



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef 

dla każdego dziecka

Paweł Grygiel, Beata Papuda-Dolińska, Grzegorz Szumski,
Maciej Karwowski, Magdalena Boczkowska,
Anna Błaszczak, Katarzyna Wiejak

Kwestionariusz

Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ) w działaniach diagnostycznych szkoły

Podręcznik dla nauczycieli i specjalistów



Redakcja językowa i korekta: Anna Adamczyk

Skład: Wojciech Maciejczyk

Okładka: Zuzanna Gułaj

ISBN: 978-83-68747-62-1

DOI: 10.24131/9788368747621

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

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy,
Warszawa 2026

Wzór cytowania: Grygiel, P., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2026). *Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ) w działaniach diagnostycznych szkoły. Podręcznik dla nauczycieli i specjalistów*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom, z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz dbałość o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w partnerstwie z Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwem Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w tej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Rozpoznawanie potrzeb w sferze społeczno-emocjonalnej funkcjonowania uczniów i uczennic w szkole	7
1.1. Wczesne rozpoznawanie potrzeb i trudności jako zadanie szkoły	7
1.2. Ocena obszaru społeczno-emocjonalnego funkcjonowania uczniów i uczennic	8
1.3. Uwarunkowania legislacyjne	10
1.4. Narzędzia i metody	10
2. Samotność w kontekście funkcjonowania społecznego uczniów i uczennic	12
2.1. Samotność a izolacja społeczna	12
2.2. Wzrost samotności wśród młodzieży i jej konsekwencje	13
3. Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego oraz jego zastosowanie w badaniu przesiewowym poczucia samotności w relacjach rówieśniczych	15
3.1. Opis kwestionariusza	15
3.2. Budowa kwestionariusza	16
4. Badani	17
5. Własności psychometryczne	19
5.1. Rzetelność	19
5.2. Wskaźniki diagnostyczne: czułość i swoistość	19
5.3. Trafność	21
6. Obliczanie i interpretacja wyników	23
6.1. Punkt odcięcia	23
6.2. Interpretacja wyników w skali stenowej i staninowej	25
7. Opis aplikacji	28
A. Aplikacja dla uczniów	28
B. Aplikacja dla badającego	30
8. Procedura badania	32
9. Zastosowanie	34

10. Rekomendacje postdiagnostyczne	35
Bibliografia	37



Wprowadzenie

Relacje rówieśnicze odgrywają kluczową rolę w rozwoju emocjonalnym i społecznym dzieci oraz młodzieży. Pozytywne więzi, poczucie przynależności do grupy i akceptacja ze strony kolegów/koleżanek sprzyjają wyższemu poziomowi zadowolenia z życia, budują samoocenę i pełnią funkcję ochronną wobec trudności emocjonalnych. Badania wskazują, że posiadanie przyjaciół i dostęp do wsparcia rówieśniczego stanowią istotny czynnik prewencyjny w zakresie zdrowia psychicznego (Baumeister i Leary, 1995; Kekkonen i in., 2020).

Z kolei samotność i niezadowolenie z relacji społecznych korelują z obniżonym dobrostanem, gorszym przystosowaniem emocjonalnym i ryzykiem problemów psychicznych (Schwartz-Mette i in., 2020). Szczególnie narażeni są uczniowie i uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy częściej doświadczają izolacji rówieśniczej, stygmatyzacji oraz trudności w budowaniu i utrzymywaniu więzi społecznych (Broomhead, 2019; Margalit i Raskind, 2013).

Wczesna identyfikacja samotności w środowisku szkolnym stanowi bardzo ważny element działań profilaktycznych i wspierających. Dysponując takim narzędziem przesiewowym jak Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ – *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire*), nauczyciele, wychowawcy i specjaliści szkolni mogą szybko rozpoznać sygnały ryzyka izolacji ucznia/uczennicy i odpowiednio wcześnie zaplanować działania prewencyjne. Narzędzie to posiada sprawdzone właściwości psychometryczne, jest ergonomiczne i łatwe w obsłudze, a jednocześnie jest wystarczająco czułe. Jego skuteczność została potwierdzona w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” (UNICEF–ASA) w badaniu „Dobrostan szkolny uczniów w klasach zróżnicowanych”, przeprowadzonym z udziałem uczniów i uczennic klas 4–8 szkoły podstawowej (Papuda-Dolińska i in., 2025). Obecność specjalnych potrzeb edukacyjnych wiązała się z wyższym poziomem samotności, co jest zgodne z wcześniejszymi doniesieniami na temat większego ryzyka izolacji społecznej u dzieci i młodzieży nierozwijających się typowo (Margalit i Raskind, 2013). Wyniki te jednoznacznie wskazują, że na izolację społeczną szczególnie narażeni są uczniowie i uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bariery komunikacyjne, emocjonalne czy poznawcze często utrudniają im budowanie relacji rówieśniczych, co w połączeniu z ryzykiem stygmatyzacji pogłębia ich wycofanie i poczucie osamotnienia.

W obliczu tych wyzwań zachęcamy dyrektorów szkół oraz zespoły pedagogiczne do włączenia narzędzia LSDQ do stałej praktyki szkolnej. Wprowadzenie tej metody to nie tylko wsparcie dla dobrostanu poszczególnych uczniów i uczennic, ale przede wszystkim realny krok w stronę budowania szkoły bezpiecznej i włączającej. Inwestując w rzetelną diagnostykę, wzmacniają Państwo system profilaktyki zdrowia psychicznego i dają specjalistom konkretny fundament do budowania lepszych relacji w całej społeczności szkolnej.



1.

Rozpoznawanie potrzeb w sferze społeczno-emocjonalnej funkcjonowania uczniów i uczennic w szkole

Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne uczniów i uczennic stanowi jeden z kluczowych obszarów rozwoju, mający bezpośredni wpływ na dobrostan psychiczny, relacje rówieśnicze oraz osiągnięcia edukacyjne. Szkoła, jako środowisko codziennego życia dzieci i młodzieży, pełni szczególną rolę w obserwowaniu, rozpoznawaniu i wspieraniu uczniów/uczennic w tym zakresie.

1.1. Wczesne rozpoznawanie potrzeb i trudności jako zadanie szkoły

Wczesne dostrzeżenie trudności w relacjach rówieśniczych, poczucia osamotnienia czy obniżonego dobrostanu emocjonalnego pozwala na podjęcie adekwatnych działań wspierających, zanim problemy przekształcą się w poważniejsze trudności natury psychicznej. Diagnoza w tym obszarze nie jest zadaniem jedynie psychologa szkolnego. Istotną rolę odgrywają również wychowawcy, nauczyciele przedmiotowi oraz specjaliści wspomagający, którzy poprzez codzienny kontakt z uczniami i uczennicami mogą na bieżąco monitorować ich funkcjonowanie społeczne. Wnioski z tych obserwacji mogą stanowić istotny wkład w opis funkcjonowania ucznia czy uczennicy, dokonywany w oparciu o model Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (zob. Gajdzica i in., 2024). Dodatkowo obowiązkowym działaniem szkół jest realizowanie programów wychowawczo-profilaktycznych (Prawo oświatowe, 2016, art. 36). Punktem wyjścia dla tego procesu jest diagnoza potrzeb i problemów, która polega na analizie sytuacji wychowawczej i profilaktycznej w szkole. W jej ramach przeprowadza się ankiety wśród uczniów i uczennic oraz rodziców i nauczycieli, prowadzi się rozmowy z wychowawcami, pedagogiem oraz psychologiem szkolnym, a także dokonuje się analizy dokumentacji, obejmującej m.in. frekwencję, zachowania uczniów i uczennic, wyniki w nauce oraz dotychczasowe interwencje.

Realizując swoją misję wychowawczą i profilaktyczną, szkoła jest zobligowana do prowadzenia systematycznej działalności diagnostycznej w zakresie funkcjonowania



społecznego uczniów i uczennic, co pozwala na rozpoznanie ich potrzeb, trudności oraz zasobów, a w konsekwencji umożliwia właściwe planowanie i podejmowanie adekwatnych działań wychowawczych i profilaktycznych.

1.2. Ocena obszaru społeczno-emocjonalnego funkcjonowania uczniów i uczennic

W szkole prowadzone są działania służące diagnozowaniu funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów i uczennic, zróżnicowane pod względem zakresu i celów. Identyfikacja trudności społecznych oraz problemów emocjonalnych jest przydatna do planowania działań obejmujących całą społeczność szkolną lub zespół klasowy, a także do organizowania indywidualnego wsparcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

1.2.1. Diagnoza na potrzeby opracowania programu wychowawczo-profilaktycznego

Przygotowanie programu wychowawczo-profilaktycznego każda szkoła powinna rozpocząć od diagnozy sytuacji wychowawczej i profilaktycznej (Wieczorek, 2018). Jej celem jest rozpoznanie **czynników chroniących**, czyli mocnych stron szkoły (takich jak np. dobre relacje, aktywność uczniów/uczennic, sprawdzone metody pracy), oraz **czynników ryzyka**, czyli obszarów wymagających wsparcia (takich jak np. izolacja społeczna, słaba kondycja psychiczna, zachowania ryzykowne, niska skuteczność pomocy psychologiczno-pedagogicznej).

Diagnoza nie musi być prowadzona wyłącznie na potrzeby programu – szkoła może wykorzystać wyniki wcześniejszych analiz i doświadczeń. Ważne jest jednak, aby obejmowała zarówno sukcesy i osiągnięcia uczniów/uczennic, jak i zidentyfikowane trudności w obszarze wychowania i profilaktyki.

Do przeprowadzenia diagnozy można użyć różnych metod: analizy dokumentów (obejmującej np. frekwencję, wyniki nauczania, oceny z zachowania), standaryzowanych narzędzi, ankiet, rozmów, wywiadów, obserwacji czy warsztatów diagnostycznych z radą pedagogiczną. Dzięki temu program wychowawczo-profilaktyczny opiera się na rzetelnych danych i rzeczywistych potrzebach społeczności szkolnej, co zwiększa jego skuteczność i wartość praktyczną.

W konsekwencji diagnoza społeczno-emocjonalna, osadzona w strukturze programu wychowawczo-profilaktycznego, stanowi niezbędne narzędzie do budowania szkoły jako środowiska bezpiecznego, inkluzyjnego i prorozwojowego, wspierającego harmonijny rozwój jednostki oraz kształtowanie wspólnoty opartej na zaufaniu i współodpowiedzialności.

1.2.2. Ocena funkcjonowania społeczno-emocjonalnego na potrzeby organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole opiera się na rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia/uczennicy, jego/jej możliwości psychofizycznych oraz czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie w różnych obszarach. Celem tego procesu jest wspieranie potencjału ucznia/uczennicy oraz tworzenie warunków umożliwiających mu/jej pełne i aktywne uczestnictwo w życiu szkoły i społeczności lokalnej.

Ze względu na to, że praktyki i doświadczenia szkół są zróżnicowane w tym obszarze, na poziomie systemowym proponuje się zastosowanie procedury Szkolnej Oceny Funkcjonalnej, która umożliwia usystematyzowany i kompleksowy wgląd w funkcjonowanie ucznia/uczennicy w różnych obszarach. Sfera społeczno-emocjonalna podlega ocenie w obszarze siódmym pn. „Wzajemne kontakty i związki międzyludzkie” Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (Gajdzica i in., 2024). W procedurze przewiduje się także włączenie wniosków z innych narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w edukacji.

Ocena funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dostarcza wiedzy o zasobach ucznia/uczennicy (takich jak umiejętność nawiązywania relacji, radzenie sobie ze stresem, zdolność do współpracy) oraz o trudnościach, jakie mogą ograniczać jego/jej rozwój i dobrostan (np. wycofanie, niska samoocena, impulsywność, trudności w regulacji emocji). Trafna ocena tego obszaru pozwala na:

- projektowanie adekwatnych działań wspierających w ramach bieżącej pracy dydaktycznej i wychowawczej;
- dobór metod i form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia/uczennicy;
- efektywną komunikację z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która na podstawie opinii i orzeczeń określa zakres i formy wsparcia specjalistycznego;



- dostarczanie rzetelnych informacji o uczniu/uczennicy, co stanowi podstawę do dalszej diagnozy specjalistycznej oraz do planowania spójnych działań w szkole i poza nią.

W praktyce ocena funkcjonowania społeczno-emocjonalnego stanowi zatem nie tylko diagnozę bieżącej sytuacji dziecka, lecz także źródło danych niezbędnych do budowania indywidualnych strategii pomocy. Uwzględnia perspektywę zarówno trudności, jak i potencjału rozwojowego ucznia/uczennicy, co umożliwia bardziej zrównoważone i skuteczne wspieranie jego/jej rozwoju.

1.3. Uwarunkowania legislacyjne

Obowiązek rozpoznawania i wspierania potrzeb społeczno-emocjonalnych uczniów i uczennic ma podstawy w polskim prawie oświatowym. Zgodnie z ustawą Prawo oświatowe (2016) szkoła ma obowiązek zapewnienia uczniom i uczennicom warunków do rozwoju osobistego i społecznego, a także ochrony i promocji zdrowia. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2017) nakłada na nauczycieli i specjalistów obowiązek rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów i uczennic, w tym w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Jednym z kluczowych zadań edukacji wskazanych przez podstawę programową kształcenia ogólnego jest kształtowanie kompetencji społecznych oraz umiejętności współpracy i empatii.

1.4. Narzędzia i metody

Rozpoznawanie potrzeb społeczno-emocjonalnych obejmuje różnorodne działania, w tym takie jak: obserwacja pedagogiczna w klasie i na przerwach, wywiady i rozmowy indywidualne z uczniami/uczennicami oraz ich rodzicami, anonimowe ankiety i kwestionariusze badające dobrostan uczniów/uczennic w różnych obszarach, a także analiza sytuacji edukacyjno-wychowawczej uczniów/uczennic w szkole.

Szczególłą wartość mają standaryzowane narzędzia przesiewowe, gdyż pozwalają na obiektywną ocenę funkcjonowania uczniów i uczennic oraz na porównywanie wyników zarówno wewnątrz szkoły, jak i w odniesieniu do szerszych norm populacyjnych. Dzięki temu możliwe jest rzetelne identyfikowanie uczniów i uczennic oraz grup zagrożonych różnego rodzaju trudnościami (np. obniżonym dobrostanem psychicznym, problemami



adaptacyjnymi, ryzykiem zachowań problemowych). W przeciwieństwie do samej obserwacji czy subiektywnych opinii narzędzia standaryzowane zapewniają większą wiarygodność oraz umożliwiają monitorowanie zmian w czasie, co wspiera podejmowanie decyzji dotyczących planowania i ewaluacji działań wychowawczo-profilaktycznych na poziomie całej szkoły.

Z tego powodu systemowa baza narzędzi diagnostycznych uwzględnia narzędzia standaryzowane, które mają zastosowanie w ocenie sfery społeczno-emocjonalnej. Na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2017–2023 opracowane zostały elektroniczne, w pełni bezpłatne dla użytkowników zestawy narzędzi do oceny u dzieci i młodzieży w wieku 0–25 r.ż. obszarów rozwoju emocjonalno-społecznego i osobowościowego (realizatorzy: Ośrodek Rozwoju Edukacji, narzędzie TROSK-A – zob. Domagała-Zyśk i in., 2023; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, narzędzie Objawy–Kompetencje–Cechy – zob. Ciecuch i Strus, 2021). Narzędzia te pokrywają szeroki zakres aspektów funkcjonalnych w sferze społeczno-emocjonalnej oraz opisują poziom dobrostanu społecznego i osobistego. Nie pozwalają jednak w sposób szybki i przesiewowy ocenić istotnie podwyższonego poziomu subiektywnego poczucia samotności, który może być traktowany jako pośredni wskaźnik zwiększonego ryzyka występowania zaburzeń depresyjnych i lękowych oraz trudności w funkcjonowaniu społecznym (zob. więcej w rozdziale 2).



2.

Samotność w kontekście funkcjonowania społecznego uczniów i uczennic

W okresie adolescencji relacje z rówieśnikami zyskują na znaczeniu, często przewyższając wagę więzi rodzinnych (Masten i in., 2012). Czas spędzany w grupie przyjaciół, w dużej mierze dzięki codziennym kontaktom szkolnym, przynosi młodym ludziom wiele korzyści. To właśnie w tym środowisku kształtuje się tożsamość oraz rozwijają się złożone umiejętności społeczno-emocjonalne, poznawcze i edukacyjne (por. Mitic i in., 2021). Relacje te pełnią podwójną funkcję: wspierającą (Rubin i in., 2006) oraz ochronną (Baumeister i Leary, 1995; Sullivan, 1974).

Pozytywne relacje rówieśnicze są kluczowe dla prawidłowego rozwoju. Wiążą się z wyższymi kompetencjami społecznymi, większym zaangażowaniem w życie szkoły, silniejszą motywacją do nauki oraz lepszymi wynikami edukacyjnymi (Engels i in., 2017; Wentzel, 2003, 2009). Akceptacja ze strony grupy sprzyja optymizmowi, poczuciu szczęścia oraz zachowaniom prospołecznym (Claes i Simard, 1992; Demir i in., 2014), a także ułatwia uzyskanie wsparcia społecznego (Wentzel i in., 2010). Dodatkowo łagodzi negatywne skutki stresu (Cohen, 1992), przyczynia się do wzrostu samooceny (Birkeland i in., 2014) oraz zmniejsza ryzyko problemów psychospołecznych (Mellor i in., 2008).

Deficyt satysfakcjonujących relacji rówieśniczych niesie za sobą szereg dotkliwych konsekwencji, daleko wykraczających poza sferę emocjonalną. Brak przynależności do grupy jest źródłem chronicznego stresu i poczucia izolacji, co w kontekście edukacyjnym znacząco zwiększa ryzyko powtarzania klasy lub przedwczesnego porzucenia nauki (Wentzel, 2009). Nastolatki doświadczające odrzucenia częściej zmagają się z lękiem i depresją, a w dłuższej perspektywie są bardziej narażone na wykształcenie się postaw antyspołecznych w życiu dorosłym (Cole i in., 2007; Qualter i in., 2015).

2.1. Samotność a izolacja społeczna

W kontekście relacji rówieśniczych warto rozróżnić samotność od izolacji społecznej, gdyż pojęcia te są często mylone (De Jong Gierveld i Tilburg, 2022).



Samotność to subiektywne, emocjonalne odczucie braku bliskości z innymi, wynikające z rozbieżności między oczekiwaniami a rzeczywistością w relacjach (Peplau, 1982). Może być więc doświadczana nawet w obecności innych osób, w tym znajomych. Z kolei izolacja społeczna to obiektywny stan braku kontaktów czy wsparcia społecznego, np. życie w pojedynkę bez regularnych interakcji z bliskimi.

To rozróżnienie jest kluczowe, ponieważ samotność może istnieć bez izolacji i na odwrót. Obie sytuacje stanowią zagrożenie dla zdrowia, ale w różny sposób: izolacja częściej prowadzi do problemów fizycznych, natomiast samotność silniej wpływa na psychikę i jest źródłem licznych problemów internalizacyjnych.

2.2. Wzrost samotności wśród młodzieży i jej konsekwencje

Samotność osiąga punkt kulminacyjny w okresie dorastania (Barreto i in., 2021). Badania wskazują, że dotyka ona 10–20% uczniów i uczennic (Mund i in., 2020). Co istotne, jej nasilenie w ostatnich latach znacząco rośnie (Schütz i Bilz, 2024).

Krótkotrwała samotność może mieć pozytywny, adaptacyjny efekt, ponieważ skłania do szukania satysfakcjonujących więzi (Cacioppo i in., 2014). Natomiast samotność przewlekła wiąże się z szeregiem poważnych problemów, takich jak np. (Grygiel i in., 2019):

- spadek zaangażowania szkolnego i niższa samoocena;
- obniżenie dobrostanu psychicznego, co może prowadzić do agresji lub używania substancji psychoaktywnych;
- problemy somatyczne, w tym zaburzenia snu;
- zwiększone ryzyko zaburzeń osobowości i problemów psychicznych, takich jak lęk, depresja, a nawet myśli samobójcze.

Obecnie obserwujemy niepokojący proces zawężania się sieci społecznych. Małe zróżnicowanie kontaktów oraz narastające trudności w budowaniu bliskości sprawiają, że samotność staje się stałym elementem codzienności młodych ludzi (Dębski i Flis, 2023; Solecki, 2023). Dane statystyczne potwierdzają globalny wymiar tego kryzysu. Z raportów Bertelsmann Stiftung (2024) wynika, że w Unii Europejskiej aż 57% młodych dorosłych (w wieku 18–35 lat) doświadcza umiarkowanej lub wysokiej samotności, a co szósta osoba (17%) cierpi z powodu jej chronicznej formy. W Polsce wskaźniki są nieco niższe, nadal jednak budzą niepokój, gdyż wynoszą odpowiednio 51% i 12%. Ponad jedna

trzecia nastolatków w wieku 15–19 lat (38%) deklaruje poczucie samotności, przy czym u 16% badanych przybiera ono formę silną (Jastrzębowska i Kramkowska, 2026).

Zmiana paradygmatu relacji jest szczególnie widoczna w podziale na kohorty wiekowe. Pokolenie Z po 2012 roku odnotowało globalny wzrost wskaźników depresji, lęku oraz zaburzeń snu, co bezpośrednio wiąże się z przeniesieniem dużej części aktywności życiowej do sfery cyfrowej (Kramkowska i Rabiej, 2026).

Jeszcze większe wyzwania stoją przed pokoleniem Alfa (osobami urodzonymi po 2013 roku). Prognozy wskazują bowiem na dalszy spadek liczby realnych kontaktów interpersonalnych, wysokie ryzyko tzw. cyfrowego autyzmu oraz opóźnień w rozwoju społecznym, a także na pogłębiającą się izolację wynikającą z braku różnorodności w relacjach bezpośrednich (Kramkowska i Rabiej, 2026).

Efekty tych procesów znajdują odzwierciedlenie w statystykach medycznych. W 2023 roku w Polsce systemową pomoc psychiatryczną i psychologiczną otrzymało około 303 tys. dzieci i młodzieży – to wzrost o 12% w skali roku i aż o 60 tys. osób w porównaniu do 2019 roku (Lizut i Rabiej, 2026).

Jako kluczowe przyczyny tego dramatycznego wzrostu wskazuje się kumulację obciążeń emocjonalnych, nasilony stres szkolny oraz funkcjonowanie w środowisku cyfrowym, które osłabia realne systemy wsparcia. Nakładająca się na to niepewność co do przyszłości sprawia, że młodzi ludzie stają się coraz bardziej podatni na zachowania autodestrukcyjne i zaburzenia lękowo-depresyjne (McGorry i in., 2025).

Wczesne rozpoznanie problemów relacyjnych, zwłaszcza w środowisku szkolnym, ma kluczowe znaczenie. Takie sygnały jak wycofanie społeczne czy brak interakcji z rówieśnikami powinny być szybko zauważone. Wczesna interwencja (np. poprzez warsztaty rozwijające umiejętności społeczne lub indywidualne wsparcie) może zapobiec eskalacji problemów. Pomaga też zmniejszyć ryzyko długoterminowych konsekwencji, takich jak depresja czy stany lękowe, poprawiając jednocześnie ogólny dobrostan i wyniki edukacyjne młodzieży.



3.

Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego oraz jego zastosowanie w badaniu przesiewowym poczucia samotności w relacjach rówieśniczych

3.1. Opis kwestionariusza

Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ – *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire*) autorstwa Stevena Ashera, Shelley Hymel i Petera Renshawa¹ (1984), w kolejnych latach rozwijany przez Ashera i współpracowników (Asher i Wheeler, 1985; Cassidy i Asher, 1992), został opracowany w celu pomiaru subiektywnego poczucia samotności, jakości relacji społecznych oraz trudności w relacjach rówieśniczych, takich jak osamotnienie, brak akceptacji czy poczucie odrzucenia. Jest to jedno z najczęściej wykorzystywanych narzędzi do pomiaru samotności dzieci i młodzieży (Cole i in., 2021; Maes i in., 2022; Weeks i Asher, 2012).

Polska adaptacja kwestionariusza, na podstawie wersji Cassidy i Ashera (1992), została przygotowana przez Joannę Smogorzewską i współpracowników (Smogorzewska i in., 2024).

Prezentowana wersja jest adaptacją wykonaną przez autorów niniejszego podręcznika, a jej celem było dostosowanie treści pozycji do języka adekwatnego także dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Z wprowadzonych zmian należy odnotować m.in. zastąpienie określenia „dzieci” terminami „rówieśnicy” lub „koledzy/koleżanki” oraz doprecyzowanie kontekstu (np. „bawić się” zastąpiono sformułowaniem „spędzać czas wolny”). Zmodyfikowano również format udzielania odpowiedzi z 5-stopniowego na 4-stopniowy.

¹ Autorzy oryginalnego narzędzia – Steven Asher, Shelley Hymel i Peter Renshaw – wyrazili zgodę na jego adaptację i wykorzystanie w Polsce, a także na udostępnienie go do ogólnokrajowego stosowania.



3.2. Budowa kwestionariusza

Kwestionariusz składa się z 15 pozycji odnoszących się do ogólnych postaw wobec szkoły, dotyczących poczucia samotności i jakości relacji społecznych oraz trudności w relacjach, takich jak osamotnienie, brak akceptacji czy odrzucenie.

Odpowiedzi udzielane są w zmodyfikowanym, 4-stopniowym formacie: 1 – *zupełnie się nie zgadzam*, 2 – *raczej się nie zgadzam*, 3 – *raczej się zgadzam*, 4 – *zupełnie się zgadzam*.

Pozycje wskazujące na pozytywne doświadczenia społeczne podlegają odwróceniu w celu obliczenia wyniku ogólnego, w którym wyższe wartości oznaczają silniejsze poczucie samotności i niższe zadowolenie z relacji rówieśniczych.

TABELA 1. Itemy Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego

Stwierdzenie	1	2	3	4
1. Potrafię nawiązywać nowe przyjaźnie w szkole.				
2. W szkole są rówieśnicy, z którymi mogę porozmawiać.				
3. Potrafię współpracować z innymi kolegami/koleżankami w szkole.				
4. Jest mi trudno nawiązywać przyjaźnie w szkole.				
5. W szkole mam wielu przyjaciół.				
6. W szkole czuję się tak, jakbym był/była sam/sama.				
7. Potrafię znaleźć przyjaciela, kiedy go potrzebuję.				
8. Trudno jest przekonać innych uczniów/uczenice ze szkoły, żeby mnie lubili.				
9. W szkole mam kolegów/koleżanki, z którymi spędzam czas wolny.				
10. W szkole dobrze rozumiem się z rówieśnikami.				
11. W szkole czuję się odrzucony/odrzucona.				
12. W szkole są rówieśnicy, na których mogę liczyć, kiedy potrzebuję pomocy.				
13. W szkole czuję się samotny/samotna.				
14. Koledzy/koleżanki w szkole mnie lubią.				
15. W szkole mam przyjaciół.				



4.

Badani

Próba badawcza (zob. tabela 2) obejmowała 1608 uczniów i uczennic klas 4–8 szkoły podstawowej. Dziewczęta stanowiły 52,5% próby, chłopcy 44,3%, a 3,1% uczestników wskazało inną odpowiedź. Uczniowie i uczennice poszczególnych poziomów nauczania byli reprezentowani stosunkowo równomiernie: 20,8% stanowili uczniowie i uczennice klas 4, 17,7% – klas 5, 24,3% – klas 6, 20,0% – klas 7, a 17,1% – klas 8. Większość osób badanych posiadała rodzeństwo (83,5%), a 73,6% mieszkało z obojgiem rodziców. Poza Polską urodziło się 9,4% uczniów/uczennic, w tym 4,4% w Ukrainie. Opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej posiadało 16,1% uczniów/uczennic, natomiast orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub innej formy wsparcia miało 3,0% osób badanych.

TABELA 2. Charakterystyka próby badawczej (N = 1608)

Zmienna	Kategoria	N	%
Płeć	dziewczyna	845	52,5
	chłopak	713	44,3
	inna	50	3,1
Klasa	4	335	20,8
	5	285	17,7
	6	391	24,3
	7	322	20,0
	8	275	17,1
Rodzeństwo	nie mam rodzeństwa	266	16,5
	mam rodzeństwo	1342	83,5
Forma rodziny	pełna	1184	73,6
	niepełna	246	15,3
	inne formy	178	11,1

Zmienna	Kategoria	N	%
Kraj urodzenia	Polska	1457	90,6
	poza Polską	151	9,4
	w tym Ukraina	71	4,4
Opinia PPP	nie	1349	83,9
	tak	259	16,1
Orzeczenie	nie	1560	97,0
	tak	48	3,0

Objaśnienie: rodzina pełna – mieszkanie z obojgiem rodziców; rodzina niepełna – mieszkanie z jednym rodzicem oraz z jego partnerem lub partnerką; inne formy – mieszkanie z innym opiekunem prawnym, w rodzinie zastępczej lub inna odpowiedź; PPP – poradnia psychologiczno-pedagogiczna. W danych źródłowych „opinia” odnosiła się do opinii PPP, natomiast rodzaj orzeczenia nie został doprecyzowany.



5.

Własności psychometryczne

5.1. Rzetelność

Kwestionariusz LSDQ cechuje się wysoką spójnością wewnętrzną, potwierdzoną wskaźnikiem *alfa* Cronbacha na poziomie 0,92. Wszystkie pytania w kwestionariuszu są ze sobą silnie skorelowane i precyzyjnie mierzą ten sam konstrukt teoretyczny, co świadczy o wysokiej rzetelności całego pomiaru.

5.2. Wskaźniki diagnostyczne: czułość i swoistość

Aby kwestionariusz LSDQ mógł realnie wspierać nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych w przesiewowej diagnozie uczniów/uczennic, musi jasno wskazywać, od którego wyniku warto bliżej przyjrzeć się sytuacji dziecka.

Jeśli ustawimy próg zbyt nisko, test będzie „alarmował” za często – wielu uczniów / wiele uczennic otrzyma sygnał, że mogą mieć problem z samotnością, choć w rzeczywistości wszystko jest u nich w porządku. Każde takie niepotrzebne wezwanie to tzw. fałszywy alarm, który wymaga dodatkowego czasu nauczycieli, pedagogów, psychologów i rodziców, a dziecko może poczuć się niepotrzebnie napiętnowane.

Natomiast zbyt wysoki próg sprawia, że test milczy, gdy trzeba zareagować: pomijamy wówczas uczniów i uczennice, którzy są naprawdę zagrożeni narastającą izolacją społeczną.

Kluczowe jest więc znalezienie takiej granicy, która łączy dwie rzeczy: (1) czułość – aby nie przegapić dzieci potrzebujących wsparcia, oraz (2) specyficzność – aby nie przeciążać systemu nadmiarem fałszywych alarmów.

Ustalenie progu punktowego przebiegało w kilku etapach i obejmowało analizę klas ukrytych, analizę krzywej ROC (*receiver operating characteristic*) oraz porównanie grup uczniów o zróżnicowanym poziomie samotności.

Szczegółowy opis badania, na podstawie którego ustalono wyniki wskazujące na podwyższone ryzyko pocucia samotności, został przedstawiony w artykule pt. „Samotność i niezadowolenie z relacji rówieśniczych wśród uczniów klas 4–8. Profile

latentne i przesiewowy punkt odcięcia Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ)” (Grygiel i in., 2026b). W dalszej części prezentujemy najważniejsze wyniki tych analiz.

Przeprowadzone analizy pozwoliły na wyodrębnienie 4 grup uczniów i uczennic. Pierwsza, stanowiąca około 11% próby, charakteryzuje się najwyższym poziomem deklarowanej samotności i negatywnej oceny relacji rówieśniczych. Uczniowie i uczennice przypisani do tej grupy relatywnie często zgadzają się z twierdzeniami dotyczącymi osamotnienia, wykluczenia i braku wsparcia rówieśników. Druga grupa (22%) reprezentuje uczniów i uczennice z umiarkowanym nasileniem trudności w relacjach społecznych, którzy dostrzegają pewne problemy w kontaktach rówieśniczych, ale nie są one na tyle nasilone, by całkowicie zdominować ich percepcję relacji. Trzeci profil (39%) można określić jako umiarkowanie pozytywny. W tej grupie znajdują się uczniowie i uczennice, którzy zasadniczo nie identyfikują się z doświadczeniami izolacji czy osamotnienia. Ich relacje rówieśnicze można ocenić jako stabilne, choć niekoniecznie cechujące się wysokim poziomem bliskości lub wsparcia. Profil ten odzwierciedla przede wszystkim brak negatywnych doświadczeń społecznych, ale nie wyjątkowo wysoki poziom pozytywnych relacji. Czwarta grupa (27%) przedstawia jednoznacznie pozytywny obraz relacji rówieśniczych. Uczniowie i uczennice przypisani do tej klasy stanowczo zaprzeczają poczucie samotności oraz wykluczeniu czy braku przyjaźni, co wskazuje na bardzo wysokie poczucie przynależności i satysfakcji z relacji społecznych.

Po wyodrębnieniu klas ukrytych na podstawie odpowiedzi uzyskanych za pomocą Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego oceniono użyteczność diagnostyczną łącznego wyniku z kwestionariusza w wykrywaniu dzieci należących do klasy o najwyższym poziomie samotności. Przeprowadzono analizę krzywej ROC (Fan i in., 2006), aby sprawdzić, jak dobrze suma punktów z kwestionariusza LSDQ pomaga w wykrywaniu dzieci należących do grupy, która zgłasza najwyższy poziom samotności i najbardziej negatywne doświadczenia w relacjach z rówieśnikami.

Na podstawie analizy stwierdzono, że optymalny próg wynosi 35 punktów w sumie wyników Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego. Oznacza to, że jeśli uczeń/uczennica uzyska co najmniej 35 punktów, klasyfikujemy jego/ją jako potencjalnie należącego/należącą do klasy 1 (czyli do grupy wysokiego ryzyka samotności).

Próg 35 punktów w sumie wyników Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego wykazuje bardzo dobrą skuteczność w wykrywaniu dzieci, które doświadczają nasilonej samotności i poczucia wykluczenia społecznego. Choć precyzja ($PPV = 0,546$) jest umiarkowana – co oznacza, że spośród dzieci wskazanych przez ten próg jako „wysokie ryzyko” tylko nieco ponad połowa naprawdę należy do grupy samotnych – pozostałe wskaźniki są na wysokim poziomie. Na przykład czułość (prawie 93%) zapewnia wykrywanie większości prawdziwych przypadków, specyficzność (90%) minimalizuje niepotrzebne alarmy, a NPV (0,990) daje niemal pewność, że dzieci poniżej progu faktycznie nie znajdują się w grupie ryzyka. Ogólna dokładność (ponad 90%) czyni to narzędzie solidnym, a F1-score (0,688) pokazuje rozsądną równowagę między wyłapywaniem problemów a trafnością.

Ten umiarkowany poziom precyzji ma ogromne znaczenie w codziennej praktyce. W sytuacjach przesiewowych (np. w szkole czy w szerszych badaniach) może prowadzić do pewnej liczby fałszywych alarmów, czyli oznaczenia dziecka jako zagrożonego samotnością, choć w rzeczywistości nie znajduje się w najgorszej grupie.

5.3. Trafność

Przeprowadziliśmy szczegółową analizę statystyczną w celu sprawdzenia, czy ustalony próg 35 punktów w Kwestionariuszu Samotności i Niezadowolenia Społecznego rzeczywiście pozwala wydzielić grupę uczniów o obniżonym funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym. Analiza objęła 6 różnych aspektów funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów: postrzegany status rówieśniczy (PSPQ²), włączenie społeczne i emocjonalne (podskale PIQ³), doświadczenie bycia ofiarą agresji (EBIP-Q Victim⁴), samoskuteczność społeczną (SEQ-C⁵) oraz lęk szkolny (AAS⁶). Dzięki temu mogliśmy

² Kwestionariusz Postrzeganego Statusu Rówieśniczego (*Perceived Social Position among Peers Questionnaire*), Grygiel i in. (2026a).

³ Kwestionariusz Postrzegania Włączenia (*Perception of Inclusion Questionnaire*), Venetz i in. (2015), polska adaptacja Szumski i in. (2021).

⁴ Kwestionariusz Europejskiego Projektu Przeciwdziałania Przemocy Rówieśniczej, podskala: Wiktyimizacja (*European Bullying Intervention Project Questionnaire – EBIP-Q; podskala Victimization*), Brighi i in. (2012), polska adaptacja Twardowska-Staszek i in. (2018).

⁵ Kwestionariusz Oceny Samoskuteczności dla Dzieci (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*), Muris (2001), polska adaptacja Łaguna i Kaczmarek (2012).

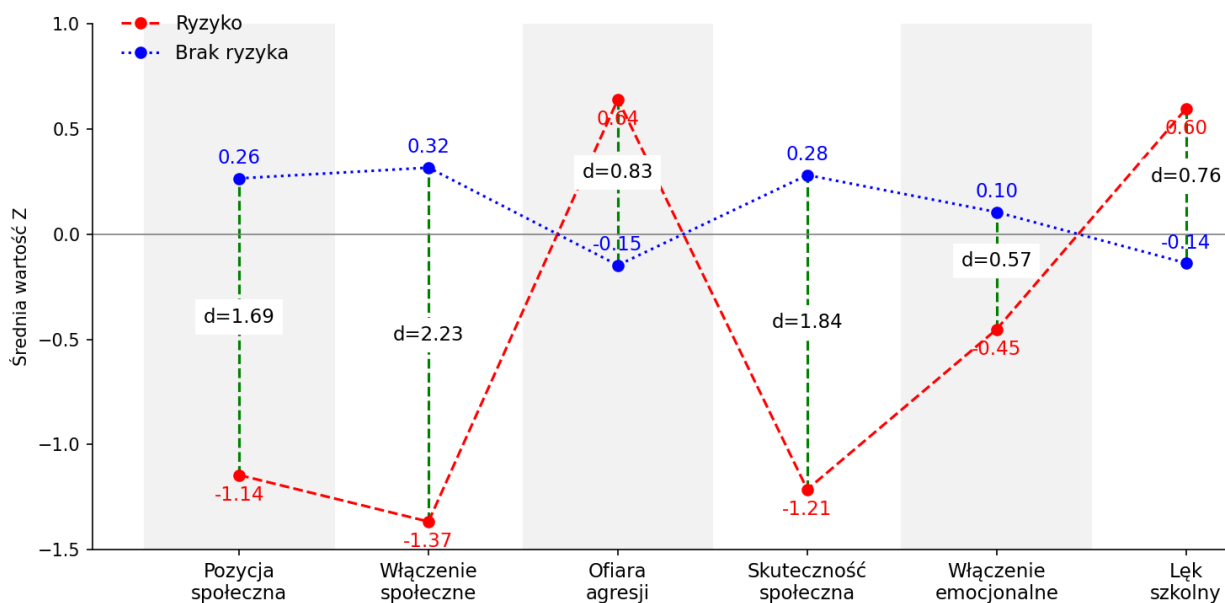
⁶ Skala Lęku Szkolnego (*Academic Anxiety Scale*), Cassidy (2022).

ocenić, czy wybrany punkt odcięcia faktycznie wskazuje te obszary, w których uczniowie i uczennice z wysokim poziomem samotności różnią się od swoich rówieśników.

Przeprowadzone analizy wykazały, że uczniowie i uczennice z grupy ryzyka:

- czują się znacznie mniej ważni i akceptowani w grupie niż ich rówieśnicy;
- czują się o wiele mniej włączani i wspierani przez kolegów i koleżanki niż ich rówieśnicy;
- wyraźnie częściej padają ofiarami agresji niż ich rówieśnicy;
- mają poważne wątpliwości co do swoich umiejętności społecznych;
- mniej cieszą się szkołą i czują się w niej mniej bezpiecznie niż ich rówieśnicy;
- mają wyższy poziom lęku w porównaniu z rówieśnikami.

WYKRES 1. Różnice w standaryzowanych wynikach skal społeczno-emocjonalnych pomiędzy grupą ryzyka a grupą bez ryzyka





6.

Obliczanie i interpretacja wyników

Wynikiem Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego jest sumaryczny wynik uzyskany przez badanego ucznia/uczennicę. Do obliczania wyniku służy aplikacja opisana w kolejnym rozdziale.

6.1. Punkt odcięcia

Na podstawie analizy stwierdzono, że optymalny próg odcięcia w badaniu przesiewowym wynosi 35 punktów. Oznacza to, że jeśli dziecko uzyska co najmniej 35 punktów, klasyfikujemy je jako potencjalnie należące do grupy wysokiego ryzyka samotności.

Podsumowując wyniki naszej analizy, próg 35 punktów w kwestionariuszu LSDQ okazuje się naprawdę skutecznym narzędziem do identyfikacji uczniów i uczennic, którzy mogą potrzebować wsparcia. Dlaczego? Ponieważ uczniowie i uczennice, którzy przekraczają ten próg – czyli uzyskują 35 lub więcej punktów – wykazują wyraźnie gorsze funkcjonowanie w kluczowych obszarach życia społecznego i emocjonalnego. To nie jest tylko kwestia poczucia samotności. Nasze badanie wykazało, że samotność łączy się z szerszym wachlarzem problemów, które wpływają na codzienne życie dziecka w szkole. Różnice między grupą „ryzyka” (powyżej progu) a grupą „bez ryzyka” (poniżej progu) nie są przypadkowe. Potwierdzają to solidne testy statystyczne, a ich wielkość (mierzona efektem *d* Cohena) jest często duża lub bardzo duża. Te wyniki jasno pokazują, że samotność nie jest izolowanym problemem, lecz „rozlewa się” na inne sfery, tworząc błędne koło – gorsze relacje mogą prowadzić do większego lęku, co z kolei może pogarszać relacje rówieśnicze.

Dlaczego to jest ważne?

Wyobraź sobie, że jesteś wychowawcą/wychowawczynią i przeprowadzasz ankietę LSDQ w klasie. Uczeń Janek zdobywa 38 punktów (powyżej progu). Z analizy wiesz, że tacy uczniowie jak on mogą czuć się wykluczeni (np. nikt go nie zaprasza do zabawy na przerwie) i częściej doświadczać agresji, co obniża ich pewność siebie i zwiększa lęk przed lekcjami. Zamiast czekać, aż problem urośnie, możesz porozmawiać z Jankiem, zorganizować gry integracyjne w klasie lub skierować go do pedagoga czy psychologa szkolnego. To jak wczesne wykrycie przeziębienia – lepiej działać od razu, zanim przerodzi się w poważniejszą infekcję!

Zwiększenie precyzji (i zmniejszenie fałszywych alarmów) jest możliwe poprzez wybranie wyższego progu, np. 36 lub 37 punktów – ograniczy to niepotrzebne interwencje, ale kosztem niższej czułości (mniej wykrytych prawdziwych przypadków). Z kolei obniżenie progu do 32–34 punktów zwiększy czułość (wyłapiesz więcej osób zagrożonych), ale jeszcze bardziej obniży precyzję (będzie więcej fałszywych alarmów). Wybór zależy od kontekstu. W szkole, gdzie lepiej nie ryzykować pominięcia dziecka, próg 35 punktów to dobry kompromis – wykrywa problemy bez nadmiernego obciążania zasobów, takich jak np. czas nauczyciela na dodatkowe rozmowy.

Szczegółowe wartości wskaźników (czułość, specyficzność, dokładność, precyzja, NPV i F1-score) dla alternatywnych progów (od 32 do 37 punktów) znajdziesz w tabeli 3. Pozwoli to dostosować próg do Twojej sytuacji, np. w małej klasie możesz być bardziej ostrożny/a i wybrać wyższy, a w dużej szkole – niższy, by nie przegapić nikogo. Przykład: uczeń w twojej klasie uzyskał 35 punktów – nawet jeśli okaże się to fałszywy alarm, to krótka rozmowa może tylko pomóc, natomiast jeśli to będzie prawdziwy problem, uratujesz sytuację odpowiednio wcześniej.



TABELA 3. Metryki klasyfikacyjne dla różnych punktów odcięcia sumy wyników Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego (klasa 1 vs pozostałe klasy)

Punkt odcięcia	Czułość	Specyficzność	Dokładność	Precyzja	NPV	F1
32	0,971	0,829	0,837	0,423	0,996	0,586
33	0,956	0,861	0,862	0,468	0,994	0,625
34	0,941	0,884	0,882	0,508	0,992	0,659
35	0,927	0,904	0,907	0,546	0,990	0,688
36	0,902	0,929	0,927	0,607	0,987	0,724
37	0,878	0,946	0,941	0,650	0,984	0,744

Uwaga: punkty odcięcia odnoszą się do sumy punktów uzyskanych w Kwestionariuszu Samotności i Niezadowolenia Społecznego. Klasa 1 reprezentuje dzieci doświadczające podwyższonego poziomu samotności i negatywnej oceny relacji rówieśniczych, natomiast klasy 2–4 stanowią grupę porównawczą. Tabela przedstawia wartości 6 podstawowych metryk klasyfikacyjnych (czułość, specyficzność, dokładność, precyzja, NPV, F1-score) obliczonych dla różnych punktów odcięcia (od 32 do 37), które umożliwiają identyfikację dzieci należących do klasy wysokiego ryzyka. Zmiana punktu odcięcia wpływa na równowagę między fałszywie dodatnimi i fałszywie ujemnymi klasyfikacjami, co ma znaczenie praktyczne przy decyzjach diagnostycznych i interwencyjnych.

6.2. Interpretacja wyników w skali stenowej i staninowej

Dla osób, które chciałyby posługiwać się bardziej tradycyjnymi narzędziami interpretacji wyników, obliczyliśmy również steny i staniny dla sumarycznych wyników Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego. Są to popularne w diagnostyce psychologicznej i pedagogicznej skale standardowe, które pozwalają porównywać wynik badanej osoby z wynikami populacji odniesienia.

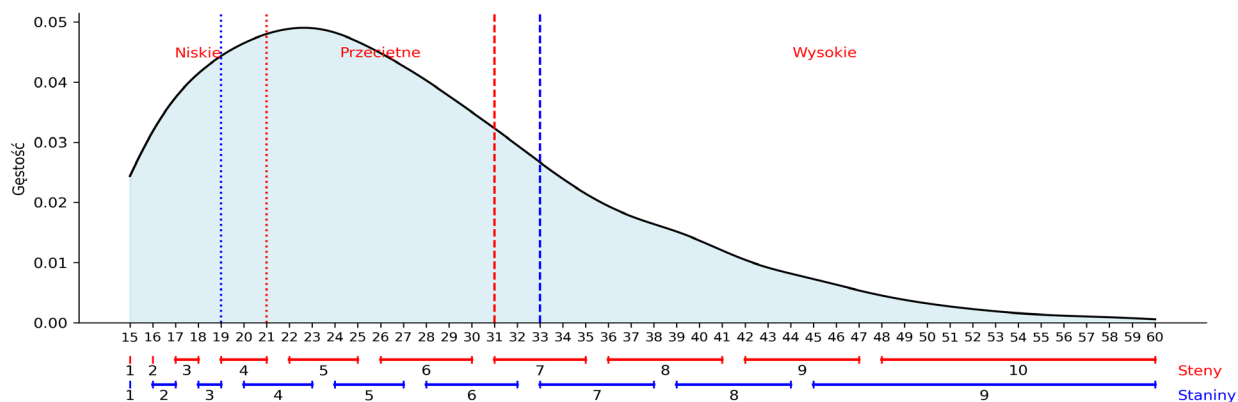
Steny (*standard ten*) to 10-stopniowa skala, w której wartości 1–4 oznaczają wyniki niskie, 5–6 – przeciętne, a 7–10 – wysokie. Każdy stopień odpowiada określonemu przedziałowi wyników w populacji, dzięki czemu można szybko określić, czy dany wynik mieści się poniżej, w okolicach czy też powyżej średniej.

Staniny (*standard nine*) to skala 9-stopniowa, w której wartości 1–3 traktuje się jako niskie, 4–6 – przeciętne, a 7–9 – wysokie. Podobnie jak w przypadku stenów granice

poszczególnych przedziałów ustala się na podstawie rozkładu wyników w grupie odniesienia. Obie metody umożliwiają łatwe pozycjonowanie indywidualnego wyniku na tle populacji i są często stosowane w praktyce szkolnej oraz w testach psychologicznych, co ułatwia komunikację z nauczycielami, rodzicami i specjalistami.

TABELA 4. Tabela przeliczeniowa punktów surowych na steny i staniny

Przedział punktów	Steny		Przedział punktów	Staniny
15 do 15	1		15 do 15	1
16 do 16	2		16 do 17	2
17 do 18	3		18 do 19	3
19 do 21	4		20 do 23	4
22 do 25	5		24 do 27	5
26 do 30	6		28 do 32	6
31 do 35	7		33 do 38	7
36 do 41	8		39 do 44	8
42 do 47	9		45 do 60	9
48 do 60	10			

WYKRES 2. Rozkład gęstości wyników surowych wraz z podziałem na steny i staniny

Uwaga: na wykresie przedstawiono rozkład gęstości wyników surowych w badanej próbie. Pod osią zaznaczono odpowiadające im wartości w skali stenowej (kolor czerwony) i staninowej (kolor niebieski). Linie pionowe wyznaczają granice poziomów niskich, przeciętnych i wysokich w obu skalach.



7.

Opis aplikacji

Do realizacji badań kwestionariuszowych w oparciu o Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego służą dwie współpracujące ze sobą aplikacje, dostępne pod linkiem <https://ibe.edu.pl/pl/materialy-szkola-dostepna-dla-wszystkich>. Ich działanie nie wymaga połączenia z internetem ani instalacji dodatkowego oprogramowania. Zebrane dane zapisywane są w formacie CSV lub Excel, co umożliwia opracowanie wyników w arkuszach kalkulacyjnych lub w specjalistycznych programach do analizy danych.

A. Aplikacja dla uczniów

Aplikacja umożliwia uczniowi/uczenncy samodzielne wypełnienie ankiety w formie elektronicznej. Osoba badana wypełnia kwestionariusz lokalnie na komputerze wskazanym przez prowadzącego.

W pierwszym kroku uczeń/uczenncy zapoznaje się z instrukcją, która wyjaśnia cel i przebieg badania.

Instrukcja dla ucznia/uczennicy

Drogi Uczniu / Droga Uczennico,

chcemy dowiedzieć się, jak czujesz się w swojej klasie oraz wśród kolegów i koleżanek w szkole. Twoje odpowiedzi są bardzo ważne, bo dzięki nim będziemy mogli lepiej zrozumieć, co pomaga dzieciom i młodzieży czuć się dobrze w szkole.

Nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. Każdy z nas ma inne doświadczenia i wszystkie są ważne.

Odpowiadaj szczerze. Wybierz taką odpowiedź, która najlepiej pasuje do Ciebie.
Twoje odpowiedzi są anonimowe. Nikt z kolegów ani koleżanek nie zobaczy, co zaznaczyłeś/zaznaczyłaś.

Przy każdym zdaniu wybierz jedną odpowiedź:

- **Zupełnie się nie zgadzam.**
- **Raczej się nie zgadzam.**
- **Raczej się zgadzam.**
- **Zupełnie się zgadzam.**

W celu ochrony danych osobowych osoba badana jest proszona o wpisanie kodu, którym może być dowolny identyfikator ustalony przez prowadzącego badanie (np. numer z dziennika, inicjały itd.). Kod musi zostać uzupełniony, aby zapisać odpowiedzi. Następnie na ekranie pojawia się 15 stwierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się za pomocą jednej z odpowiedzi:

- **Zupełnie się nie zgadzam.**
- **Raczej się nie zgadzam.**
- **Raczej się zgadzam.**
- **Zupełnie się zgadzam.**

Po udzieleniu wszystkich odpowiedzi uczeń zatwierdza formularz, klikając przycisk „Zapisz”. Następnie wyświetla się okno wyboru lokalizacji zapisu pliku. Jeśli użytkownik nie wskaże inaczej, plik zostanie automatycznie zapisany w domyślnym folderze pobierania przeglądarki.

B. Aplikacja dla badającego

Badający posługuje się kalkulatorem wyników zaprogramowanym w html, który działa podobnie jak aplikacja dla uczniów, czyli bez dostępu do sieci. **Kalkulator służy osobie prowadzącej badanie** (np. pedagogowi, psychologowi szkolnemu, nauczycielowi) do zliczania wyników ucznia, automatycznego rekodowania odpowiedzi oraz łatwego wychwytywania wyników, które osiągnęły próg ryzyka lub go przekroczyły (≥ 35 punktów).

Wprowadzanie danych do kalkulatora

- **Ręcznie** – wpisując kod ucznia oraz odpowiedzi (1–4) dla wszystkich 15 pozycji: odpowiedzi można wybrać z listy rozwijanej lub wpisać z klawiatury (cyfry 1–4), co automatycznie przenosi do kolejnego pola.
- **Z pliku** – importując zapisane wyniki ankiet uczniowskich z pliku CSV (wartości oddzielone przecinkami) lub z pliku Excel (.xls lub .xlsx).

RYCINA 1. Panel wprowadzania odpowiedzi do kalkulatora w badaniu Kwestionariuszem Samotności i Niezadowolenia Społecznego

Wprowadzanie odpowiedzi

Skala: 15 pozycji, odpowiedzi 1–4. Rekodowanie: 1,2,3,5,7,9,10,12,14,15.

Kod ucznia

np. U001

I1 2	I2 3	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9
I10	I11	I12	1 2 3 4	I14	I15			

Import CSV lub Excel (XLS/XLSX) z kolumnami: code, i1, i2, ..., i15

Nie wybrano pliku

Działanie kalkulatora

Po wczytaniu danych kalkulator automatycznie:

- przelicza wartości rekodowane;
- wyświetla w tabeli dwa wiersze dla każdego ucznia: „Wyniki surowe” (bez zmian) oraz „Wyniki rekodowane”;
- oblicza sumę punktów dla odpowiedzi rekodowanych;

- oznacza kolorem wiersze, w których suma jest równa lub większa niż 35 punktów (próg ryzyka).

RYCINA 2. Sposób prezentacji wyników przeliczonych w kalkulatorze

Wiersz	Kod	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	Suma	Próg ≥ 35	Usuń
Wyniki surowe	bd202	2	3	2	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4			X
Wyniki rekodowane	bd202	3	2	3	2	1	4	1	3	1	1	4	1	4	1	1	32	<35	
Wyniki surowe	U001	2	1	2	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	1	2			X
Wyniki rekodowane	U001	3	4	3	3	3	1	3	3	3	4	2	2	2	4	3	43	≥ 35	

Wyniki surowe — odpowiedzi bez zmian. **Wyniki rekodowane** — po odwróceniu do kierunku „większa samotność”. Suma i próg tylko dla rekodowanych.

Uwaga: wynik wyższy niż próg ostrzegawczy (≥ 35) oznaczony jest kolorem czerwonym.

Rekodowanie

W niektórych pytaniach skali zastosowano **pytania odwrócone**, czyli takie, w których wysokie przekonanie ucznia/uczenicy o prawdziwości danego stwierdzenia oznacza mniejsze niezadowolenie. Rekodowanie polega na zamianie punktów w takich pytaniach ($1 \leftrightarrow 4$, $2 \leftrightarrow 3$) tak, aby we wszystkich pozycjach wyższy wynik oznaczał większy brak satysfakcji z relacji rówieśniczych.

W tej skali rekodowane są pozycje: **1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 15**.

Opis przycisków w kalkulatorze

- **Dodaj i policz** – dodaje dane bieżącego ucznia/uczenicy do tabeli i czyści pola do wprowadzenia kolejnych odpowiedzi.
- **Wyczyść pola** – usuwa aktualnie wpisane odpowiedzi (lista pozostaje bez zmian).
- **Wyczyść listę** – usuwa całą listę wprowadzonych uczniów.
- **Wczytaj przykład** – wstawia przykładowe dane.
- **Eksport XLS** – zapisuje dane w wybranym formacie.
- **XLS** – wczytuje dane z pliku w odpowiednim formacie.



8.

Procedura badania

Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego jest przeznaczony do wykorzystania wśród uczniów i uczennic szkół podstawowych uczących się w klasach 4–8. Badanie może prowadzić nauczyciel specjalista: psycholog szkolny, pedagog, pedagog specjalny, a także wychowawca/wychowawczyni klasy we współpracy z nauczycielami specjalistami. Badanie kwestionariuszem może zostać zrealizowane grupowo (wśród wszystkich uczniów i uczennic w klasie) lub indywidualnie (z uczniem lub uczennicą, którzy znajdują się w procesie pomocy psychologiczno-pedagogicznej).

Najbardziej ergonomicznym sposobem przeprowadzenia badania jest wypełnienie kwestionariusza w formie elektronicznej z wykorzystaniem aplikacji. Prowadzący może wykorzystać komputer lub tablet i zaprosić uczniów/uczennice do badania. Zapisany lokalnie na dysku plik może zostać bezpośrednio przetworzony przez kalkulator (aplikację dla osoby prowadzącej). Odpowiedzi w pytaniach „odwrotnych” są rekodowane automatycznie, a wynik przekraczający próg ostrzegawczy podświetla się na czerwono. Badanie można także zrealizować w formie grupowej, dostarczając uczniom i uczennicom wersje papierowe kwestionariusza oraz ustalając określony kod (np. numer z dziennika, inicjały itd.). W takiej opcji po stronie prowadzącego pozostaje sukcesywne wprowadzanie wyników do kalkulatora.

W przypadku uczniów/uczennic o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (np. z dysfunkcją wzroku, trudnościami poznawczymi) warto zastosować dostosowania wbudowane w system operacyjny aplikacji, takie jak np. powiększenie czcionki, zmiana kontrastu. Jeśli w klasie są uczniowie/uczennice, którzy mają trudność w rozumieniu języka (np. z zaburzeniem komunikacji językowej lub niepełnosprawnością intelektualną), osoba badająca może dodatkowo odczytać instrukcję oraz treść itemów. Uczniowie/uczennice z doświadczeniem migracji z Ukrainy mogą skorzystać z odpowiedniej wersji językowej kwestionariusza (ukraińskiej lub rosyjskiej).

Badanie powinno odbywać się w warunkach pozwalających uczniom i uczennicom na koncentrację uwagi i skupienie.

Ważne!

Podczas prowadzenia badania należy zadbać o to, aby uczeń/uczennica czuł/a się swobodnie i bezpiecznie. Koniecznie należy podkreślić, że odpowiedzi są poufne i nie będą wykorzystywane w żadnym innym celu poza lepszym zrozumieniem potrzeb ucznia/uczennicy.

Należy pamiętać, że choć możliwa jest identyfikacja ucznia/uczennicy (np. poprzez kod, numer z dziennika czy inne ustalenia), służy to wyłącznie rozpoznaniu osób zagrożonych ryzykiem osamotnienia. Odpowiedzi nie mogą być ujawniane ani porównywane w klasie oraz nie mogą służyć do oceny szkolnej.

Dzięki takiej komunikacji zwiększa się szansa na to, że uczniowie/uczennice będą odpowiadać szczerze, co pozwoli trafniej określić ich potrzeby i zaplanować adekwatne formy wsparcia.



9.

Zastosowanie

Kwestionariusz LSDQ ma zastosowanie w przesiewowych badaniach funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów/uczennic, ze szczególnym uwzględnieniem poczucia samotności i niezadowolenia z relacji rówieśniczych. Badania przesiewowe (screeningowe) to wstępny proces oceny, stosowany w celu zidentyfikowania osób, u których występuje wysokie prawdopodobieństwo posiadania określonej cechy. Są one przeprowadzane przed realizacją pełnego badania. Głównym celem jest wyselekcjonowanie z większej grupy (np. całej klasy) osób, które wymagają dalszej, pogłębionej diagnostyki specjalistycznej. Cel ten może być realizowany dzięki zastosowaniu krótkich i prostych narzędzi diagnostycznych w badaniu całych populacji, np. całych klas szkolnych. Kwestionariusz LSDQ spełnia kryteria dla narzędzi stosowanych w badaniach przesiewowych (krótkie, możliwe do zastosowania w całej grupie, szybkie).

Główne obszary zastosowania kwestionariusza LSDQ w kontekście szkolnym są następujące:

- identyfikacja uczniów i uczennic z grupy „ryzyka”, a więc o obniżonym funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, doświadczających poczucia osamotnienia i niezadowolenia z relacji społecznych w szkole;
- projektowanie adekwatnych do potrzeb działań wspierających uczniów i uczennice z grupy ryzyka w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkole – działania te mogą obejmować zarówno pogłębioną diagnozę przez specjalistę szkolnego lub pozaszkolnego, jak i szereg oddziaływań wspierających uczniów i uczennice z grupy ryzyka;
- diagnoza sytuacji wychowawczej w szkole na potrzeby opracowania programu profilaktyczno-wychowawczego.



10.

Rekomendacje postdiagnostyczne

W przypadku, gdy wyniki badania wskazują na zagrożenie osamotnieniem, osoba prowadząca powinna podjąć dalsze kroki z poszanowaniem godności i potrzeb ucznia/uczennicy w ramach obowiązujących procedur szkolnych:

1. Poufność i takt – wszystkie działania powinny być realizowane w sposób chroniący prywatność ucznia/uczennicy, aby nie czuł/a się stygmatyzowany/a.
2. Indywidualna rozmowa z uczniem/uczennicą – należy zaplanować spotkania w bezpiecznych i dyskretnych warunkach. Rozmowa powinna być dobrowolna, służyć wysłuchaniu ucznia/uczennicy z zrozumieniem jego/jej sytuacji, a nie ocenie.
3. Aktywowanie procedur pomocy psychologiczno-pedagogicznej – jeśli wyniki wskazują na potrzebę wsparcia, należy uruchomić odpowiednie działania zgodnie z wewnętrznymi procedurami szkoły, np. takie jak:
 - włączenie ucznia/uczennicy do zajęć rozwijających kompetencje społeczne;
 - objęcie ucznia/uczennicy indywidualnym lub grupowym wsparciem psychologiczno-pedagogicznym;
 - aktualizacja Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), jeśli uczeń/uczennica posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.
4. Obserwacja funkcjonowania ucznia/uczennicy w klasie i środowisku szkolnym – ważne jest, by monitorować relacje z rówieśnikami oraz stopień zaangażowania w życie klasy, identyfikując ewentualne sygnały wycofania lub izolacji.
5. Współpraca ze specjalistami szkolnymi – psycholog szkolny, pedagog, logopeda lub doradca zawodowy mogą wspólnie z nauczycielami opracować plan wsparcia oraz rekomendacje dla nauczycieli prowadzących zajęcia. Przydatne może być wdrożenie strategii zarządzania klasą zróżnicowaną (Jurewicz i in., 2023a–d) lub podjęcie działań mających na celu zwiększanie liczby interakcji między uczniami w trakcie lekcji przedmiotowych (Jurewicz i in., 2023e–h).
6. Budowanie proinkluzywnego klimatu szkoły/klasy i wspieranie integracji klasowej – należy wprowadzać działania wzmacniające relacje rówieśnicze, takie jak np. wyjścia integracyjne, warsztaty psychoedukacyjne i socjoterapeutyczne, grupy wsparcia,

projekty grupowe. Pomocne mogą być warsztaty rozwijające umiejętności społeczne, komunikację, integrację w klasie oraz ogólny dobrostan wszystkich uczniów i uczennic (zob. np. Papuda-Dolińska i in., 2026a–b).

7. Ewaluacja efektów wsparcia – po zastosowaniu oddziaływań postdiagnostycznych konieczne jest monitorowanie sytuacji ucznia/uczennicy i efektów podjętych działań, aby w razie potrzeby dostosować formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Identyfikowanie uczniów i uczennic zagrożonych samotnością jest kluczowe, ponieważ pozwala wcześniej dostrzec dzieci, które mogą mieć trudności w relacjach rówieśniczych i doświadczać izolacji społecznej. Wczesne rozpoznanie daje możliwość szybkiego reagowania, np. poprzez indywidualną rozmowę, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne czy działania integracyjne w klasie. Dzięki temu można zapobiegać pogłębianiu się problemów emocjonalnych i społecznych, wspierać rozwój kompetencji społecznych oraz wpływać na poprawę dobrostanu i komfortu życia uczniów i uczennic.



Bibliografia

- Asher, S. R., Hymel, S., Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456–1464. <https://doi.org/10.2307/1130015>
- Asher, S. R., Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500–505. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>
- Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T., Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and Individual Differences*, 169, artykuł 110066. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110066>
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bertelsmann Stiftung (2024). *A Comparison of Youth Loneliness in Europe in 2024*. <https://doi.org/10.11586/2024168>
- Birkeland, M. S., Breivik, K., Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70–80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyżalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Thompson, J. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) [unpublished manuscript]. University of Bologna.
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education 3-13*, 47(8), 877–888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Boomsma, D. I. (2014). Evolutionary mechanisms for loneliness. *Cognition and Emotion*, 28(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.837379>

Cassady, J. C. (2022). *Academic Anxiety Scale*. Academic Anxiety Resource Center.

Pobrane z: <https://sites.bsu.edu/aarc/research/academic-anxiety-scale>

Cassidy, J., Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350–365. <https://doi.org/10.2307/1131484>

Cieciuch, J., Strus, W. (2021). Model i diagnoza osobowości w edukacji dla wszystkich. *Edukacja*, (1), 57–67. <https://doi.org/10.24131/3724.210105>

Claes, M., Simard, R. (1992). Friendship characteristics of delinquent adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 3(3–4), 287–301. <https://doi.org/10.1080/02673843.1992.9747709>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum.

Cole, A., Bond, C., Qualter, P., Maes, M. (2021). A systematic review of the development and psychometric properties of loneliness measures for children and adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), artykuł 3285. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063285>

Demir, M., Özen, A., Procsal, A. D. (2014). Friendship and happiness. W: A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (s. 2359–2364). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3895

Dębski, M., Flis, J. (2023). *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Fundacja UNAWEZA.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Ocena funkcjonalna rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. ORE.

Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W. V., Claes, S., Goossens, L., Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 64, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.006>

Fan, J., Upadhye, S., Worster, A. (2006). Understanding receiver operating characteristic (ROC) curves. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 8(1), 19–20. <https://doi.org/10.1017/S1481803500013336>

Gajdzica, Z., Widawska, E., Byra, S., Domagała-Zyśk, E., Jachimczak, B., Piotrowicz, R., Neroj, E. (2024). *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego. Założenia, pomiar, zastosowanie*. AT Wydawnictwo.

Grewiński, M. (red.). (2026). *Diagnoza Młodzieży 2026*. Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Grygiel, P., Humenny, G., Rębisz, S. (2019). Using the de Jong Gierveld Loneliness Scale with early adolescents: Factor structure, reliability, stability, and external validity. *Assessment*, 26(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1073191116682298>

Grygiel, P., Opozda-Suder, S., Błaszczak, A., Boczkowska, M., Karwowski, M., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., Wiejak, K. (2026a). Development and Evaluation of Psychometric Properties of the Perceived Social Position among Peers Questionnaire (PSPPPQ). *Journal of Social and Personal Relationships*, 43(8), 2369–2403. <https://doi.org/10.1177/02654075261431378>

Grygiel, P., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2026b). Samotność i niezadowolenie z relacji rówieśniczych wśród uczniów klas 4–8. Profile latentne i przesiewowy punkt odcięcia Kwestionariusza Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ). *Przegląd Badań Edukacyjnych*.

Jastrzębowska, A., Kramkowska, K. (2026). Tożsamość i relacje. W: P. Rabiej (red.), *Diagnoza Młodzieży 2026. Raport i rekomendacje* (s. 145–182). Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Jong Gierveld, J. de, Tilburg, T. G. van (2022). Understanding social isolation and loneliness. W: H. S. Friedman, C. H. Markey (Eds.), *Encyclopedia of Mental Health* (s. 554–560). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00143-0>

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023a). *Przewodnik. Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023b). *Reagowanie na informacje o wykluczaniu. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023c). *Studium interwencji. Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023d). *Ustalanie zasad obowiązujących w klasie. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023e). *Propozycje aktywności sprzyjających integracji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023f). *Przykładowy plan aktywności sprzyjających integracji. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023g). *Rozmowy w parach. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023h). *Studium interwencji. Zwiększanie interakcji w grupie zróżnicowanej kulturowo. Materiał z projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kekkonen, V., Tolmunen, T., Kraav, S. L., Hintikka, J., Kivimäki, P., Kaarre, O., Laukkanen, E. (2020). Adolescents' peer contacts promote life satisfaction in young adulthood – a connection mediated by the subjective experience of not being lonely. *Personality and Individual Differences*, 167, artykuł 110264. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110264>

Kramkowska, K., Rabiej, P. (2026). Młodzi 2026 – czyli kto? W: P. Rabiej (red.), *Diagnoza Młodzieży 2026. Raport i rekomendacje* (s. 15–30). Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Lizut, J., Rabiej, P. (2026). Metatrendy młodego pokolenia. W: P. Rabiej (red.), *Diagnoza Młodzieży 2026. Raport i rekomendacje* (s. 57–72). Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.



Łaguna, M., Kaczmarek, Ł. (2012). *Przygotowanie polskich eksperymentalnych wersji trzech anglojęzycznych testów psychologicznych*. Raport. SMG/KRC Poland Media SA, Instytut Badań Edukacyjnych.

Maes, M., Qualter, P., Lodder, G. M. A., Mund, M. (2022). How (not) to measure loneliness: A review of the eight most commonly used scales. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), artykuł 10816.

Margalit, M., Raskind, I. (2013). The experience of loneliness among children with special educational needs. *Psychology and Education*, 50(3–4), 55–68.

Masten, C. L., Telzer, E. H., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I. (2012). Time spent with friends in adolescence relates to less neural sensitivity to later peer rejection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 106–114. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq098>

McGorry, P., Gunasiri, H., Mei, C., Rice, S., Gao, C. X. (2025). The youth mental health crisis: Analysis and solutions. *Frontiers in Psychiatry*, 15, artykuł 1517533. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1517533>

Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 213–218. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.020>

Mitic, M., Woodcock, K. A., Amering, M., Krammer, I., Stiehl, K. A. M., Zehetmayer, S., Schrank, B. (2021). Toward an integrated model of supportive peer relationships in early adolescence: A systematic review and exploratory meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, artykuł 589403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.589403>

Mund, M., Freuding, M. M., Möbius, K., Horn, N., Neyer, F. J. (2020). The stability and change of loneliness across the life span: A meta-analysis of longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Review*, 24(1), 24–52. <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>

- Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Błaszczak, A., Boczkowska, M., Wiejak, K. (2025). *Raport. Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2026a). *I'm well, czyli mam się dobrze. Program warsztatów wspierających dobrostan szkolny uczniów szkół podstawowych. Poziom 1*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2026b). *I'm well, czyli mam się dobrze. Program warsztatów wspierających dobrostan szkolny uczniów szkół podstawowych. Poziom 2*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Peplau, L. A. (1982). Perspectives on loneliness. W: L. A. Peplau, D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research, and Therapy* (s. 135–151). Wiley Interscience.
- Prawo oświatowe (2016). Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Qualter, P., Vanhalst, J., Harris, R., Van Roekel, E., Lodder, G., Bangee, M., Maes, M., Verhagen, M. (2015). Loneliness across the life span. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 250–264. <https://doi.org/10.1177/1745691615568999>
- Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. W: W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development* (s. 571–645). Wiley.
- Schütz, R., Bilz, L. (2024). Increasing loneliness among German children and adolescents from 2018 to 2022: A cross-sectional survey before and after the onset of the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Health*, 34, s. 1221–1231. <https://doi.org/10.1007/s10389-024-02356-2>
- 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. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>

Smogorzewska, J., Grygiel, P., Szumski, G. (2024). *Polish adaptation of the Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire*. Maszynopis nieopublikowany.

Solecki, R. (2023). *Raport z badania kondycji psychicznej młodzieży 2022*. Wydawnictwo Naukowe UKEN. <https://doi.org/10.24917/9788368020-74-8>

Sullivan, H. S. (1974). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.

Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P. (2021). *Raport z badania roli pedagogów specjalnych jako nauczycieli współorganizujących kształcenie w szkołach i oddziałach integracyjnych* [maszynopis].

Twardowska-Staszek, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review*, 95, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.045>

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version*. <https://piqinfo.ch>

Weeks, M. S., Asher, S. R. (2012). Loneliness in childhood. W: *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 42; s. 1–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394388-0.00001-0>

Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5–28. <https://doi.org/10.1177/0272431602239128>

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Eds), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 531–547). 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://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>