

Ostaszewski, K. (2020). The importance of resilience in adolescent mental health promotion and risk behaviour prevention. *International Journal of Public Health*, 65, 1221–1222.

<https://doi.org/10.1007/s00038-020-01508-x>

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., 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.

Perales Franco, C., Bazdresch Parada, M. A., Arias Castañeda, E. (2013). Le convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 147–165.

Perumean-Chaney, S. E., Sutton, L. M. (2013). Students and perceived school safety: The impact of school security measures. *American Journal of Criminal Justice*, 38, 570–588.

Pokropek, A. (2015). Phantom Effects in Multilevel Compositional Analysis. Problems and Solutions. *Sociological Methods & Research*, 44, 677–705.

Polak, K. (2011). Partnerstwo między nauczycielami i rodzicami a nauczyciel w roli lidera. W: S. M. Kwiatkowski, I. M. Michalak, I. Nowosad (red.). *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (s. 160–187). Wydawnictwo Difin.

Popyk, A. (2025). Edukacja i integracja w polskiej szkole – perspektywa uczniów i uczennic z Ukrainy. W: A. Dolińska (red.), *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024* (s. 82–126). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

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

Przewłocka, J. (2015b). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski, J. (2010). Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy). W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 107–115). Oficyna Wydawnicza Impuls.

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

Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 20(2), 92–115.

Quintero Peña, J. W., Volante, L., De Witte, K. (2025). The impact of the pandemic and school closures on non-cognitive characteristics: Evidence from PISA. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100489. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100489>

Rafałowski, W. (2024). Sytuacja życiowa i postawy piętnastolatków. W: J. Kaźmierczak, K. Bulkowski (red.), *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022* (s. 211–245). Instytut Badań Edukacyjnych.

Raabe, I. J., Wölfer, R. (2019). What Is Going on Around You: Peer Milieus and Educational Aspirations. *European Sociological Review*, 35, 1–14.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8–17.

Rose, A. J., Smith, R. L. (2009). Sex Differences in Peer Relationships. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (red.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 379–393). The Guilford Press.

Ross, H., Howe, N. (2009). Family Influences on Children's Peer Relationships. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (red.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 508–527). The Guilford Press.

Rovis, D., Jonkman, H., Basic, J. (2016). A Multilevel Analysis of Adverse Family Relations, School Bonding and Risk Behaviours Among Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 647–660. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0223-6>

- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, artykuł 101860.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Peets, K. (2009). Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (red.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 322–340). The Guilford Press.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12, artykuł 278.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. The International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. Springer.
- Schürer, S., van Ophuysen, S., Marticke, S. (2025). Social participation in secondary school: The relation to teacher-student interaction, student characteristics and class-related variables. *Social Psychology of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09992-2>
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664–700.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25, 129–138.
- Sitek, M. (2025). Kto uczy w polskich szkołach? Struktura demograficzna kadry nauczycielskiej, ścieżki wejścia do zawodu. W: K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 42–66). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Sitek, M. (red.). (2026). *Raport o stanie edukacji 2025*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Sitek, M., Szymborski, P. (2023), Uwarunkowania środowiskowe i szkolne wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich oraz przyszłej partycypacji wyborczej. W: O. Wasilewska (red.), *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022* (s. 152–175). Instytut Badań Edukacyjnych.

Sitek, M., Wichrowski, A., (2020). Zasoby szkoły i domu rodzinnego. W: M. Sitek (red.), *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie* (s. 122–144). Instytut Badań Edukacyjnych.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. W: T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis (red.), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M. (2020). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: a Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511–544.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>

Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180–1195.

Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Akademia Pedagogiki Specjalnej.

Telusiewicz-Pacak, A. (2025). Rozwój zawodowy – przygotowanie, wsparcie w szkole i doskonalenie zawodowe. W: K. Paczuska (red.), *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 182–221). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Țepordei, A. M., Zancu, A. S., Diaconu-Gherasim, L. R., Crumpei-Tanasă, I., Măirean, C., Sălăvăstru, D., Labăr, A. V. (2023). Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: the mediating role of academic competence. *Frontiers in Psychology*, 14, artykuł 1174127.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174127>

- 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. (2017a). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017b). 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. (2021). *Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia rówieśniczego z perspektywy uczniów*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2024). *Gotowość do agresji i tendencje prospołeczne uczniów o różnych doświadczeniach z przemocą rówieśniczą*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- 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.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, 40, 127–148.
- Toit-Brits, C. (2022). Exploring the importance of a sense of belonging for a sense of ownership in learning. *South African Journal of Higher Education*, 36(5). <https://doi.org/10.20853/36-5-4345>
- Tomaszek, K. (2016). Socjo-psychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, Tom LXIX, 63–79.
- Tomova, L., Andrews, J. L., Blakemore, S. J. (2021). The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. *Developmental Review*, 61, artykuł 100981.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100981>
- 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-jakoscioweg>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54675/TRVR4270>

Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz. U. z 2024 r. poz. 560).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2025.1043 t.j.).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2025 r. 881 i 1019).

Karta Nauczyciela (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2024.986 t.j.).

Vahedi, M. (2010). A study of parents' participation in the high schools administration and its effect on school activities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 359–363.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.025>

Walęcka-Matyja, K., Napora, E. (2022). *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-784-2>

Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>

Wang, M.-T., Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

Wang, Y. (2024). Examining the role of sense of belonging and formative assessment in reducing the negative impact of learning anxiety in mathematics. *European Journal Psychology of Education*, 39, 431–453. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00701-9>

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>

Wasilewska, O. (2024). Uczenie się i nauczanie matematyki i przyrody. W: W. Dobosz-Leszczyńska (red.), *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy* (s. 173–204). Instytut Badań Edukacyjnych.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and Academic Functioning at School. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (red.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 531–547). The Guilford Press.

- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wilkins, N. J., Krause K. H., Verlenden J. V., Szucs, L. E., Ussery, E. N., Allen, C. T., Stinson, J., Michael, S. L., Ethier, K. A. (2021). School Connectedness and Risk Behaviors and Experiences Among High School Students — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021. *MMWR Suppl* 2023, 72(1), 13–21. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.su7201a2>
- Witkowski, J. (2023). Kształcenie obywatelskie w szkole. W: O. Wasilewska (red.), *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022* (s. 176–205). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Yoshimoto, H. K., Murakami, D. Y., Osamu, Y. (2023). The Influence of Teacher-Student Relationships on Student Motivation and Achievement: Perspective from Japan. *Journal of Education*, 6(2), 1–12.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J.S., Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 18, 185–200.
- Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers Psychology*, 14, artykuł: 1012701.
- Zalewska-Bujak, M. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(2), 154–176. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.9>
- Zdziarska, J., Małek, K. (2024). Korzyści związane z obserwowanym poczuciem przynależności uczniów do szkoły według nauczycieli warszawskich liceów o wysokiej pozycji w rankingu Perspektyw. *Psychologia Wychowawcza*, 72(30), 37–55. <https://doi.org/10.71358/pw.1849>
- Zee, M., Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zheng, F. (2022). Fostering Students' Well-Being: The Mediating Role of Teacher Interpersonal Behavior and Student-Teacher Relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, artykuł 796728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.796728>

Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286.