

Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych

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

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

Recenzenci: dr hab. Krystian Barzykowski, prof. UJ, dr hab. Katarzyna Ćwirynkało, prof. UWM

Redakcja językowa i korekta: Anna Adamczyk

Projekt okładki: Katarzyna Bogucka

Layout: www.dobryraport.pl  **Dobry Raport**

Skład komputerowy: Pracownia C&C Sp. z o.o.

ISBN: 978-83-68313-87-1

DOI: 10.24131/9788368313871

Wzór cytowania: 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.

Egzemplarz bezpłatny

Warszawa 2025

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy,
Warszawa 2025

Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa, tel. 22 24 17 100
www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Dobrostan szkolny

w klasach zróżnicowanych



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 niniejszej 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.

Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy (IBE - PIB), UNICEF Biuro ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) od 2022 roku współpracują w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” na rzecz tworzenia warunków edukacyjnych odpowiadających na wyzwania stojące dziś przed polskimi szkołami. Wspólnym celem tych działań jest zapewnienie wszystkim uczniom – w szczególności dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z doświadczeniem migracji i uchodźstwa – możliwości pełnego uczestnictwa w procesie uczenia się oraz rozwoju ich potencjału. Kluczowe znaczenie w realizacji tego celu ma wzmacnianie kompetencji nauczycieli i specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia wszystkim członkom społeczności szkolnej.

Wspólna praca nad projektem, prowadzona w ścisłej współpracy z dyrektorami szkół i przedszkoli, nauczycielami oraz specjalistami, pokazała, że dobrostan uczniów – ich relacje rówieśnicze, poczucie bezpieczeństwa oraz zaangażowanie emocjonalne – stanowi jeden z kluczowych komponentów wysokiej jakości edukacji. Jako fundamentalny element rozwoju dziecka dobrostan kształtuje motywację do nauki, zdolność do budowania odporności psychicznej oraz umiejętność projektowania własnej ścieżki życiowej, dlatego powinien być traktowany na równi z nauczaniem przedmiotowym.

W tym kontekście współpraca IBE-PIB, UNICEF-u i MEN pokazuje, że połączenie perspektywy naukowej i praktycznej może przynieść wymierne rezultaty. Przedstawione w niniejszym raporcie badanie dobrostanu uczniów ma szczególne znaczenie, ponieważ dostarcza wiarygodnych danych na temat sytuacji wszystkich uczniów, w tym dzieci z doświadczeniem uchodźczym. Oparcie zmian edukacyjnych na dowodach naukowych umożliwia projektowanie skutecznych, inkluzywnych i trwałych rozwiązań, które odpowiadają na rzeczywiste wyzwania i wspierają każdego ucznia, niezależnie od jego pochodzenia czy sytuacji życiowej. Jednocześnie wyniki badania przypominają, że poprawa jakości systemu edukacji wymaga konsekwencji, otwartości na zmiany oraz gotowości do regularnej weryfikacji skuteczności wdrażanych działań. Jest to bowiem proces, który nigdy się nie kończy – potrzeby dzieci nieustannie ewoluują, a szkoły muszą nieprzerwanie doskonalić swoje metody, aby skutecznie na nie odpowiadać.

Zespół projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”
oraz Zespół Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce

Spis treści

Wstęp	8
1. Podstawy teoretyczne badania dobrostanu szkolnego	10
1.1 Uzasadnienie badania dobrostanu szkolnego w zróżnicowanych zespołach uczniowskich	11
1.2 Konceptualizacja dobrostanu szkolnego	16
1.3 Operacjonalizacja wymiarów dobrostanu szkolnego	23
2. Cel badania i założenia metodologiczne	30
2.1 Cel badania	31
2.2 Opis narzędzi badawczych	32
2.2.1 Narzędzia do oceny nauczycielskich praktyk dydaktyczno-wychowawczych	35
2.2.2 Narzędzia do oceny relacji z rówieśnikami w klasie	36
2.2.3 Narzędzia do oceny motywacyjno-emocjonalnego zaangażowania w naukę szkolną	39
2.2.4 Ocena osiągnięć szkolnych	41
2.2.5 Narzędzia do oceny pozytywnych i negatywnych emocji związanych ze szkołą	42
2.2.6 Ocena poziomu adaptacji językowej	43
2.3 Procedura badawcza	43
2.3.1 Procedura rekrutacji	43
2.3.2 Kwestie etyczne	44
2.3.3 Przebieg badania	45
2.4 Społeczno-demograficzna charakterystyka próby	45
2.4.1 Szkoły i klasy	45
2.4.2 Uczniowie	46

3. Wyniki badania oraz ich interpretacja	54
3.1 Nauczycielskie praktyki dydaktyczno-wychowawcze	55
3.1.1 Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego	56
3.1.2 Postrzeganie nierówności w traktowaniu przez nauczyciela	64
3.2 Relacje z rówieśnikami w klasie	72
3.2.1 Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych	73
3.2.2 Postrzegany status rówieśniczy	82
3.2.3 Postrzegane włączenie społeczne	89
3.2.4 Doświadczenie bycia ofiarą agresji rówieśniczej	97
3.2.5 Samoskuteczność interpersonalna	104
3.3 Motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie w naukę szkolną	112
3.3.1 Poczucie celu edukacyjnego	112
3.3.2 Akademicki obraz siebie	119
3.3.3 Emocjonalne nastawienie do szkoły	125
3.4 Osiągnięcia szkolne	132
3.5 Pozytywne i negatywne emocje związane ze szkołą	143
3.5.1 Lęk szkolny	144
3.5.2 Radość z uczenia się	153
3.6 W stronę syntezy – ogólny obraz dobrostanu szkolnego	161
4. Rekomendacje i implikacje dla praktyki	169
Bibliografia	176

Wstęp

Edukacja dostępna, jako synonim lub zawężenie definicyjne edukacji włączającej, oznacza przyjęcie takiej organizacji procesu kształcenia, która uwzględnia zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów¹, niezależnie od pochodzenia, sytuacji życiowej, doświadczeń edukacyjnych czy funkcjonowania poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Edukacja dostępna jest wolna od barier w uczeniu się i uczestniczeniu w życiu społecznym szkoły, dzięki czemu każdy jej uczestnik ma równe szanse na rozwój swojego potencjału. W obliczu rosnącej różnorodności potrzeb edukacyjnych w polskich klasach szkolnych oraz pogłębiających się nierówności edukacyjnych dostępność edukacji staje się nie tylko postulatem pedagogicznym, lecz przede wszystkim warunkiem zapewnienia dobrej jakości życia szkolnego uczniów. Doświadczenia dopasowanej do potrzeb, wysokiej jakości dydaktyki, harmonijnych relacji rówieśniczych, pozytywnych emocji i sprzyjającego rozwojowi klimatu szkolnego składają się na uogólnione i subiektywne poczucie dobrostanu.

Czy takie doświadczenia są częste i typowe dla wszystkich uczniów polskich klas i szkół? Czy dotyczą także uczniów z grup defaworyzowanych, np. uczniów z doświadczeniem migracji czy uchodźstwa, uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Te pytania postawiliśmy sobie, przystępując do badania stanowiącego podstawę niniejszej publikacji. Prowadząc liczne działania metodyczno-wdrożeniowe w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”², stwierdziliśmy, że dokonanie diagnozy dobrostanu szkolnego w poszczególnych jego wymiarach – powiązanych zarówno ze sferą edukacyjną, jak i ze sferą społeczno-emocjonalną – wskaże nam kierunki do projektowania rozwiązań, programów i działań wspierających szkoły. Mamy przekonanie, że wyniki tych badań mogą być użyteczne nie tylko w procesie projektowania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, ale także w refleksji nad tym, jak organizować życie szkolne, aby było ono doświadczeniem sprzyjającym rozwojowi, bezpieczeństwu i zaangażowaniu wszystkich uczniów – bez wyjątku.

Poza przesłankami pragmatycznymi, dostrzegamy też głęboką potrzebę diagnozy społeczno-emocjonalnego funkcjonowania uczniów w polskich szkołach. Jednym z istotnych impulsów do podjęcia pracy badawczej w tym obszarze jest niedostatek aktualnych badań zagadnienia dobrostanu szkolnego – zarówno w Polsce, jak i na świecie. W niedawno opublikowanej

1 W niniejszej publikacji zastosowano uproszczony sposób zapisu rzeczowników osobowych, takich jak np. nauczyciel/nauczyciele, pedagog/pedagodzy, psycholog/psychologowie, uczeń/uczniowie. Terminy te używane są w formie gramatycznie męskiej jako formy ogólne, odnoszące się zarówno do kobiet, jak i mężczyzn. Rozwiązanie to przyjęto wyłącznie dla zachowania przejrzystości i spójności tekstu, a nie z zamiarem wykluczenia któregoś z przedstawicieli danej grupy. W przypadkach, gdy różnicowanie ze względu na płeć było istotne dla interpretacji wyników badań, zostało ono odpowiednio zaznaczone w treści.

2 Projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich” realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy przy współpracy z UNICEF i MEN w latach 2023–2025.



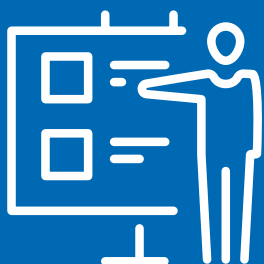
analizie Norwich i in. (2022) skonstatowali, że dotychczas podjęto niewiele prób empirycznego zbadania celów szkolnictwa w kategoriach dobrostanu uczniów. Dziwić może fakt, że tak niewiele opracowań dotyczy jakości życia szkolnego, podczas gdy coraz częściej uznaje się ją za kluczowy element edukacji wysokiej jakości. Niedobór badań nie jest przy tym jedynym problemem. Niepokój mogą budzić także uzyskiwane dotąd wyniki, które wskazują z jednej strony na to, że wspieranie dobrostanu uczniów jest traktowane raczej jako jeden z peryferyjnych celów działania szkoły niż jako nadrzędny cel jej działalności, z drugiej zaś na to, że dobrostan jest trywializowany. Potwierdzeniem tej tezy mogą być ostatnie wyniki badania PISA, które pokazują, że w zakresie takich kompetencji jak: empatia, współpraca, ciekawość, pewność siebie, odporność na stres, kontrola emocji czy wytrwałość, polscy piętnastolatki plasują się znacznie poniżej średniej krajów OECD – Polska znajduje się w dolnej części rankingu (Każmierczak i Bulkowski, 2024). Sytuacja dodatkowo skomplikowała się w 2022 roku, kiedy do polskiego systemu edukacji dołączyło ponad 152 tys. uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa przybyłych z Ukrainy, a ich potrzeby edukacyjne wykraczały poza standardowe wymagania edukacyjne polskiej szkoły (Świdrowska i Stano, 2024). Jak dotąd badania nad procesami adaptacji uczniów z Ukrainy w polskiej szkole oraz nad wyzwaniami, z jakimi muszą się mierzyć nauczyciele pracujący z coraz to bardziej zróżnicowanymi klasami, były nieliczne i miały przede wszystkim charakter jakościowy. Badanie zaprezentowane w niniejszym raporcie przyjmuje odmienną, bo ilościową optykę. Zależy nam na precyzyjnym zmierzeniu nasilenia charakterystyk konstytuujących uczniowski dobrostan. Pomiar ten pozwoli stwierdzić, jak liczna grupa uczniów boryka się z problemami wymagającymi reakcji, a także kim ci uczniowie są oraz czym różnią się od swoich lepiej przystosowanych do warunków szkolnych rówieśników.

Oddajemy w Państwa ręce publikację, która stanowi nie tylko diagnozę, ale również zaproszenie do wspólnego projektowania edukacji dostępnej dla wszystkich, w której szkolny dobrostan uczniów jest jednym z jej fundamentalnych zarówno warunków, jak i celów.

Autorzy



01.



Podstawy teoretyczne badania dobrostanu szkolnego



01.

Podstawy teoretyczne badania dobrostanu szkolnego

1.1 Uzasadnienie badania dobrostanu szkolnego w zróżnicowanych zespołach uczniowskich

Szkoła – poza funkcją dydaktyczną – pełni ważną funkcję społeczną i opiekuńczą, szczególnie dla dzieci z mniej uprzywilejowanych środowisk. Daje przestrzeń do kontaktów interpersonalnych, sprzyja aktywności fizycznej i jest miejscem, w którym uczniowie mogą otrzymać wsparcie dostosowane do swoich indywidualnych potrzeb. Kryzys pandemiczny unaoczniał znaczenie dostępnej edukacji jako kluczowego czynnika wpływającego na dobrostan dzieci i młodzieży, niezależnie od ich statusu społecznego, kulturowego czy zdrowotnego, a także uwypoklił potrzebę budowania szkół odpornych na zakłócenia i gotowych do wspierania uczniów w sytuacjach kryzysowych (Tso i in., 2023).

Kondycja polskiej szkoły w zakresie dobrostanu uczniów została osłabiona przez skutki pandemii COVID-19 i wprowadzenie nauki zdalnej w latach 2020–2023 oraz przez wyzwania wynikające z wojny w Ukrainie. Po eskalacji wojny w 2022 roku nastąpił znaczący napływ uczniów uchodźczych do polskiego systemu edukacji (Świdrowska i Stano, 2024). Zmiana struktury populacji uczniowskiej przyniosła nowe trudności zarówno dydaktyczne, jak i społeczne, które mogą negatywnie wpływać na subiektywnie odczuwaną satysfakcję z nauki wśród dzieci i młodzieży. Nowo przybyli uczniowie to dzieci, których ogólny poziom zadowolenia z życia już w momencie rozpoczęcia nauki w nowym środowisku mógł być obniżony ze względu na przymusowy charakter migracji w wyniku sytuacji kryzysowej i doświadczenie traumy.

Pomimo tego, że sytuacja uczniów z doświadczeniem uchodźstwa jest nadzwyczajna, pewne grupy mniejszościowe mogą być bardziej generalnie i systematycznie narażone na niższy dobrostan szkolny. W niniejszym opracowaniu koncentrujemy się na dwóch grupach uczniów, którzy mogą doznawać takiego ryzyka: dzieciach pochodzenia ukraińskiego z doświadczeniem



migracji oraz dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przy czym więcej uwagi poświęcamy pierwszej z tych grup ze względu na merytoryczny kontekst projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”.

Z powodu nasilenia globalnych migracji i rosnącej różnorodności kulturowej w szkołach dobrostan uczniów z doświadczeniem migracyjnym staje się jednym z najważniejszych obszarów troski pedagogicznej. Jak pokazują badania międzynarodowe i krajowe, uczniowie o pochodzeniu migracyjnym często mierzą się z szeregiem trudności, które wpływają na ich dobrostan szkolny. Większość dostępnych wyników badań terenowych i analiz danych systemowych wskazuje, że zarówno ogólny, jak i szkolny dobrostan dzieci migrantów jest niższy niż ich rówieśników bez doświadczenia migracyjnego (Ambrosetti i in., 2023; Rodríguez i in., 2020; Xu i in., 2017). Co więcej, te niekorzystne dla migrantów różnice utrzymują się przy kontroli takich czynników jak np. status społeczno-ekonomiczny rodziców. Badacze odnotowują jednak również brak różnic między dobrostanem uczniów o pochodzeniu migracyjnym i uczniów bez takich doświadczeń (Céspedes i in., 2021). Te rezultaty pozwalają – przynajmniej częściowo – zrozumieć, jakie czynniki i mechanizmy nasilają ryzyko obniżenia dobrostanu szkolnego uczniów o pochodzeniu migracyjnym.

Pierwszym z takich czynników jest to, czy uczeń jest migrantem w pierwszym pokoleniu, czyli urodził się w innym kraju niż ten, w którym żyje i uczęszcza do szkoły, czy też należy do drugiego pokolenia migrantów, a zatem to jego rodzice zmienili kraj zamieszkania, zanim on się urodził. Zdecydowana większość badań wskazuje, że dobrostan szkolny uczniów o pochodzeniu migracyjnym jest wyraźnie wyższy u migrantów drugiego pokolenia, a czasami wręcz nie różni się on od dobrostanu uczniów bez doświadczeń migracyjnych (Hjern i in., 2013; Matikka i in., 2015). Znaczenie ma natomiast okres pobytu w nowym kraju. Badania pokazują, że najniższy dobrostan mają uczniowie nowo przybyli, których trudności adaptacyjne są szczególnie nasilone. Uczniowie ci doświadczają stresu akulturacyjnego, spowodowanego trudnościami w zrozumieniu nowej kultury i dostosowaniu się do niej (Berry, 2005). Już po kilku miesiącach pobytu obserwuje się wyraźną poprawę adaptacji i wyższy dobrostan uczniów migracyjnych (Matikka i in., 2015).

Drugim czynnikiem różnicującym dobrostan szkolny uczniów jest dystans kulturowy między grupą etniczną jednostki a społeczeństwem przyjmującym i jego zinstytucjonalizowanym systemem edukacyjnym. Migranci lub dzieci migrantów znacznie różnią się pod względem pochodzenia kulturowego. Niektórzy są bardzo podobni do społeczeństwa przyjmującego, np. fińscy uczniowie w Szwecji, irlandzcy w Anglii czy belgijscy w Holandii. Inaczej rzecz się ma w przypadku afgańskich uczniów w Szwecji, syryjskich w Niemczech czy pakistańskich w Anglii. Większy dystans kulturowy może utrudniać adaptację uczniów i uczennic w szkole, a w konsekwencji może obniżać dobrostan szkolny. Ustalenie to zostało potwierdzone w badaniach na dużej próbie uczniów w Szwecji, które wykazały, że dobrostan uczniów pochodzących z Afryki

i Azji jest w wielu wymiarach (np. relacji rówieśniczych, akceptacji społecznej, satysfakcji ze szkoły) wyraźnie niższy niż rdzennych Szwedów. Porównanie dobrostanu dzieci szwedzkich i dzieci migrantów z innych części świata (głównie z krajów europejskich) na ogół jednak nie wskazuje na występowanie różnic, a czasami nawet dowodzi, że dzieci migrantów znajdują się w bardziej korzystnym położeniu niż ich rówieśnicy bez doświadczeń migracyjnych (Hjern i in., 2013). Analogiczne ustalenia przyniosło inne badanie międzynarodowe, w którym wykazano, że wraz ze spadkiem dystansu kulturowo dzielącego migrantów od rdzennych mieszkańców kraju przyjmującego zanikają różnice w dobrostanie szkolnym uczniów (Nauck i Genoni, 2019). Oprócz dystansu kulturowego, rozumianego jako inny system norm i wartości, odrębne reguły kształtowania relacji i zachowań społecznych czy inny sposób rozumienia istoty i wartości szkoły, znaczenie dla adaptacji może mieć „widoczność” pochodzenia etnicznego migrantów (Hjern i in., 2013). Inny kolor skóry i uroda mogą nasilać zjawisko stygmatyzacji i dyskryminacji ze strony szkolnych rówieśników i nauczycieli.

Trzecim czynnikiem jest poziom znajomości języka używanego w państwie przyjmującym. Zgodnie z modelem kompetencji rozwojowych uczniów z grup mniejszościowych biegłość językowa uznawana jest za znaczący czynnik sprzyjający rozwojowi i adaptacji szkolnej uczniów (Coll i in., 1996). Szczególne znaczenie ma przy tym poznawczo-akademicka biegłość językowa (Cummins, 1979), a nie tylko znajomość języka codziennej komunikacji. Opanowanie języka codziennej komunikacji, bazującego na słowach wysokofrekwencyjnych i na prostych, powtarzalnych konstrukcjach składniowych, zajmuje znacznie mniej czasu niż opanowanie języka edukacji szkolnej. W tym drugim przypadku osiągnięcie biegłości w mowie i piśmie (co jest niezbędne w kontekście nauki szkolnej) wymaga 5–7 lat nauki. Słaba znajomość języka może powodować ograniczenie uczestnictwa w zajęciach szkolnych i osiąganie niskich wyników w nauce mimo wkładanego wysiłku. Ponadto zwiększa podatność na odrzucenie rówieśnicze i wiktymizację (Grünigen i in., 2010) oraz ryzyko nasilenia negatywnych nastawień ze strony nauczycieli (Chiofalo i in., 2019). Z kolei izolacja społeczna w szkole oraz brak sukcesów edukacyjnych wyraźnie obniżają dobrostan szkolny uczniów (Osman i in., 2020).

Czwartym czynnikiem wpływającym na poziom dobrostanu uczniów i uczennic z pochodzeniem migracyjnym jest doznana przez nich trauma przed opuszczeniem kraju ojczystego. Szczególnie narażone są na nią dzieci uchodźcze, które mogły doświadczyć przemocy, straty bliskich, długotrwałego poczucia niepewności i zagrożenia bezpieczeństwa. Z jednej strony wysoki poziom stresu i brak bezpieczeństwa psychicznego mogą obniżać zdolności adaptacyjne dzieci, co negatywnie wpływa na ich zdolność koncentracji, motywację do nauki oraz relacje z rówieśnikami. Z drugiej strony jednak koncepcje posttraumatycznego wzrostu sugerują, że trudne przeżycia związane z wojną i kataklizmami w kraju ojczystym mogą wyzwalać w dzieciach dodatkowe zdolności adaptacyjne. Dotychczasowe badania na temat znaczenia traumatycznych doświadczeń przed migracją przyniosły zróżnicowane

rezultaty, wskazują bowiem, że taka trauma nie zawsze prowadzi do obniżenia dobrostanu szkolnego uczniów (Atalan Ergin i Akgül, 2023). Dalsze badania powinny przyczynić się do wyjaśnienia różnic w obserwowanych wynikach, co jest istotne ze względu na nasilenie się konfliktów wojennych w ostatnich latach, a co za tym idzie wzrost liczby uczniów uchodźczych.

Odrębną grupą czynników różnicujących dobrostan szkolny uczniów są cechy systemów szkolnych w krajach przyjmujących migrantów. Znaczenie mają tu zarówno ogólne cechy tych systemów, jak i ich polityka edukacyjna w zakresie włączania dzieci o doświadczeniu migracyjnym. W ramach programu „Horyzont 2020” przeprowadzono w latach 2019–2022 badania około 700 uczniów o pochodzeniu migracyjnym w sześciu krajach europejskich: Austrii, Danii, Hiszpanii, Polsce, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Dežan i Sedmak, 2023). Chociaż uzyskane wyniki wskazują na stosunkowo wysoki poziom odczuwanego dobrostanu szkolnego tych uczniów, to zaobserwowano występowanie istotnych różnic między poszczególnymi krajami. Najniższy dobrostan odczuwali uczniowie w Polsce i Słowenii, co może wskazywać na znaczenie (niewielkiego) doświadczenia w pracy z uczniami o pochodzeniu migracyjnym wśród nauczycieli (Dežan i Sedmak, 2023). Badanie dostarczyło także pewnych informacji na temat znaczenia praktyk dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli dla poziomu dobrostanu szkolnego uczniów. Przede wszystkim ustalono pozytywne korelacje między częstotliwością włączania przez nauczycieli treści międzykulturowych do programu kształcenia a dobrostanem uczniów. Rozmawianie o obyczajach w różnych kulturach oraz o różnicach językowych, kulturowych i religijnych zdaje się sprzyjać lepszej integracji uczniów o pochodzeniu migracyjnym i tym samym ich lepszemu samopoczuciu w szkole. Mniej jednoznaczny obraz wyłania się z analizy związków między promowaniem na terenie szkoły używania przez uczniów także ich języków ojczystych a odczuwanym przez nich dobrostanem. Pozytywny związek między tymi zmiennymi odnotowano tylko w Austrii i Słowenii (Dežan i Sedmak, 2023). Warto jednak zwrócić uwagę, że pozytywna relacja między możliwością używania języka ojczystego na terenie szkoły a dobrostanem uczniów była już odnotowywana we wcześniejszych badaniach (Fang, 2020; Van Caudenberg i in., 2020). Wiedzę o znaczeniu cech systemów społeczno-politycznych i szkolnych dla dobrostanu szkolnego uczniów o pochodzeniu migracyjnym pogłębia międzynarodowa analiza porównawcza czterech krajów: Anglii, Holandii, Niemiec i Szwecji (Nauck i Genoni, 2019). Wykazano w niej, że najwyższym dobrostanem cechują się uczniowie o pochodzeniu migracyjnym w socjaldemokratycznym państwie opiekuńczym z włączającym systemem szkolnym (Szwecja), najniższym zaś w liberalnym państwie opiekuńczym z selekcyjnym systemem szkolnym (Anglia). Co więcej, kraje te różnią się także najbardziej pod względem poziomu dobrostanu migrantów i uczniów rodzimych – różnica ta jest najwyższa w Anglii, a najniższa w Szwecji (Nauck i Genoni, 2019). Można zatem postawić tezę, że kraje, których szkoły są w mniejszym stopniu nastawione na wspieranie dobrostanu uczniów, a w większym na osiągnięcia szkolne i rywalizację, tworzą warunki szczególnie niekorzystne dla integracji uczniów o pochodzeniu migracyjnym.

Ważną grupą czynników mających znaczenie dla związku między pochodzeniem migracyjnym uczniów a ich dobrostanem szkolnym są cechy samych uczniów i ich rodzin. W literaturze naukowej dotyczącej uczniów o pochodzeniu migracyjnym bardzo często zwraca się uwagę na to, że wiele rodzin migrantów czyni wysiłki na rzecz wspierania nauki szkolnej dzieci i rozbudzania ich aspiracji edukacyjnych, gdyż zdają sobie sprawę, że sukcesy szkolne stanowią podstawę awansu społecznego w krajach osiedlenia. Można zatem powiedzieć, że wiele rodzin migrantów wspiera kształtowanie u dzieci cech, które są podstawą rozwoju dobrostanu rozumianego jako rozkwitanie, a zatem samorealizacji poprzez rozwój własnego potencjału. Z tego powodu wśród niektórych grup uczniów o pochodzeniu migracyjnym obserwuje się wysokie aspiracje edukacyjne, motywację do nauki i ogólną samoskuteczność (Céspedes i in., 2021). Te cechy pomagają uczniom dobrze funkcjonować pomimo wyzwań adaptacyjnych. Wśród uczniów o pochodzeniu migracyjnym zaobserwowano inną zależność między dobrostanem a prestiżem szkoły niż wśród uczniów bez doświadczenia migracyjnego. Awans edukacyjny migrantów (przejście do bardziej wymagającej ścieżki edukacyjnej) wiązał się z poprawą dobrostanu, natomiast u uczniów bez doświadczenia migracyjnego – z jego pogorszeniem (Nauck i Genoni, 2019). Takie wyniki prowadzą do wniosku, że uczniowie o pochodzeniu migracyjnym postrzegają awans edukacyjny jako swój sukces i powód do satysfakcji, a ich rówieśnicy koncentrują się głównie na większych wymaganiach nowej szkoły i porównaniach z rówieśnikami z klasy. W pierwszym przypadku dobrostan szkolny zdaje się być kształtowany za pomocą efektu pławienia się w cudzym blasku, w drugim zaś za pomocą tzw. efektu wielkiej ryby w małym stawie (Alivernini i in., 2020).

Przedstawione wyżej ustalenia teoretyczne i empiryczne dotyczące dobrostanu szkolnego uczniów o pochodzeniu migracyjnym mogą stanowić przesłanki do wysuwania ostrożnych wniosków na temat dobrostanu szkolnego uczniów ukraińskich w Polsce. Obecnie dysponujemy niewielką liczbą badań i analiz krajowych na ten temat. Co istotne, żadne z nich nie obejmowało wielowymiarowego pomiaru dobrostanu, nawiązującego do współczesnych sposobów rozumienia tego pojęcia. Najbardziej kompleksowy dotąd raport z badań jakościowych dostarcza jednak pewnych informacji na temat dobrostanu szkolnego uczniów i uczennic ukraińskich oraz jego uwarunkowań w polskim systemie szkolnym (Tędziagolska i in., 2024). Przede wszystkim pokazuje, że sytuacja uczniów i uczennic ukraińskich jest zróżnicowana, a różnice te można obserwować zarówno w obrębie poszczególnych szkół, jak i między nimi. U części uczniów występuje przeciążenie, spadek motywacji i niechęć do szkoły. Niektórzy uczniowie ukraińscy nie nawiązują trwałych relacji z polskimi rówieśnikami, co sprawia, że ich integracja społeczna jest powierzchowna. Co więcej, rezygnują też z eksponowania własnej tożsamości narodowej, w efekcie czego ich adaptacja społeczna ma charakter raczej asymilacji niż integracji. Takie praktyki są niejednokrotnie wzmacniane przez oczekiwania polskiej większości oraz niektóre praktyki wewnątrzszkolne, np. ograniczenia dotyczące używania języka ukraińskiego na terenie szkoły. Ponadto stosunkowo niskie są kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji

międzykulturowej, której stosowanie poprawia dobrostan szkolny migrantów (por. Dežan i Sedmak, 2023). Brakuje także specjalistów w zakresie wsparcia psychologicznego w języku ukraińskim w szkołach, co może ograniczać dobrostan szkolny uczniów. Autorzy raportu odnotowują również zjawiska pozytywne, które wskazują na potencjał poprawy dobrostanu szkolnego uczniów o pochodzeniu ukraińskim w Polsce w postaci wzrostu sprawczości i integracji uczniów.

Podsumowując, mimo ograniczeń systemowych wynikających z braku doświadczenia polskich szkół we włączaniu dzieci o pochodzeniu migracyjnym, z badań międzynarodowych wynika, że istnieje wiele przesłanek pozwalających sądzić, iż dobrostan szkolny uczniów i uczennic ukraińskich jest dość wysoki. Przemawia za tym przede wszystkim stosunkowo mały dystans kulturowy między Polską i Ukrainą, który ułatwia integrację w polskich szkołach. Zjawiskiem korzystnym jest także rozproszenie zamieszkania rodzin ukraińskich, które nie tworzą zwartych enklaw w miastach. W konsekwencji dzieci te z reguły nie stanowią bardzo dużego odsetka uczniów w poszczególnych szkołach. Słusznie zwrócono uwagę w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych, że już na pierwszym etapie umieszczania uczniów w oddziałach przygotowawczych należy tworzyć okazje do integrowania dzieci polskich i ukraińskich (Papuda-Dolińska i in., 2024). Podwyższaniu dobrostanu szkolnego uczniów pochodzenia ukraińskiego powinny sprzyjać również motywacja szkolna wielu uczniów oraz chęć podnoszenia pozycji w strukturze społecznej.

1.2 Konceptualizacja dobrostanu szkolnego

Zainteresowanie dobrostanem szkolnym uczniów jest elementem szerszego ruchu zainteresowania dobrostanem dzieci (Camfield i in., 2010). Ten zaś ma wiele odgałęzień, które wykorzystując wspólny termin, próbują realizować nieco odmienne cele. Bez wątpienia impulsem do rozwoju debaty publicznej i badań naukowych w tym obszarze było przyjęcie przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 roku Konwencji o Prawach Dziecka. Preambuła Konwencji wskazuje na dążenie do „poprawy warunków życia dzieci”, które obejmują: warunki ekonomiczne, prawne, środowisko naturalne, bezpieczeństwo, zdrowie i wiele innych. Z powodu tej złożoności i wielowymiarowości w badania dotyczące dobrostanu dzieci zaangażowali się specjaliści z różnych dyscyplin naukowych, wnosząc do nich swoje perspektywy teoretyczne i metodologiczne. Zaowocowało to jednak brakiem możliwości ustalenia powszechnie akceptowanej definicji dobrostanu dzieci (Amerijckx i Humblet, 2014; Camfield i in., 2010). Co więcej, liczne opublikowane definicje słabo poddają się logicznemu uporządkowaniu, które byłoby przydatne dla zrozumienia istoty zjawiska i ustalenia sposobów jego pomiaru, a w konsekwencji – zapewnieniu kumulatywności wiedzy na jego temat. Te mankamenty stały się także udziałem terminu *dobrostan szkolny uczniów*, choć jest on ze swej natury osadzony w mniejszej liczbie dyscyplin naukowych, przede wszystkim w pedagogice i psychologii rozwojowej.

Spośród wyodrębnionych dotąd wymiarów definicji dobrostanu i dobrostanu szkolnego niektóre wydają się przydatne dla, przynajmniej częściowego, uporządkowania tych zróżnicowanych podejść. Pierwszym z nich jest rozróżnienie na stan i proces, nawiązujące do dwóch filozoficznych źródeł konceptualizacji dobrostanu: hedonizmu i eudajmonizmu (Amerijckx i Humblet, 2014). Stanowisko pierwsze sprowadza dobrostan ucznia do przyjemności płynącej z bieżących doznań i doświadczeń w szkole. Tym samym dobrostan jest traktowany jako zjawisko psychiczne o charakterze subiektywnym, co ma wyraźne implikacje dla jego pomiaru. Dobrostan poszczególnych uczniów możemy poznać poprzez pytanie ich przede wszystkim o emocje odczuwane w szkole i w związku ze szkołą. Wielu badaczy za miary uzupełniające traktuje sądy poznawcze uczniów, wyrażające ich zadowolenie ze szkoły (Hossain i in., 2023). Niektóre narzędzia do pomiaru tak rozumianego dobrostanu szkolnego uczniów, oprócz samoopisowych kwestionariuszy dla uczniów, oferują równoległe wersje dla nauczycieli i rodziców, za pomocą których dorośli oceniają uczucia i oceny uczniów (*Perception of Inclusion Questionnaire* – PIQ; zob. Schwab i in., 2020). Takie rozwiązania są wątpliwe metodologicznie, jeśli ich celem jest zwiększanie obiektywności ocen dobrostanu uczniów. W hedonistycznym ujęciu dobrostan jest bowiem stanem subiektywnym ze swej natury i to doświadczający podmiot jest najbardziej kompetentny do informowania o nim.

Utożsamianie dobrostanu szkolnego z nasileniem pozytywnych uczuć uczniów związanych ze szkołą oraz ich dobrego samopoczucia w szkole jest trudne do zaakceptowania z perspektywy pedagogicznej, nawet jeśli ma znaczenie dla nabywania przez uczniów kompetencji, np. osiągnięć szkolnych (zob. np. Kiuru i in., 2020). Zgodnie z tradycją pedagogicznego socjologizmu oraz progresywizmu podstawową funkcją szkoły jest wspieranie rozwoju uczniów tak, by mogli realizować swój potencjał i efektywnie funkcjonować we wspólnotach (Kaya i Erdem, 2021; Kohlberg i Mayer, 1993). Z tej perspektywy dobrostan szkolny ma charakter procesualny i obejmuje czynniki ważne dla skutecznego funkcjonowania uczniów w szkole, zarówno w roli uczniów, jak i kolegów, a także przejawy takiego funkcjonowania (Hossain i in., 2023). Ponieważ istnieje wiele czynników warunkujących dobre funkcjonowanie, koncepcje eudajmonistyczne mają z reguły charakter wielowymiarowy. Obejmują one cechy psychiczne uczniów (np. ich akademicki obraz siebie czy zdolność do samoregulacji), ich relacje z rówieśnikami i nauczycielami oraz cechy środowiska szkolnego (np. dostęp do pomocy naukowych czy możliwość wyrażania własnych poglądów w szkole; zob. np. Anderson i Graham, 2016). Chociaż w tym podejściu nadal dominującym narzędziem badawczym są kwestionariusze adresowane do uczniów, siłą rzeczy nasycone subiektywizmem ocen, to istnieje możliwość stosowania bardziej zobiektywizowanych metod pomiaru, np. metody socjometrycznej do badania relacji rówieśniczych czy też obserwacji do poznania relacji ucznia z nauczycielami lub stosowanych przez nauczycieli strategii nauczania. Bardziej uzasadnione niż w przypadku hedonistycznego rozumienia dobrostanu uczniów jest również wykorzystywanie równoległych wersji kwestionariuszy adresowanych do uczniów, nauczycieli i rodziców, takich jak *Questionnaire on School Wellbeing* czy wspomniany już PIQ (Tobia i in., 2019; Venetz i in., 2015).

Innym, częściowo już omówionym wyżej, wymiarem różnicującym koncepcje dobrostanu szkolnego uczniów jest traktowanie tego zjawiska jako jednowymiarowego lub wielowymiarowego. Podejście jednowymiarowe jest bardziej typowe w orientacji hedonistycznej niż eudajmonistycznej, ale nie jest nią zdeterminowane. Zgodnie z lapidarną definicją grupy belgijskich badaczy, w myśl której dobrostan szkolny uczniów to stopień, w jakim lubią oni szkołę, dobrostan jest zjawiskiem jednowymiarowym (por. Belfi i in., 2012). Z pewnością podejście to jest także jednorodne pod względem ontologicznym, gdyż sprowadza się do przeżyć emocjonalnych związanych ze szkołą. Lubienie może być oczywiście definiowane przez wymiary środowiska szkolnego, np. lubienie nauczycieli, rówieśników, klimatu emocjonalnego i infrastruktury (Engels i in., 2004). Zwolennicy koncepcji wielowymiarowych podkreślają, że pozwalają one pełniej uchwycić złożoną naturę dobrostanu szkolnego niż koncepcje jednowymiarowe (Danker i in., 2019; Hossain i in., 2023). Główną zaletą takiego podejścia jest to, że pozwala ono na zbadanie nasilenia różnych stanów psychicznych uczniów i różnych aspektów środowiska szkolnego, w którym funkcjonują. Taki uszczegółowiony obraz jest z kolei pomocny do podejmowania działań praktycznych, polegających na wdrażaniu w szkołach wielokierunkowych działań zmierzających do poprawy warunków życia i kształcenia. Dzięki temu pojęcie jakości życia w szkole staje się funkcjonalne dla polityki edukacyjnej na różnych poziomach oraz dla budowania wewnątrzszkolnych programów rozwoju i doskonalenia placówek. Mimo tej niezaprzeczalnej zalety podejście wielowymiarowe niesie za sobą także poważne ryzyka. Po pierwsze, często pojęcie jakości życia w szkole budowane jest z czynników o różnym statusie ontologicznym, które nie mają klarownych, wzajemnych zależności, o ustalonej podbudowie teoretycznej. Uniemożliwia to budowanie wspólnych, uogólnionych miar nasilenia tej cechy. Po drugie, podejście to sprawia, że pojęcie jakości życia w szkole ma niski potencjał heurystyczny, nie stanowi impulsu do budowania i testowania oryginalnych modeli zależności między różnymi aspektami funkcjonowania uczniów i cechami ich środowiska edukacyjnego.

Trzecim wymiarem różnicującym definicje i strategię pomiaru dobrostanu szkolnego uczniów jest subiektywizm vs obiektywizm. Traktowanie dobrostanu jako zjawiska o charakterze subiektywnym utożsamia dobrostan z uczuciami, przeżyciami i ocenami uczniów dotyczącymi ich samych i ich relacji z otoczeniem. To podejście jest dość popularne w ostatnich latach i jest często wykorzystywane w badaniach. Powstało wiele kwestionariuszy przeznaczonych do badania tak rozumianego dobrostanu szkolnego (Hossain i in., 2023). Jego niewątpliwą zaletą jest zachowanie jednorodności badanych obszarów dobrostanu, zawsze bowiem dotyczą one odczuć podmiotu. Takie podejście ułatwia także budowanie i testowanie modeli relacji między poszczególnymi obszarami dobrostanu i czynnikami zewnętrznymi (np. jego środowiskowymi uwarunkowaniami, takimi jak cechy programu kształcenia, kompozycja klasy czy kwalifikacje nauczycieli) i/lub ich następstwami (np. osiągnięciami szkolnymi). Jednocześnie podejście to nie powiększa wiedzy o jakości środowiska szkolnego, w którym



dobrostan ten jest doświadczany przez uczniów. Z tego powodu wiele projektów badawczych uwzględnia również obiektywne wymiary dobrostanu dzieci. To podejście jest bardziej użyteczne w badaniach o celach praktycznych, takich jak monitorowanie szeroko rozumianej jakości szkół oraz inicjowanie i wdrażanie działań na rzecz jej poprawy (Amerijckx i Humblet, 2014).

Zwolennicy koncepcji wielowymiarowej natury dobrostanu szkolnego uczniów wyróżniają różne jego obszary, które z trudem poddają się uporządkowaniu. We wpływowym modelu fińskim zaproponowano cztery kategorie składowe (Konu i in., 2002): warunki panujące w szkole (np. organizacja szkoły, liczebność oddziałów, kary), relacje społeczne (relacje nauczyciel–uczeń, relacje z rówieśnikami, bullying), warunki do samorealizacji uczniów (np. docenianie pracy uczniów, możliwość współdecydowania) oraz stan zdrowia (np. objawy psychosomatyczne, choroby). Hascher (2008) zaproponowała model siedmioczynnikowy, w skład którego wchodzi: pozytywne postawy do szkoły, przyjemność odczuwana w szkole, pozytywna samoocena akademicka, problemy w szkole, niepożądane objawy somatyczne w szkole, nastrój depresyjny w szkole, lęk szkolny. Pollard i Lee (2003) na podstawie przeglądu literatury wyodrębnili pięć szerzej zdefiniowanych domen szkolnego dobrostanu: fizyczną, psychologiczną, poznawczą, społeczną, ekonomiczną. Kolejna próba o podobnym charakterze, polegająca na wykorzystaniu systematycznego przeglądu badań empirycznych z lat 1989–2020, zaowocowała wyodrębnieniem ośmiu wymiarów, którymi są: emocje pozytywne, brak emocji negatywnych, relacje społeczne, zaangażowanie, osiągnięcia, cele uczniów w szkole, czynniki intrapersonalne, czynniki kontekstowe (Hossain i in., 2023). Każdy z tych wymiarów uwzględnia różne czynniki szczegółowe, które bywają podobne, gdyż łączy je natura i funkcje, czasami jednak wyraźnie różnią się między sobą. Przykładem kategorii względnie spójnej są czynniki kontekstowe, gdyż mieszczą się w niej materialne i pozamaterialne cechy środowiska szkolnego, które tworzą uczniom warunki do uczenia się i rozwoju (np. biblioteka szkolna, komputery, kwalifikacje nauczycieli, programy, zajęcia pozalekcyjne itp.). Większość kategorii jest natomiast bardziej zróżnicowana wewnętrznie. Nawet tak na pozór jednoznaczna kategoria jak osiągnięcia obejmuje zarówno osiągnięcia szkolne, jak i czynniki motywacyjne (samoskuteczność i akademicki obraz siebie). Poszczególne kategorie nie są też wyraźnie rozłączne. Na przykład cele uczniów w szkole rozumiane jako cele edukacyjne i dążenia, które motywują uczniów do nauki, funkcjonalnie należą do tej samej kategorii, co samoskuteczność i akademicki obraz siebie. Negatywne emocje, takie jak lęk czy zamartwianie się, są bardzo silnie powiązane ze zdrowiem psychicznym czy depresyjnością, które autorzy zaliczyli do kategorii czynników intrapersonalnych. Podsumowując, należy podkreślić, że ze względu na to, iż dotychczasowe próby klasyfikacji czynników składających się na dobrostan szkolny uczniów nie spełniają wymogów formalnych tej formy wiedzy, mają one ograniczoną wartość poznawczą. Mimo to są przydatne do mapowania tego konstruktu, gdyż zarysowują panoramę wymiarów, które mogą być uwzględniane w badaniach dobrostanu szkolnego uczniów.



Konceptualizacje badań dobrostanu szkolnego uczniów mogą bazować jednocześnie na dotychczasowych ustaleniach badawczych oraz na celach badań. Zgodnie z aktualnie dominującym poglądem przyjęliśmy integracyjny model dobrostanu, łączący podejście hedonistyczne i eudajmonistyczne (Hossain i in., 2023). Jest to spójne z wpływowymi koncepcjami teoretycznymi, w tym z modelem PERMA (Seligman i in., 2009). Model ten zakłada, że rozkwit człowieka w kontekście szkoły jest warunkowany pięcioma czynnikami. Pierwszy z nich – pozytywne emocje w szkole (P) – nawiązuje do hedonistycznego rozumienia dobrostanu, natomiast cztery pozostałe – do tradycji eudajmonistycznej. Orientacja integracyjna implikuje wielowymiarowe ujmowanie dobrostanu, które wykorzystaliśmy także w badaniu realizowanym w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” (ASA). Choć teoretycznym punktem wyjścia dla konceptualizacji przyjętej w badaniu ASA była koncepcja PERMA, to nie mogliśmy ograniczyć się do wymiarów w niej wyodrębnionych. Koncepcja ta bowiem silnie koncentruje się na samym uczniu, jego emocjach, przeżyciach i cechach. Badanie przeprowadzone w ramach projektu ASA miało charakter diagnostyczny, a jego praktycznym następstwem powinny być rekomendacje dotyczące poprawy dobrostanu uczniów, zwłaszcza z grup mniejszościowych (uczniów o pochodzeniu migracyjnym oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). W związku z tym konieczne było również uzyskanie wiedzy na temat czynników kontekstowych, nieuwzględnianych w modelu PERMA. Chcieliśmy przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, czy dobrostan szkolny uczniów o pochodzeniu migracyjnym, w tym uczniów i uczennic ukraińskich oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, różni się od dobrostanu ich typowo rozwijających się rówieśników polskiego pochodzenia. Jak już zaznaczyliśmy, istnieje kilka argumentów wspierających tezę, że dobrostan uczniów i uczennic o pochodzeniu migracyjnym oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest niższy niż większości ich rówieśników. Po pierwsze, doświadczają oni barier we właściwym wypełnianiu ról szkolnych, które są spowodowane ich ograniczoną znajomością języka wykładowego lub ograniczeniami poznawczymi. Po drugie, wielu uczniów o pochodzeniu migracyjnym posiada już wyobrażenia na temat szkoły i roli ucznia, które jednak nie odpowiadają polskim realiom i nie służą adaptacji do nich. Po trzecie, wielu uczniów o pochodzeniu migracyjnym doświadczyło przed przybyciem do Polski traum, które wynikają z konfliktów zbrojnych w ich krajach ojczystych. Po czwarte, zdarza się, że nauczyciele przejawiają uprzedzenia względem uczniów z pochodzeniem migracyjnym oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co może prowadzić do obniżenia ich osiągnięć szkolnych i pogorszenia innych wskaźników adaptacji (Pit-ten Cate i Glock, 2018). Prawdopodobne ryzyko obniżenia możliwości odnoszenia sukcesów w szkole i aktualizacji własnego potencjału skłoniło nas do uwzględnienia w badaniu komponentu, który określiliśmy mianem nauczycielskich praktyk dydaktyczno-wychowawczych. Jest to dostosowany do specyfiki naszego badania wariant szerszego komponentu, uwzględnianego we wpływowych koncepcjach teoretycznych i w klasyfikacjach wymiarów dobrostanu szkolnego uczniów (Hossain i in., 2023; Konu i in., 2002). Obejmuje on oceniane przez uczniów dostosowania nauczania do różnicowanych potrzeb uczniów (indywidualizację i personalizację nauczania)

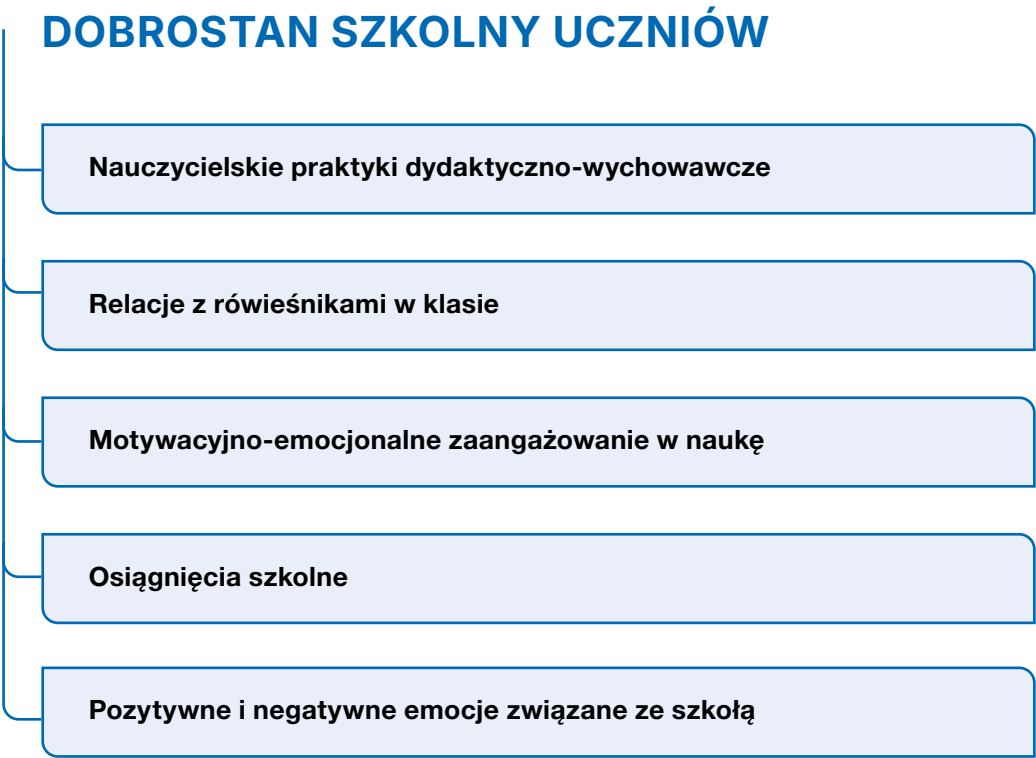
oraz wsparcie udzielane uczniom przez nauczycieli. Łącznie zatem praca nauczyciela oceniana jest przez uczniów na trzech wymiarach. Drugim badanym przez nas komponentem dobrostanu szkolnego uczniów były **relacje z rówieśnikami w klasie**. Komponent ten jest uwzględniany we wszystkich istotnych koncepcjach dobrostanu szkolnego uczniów, wyrastających zarówno z teorii potrzeb, jak i z dostosowanego do kontekstu szkolnego modelu psychologii pozytywnej, zwanego pozytywną edukacją (Kern i in., 2015; Seligman i in., 2009). W niniejszym badaniu relacje społeczne w klasie szkolnej badane były wielowymiarowo, w tym jako: subiektywnie oceniana popularność w klasie, odczuwana samotność, doświadczanie przemocy ze strony rówieśników, zgeneralizowana satysfakcja z relacji z rówieśnikami. Komponent trzeci określiliśmy mianem **motywacyjno-emocjonalnego zaangażowania w naukę szkolną**. Chociaż kluczowe koncepcje dobrostanu szkolnego uczniów, na czele z opracowanym przez Seligmana modelem PERMA, wyodrębniają dwa niezależne czynniki, z których pierwszy dotyczy zaangażowania behawioralnego i emocjonalnego uczniów w uczenie się, drugi zaś osiągnięć i predyspozycji osobowościowych do ich odnoszenia, to postanowiliśmy połączyć je w jeden wymiar (Kern i in., 2015; Seligman i in., 2009). Zainteresowanie nauczonymi treściami, angażowanie się w naukę, wyobrażenia na temat własnych zdolności czy przekonania na temat użyteczności wiedzy szkolnej dla aktualnego i przyszłego życia są uznawane przez psychologów edukacyjnych za czynniki o charakterze motywacyjnym. Co więcej, ich predykcyjna rola dla osiągnięć szkolnych została wielokrotnie potwierdzona w badaniach (por. Skinner, 2023; Urhahne i Wijnia, 2023). W zakres tego komponentu wchodzi trzy konstrukty: akademicki obraz siebie, zainteresowanie nauką szkolną oraz przekonanie o korzyściach płynących z nauki szkolnej. Do oceny dobrostanu szkolnego uczniów włączyliśmy także ich **osiągnięcia szkolne**, operacjonalizowane za pomocą ocen szkolnych z języka polskiego i matematyki. Chociaż oceny szkolne z reguły nie są traktowane jako część składowa dobrostanu szkolnego uczniów, to mogą być ważnym wskaźnikiem postrzegania siebie w roli ucznia. Badania pokazują, że osiągnięcia szkolne uczniów wpływają na ich akademickie poczucie własnej skuteczności (model rozwijania umiejętności; zob. Guay i in., 2003), a niższe oceny współwystępują z obniżoną samooceną w roli ucznia (Alnahdi, 2024).

Zarówno aktywności szkolne ucznia, jak i społecznie definiowana funkcja szkoły koncentrują się na nabywaniu wiedzy i umiejętności szkolnych, których jednym ze wskaźników są oceny. Pozytywne oceny stanowią dla ucznia informację, że jego wiedza przyrasta, robi postępy, rozwija się w ważnej sferze swojego życia. Informują również, że osiąga cele przypisane do pełnionej przez niego roli. Interioryzacja tych celów, powiązana z nadawaniem przez ucznia sensu edukacji szkolnej, jest jednym z wymiarów dobrostanu w koncepcji PERMA. Ostatni komponent obejmuje **pozytywne i negatywne emocje związane ze szkołą**. Chociaż w poszczególnych modelach teoretycznych i klasyfikacjach wymiarów dobrostanu szkolnego czynniki są nieco inaczej nazywane, to wśród badaczy panuje zgoda co do tego, że powinno się uwzględniać te dwa wymiary emocjonalnego nastawienia. W naszym badaniu wymiar pozytywny utożsamiliśmy

z emocjonalną integracją ze szkołą, która sprowadza się do lubienia szkoły, natomiast wymiar negatywny – z lękiem szkolnym. Warto dodać, że lęk szkolny jest dość często traktowany jako jeden z przejawów negatywnych emocji odczuwanych w związku ze szkołą (Hossain i in., 2023), a w kwestionariuszu przeznaczonym do empirycznego testowania modelu PERMA traktowany jest po prostu jako odrębny czynnik (Kern i in., 2015). Badanie dobrostanu wśród uczniów szkół uczestniczących w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” pozwala na dokładne zrozumienie wyzwań, z jakimi zmagają się dzieci i młodzież z różnych środowisk oraz na identyfikację czynników, które mogą wspierać ich adaptację w środowisku szkolnym. Jest to szczególnie ważne w kontekście edukacji włączającej, której celem jest zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości edukacji, niezależnie od różnic indywidualnych i środowiskowych (Dyson i Millward, 2000). Włączenie społeczności szkolnej, w tym nauczycieli i rówieśników, w proces wspierania dobrostanu uczniów może znacząco ograniczyć występowanie barier, takich jak brak akceptacji czy poczucie osamotnienia, które negatywnie wpływają na funkcjonowanie edukacyjne i społeczne uczniów z doświadczeniem migracji oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

RYSUNEK 1

Wielowymiarowe ujęcie dobrostanu szkolnego w badaniu „Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych”





1.3 Operacjonalizacja wymiarów dobrostanu szkolnego

Wymiar I. Nauczycielskie praktyki dydaktyczno-wychowawcze

Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego

Postrzeganie praktyk włączających przez uczniów można opisać jako subiektywne doświadczenie relacji z nauczycielem, które odzwierciedla to, na ile uczniowie czują się zauważeni, akceptowani i wspierani w swojej indywidualności podczas procesu edukacyjnego. W niniejszym badaniu konstrukt ten obejmuje m.in. to, czy uczniowie mają poczucie, że nauczyciel dostrzega ich możliwości, liczy się z ich emocjami, uwzględnia zainteresowania i dostosowuje sposób nauczania do ich potrzeb edukacyjnych. W praktyce oznacza to, że uczniowie nie tylko obserwują działania nauczyciela, lecz także emocjonalnie reagują na to, w jaki sposób są traktowani w klasie. Czują się bardziej bezpieczni, zmotywowani i zaangażowani wtedy, gdy nauczyciel stosuje podejście inkluzyjne, czyli widzi w klasowej różnorodności wartość, a nie problem. Warto podkreślić, że postrzeganie inkluzywności to coś więcej niż ocena technicznych umiejętności nauczyciela – to odbicie jego postawy, empatii i zdolności do budowania relacji opartych na szacunku, co bezpośrednio wpływa na dobrostan psychiczny, motywację i poczucie przynależności uczniów. Praktyki nauczania włączającego obejmują sposoby reagowania w projektowaniu doświadczeń edukacyjnych na różnice (np. kulturowe, językowe, poznawcze, społeczne) oraz postawy akceptacji i elastyczności wobec indywidualnych potrzeb uczniów. Współzależność postrzegania praktyk nauczycielskich jako włączających z dobrostanem szkolnym jest potwierdzona w badaniach. Gdy uczniowie postrzegali podejście dydaktyczne swoich nauczycieli jako bardziej inkluzywne, ich poczucie dobrostanu szkolnego i integracji społecznej ulegało poprawie, podobnie jak ich akademickie poczucie własnej skuteczności (Alnahdi, 2024; Venetz i in., 2015).

Postrzeganie nierówności w traktowaniu przez nauczyciela

Postrzegana nierówność w traktowaniu przez nauczycieli odnosi się do subiektywnego przekonania uczniów, że nauczyciele nie traktują wszystkich uczniów w taki sam sposób, przejawiają różnice w poziomie udzielanego wsparcia, szacunku oraz sprawiedliwości w codziennych interakcjach dydaktycznych i wychowawczych. Konstrukcja ta odzwierciedla uczniowskie doświadczenia dotyczące jakości relacji z nauczycielami, w tym ich gotowości do wspierania rozwoju uczniów, uznawania ich indywidualnych perspektyw oraz zapewniania sprawiedliwego i motywującego środowiska uczenia się. Postrzegana nierówność może przejawiać się w braku emocjonalnego wsparcia, pomijaniu głosu ucznia w procesach decyzyjnych, stosowaniu niespójnych kryteriów oceniania, różnicowaniu poziomu zaangażowania nauczyciela w zależności od cech ucznia (np. pochodzenia, wyników w nauce, zachowania). W konsekwencji może to wpływać negatywnie na poczucie przynależności, dobrostan szkolny oraz samoocenę akademicką uczniów. W literaturze

międzynarodowej pojęcie to bywa ujmowane w ramach analiz relacji nauczyciel–uczeń oraz doświadczeń sprawiedliwości szkolnej. W prezentowanych badaniach mierzona była uczniowska percepcja wsparcia i sprawiedliwości, która akcentuje znaczenie równoprawnego, szanującego i motywującego traktowania uczniów w przestrzeni edukacyjnej. W tym ujęciu postrzegana nierówność w traktowaniu nie musi oznaczać jawnej dyskryminacji, może bowiem przyjmować subtelne formy, które jednak mają realny wpływ na poczucie równości szans i sprawiedliwości wśród uczniów. Badania wskazują na łańcuchowy efekt mediacyjny zachowań dyskryminacyjnych nauczyciela, które mogą uruchamiać szereg negatywnych procesów emocjonalno-społecznych, prowadzących do pogorszenia stanu psychicznego uczniów (Jiang, 2023).

Wymiar II. Relacje z rówieśnikami w klasie

Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych

Uwzględniony w badaniach wymiar samotności i poczucia braku satysfakcji z relacji rówieśniczych uczniów w środowisku szkolnym wskazuje na subiektywnie doświadczaną samotność oraz problemy w relacjach rówieśniczych. Subiektywnie doświadczana samotność rozumiana jest tu jako rozdźwięk między oczekiwanym a postrzeganym stanem własnych relacji interpersonalnych, prowadzący do odczuwania negatywnych emocji, takich jak smutek czy lęk (Asher i Weeks, 2013, za: Humenny i in., 2020). Samotność jest więc nieprzyjemnym i stresującym stanem związanym z brakiem zaspokojenia potrzeby bliskości (Asher i Weeks, 2013, za: Grygiel i Humenny, 2016). Coraz wyraźniejsze znaczenie relacji rówieśniczych dla dobrego samopoczucia i zadowolenia z życia obserwowane wraz ze wzrostem wieku dziecka (Schwartz-Mette i in., 2020) sprawia, że niezdolność do nawiązania przyjaźni i koleżeństwa z innymi ma negatywny wpływ na ogólne poczucie przynależności do klasy/grupy, identyfikację społeczną, samoocenę i dobrostan młodych osób (Birkeland i in., 2014).

Postrzegany status rówieśniczy

Status rówieśniczy odnosi się do pozycji, jaką jednostka zajmuje w hierarchii społecznej wśród swoich rówieśników, zazwyczaj w kontekście szkolnym. Jest to złożone zjawisko, które obejmuje ocenę akceptacji społecznej, popularności oraz relacji interpersonalnych, jakie dana osoba buduje w grupie rówieśniczej. Postrzegany status rówieśniczy uwzględniony w badaniu to subiektywne odczucie jednostki dotyczące jej pozycji i pozytywnego odbioru w grupie rówieśniczej. Składa się na niego ocena własnej popularności w grupie, postrzeganej atrakcyjności społecznej oraz tego, jak bardzo dana osoba czuje się ważna czy lubiana przez rówieśników i jest kimś, z kim inni się liczą (Grygiel i in., 2025, w druku). Status ten wpływa na poczucie własnej wartości i subiektywnie odczuwany dobrostan (Anderson i in., 2012), a jego niski poziom wiąże się ze stresem i z trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym (Gilletta i in., 2021).



Postrzegane włączenie społeczne

Włączenie społeczne odnosi się do relacji badanych z ich kolegami i koleżankami w klasie oraz oznacza subiektywną ocenę stopnia, w jakim jednostka czuje się akceptowana, rozumiana i zintegrowana z zespołem klasowym. Tak rozumiane włączenie społeczne oznacza również integrację z grupą rówieśniczą i odnosi się do poczucia przynależności do niej, pozytywnych relacji interpersonalnych oraz braku wykluczenia, izolacji czy odrzucenia. Wysoki poziom włączenia społecznego sprzyja lepszemu samopoczuciu psychicznemu i ogólnie rozumianemu dobrostanowi (Bukowski i in., 2018; Giletta i in., 2021).

Doświadczenie bycia ofiarą agresji rówieśniczej

Agresja rówieśnicza to świadome i zamierzone zachowanie, które ma na celu wyrządzenie krzywdy rówieśnikowi (Aronson i in., 2006). Ofierze niezwykle trudno jest się obronić przed tego typu zachowaniami, a ich konsekwencje dla jej psychiki mogą być bardzo poważne, bez względu na to, czy doświadcza ona przemocy fizycznej czy psychicznej (Haile i in., 2024). Istnieje wiele rodzajów agresji. W niniejszym badaniu skupiono się na następujących jej wymiarach: 1) agresja fizyczna – ma miejsce, gdy dochodzi do bezpośredniego kontaktu sprawcy z ofiarą, np. poprzez potrącenie, przewrócenie czy pobicie; 2) agresja relacyjna – polega na celowo podejmowanych działaniach, które prowadzą do obniżenia statusu ofiary w grupie lub jej wykluczenia, takich jak obmawianie czy wykluczanie z towarzystwa; 3) agresja werbalna – występuje w bezpośredniej obecności ofiary i objawia się wyzywaniem, przezywaniem lub wyśmiewaniem; 4) agresja materialna, np. kradzież lub niszczenie własności ofiary. Jedną z najbardziej wyniszczających form agresji między rówieśnikami jest bullying, ponieważ niesie za sobą poważne konsekwencje dla ofiar. To świadome, długotrwałe i powtarzające się działanie agresywne, w którym agresor wyraźnie dominuje nad ofiarą, pozbawioną skutecznych środków obrony (Plichta i Olempska-Wysocka, 2013). Coraz więcej badań wykazuje, że doświadczanie przemocy rówieśniczej w szkole wiąże się z długoterminowymi negatywnymi konsekwencjami dla zdrowia psychicznego (Arseneault, 2018; Klomek i in., 2015; Moore i in., 2017). Przemoc rówieśnicza jest powszechnie uznawana za istotny czynnik stresogenny (Östberg i in., 2018), a jej szkodliwy wpływ na zdrowie zachodzi poprzez różne mechanizmy.

Samoskuteczność interpersonalna

Poczucie własnej skuteczności odnosi się do tego, jak jednostki postrzegają swoją zdolność do kompetentnego angażowania się w określone działania. Jest ono kształtowane przez wcześniejsze doświadczenia sukcesu w podobnych zadaniach oraz przez sygnały społeczne otrzymywane od innych osób (Bandura, 2012). W tym kontekście tą zmienną w badaniu operacjonalizowano jako postrzeganą zdolność uczniów do radzenia sobie z wyzwaniami

społecznymi (Muris, 2001), przejawiającymi się w nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji rówieśniczych oraz w asertywności w różnych społecznych sytuacjach. Samoskuteczność interpersonalna to przekonanie jednostki o własnej zdolności do skutecznego radzenia sobie w sytuacjach społecznych, w szczególności w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi, wyrażania swoich potrzeb i opinii oraz rozwiązywania konfliktów w interakcjach z rówieśnikami. Społeczne formy poczucia własnej skuteczności predykcjonalnie wskazują na zdolność młodzieży do radzenia sobie z wyzwaniami społecznymi. Wyższy poziom samoskuteczności społecznej współwystępuje z wyższą skłonnością do przeciwstawiania się presji podejmowania ryzykownych zachowań (Minter i Pritzker, 2015).

Wymiar III. Motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie w naukę szkolną

Poczucie celu edukacyjnego

Poczucie celu edukacyjnego odnosi się do subiektywnego przekonania uczniów, że podejmowane przez nich działania szkolne mają sens, są wartościowe i przydatne zarówno w kontekście nauki, jak i przyszłego życia. Obejmuje ono poczucie, że uczestnictwo w zajęciach, wykonywanie zadań oraz zdobywanie wiedzy wiążą się z konkretnym celem i mają znaczenie wykraczające poza bieżące wymagania szkolne. Poczucie celu edukacyjnego jest konstruktem budującym subiektywny dobrostan uczniów (Renshaw i in., 2015). Na tym etapie życia tożsamość akademicka jest – ogólnie mówiąc – istotnym predyktorem dobrostanu uczniów (Sharma i Yukhymenko-Lescroart, 2023). Szczególnie ważne jest jednak to, że poczucie celu edukacyjnego – jako centralny składnik tożsamości akademickiej – może pełnić funkcję spajającą doświadczenia szkolne uczniów z ich szerszym poczuciem sensu życia.

Akademicki obraz siebie

Najogólniej rzecz ujmując, akademicki obraz siebie (*academic self-concept*) to pojęcie odnoszące się do tego, jak uczniowie postrzegają własny potencjał intelektualny potrzebny do radzenia sobie z wymaganiami edukacyjnymi szkoły. Akademicki obraz siebie jest ważnym elementem hierarchicznego i wielowymiarowego modelu obrazu siebie, który rozgałęzia się na akademicki i nieakademicki obraz siebie. Jest on zatem autonomiczną częścią szerszej całości w postaci obrazu „ja” (Kadir i Yeung, 2020). Pojęcie to ma długą tradycję, sięga bowiem lat 70. XX wieku (Marsh i Shavelson, 1985; Shavelson i in., 1976). Akademicki obraz siebie jest bardzo popularnym konstruktem w światowych badaniach z zakresu psychologii edukacyjnej i pedagogiki, gdyż okazał się stabilnym predyktorem osiągnięć szkolnych. Uczniowie, którzy są przekonani o tym, że nauka jest dla nich łatwa, szybko się uczą, po prostu są dobrymi uczniami, robią większe postępy niż uczniowie mający gorszy obraz swojego potencjału, a efekt ten nie jest zależny od rzeczywistych różnic w ich zdolnościach (Schneider i Sparfeldt, 2020). Dzieje się tak dlatego,

że lepsze wyobrażenie o własnych możliwościach odnoszenia sukcesów zwiększa zaangażowanie uczniów w uczenie się, czyli ich motywację. Zainteresowanie pedagogów i psychologów edukacyjnych akademickim obrazem siebie wynika z tego, że okazał się on lepszym predyktorem osiągnięć szkolnych niż tradycyjne czynniki motywacyjne, takie jak np. zainteresowania szkolne uczniów. Istnieją dwie tradycje w badaniach akademickiego obrazu uczniów: 1) podejście dziedzinowe, zgodnie z którym wyodrębnia się wyobrażenie o własnym potencjale w matematyce, języku ojczystym itd.; 2) podejście ogólne, które ujmuje ten potencjał globalnie. W naszym badaniu przyjęliśmy to drugie rozwiązanie.

Emocjonalne nastawienie do szkoły

Nie przypadkiem w wielu codziennych rozmowach o szkole, prowadzonych w różnych kontekstach społecznych, podnoszona jest kwestia, czy uczniowie lubią swoją szkołę. Emocjonalne nastawienie uczniów do szkoły, określane także mianem *emocjonalnej więzi ze szkołą*, jest czasami wręcz utożsamiane z dobrostanem szkolnym uczniów, choć – jak pisaliśmy wcześniej – współczesne koncepcje dobrostanu szkolnego mają charakter wielowymiarowy (Guillemont i Hessels, 2022). Tym niemniej ciepły, emocjonalny stosunek do szkoły i dobre samopoczucie w niej stanowią ważny komponent dobrostanu szkolnego. Nie powinny być one przy tym sprowadzane do wymiaru hedonistycznego – przyjemnego doświadczenia emocjonalnego, gdyż emocjonalny stosunek do szkoły obejmuje również identyfikację z tą instytucją i ze środowiskiem socjalizacyjnym oraz poczucie przynależności, określane też mianem *zaangażowania emocjonalnego* (Fredricks i in., 2005).

Emocjonalna więź ze szkołą jest pozytywnie związana z wieloma wymiarami funkcjonowania uczniów, które są istotne dla jakości ich socjalizacji. Przede wszystkim jest ona dobrym predyktorem ich osiągnięć szkolnych (Wong i in., 2024). Ponadto chroni uczniów przed przedwczesnym przerwaniem nauki (Knickenberg i in., 2022). Więź emocjonalna ze szkołą ma również znaczenie ochronne wobec innych ważnych zagrożeń socjalizacyjnych, takich jak nasilenie objawów depresyjnych czy podejmowanie zachowań ryzykownych i przestępczych (Markowitz, 2017).

Wymiar IV. Osiągnięcia szkolne

Oceny końcoworoczne

Osiągnięcia szkolne, często rozumiane jako wyniki w nauce i formalne oceny, stanowią fundamentalny element doświadczeń edukacyjnych każdego ucznia. Choć intuicyjnie kojarzy się je głównie z wymiarem akademickim, to są one ściśle powiązane z szerszym pojęciem dobrostanu szkolnego (Guillemont i Hessels, 2022). Sukcesy edukacyjne nie tylko odzwierciedlają poziom przyswojenia wiedzy, ale także mają istotny wpływ na psychiczne i społeczne

funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym i poza nim. Pozytywne osiągnięcia w nauce, takie jak dobre oceny, wpływają na poczucie własnej wartości i kompetencji, co jest podstawą psychologicznego dobrostanu (Deci i Ryan, 2000). Zgodnie z teorią autodeterminacji zaspokojenie potrzeby kompetencji, czyli poczucie skuteczności w działaniu, jest kluczowe dla rozwijania wewnętrznej motywacji i ogólnego zadowolenia z życia (Ryan i Deci, 2017). Wysokie oceny mogą stanowić namacalny dowód skuteczności wysiłków ucznia, budując jego pewność siebie i pozytywne nastawienie do dalszej nauki. Uczniowie, którzy regularnie osiągają dobre wyniki, są często bardziej zaangażowani w proces edukacyjny, wykazując większą motywację i chętniej podejmują wyzwania. Poczucie sukcesu sprzyja rozwojowi odporności na trudności, pozwalając uczniom lepiej radzić sobie z frustracją i niepowodzeniami (Martin i Marsh, 2008). W kontekście dobrostanu należy wskazać, że osiągnięcia szkolne działają jak czynnik ochronny: wspierają pozytywne doświadczenia szkolne, mogą redukować stres związany z nauką oraz budują pozytywny obraz siebie jako osoby uczącej się. Dobre wyniki w nauce są ściśle powiązane z poczuciem emocjonalnej więzi ze szkołą, która chroni uczniów przed przedwczesnym zakończeniem edukacji oraz zmniejsza ryzyko wystąpienia innych zagrożeń socjalizacyjnych, m.in. nasilenia objawów depresyjnych czy podejmowania zachowań ryzykownych.

W niniejszej publikacji osiągnięcia szkolne, operacjonalizowane jako końcoworoczne oceny z języka polskiego i matematyki, są analizowane jako jedna ze składowych dobrostanu szkolnego.

Wymiar V. Pozytywne i negatywne emocje związane ze szkołą

Lęk szkolny

Lęk szkolny to negatywna reakcja emocjonalna, pojawiająca się wówczas, gdy sytuacja edukacyjna jest postrzegana jako stresująca. Subiektywne doświadczanie lęku jest efektem interakcji czynników środowiskowych (np. oczekiwań dotyczących osiągnięć szkolnych, wymagań edukacyjnych) i czynników indywidualnych (takich jak dyspozycja do przeżywania lęku, postrzegana samoskuteczność, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne). W sytuacji interpretowanej jako stresująca dochodzi do oceny stopnia zagrożenia w relacji do oceny indywidualnych zasobów danej osoby do poradzenia sobie z zadaniem (Cassady, 2022; Finch i in., 2024). W literaturze przedmiotu lęk szkolny jest traktowany jako ogólny konstrukt lub uszczegóławiany jest w odniesieniu do wybranych zadań edukacyjnych (np. lęk przed testami) lub dziedzin akademickich (np. lęk przed matematyką). Zgodnie z założeniami Cassady (2022; Finch i in., 2024) lęk szkolny jest traktowany jako konstrukt „parasolowy”, który jest hierarchicznie nadrzędny w stosunku do wymienionych wyżej odrębnych wymiarów lęku sytuacyjnego w kontekstach edukacyjnych. W kontekście szkolnym uwzględnia się również inne rodzaje lęków, np. lęk społeczny. Z kolei w odniesieniu do zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży rozpoznaje się też zaburzenia lękowe, traktowane jako jednostka nozologiczna.

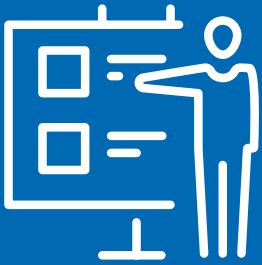


W niniejszym opracowaniu skupiamy się na lęku szkolnym jako szerokim, jednolitym konstrukcie, definiowanym jako nieprzyjemne emocje i stan niepokoju występujący w odpowiedzi na zadania lub sytuacje szkolne, które są postrzegane jako zagrażające.

Radość z uczenia się

Radość z uczenia się jest rozumiana jako doświadczanie pozytywnych i jednocześnie aktywizujących emocji i myśli podczas angażowania się w zadania szkolne (Renshaw i in., 2015). Zawiera takie komponenty jak zainteresowanie nauką i zdobywaniem wiedzy. Jest to subiektywne i indywidualne doświadczenie, które pojawia się, gdy uczniowie odkrywają, że rozumieją nowe zjawiska, poszerzają wiedzę i mogą kontrolować swój proces uczenia się oraz osiągają zakładane cele dzięki posiadanej wiedzy. Warto zaznaczyć, że kultura edukacyjna zorientowana na wyniki i osiągnięcia szkolne może znacząco obniżać subiektywne poczucie radości z uczenia się niezależnie od etapu edukacyjnego (por. Cronqvist, 2021, 2024).

02.



Cel badania i założenia metodologiczne



02.

Cel badania i założenia metodologiczne

2.1 Cel badania

Badania nad dobrostanem szkolnym w klasach zróżnicowanych były jednym z modułów szerokiego komponentu badawczego realizowanego w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Celem prezentowanych w tym opracowaniu badań było:

- Dokonanie charakterystyki dobrostanu szkolnego w pięciu wymiarach w zróżnicowanych społecznościach klasowych.
- Porównanie poziomu dobrostanu szkolnego w pięciu wymiarach pomiędzy uczniami z doświadczeniem migracji przybyłymi z Ukrainy oraz ich rówieśnikami uczęszczającymi do polskich szkół.
- Analiza predyktorów dobrostanu szkolnego spośród takich zmiennych jak: pochodzenie polskie lub ukraińskie, poziom edukacji, sytuacja rodzinna, specjalne potrzeby edukacyjne lub ich brak, płeć.

Badania przeprowadzono w warunkach naturalnych – w klasach ogólnodostępnych, które stanowiły jednostkę analizy. Takie podejście badawcze pozwoliło na uchwycenie społeczno-emocjonalnego funkcjonowania dzieci w zróżnicowanych grupach rówieśniczych, w ich codziennym środowisku edukacyjnym. Klasa szkolna, jako dynamiczny układ społeczny, została potraktowana jako całościowy kontekst oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, co umożliwiło obserwację naturalnie ukształtowanych relacji, wzorców interakcji oraz form uczestnictwa uczniów o zróżnicowanych potrzebach. W przeciwieństwie do badań opartych na sztucznie konstruowanych próbach nie dokonano selektywnego doboru uczniów ze względu na ich cechy indywidualne ani nie utworzono jednorodnych grup osób badanych – analizie poddano rzeczywiste struktury klasowe, odzwierciedlające codzienną praktykę edukacyjną. Takie założenie metodologiczne sprzyjało pozyskaniu danych o wysokiej wartości ekologicznej i trafności kontekstowej.

Badania służą opisaniu wymiarów dobrostanu, w których należy projektować działania metodyczne i wspierające, aby skutecznie odpowiadały na potrzeby wszystkich uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Badania miały charakter diagnostyczny, a nie ewaluacyjny – ich zadaniem było dostarczenie pogłębionej wiedzy o tym, jak uczniowie funkcjonują w zróżnicowanym środowisku szkolnym oraz jakie obszary ich dobrostanu wymagają szczególnego wsparcia, dlatego też zrezygnowano ze sformułowania hipotez.

Wyniki badań mogą posłużyć jako podstawa do:

- projektowania skutecznych, włączających rozwiązań metodycznych,
- wspierania nauczycieli specjalistów w tworzeniu dostępnego środowiska edukacyjnego,
- wzmacniania szkolnego komponentu dobrostanu jako celu i rezultatu edukacji inkluzyjnej,
- bardziej trafnego adresowania działań pomocowych i psychopedagogicznych w środowisku szkolnym.

W szerszym ujęciu badania wpisują się w strategiczny cel projektu, jakim jest wspieranie specjalistów w budowaniu dostępnej, sprawiedliwej i integrującej edukacji, w której dobrostan ucznia stanowi jedno z kluczowych kryteriów skuteczności działań edukacyjnych i wychowawczych. Pogłębiona wiedza na temat dobrostanu szkolnego uczniów polskich szkół podstawowych może przyczynić się do identyfikacji obszarów ryzyka, które wymagają podjęcia zintegrowanych i skoordynowanych działań na poziomie indywidualnym, lokalnym oraz systemowym.

2.2 Opis narzędzi badawczych

Do pomiaru dobrostanu szkolnego w wielowymiarowym ujęciu wykorzystano zestaw różnych narzędzi psychometrycznych, z których każde odnosiło się do odrębnego, teoretycznie uzasadnionego wymiaru dobrostanu. W badaniu zastosowano istniejące polskie adaptacje narzędzi oryginalnych lub zaadaptowano je na potrzeby opisywanego badania. Procedura adaptacji była prowadzona zgodnie z zasadami adaptacji kulturowej narzędzi psychometrycznych (Hornowska i Paluchowski, 2004) i obejmowała kilka etapów: równoległe tłumaczenie przez dwóch tłumaczy, porównanie tłumaczeń wprost, przyjęcie wspólnej wersji tłumaczenia, tłumaczenie odwrotne, analizę i poprawę tłumaczenia, a także uzgodnienie przez zespół ekspertów innych koniecznych zmian, takich jak: modyfikacja, dodanie i usunięcie wybranych pytań z powodu ich zawartości treściowej i/lub formy, modyfikacja skali odpowiedzi.

TABELA 1 | Narzędzia wykorzystane w badaniu „Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych”

Wymiar dobrostanu	Wymiar szczegółowy	Narzędzie
Nauczycielskie praktyki dydaktyczno-wychowawcze	Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego	<i>Inclusive Teaching Practices Scale</i> – S-ITPS; podskala: <i>Personalisation</i> <i>Skala Praktyk Nauczania Włączającego</i> ; podskala: <i>Personalizacja</i>
	Postrzegane nierówności w traktowaniu przez nauczyciela	<i>Teacher Discrimination Behavior</i> – TDB <i>Zachowania Dyskryminacyjne Nauczyciela</i>
Relacje z rówieśnikami w klasie	Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych	<i>Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire</i> – LSDQ <i>Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego</i>
	Postrzegany status rówieśniczy	<i>Perceived Social Position among Peers Questionnaire</i> – PSPPQ <i>Kwestionariusz Postrzeganego Statusu Rówieśniczego</i>
	Postrzegane włączenie społeczne	<i>Perception of Inclusion Questionnaire</i> – PIQ; podskala: <i>Social Inclusion</i> – SI <i>Kwestionariusz Postrzegania Włączenia</i> ; podskala: <i>Włączenie społeczne</i>
	Doświadczenie bycia ofiarą agresji rówieśniczej	<i>European Bullying Intervention Project Questionnaire</i> – EBIP-Q; podskala <i>Victimization</i> <i>Kwestionariusz Europejskiego Projektu Przeciwdziałania Przemocy Rówieśniczej</i> ; podskala: <i>Wiktymizacja</i>
	Samoskuteczność interpersonalna	<i>Self-Efficacy Questionnaire for Children</i> – SEQ-C <i>Kwestionariusz Oceny Samoskuteczności dla Dzieci</i>

Wymiar dobrostanu	Wymiar szczegółowy	Narzędzie
Motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie w naukę szkolną	Poczucie celu edukacyjnego	<i>Student Subjective Wellbeing Questionnaire – SSWQ</i> ; podskala: <i>Educational Purpose Scale – EPS</i> <i>Kwestionariusz Subiektywnego Dobrostanu Ucznia</i> ; podskala: <i>Cel edukacyjny</i>
	Akademicki obraz siebie	<i>Perception of Inclusion Questionnaire – PIQ</i> ; podskala: <i>Academic Self-Concept – ASC</i> <i>Kwestionariusz Postrzegania Włączenia</i> ; podskala: <i>Akademicki obraz siebie</i>
	Emocjonalne nastawienie do szkoły	<i>Perception of Inclusion Questionnaire – PIQ</i> ; podskala: <i>Emotional Inclusion – EMI</i> <i>Kwestionariusz Postrzegania Włączenia</i> ; podskala: <i>Włączenie emocjonalne</i>
Osiągnięcia szkolne	Oceny końcoworoczne	Ocena na koniec roku z języka polskiego w polskiej szkole
		Ocena na koniec roku z matematyki w polskiej szkole
Pozytywne i negatywne emocje związane ze szkołą	Lęk szkolny	<i>Academic Anxiety Scale – AAS</i> <i>Skala Lęku Szkolnego</i>
	Radość z uczenia się	<i>Student Subjective Wellbeing Questionnaire – SSWQ</i> ; podskala: <i>Joy of Learning – JL</i> <i>Kwestionariusz Subiektywnego Dobrostanu Ucznia</i> ; podskala: <i>Radość z uczenia się</i>



2.2.1 Narzędzia do oceny nauczycielskich praktyk dydaktyczno-wychowawczych

Dobrostan ucznia w środowisku szkolnym w dużym stopniu kształtowany jest przez jakość relacji z nauczycielami oraz sposób prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych. W niniejszym badaniu szczególną uwagę poświęcono dwóm aspektom tych doświadczeń: postrzeganiu inkluzyjnych praktyk nauczania oraz postrzeganiu sposobowi traktowania przez nauczycieli. Oba wymiary są kluczowe dla budowania klimatu sprzyjającego zaangażowaniu, poczuciu przynależności i zaufaniu w relacji nauczyciel–uczeń. Do ich pomiaru zastosowano uzupełniające się narzędzia kwestionariuszowe, umożliwiające uchwycenie zarówno inkluzywnego charakteru dydaktyki, jak i sprawiedliwości oraz wsparcia w kontaktach interpersonalnych na gruncie szkoły. Szczegóły dotyczące zastosowanych skal przedstawiono poniżej.

■ Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego

Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego zostało zmierzone za pomocą polskiej wersji skali *Inclusive Teaching Practices Scale – Student version* (S-ITPS), opracowanej pierwotnie przez Schwab i in. (2019), w polskiej adaptacji Szumskiego i in. (2022). Narzędzie służy do oceny, w jakim stopniu uczniowie dostrzegają inkluzyjne podejście nauczyciela, rozumiane jako uwzględnianie ich indywidualnych możliwości, emocji, zainteresowań oraz potrzeb edukacyjnych. W badaniu zastosowaliśmy itemy dotyczące jednego z wymiarów tej skali, tj. personalizacji. Badani uczniowie odnosili się do siedmiu twierdzeń rozpoczynających się od sformułowania „W czasie lekcji...”, które dotyczyły praktyk stosowanych przez nauczyciela języka polskiego. Przykładowe pozycje to: „...mój nauczyciel języka polskiego bierze pod uwagę moje możliwości” oraz „...mój nauczyciel języka polskiego liczy się z moimi uczuciami”. Odpowiedzi udzielano w 4-stopniowej skali: 1 – *tak*, 2 – *raczej tak*, 3 – *raczej nie*, 4 – *nie*. Przed analizą dane zostały zrekodowane w taki sposób, aby wyższy wynik odzwierciedlał wyższy poziom postrzeganej inkluzywności. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.4.

Skala S-ITPS stanowi użyteczne narzędzie do badania jakości relacji nauczyciel–uczeń w kontekście edukacji włączającej oraz identyfikowania praktyk wspierających różnorodność w klasie.

■ Postrzegane nierówności w traktowaniu przez nauczyciela

Postrzegane przez uczniów zachowania nauczycieli świadczące o dyskryminacji lub jej braku zmierzono za pomocą wybranych pozycji skali *Teacher Discrimination Behavior* (TDB), opracowanej w kontekście badania relacji nauczyciel–uczeń oraz poczucia sprawiedliwego

traktowania (Jiang i in., 2023). W przygotowanej na potrzeby tego badania wersji narzędzia uczniowie oceniali siedem stwierdzeń dotyczących wsparcia emocjonalnego, sprawiedliwości i motywacyjnego charakteru interakcji z nauczycielami, takich jak: „Moi nauczyciele zawsze motywują mnie do bycia lepszym/lepszą” oraz „Nauczyciele szanują moje opinie”. Odpowiedzi udzielano w 5-stopniowej skali: 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*, 2 – *raczej się nie zgadzam*, 3 – *trudno powiedzieć*, 4 – *raczej się zgadzam*, 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.87.

Skala odzwierciedla pozytywne aspekty traktowania ucznia przez nauczycieli i była stosowana jako wskaźnik poczucia akceptacji, równości i wsparcia w środowisku szkolnym. Wyższe wyniki świadczą o bardziej pozytywnej percepcji zachowań nauczycieli, które uczniowie interpretowali jako sprawiedliwe i wspierające. Narzędzie to umożliwia analizę, w jakim stopniu uczniowie czują się traktowani w sposób sprzyjający ich rozwojowi, niezależnie od indywidualnych różnic czy trudności.

2.2.2 Narzędzia do oceny relacji z rówieśnikami w klasie

Dobrostan ucznia w środowisku szkolnym w dużej mierze zależy od jakości jego relacji z rówieśnikami oraz od poczucia przynależności i akceptacji w grupie. W niniejszym badaniu przyjęto wielowymiarowe podejście do pomiaru społecznego aspektu dobrostanu, obejmujące zarówno pozytywne (np. status rówieśniczy, samoskuteczność interpersonalna), jak i negatywne doświadczenia relacyjne (np. poczucie samotności, doświadczenie przemocy rówieśniczej). Zastosowano cztery uzupełniające się narzędzia kwestionariuszowe, pozwalające uchwycić szerokie spektrum subiektywnych doświadczeń uczniów w kontekście relacji z rówieśnikami. Szczegóły dotyczące zastosowanych skal przedstawiono poniżej.

■ Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych

Samotność i poczucie niezadowolenia z relacji rówieśniczych uczniów w środowisku szkolnym zmierzono za pomocą kwestionariusza *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire* (LSDQ) Cassidy i Ashera (1992) w polskiej adaptacji Smogorzewskiej i in. (2024). Kwestionariusz opracowano z myślą o pomiarze subiektywnego doświadczenia osamotnienia oraz problemów w relacjach rówieśniczych. Narzędzie to zajmuje ugruntowaną pozycję w badaniach nad relacjami rówieśniczymi dzieci i młodzieży oraz wykazuje dobre właściwości psychometryczne w zakresie rzetelności i trafności (Cassidy i Asher, 1992). Kwestionariusz został zmodyfikowany na potrzeby niniejszego badania. Modyfikacja polegała na dostosowaniu treści pozycji skali LSDQ do poziomu języka adekwatnego również dla uczniów z wyższych klas szkoły podstawowej. Wprowadzone zmiany obejmowały m.in. zastąpienie słowa „dzieci” terminami „rówieśnicy” lub „koledzy/koleżanki” oraz doprecyzowanie kontekstu, np. czasownik „bawić

się” zastąpiono określeniem „spędzać wolny czas”. Przykładowe modyfikacje pozycji są następujące: „W szkole są dzieci, z którymi mogę porozmawiać” na „W szkole są rówieśnicy, z którymi mogę porozmawiać”; „Potrafię współpracować z innymi dziećmi w szkole” na „Potrafię współpracować z innymi kolegami/koleżankami w szkole”; „W szkole są dzieci, z którymi się bawię” na „W szkole mam kolegów/koleżanki, z którymi spędzam wolny czas”. Dodatkowo zmieniono format odpowiedzi z 3-stopniowego (1 – *nie*, 2 – *czasami*, 3 – *tak*) na 4-stopniowy (1 – *całkowicie nieprawda*, 2 – *raczej nieprawda*, 3 – *raczej prawda*, 4 – *całkowicie prawda*), co również miało na celu lepsze dopasowanie narzędzia do starszych uczniów. Kwestionariusz składa się łącznie z 23 pozycji, spośród których osiem odnosi się do ogólnych postaw wobec szkoły, a pozostałe dotyczą odczuwanej w szkole samotności. W badaniu uwzględniono 15 pozycji, w których uczniowie oceniają, w jakim stopniu przedstawione stwierdzenia odnoszą się do ich sytuacji szkolnej. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.92.

Siedem z 15 pozycji odnosiło się bezpośrednio do trudności w relacjach społecznych, takich jak samotność, odrzucenie czy brak akceptacji. Odpowiedzi w itemach wskazujących na zadowolenie z relacji społecznych zostały odwrócone przed obliczeniem ogólnego wyniku tak, aby wyższy wynik ogólny wskazywał na wyższy poziom samotności i niższy poziom społecznego zadowolenia, zgodnie z celem prowadzonych analiz.

■ Postrzegany status rówieśniczy

Postrzegany status rówieśniczy został zmierzony za pomocą siedmiu pozycji kwestionariusza *Perceived Social Position among Peers Questionnaire* (PSP PQ) Grygiela i in. (2025, w druku). Narzędzie to służy do oceny subiektywnego poczucia pozycji społecznej ucznia w grupie rówieśniczej, zwłaszcza w kontekście uznania, wpływu i atrakcyjności społecznej w klasie.

Uczniowie oceniali stopień zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi ich relacji z rówieśnikami, takimi jak: „Koledzy/koleżanki z klasy często szukają mojego towarzystwa podczas przerw lub wolnego czasu” oraz „Zazwyczaj jestem jedną z pierwszych osób, które są zapraszane na imprezy, spotkania organizowane przez kolegów/koleżanki z klasy”. Odpowiedzi udzielano w 5-stopniowej skali Likerta: 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*, 2 – *raczej się nie zgadzam*, 3 – *trudno powiedzieć*, 4 – *raczej się zgadzam*, 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.86.

Wyższe wyniki świadczą o wyższym postrzeganym statusie społecznym w klasie – poczuciu bycia osobą cenioną, zapraszaną i wpływową w oczach rówieśników.



■ Postrzegane włączenie społeczne

Włączenie społeczne zostało zmierzone za pomocą podskali *Włączanie społeczne (Social Inclusion)* uczniowskiej wersji *Kwestionariusza Postrzegania Włączenia (Perception of Inclusion Questionnaire – PIQ)* Venetz i in. (2015; zob. Zurbriggen i in., 2019), w polskiej adaptacji Szumskiego i in. (2021). Skala obejmuje cztery pozycje odnoszące się do relacji z rówieśnikami i poczucia bycia akceptowanym w klasie. Przykładowe stwierdzenia: „W klasie mam wielu przyjaciół” oraz „Dobrze się rozumiem z moimi koleżankami i kolegami z klasy”.

Uczniowie oceniali stopień zgodności ze stwierdzeniami w 4-stopniowej skali: 1 – *to wcale nieprawda*, 2 – *raczej nieprawda*, 3 – *raczej prawda*, 4 – *całkowicie prawda*. Wyższe wyniki wskazują na wyższy poziom integracji społecznej w środowisku szkolnym. W badaniu Zurbriggen i in. (2019) podskala wykazała wysoką rzetelność ($\alpha = 0.84$) oraz potwierdzoną trafność teoretyczną. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.84.

■ Doświadczenie bycia ofiarą agresji rówieśniczej

Doświadczenie bycia ofiarą agresji rówieśniczej oceniono za pomocą podskali *Wiktymizacja* w polskiej adaptacji kwestionariusza *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q)*, opracowanego pierwotnie w ramach europejskiego projektu Daphne III (Brighi i in., 2012), a następnie zaadaptowanego do warunków polskich przez Twardowską-Staszek i in. (2018).

Podskala składa się z siedmiu pozycji odnoszących się do różnych form agresji ze strony rówieśników: przemocy fizycznej, werbalnej i relacyjnej oraz zastraszania. Uczniowie odpowiadali, jak często doświadczali każdej z sytuacji w ciągu ostatnich dwóch miesięcy, korzystając z 5-stopniowej skali: 1 – *nigdy*, 2 – *raz lub dwa razy*, 3 – *około raz w miesiącu*, 4 – *około raz w tygodniu*, 5 – *więcej niż raz w tygodniu*. Przykładowe pozycje obejmowały takie stwierdzenia jak: „Byłem odrzucony/a albo zignorowany/a przez kolegów/koleżanki” oraz „Jakiś kolega/koleżanka mnie zastraszal/a”.

W badaniach walidacyjnych polskiej wersji EBIP-Q podskala *Wiktymizacja* wykazywała wysoką rzetelność ($\alpha = 0.81$) oraz zgodność ze strukturą oryginalną. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.85.

■ Samoskuteczność interpersonalna

Samoskuteczność interpersonalna została zmierzona za pomocą podskali społecznej kwestionariusza *Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C)*, opracowanego przez Murisa (2001), w polskiej adaptacji Łaguny i Kaczmarka (2012). Podskala ta służy do oceny przekonania

uczniów o własnych zdolnościach radzenia sobie w sytuacjach społecznych, takich jak nawiązywanie relacji, rozwiązywanie konfliktów czy komunikowanie własnych potrzeb i granic.

Uczniowie odpowiadali na osiem pozycji odnoszących się do relacji z rówieśnikami. Przykładowe pozycje: „Jak dobrze potrafisz nawiązywać przyjaźnie z kolegami/koleżankami z klasy?” oraz „Jak dobrze potrafisz wyrażać swoje zdanie, gdy koledzy/koleżanki z klasy nie zgadzają się z Tobą?”. Odpowiedzi udzielano w 5-stopniowej skali: 1 – *bardzo słabo*, 2 – *słabo*, 3 – *średnio*, 4 – *dobrze*, 5 – *bardzo dobrze*.

W badaniu oryginalnym podskala społeczna wykazywała wysoką rzetelność ($\alpha = 0.85$; zob. Muris, 2001) i dobrą trafność teoretyczną, co potwierdzono w analizach z udziałem dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.82.

2.2.3 Narzędzia do oceny motywacyjno-emocjonalnego zaangażowania w naukę szkolną

Współczesne podejścia do dobrostanu dzieci i młodzieży podkreślają znaczenie nie tylko ich relacji społecznych, lecz także zaangażowania w proces edukacyjny – zarówno na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym. W niniejszym badaniu motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie w naukę szkolną zostało potraktowane jako wieloaspektowy konstrukt, obejmujący trzy kluczowe wymiary: realizację celów edukacyjnych, samoocenę jako ucznia oraz emocjonalny stosunek do szkoły.

Pomiar poszczególnych wymiarów oparto na uznanych narzędziach psychometrycznych, które umożliwiają trafną ocenę postrzeganej przez uczniów wartości działań szkolnych, ich wiary we własne możliwości oraz poczucia przynależności i komfortu w środowisku szkolnym. Dzięki temu możliwe było uchwycenie istotnych czynników sprzyjających wewnętrznej motywacji uczniów oraz identyfikacja potencjalnych trudności w ich funkcjonowaniu edukacyjnym. Szczegóły dotyczące zastosowanych skal przedstawiono poniżej.

■ Poczucie celu edukacyjnego

Poczucie celu edukacyjnego zostało zmierzone za pomocą czterech pozycji *Kwestionariusza Subiektywnego Dobrostanu Ucznia (Student Subjective Wellbeing Questionnaire – SSWQ)*, opracowanego przez Renshaw i in. (2015), w polskiej adaptacji Zadwornej i in. (2023). Podskala *Poczucie celu edukacyjnego* ocenia, w jakim stopniu uczniowie postrzegają swoje działania szkolne jako ważne, sensowne i przydatne w kontekście edukacyjnym i życiowym. Przykładowe pozycje: „Mam poczucie, że to, co robię w szkole, jest ważne” oraz „Wierzę, że to, czego uczę się w szkole, pomoże mi w życiu”.



Uczniowie oceniali częstotliwość, z jaką doświadczali opisane stany w ciągu ostatniego miesiąca, korzystając z 4-stopniowej skali: 1 – *nigdy*, 2 – *czasami*, 3 – *często*, 4 – *zawsze*. Wyższe wyniki oznaczają silniejsze poczucie sensu i celowości podejmowanych działań edukacyjnych.

Podskala cechuje się wysoką rzetelnością. W oryginalnej wersji amerykańskiej współczynnik alfa Cronbacha dla tego wymiaru wyniósł 0.84 (Renshaw i in., 2015). W badaniach walidacyjnych polskiej wersji (SSWQ-PL) uzyskano zbliżoną wartość rzetelności ($\alpha = 0.85$; zob. Zadworna i in., 2023), co potwierdza wewnętrzną spójność skali. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.89.

■ Akademicki obraz siebie

Akademicki obraz siebie został zmierzony za pomocą czterech pozycji pochodzących z podskali *Akademicki obraz siebie* uczniowskiej wersji *Kwestionariusza Postrzegania Włączenia* (*Perception of Inclusion Questionnaire – PIQ*), opracowanego przez Venetza i in. (2015). Narzędzie to zostało zaprojektowane do oceny trzech kluczowych aspektów psychologicznego funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym: poczucia przynależności, relacji interpersonalnych oraz samooceny jako ucznia. Kwestionariusz służy zarówno do badań naukowych, jak i do praktycznej ewaluacji efektów edukacji włączającej oraz poziomu inkluzywności klas szkolnych.

W analizowanym badaniu wykorzystano cztery pozycje odnoszące się do postrzeganych kompetencji edukacyjnych, np. „Szybko się uczę” oraz „Jestem zdolnym uczniem / zdolną uczennicą”. Uczniowie oceniali zgodność każdego stwierdzenia z własnym doświadczeniem, używając 4-stopniowej skali: 1 – *to wcale nieprawda*, 2 – *raczej nieprawda*, 3 – *raczej prawda*, 4 – *całkowicie prawda*.

Wyższy wynik świadczy o bardziej pozytywnej percepcji własnych zdolności szkolnych i skuteczności działania w środowisku edukacyjnym. Zgodnie z danymi przedstawionymi przez Zurbriggen i in. (2019) podskala ta wykazuje dobrą rzetelność ($\alpha = 0.79$) i ma potwierdzoną trafność teoretyczną. Kwestionariusz PIQ jest szczególnie użyteczny w badaniach dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, w tym w kontekście integracji i włączania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.80.

■ Emocjonalne nastawienie do szkoły

Włączenie emocjonalne zostało zmierzone za pomocą podskali *Postrzegania przynależności szkolnej* uczniowskiej wersji *Kwestionariusza Postrzegania Włączenia* (*Perception of Inclusion Questionnaire – PIQ*), opracowanego przez Venetza i in. (2015).

Podskala włączenia emocjonalnego (*Emotional Inclusion*) odnosi się do emocjonalnego stosunku ucznia do szkoły jako miejsca, w którym czuje się dobrze, jest akceptowany i bezpieczny. Uczniowie odpowiadali na cztery stwierdzenia, w tym m.in. „Lubię chodzić do szkoły” oraz „W szkole bardzo mi się podoba”. Oceniali stopień zgodności z własnymi odczuciami w 4-stopniowej skali: 1 – *to wcale nieprawda*, 2 – *raczej nieprawda*, 3 – *raczej prawda*, 4 – *całkowicie prawda*.

Wyższe wyniki wskazują na pozytywne emocjonalne powiązanie ze szkołą oraz poczucie komfortu i zadowolenia z przebywania w środowisku szkolnym. W badaniu Zurbruggen i in. (2019) podskala ta osiągnęła dobrą rzetelność ($\alpha = 0.90$) i uzyskała potwierdzenie trafności teoretycznej w analizach z udziałem dzieci ze szkół ogólnodostępnych. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.87.

2.2.4 Ocena osiągnięć szkolnych

■ Oceny końcoworoczne z języka polskiego i matematyki

W ocenie dobrostanu uczniów istotne miejsce zajmuje ich funkcjonowanie akademickie, rozumiane jako rezultat dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych i kompetencji poznawczych. W badaniu przyjęto obiektywny wskaźnik osiągnięć szkolnych w postaci ocen końcoworocznych z dwóch kluczowych przedmiotów – języka polskiego oraz matematyki, uzyskanych w poprzednim roku szkolnym (zob. Szumski i Firkowska-Mankiewicz, 2010). Informacje te stanowią uzupełnienie subiektywnych miar zaangażowania i samooceny, umożliwiając analizę relacji między osiągnięciami szkolnymi a różnymi aspektami dobrostanu uczniów. Szczegóły dotyczące sposobu pomiaru przedstawiono poniżej.

Uczestnicy byli proszeni o samodzielne podanie oceny z języka polskiego oraz matematyki, odpowiadając na pytania: „Jaką miałeś/aś ocenę na koniec roku z języka polskiego w polskiej szkole?” oraz „Jaką miałeś/aś ocenę na koniec roku z matematyki w polskiej szkole?”. Uczniowie wybierali jedną z ocen w polskim systemie szkolnym: od 6 (celujący) do 1 (niedostateczny), zgodnie z obowiązującą 6-stopniową skalą ocen.

Dla uczniów, którzy nie uczęszczali do polskiej szkoły w poprzednim roku, dostępna była opcja odpowiedzi: „Nie chodziłem/am w poprzednim roku szkolnym do polskiej szkoły”. Dane te pozwalają na ocenę obiektywnego funkcjonowania akademickiego w dwóch kluczowych przedmiotach oraz stanowią wskaźnik poznawczych kompetencji szkolnych, które mogą być analizowane w kontekście dobrostanu, emocji szkolnych i zmiennych społeczno-poznawczych.



2.2.5 Narzędzia do oceny pozytywnych i negatywnych emocji związanych ze szkołą

Emocje odgrywają kluczową rolę w codziennym funkcjonowaniu uczniów i wpływają na ich motywację, zaangażowanie oraz osiągnięcia edukacyjne. Zrównoważony dobrostan szkolny obejmuje zarówno obecność pozytywnych emocji związanych z nauką, jak i ograniczoną intensywność przeżyć negatywnych, takich jak lęk szkolny. W badaniu uwzględniono dwa komplementarne wymiary emocjonalnego funkcjonowania uczniów: lęk szkolny jako przejaw obciążenia emocjonalnego związanego z sytuacjami edukacyjnymi oraz radość z uczenia się jako wskaźnik pozytywnego zaangażowania. Zastosowane narzędzia umożliwiają kompleksową ocenę emocjonalnego wymiaru dobrostanu uczniów, stanowiąc punkt wyjścia do identyfikacji zasobów i potrzeb w zakresie wsparcia emocjonalnego w środowisku szkolnym.

■ Lęk szkolny

Poziom lęku szkolnego mierzono za pomocą *Skali Lęku Szkolnego* (*Academic Anxiety Scale*; zob. Cassady, 2022; Cassady i in., 2019), zaadaptowanej na potrzeby opisywanego badania. Skala została opracowana do oceny uogólnionych reakcji lękowych uczniów i studentów w sytuacjach edukacyjnych. Skala składa się z 11 pozycji opisujących typowe stresory szkolne, takie jak: obawa przed niepowodzeniem, niska pewność siebie w relacjach z rówieśnikami, stres w sytuacjach zadaniowych czy lęk przed oceną ze strony nauczycieli. Przykładowe pozycje: „Często martwię się, że moje wyniki w szkole nie są tak dobre, jak oczekiwano” oraz „Mam tendencję do odkładania zadań w szkole, ponieważ powodują u mnie stres”.

Uczestnicy oceniali trafność każdego stwierdzenia w odniesieniu do własnych doświadczeń w 4-stopniowej skali Likerta: 1 = *zupełnie do mnie nie pasuje*, 4 = *całkowicie do mnie pasuje*. Skala wykazuje jednowymiarową strukturę czynnikową oraz wysoką rzetelność wewnętrzną ($\alpha = 0.90$; zob. Cassady i in., 2019; Finch i in., 2024). Skala znajduje zastosowanie zarówno w badaniach przesiewowych, jak i diagnostycznych, umożliwiając identyfikację uczniów i studentów wymagających wsparcia emocjonalnego w środowisku edukacyjnym. Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.87.

■ Radość z uczenia się

Radość z uczenia się została zmierzona za pomocą jednej z czterech podskal *Kwestionariusza Subiektywnego Dobrostanu Ucznia* – polskiej adaptacji *Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (SSWQ-PL; zob. Renshaw i in., 2015; polska adaptacja: Zadworna i in., 2023). Podskala ta składa się z czterech pozycji odnoszących się do pozytywnego zaangażowania uczniów w proces edukacyjny, takich jak: „Ciekawi mnie zdobywanie wiedzy szkolnej” oraz

„Cieszy mnie nauka szkolna”. Uczniowie oceniali częstotliwość, z jaką doświadczali opisywanych stanów w ciągu ostatniego miesiąca, używając 4-stopniowej skali: 1 – *nigdy*, 2 – *czasami*, 3 – *często*, 4 – *zawsze*.

Wysokie wyniki w podskali *Radość z uczenia się* odzwierciedlają autentyczne zainteresowanie nauką, pozytywne emocje związane z wykonywaniem zadań szkolnych oraz motywację wewnętrzną do uczenia się. Narzędzie wykazuje dobre właściwości psychometryczne, w tym jednorodną strukturę czynnikową oraz wysoką rzetelność wewnętrzną ($\alpha > 0.80$; zob. Renshaw i in., 2015; Zadworna i in., 2023). Wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.82. Kwestionariusz znajduje zastosowanie zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce edukacyjnej, wspierając ocenę dobrostanu uczniów w wieku szkolnym.

2.2.6 Ocena poziomu adaptacji językowej

■ Skala adaptacji językowej

Do oceny poziomu adaptacji językowej zastosowano skonstruowany na potrzeby niniejszego badania kwestionariusz *Skala Adaptacji Językowej w Szkole* (SAJwS). Ma on na celu ocenę kompetencji w zakresie posługiwania się językiem polskim w kontekście edukacyjnym. Pytania dotyczą zarówno języka codziennej komunikacji, jak i języka edukacji szkolnej. Odnoszą się do odbioru (rozumienia) języka oraz ekspresji w języku polskim, a także pozwalają na ocenę subiektywnego poczucia kompetencji w komunikacji za pomocą mowy i pisma (czytanie i pisanie) w języku polskim oraz na ocenę umiejętności językowych uczniów z doświadczeniem migracji w kontekście nauczania w języku polskim. Skala składa się z pięciu pytań, które dotyczą różnych aspektów użycia języka polskiego, takich jak: rozumienie nauczyciela podczas lekcji, umiejętność prowadzenia rozmów z rówieśnikami, zrozumienie tekstów w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, umiejętność pisania wypracowań i innych prac pisemnych, poczucie komfortu w zabieraniu głosu w klasie. Uczniowie oceniali swoje doświadczenia i umiejętności w skali od 1 do 5, gdzie: 1 – *bardzo źle*, 5 – *bardzo dobrze*. Kwestionariusz pozwala uzyskać wgląd w subiektywną ocenę poziomu adaptacji językowej uczniów oraz ich potrzeby edukacyjne w zakresie nauki języka polskiego. Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla skali w niniejszym badaniu wyniósł 0.88.

2.3 Procedura badawcza

2.3.1 Procedura rekrutacji

W badaniu zastosowano losowy dobór uczestników, przy czym kryterium stanowiła przynależność do szkół biorących udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, w których liczba uczniów z doświadczeniem migracji przekracza 20. Badanie objęło uczniów klas 4–8 szkół podstawowych.



Rekrutacja do badania odbyła się trójfazowo.

1. W pierwszej fazie wysłano wiadomości e-mail do wybranych szkół biorących udział w projekcie „Szkola dostępna dla wszystkich”, zidentyfikowanych na podstawie wstępnych danych o liczbie uczniów z doświadczeniem migracji. W wiadomościach przedstawiono cel badania, jego znaczenie oraz korzyści z udziału.	2. W drugiej fazie skontaktowano się z kolejnymi placówkami, które nie zostały uwzględnione w pierwszej fazie, ale również charakteryzują się dużą liczbą uczniów z doświadczeniem migracji. Placówki te otrzymały szczegółowe informacje o badaniu oraz zachętę do udziału.	3. Trzecia faza została przeprowadzona w celu maksymalizacji liczby uczestników. Skierowano się do szkół, które wcześniej wykazały wstępne zainteresowanie, ale nie potwierdziły swojego udziału.
--	--	---

Po procesie rekrutowania szkół dokonano wyboru szkolnych koordynatorów badania, którzy byli odpowiedzialni za organizację i nadzorowanie przebiegu badania w danej szkole. Ich zadaniem było również pozyskanie zgód na udział w badaniu uczniów od ich rodziców / opiekunów prawnych.

2.3.2 Kwestie etyczne

Projekt badań uzyskał zgodę Komisji ds. Etyki Badań Instytutu Badań Edukacyjnych oraz akceptację Zespołu ds. Weryfikacji Projektów Badawczych UNICEF pod kątem ochrony uczestników badań (Review of UNICEF Research Project Materials for the Protection of Human Subjects).

W trakcie realizacji badania dochowano wszystkich standardów etycznych prowadzenia badań w naukach społecznych, respektując prawo respondentów do wyrażania zgody oraz do ochrony prywatności, a także zapewniając anonimowość prowadzonego badania. W związku z udziałem w badaniu uczniów niepełnoletnich szkolni koordynatorzy badania – z pomocą wychowawców wylosowanych klas – zwrócili się do rodziców / opiekunów prawnych uczniów z prośbą o wyrażenie pisemnej zgody na udział dzieci w badaniu. Zgody zostały zarchiwizowane. W ulotkach rozdawanych rodzicom poinformowano o badaniu i jego celu. Zawierały one również opis przebiegu badania w szkole oraz procedur zapewniających komfort badanego i anonimowość zbieranych danych. Podano w nich także adres e-mail, za pomocą którego można się było skontaktować w razie wątpliwości związanych z badaniem.

Aby zapewnić komfort uczniom uczestniczącym w badaniu, szkolny koordynator badania miał za zadanie zagwarantować, że w przypadku wystąpienia gorszego samopoczucia u uczniów, wynikającego z ich udziału w badaniu, zostanie im zapewniony dostęp do wsparcia ze strony nauczyciela specjalisty pracującego w danej szkole. Rodzice i uczniowie zostali poinformowani o takiej możliwości.

2.3.3 Przebieg badania

Badanie przeprowadzono w okresie od listopada 2024 roku do kwietnia 2025 roku. Przed rozpoczęciem badania uczniowie zostali poinformowani przez szkolnego koordynatora badania o jego celu, dobrowolności oraz pełnej anonimowości. Uczniowie, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu, wypełnili kwestionariusze w wersji elektronicznej za pośrednictwem platformy LimeSurvey. Czas trwania badania to średnio 25 minut. W celu zapewnienia anonimowości każdy uczeń otrzymał unikalny kod, który uniemożliwił zidentyfikowanie i powiązanie wyników z konkretnym uczniem. Respondenci, którzy wskazali Ukrainę jako kraj urodzenia, mieli możliwość wyboru wersji językowej kwestionariusza spośród trzech dostępnych: polskiej, ukraińskiej i rosyjskiej.

2.4 Społeczno-demograficzna charakterystyka próby

2.4.1 Szkoły i klasy

Zgodnie z założeniami metodologicznymi badanie przeprowadzono w szkołach uczestniczących w projekcie, w warunkach naturalnych – w klasach ogólnodostępnych (poza jedną szkołą integracyjną), które stanowiły układ odniesienia samoopisu dokonywanego przez uczniów. W badaniu udział wzięły 23 szkoły podstawowe, w tym 22 szkoły ogólnodostępne oraz jedna szkoła integracyjna. W szkołach przebadano łącznie 78 klas szkolnych. W badaniu uczestniczyli tylko ci uczniowie, których rodzice / opiekunowie prawni wyrazili na to zgodę.

Badaniami objęto szkoły zlokalizowane w miejscowościach różnej wielkości na terenie całej Polski. Ogólna liczba uczniów uczestniczących w badaniu w szkołach była zróżnicowana i wahała się od 148 do 655 uczniów. W szkołach ogólnodostępnych liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wynosiła od 2 do 37, a w szkole integracyjnej – 65 (dotyczy uczniów klas 1–8).

Jak już wspomnieliśmy, zgodnie z założeniami teoretycznymi i metodologicznymi badanie dotyczyło szkół biorących udział w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, co pozwala nam zarysować kontekst wsparcia, jakie otrzymały te placówki. Bezpośrednimi uczestnikami projektu byli nauczyciele specjaliści (psycholodzy, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, logopedzi,

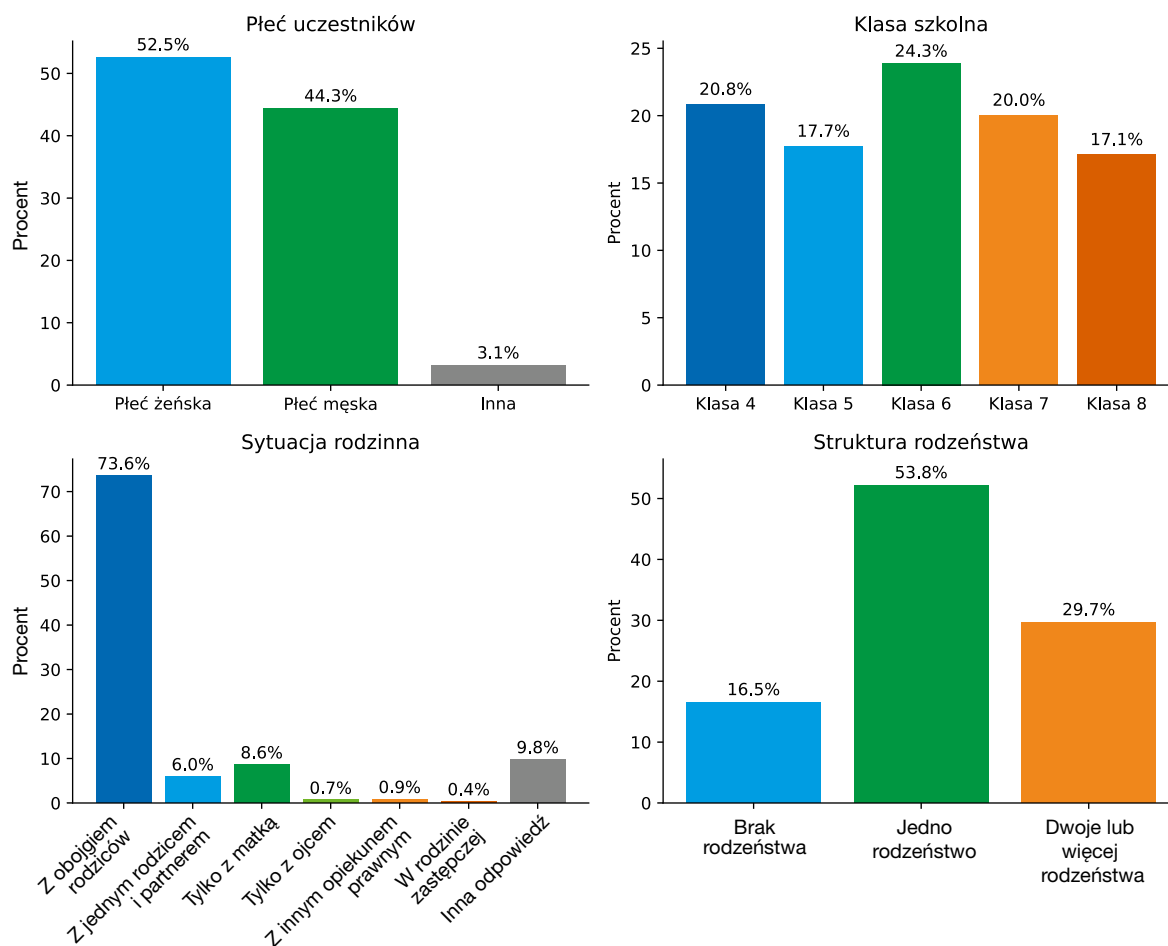
terapeuci pedagogiczni), którzy poprzez udział w rozbudowanym cyklu szkoleniowym opartym na nowatorskim modelu uczenia się w działaniu zdobywali kompetencje i umiejętności niezbędne do pełnienia roli doradcy do spraw dostępności uczenia się. To oni jako liderzy, dzieląc się wiedzą z kadrami pedagogicznymi i realizując praktyczne interwencje w swoich szkołach, sukcesywnie obejmowali wsparciem nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Uczestnikami projektu, zatrudnionymi w biorących udział w badaniu szkołach, było łącznie 50 specjalistów; ich liczba w zależności od szkoły wynosiła od 1 do 5. Najczęściej byli to pedagodzy specjaliści i psychologowie. Uczestnicząc w projekcie, zaplanowali, a następnie wdrażali różnorodne strategie edukacyjno-specjalistyczne adekwatnie do zidentyfikowanych potrzeb. Były to strategie ukierunkowane zarówno na wsparcie wszystkich uczniów, ochronę zdrowia psychicznego, jak i na prowadzenie działań integracyjnych uczniów z doświadczeniem migracji. Działania te były realizowane w szkołach do zakończenia roku szkolnego (zob. Papuda-Dolińska i in., 2025).

2.4.2 Uczniowie

Charakterystykę demograficzną uczestniczących w badaniu uczniów prezentuje wykres 1.

WYKRES 1

Charakterystyka społeczno-demograficzna uczniów uczestniczących w badaniu (N = 1608)





W badaniu wzięło udział 1608 uczniów klas 4–8. Wśród uczestników 52.5% stanowiły dziewczęta, 44.3% chłopcy, a 3.1% uczniów wskazało kategorię płci „inna”. Badana grupa uczniów charakteryzuje się niewielką, ale stabilną przewagą dziewcząt nad chłopcami na wszystkich poziomach nauczania (zob. tabela 2). Proporcje te są dość stałe w poszczególnych rocznikach. Jedyną zauważalną zmianą jest niewielki, ale systematyczny wzrost odsetka uczniów wybierających kategorię „inna” w starszych klasach.

TABELA 2 | Rozkład zmiennej płeć ze względu na klasę, do której uczęszczali badani (N = 1608)

Kategorie	Klasa				
	4	5	6	7	8
Żeńska	53.9%	50.2%	55.0%	51.6%	51.3%
Męska	44.0%	46.6%	42.2%	45.3%	44.0%
Inna	2.1%	3.2%	2.8%	3.1%	4.7%
Suma	100%	100%	100%	100%	100%

Badani uczniowie realizują drugi etap edukacji – 20.8% uczniów uczęszczało do klasy 4, 17.7% do klasy 5, 24.3% do klasy 6, 20.0% do klasy 7, a 17.1% do klasy 8.

Zdecydowana większość badanych (73.6%) mieszkała z obojgiem rodziców. Pozostali uczniowie zadeklarowali inne formy sytuacji rodzinnej: 6.0% mieszkało z jednym z rodziców i jego partnerem lub partnerką, 8.6% wyłącznie z matką, a 0.7% wyłącznie z ojcem. Niewielu uczniów wskazało, że mieszkają z innym opiekunem prawnym (0.9%), w rodzinie zastępczej (0.4%) lub w innej konfiguracji (9.8%). W zakresie struktury rodzeństwa 16.5% badanych zadeklarowało, że nie posiadają rodzeństwa, 53.8% miało jednego brata lub siostrę, a 29.7% wychowywało się w rodzinach z co najmniej dwójką rodzeństwa.

2.4.2.1 Uczniowie z doświadczeniem migracji pochodzący z Ukrainy

Zdecydowana większość badanych to uczniowie urodzeni w Polsce (95.6%), uczniowie pochodzący z Ukrainy stanowili 4.4% próby. Taki rozkład w próbie odzwierciedla strukturę populacji uczniów w polskich szkołach – zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej (Nowak, 2024) czterech na stu uczniów to dzieci z Ukrainy. Zależało nam na uwzględnieniu klas ogólnodostępnych, w których nie występują większe skupiska uczniów z Ukrainy, a jedynie kilkoro



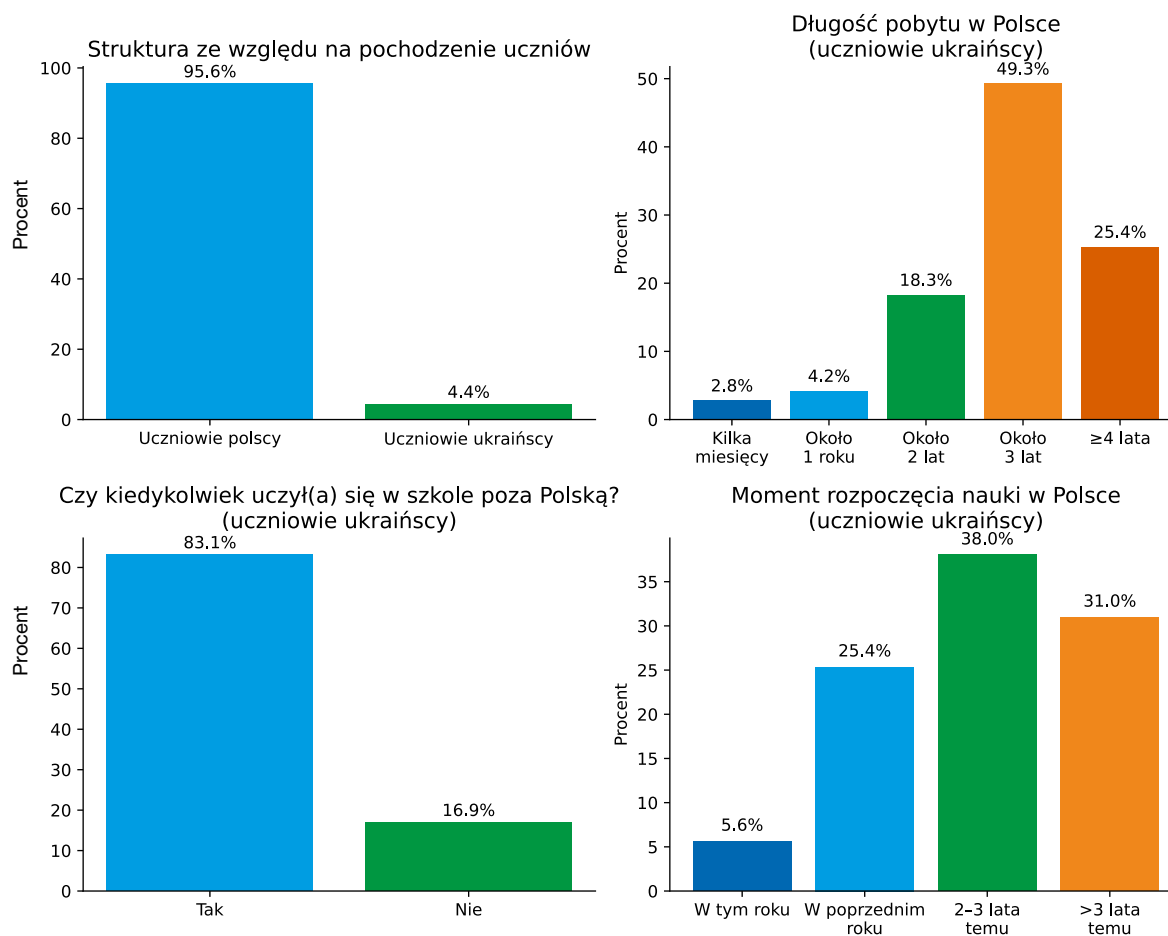
uczniów z doświadczeniem migracyjnym w klasie wśród polskich uczniów. Taka konfiguracja odzwierciedla najczęściej występującą sytuację społeczną tych uczniów w polskich klasach.

W odniesieniu do długości pobytu w Polsce wśród 71 uczniów urodzonych w Ukrainie największa grupa (49.3%) przebywała w Polsce około 3 lata. Kolejne 25.4% mieszkało w Polsce od co najmniej 4 lat, a 18.3% – od około 2 lat. Krótszy okres pobytu (do jednego roku) zadeklarowało łącznie 7% badanych z tej grupy (4.2% – około roku, 2.8% – kilka miesięcy). Szacunkowo 53 z 71 uczniów ukraińskich (74.6%) przebywa w Polsce od czasu, który może być związany z migracją spowodowaną wojną w Ukrainie, czyli zadeklarowali pobyt trwający około 3 lat, 2 lat, jednego roku lub kilku miesięcy, a więc rozpoczęty po lutym 2022 roku. Należy jednak zaznaczyć, że dane te opierają się na subiektywnych, zaokrąglonych szacunkach uczniów dotyczących długości pobytu, a samo badanie zostało przeprowadzone na przełomie lat 2024 i 2025. Z tego względu nie możemy jednoznacznie określić momentu przyjazdu ani przypisać go bezpośrednio do fali uchodźczej wywołanej wojną.

Pytanie o wcześniejsze doświadczenia szkolne poza granicami Polski pokazało, że 83.1% tej grupy uczniów miało za sobą edukację w systemie szkolnym innego kraju. Pozostałe 16.9% nigdy wcześniej nie uczęszczało do szkoły poza Polską, co może świadczyć o migracji na wczesnym etapie życia i rozpoczęciu edukacji dopiero po przyjeździe.

W odpowiedzi na pytanie o moment rozpoczęcia nauki w Polsce największa grupa uczniów ukraińskich (38.0%) zadeklarowała, że rozpoczęli uczęszczanie do szkoły w Polsce 2–3 lata temu. Kolejne 31.0% wskazało, że uczęszczają do szkoły od ponad 3 lat, a 25.4% rozpoczęło naukę w poprzednim roku szkolnym. Jedynie 5.6% uczniów rozpoczęło naukę w bieżącym roku szkolnym. Dane prezentuje wykres 2.

WYKRES 2 | Wskaźniki migracyjne uczniów z Ukrainy biorących udział w badaniu



Rozkład uczniów według miejsca urodzenia jest stabilny w poszczególnych klasach szkół podstawowych (od 4 do 8). Nie widać znaczących zmian w proporcjach uczniów urodzonych w Polsce i Ukrainie wraz z poziomem klasy. Udział uczniów z Ukrainy jest konsekwentnie obecny w każdym roczniku objętym badaniem. Oznacza to, że struktura demograficzna badanej populacji uczniów pod względem kraju urodzenia jest podobna na wszystkich analizowanych poziomach edukacji podstawowej (zob. tabela 3).

TABELA 3 | Rozkład zmiennej kraj pochodzenia ze względu na klasę, do której uczęszczali badani (N = 1608)

Kategorie	Klasa				
	4	5	6	7	8
Polska	95.2%	95.4%	95.1%	96.6%	96.0%
Ukraina	4.8%	4.6%	4.9%	3.4%	4.0%
Suma	100%	100%	100%	100%	100%

Podsumowując, obecni w badanej próbie uczniowie urodzeni w Ukrainie wykazują zróżnicowane doświadczenia migracyjne i edukacyjne. Część z nich mieszka w Polsce i uczęszcza do szkoły od dłuższego czasu, inni zaś dołączyli do systemu edukacji stosunkowo niedawno, najprawdopodobniej w wyniku wojny w Ukrainie. Choć wielu uczniów miało już wcześniej kontakt z edukacją w swoim kraju pochodzenia, nie brakuje również takich, którzy rozpoczęli naukę dopiero po przyjeździe do Polski. Te zróżnicowane ścieżki migracyjne i edukacyjne przekładają się na zróżnicowane potrzeby adaptacyjne, zarówno w obszarze języka, jak i funkcjonowania społeczno-kulturowego w szkole. Wyniki te podkreślają konieczność elastycznego i zindywidualizowanego podejścia do wspierania uczniów z doświadczeniem migracji.

W próbie uczniów urodzonych w Ukrainie dokonano analizy poziomu adaptacji językowej w szkole. Szczegółowe wyniki zawarto w tabelach 4 i 5.

TABELA 4 | Deklarowana adaptacja językowa w szkole wśród uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Skośność	<i>SE</i> (skośność)	Kurtoza	<i>SE</i> (kurtoza)
SAJwS_suma	20.10	3.28	10	25	-0.29	0.29	-0.22	0.56

Wynik sumaryczny uzyskany w SAJwS wśród uczniów urodzonych w Ukrainie mieści się w przedziale od 10 do 25 pkt. Średnia wyniosła 20.1 (*SD* = 3.28), co oznacza, że uczniowie ci ogólnie dość wysoko oceniają swoje kompetencje językowe w języku polskim w szkole. Rozkład wyników jest lekko asymetryczny lewostronnie (skośność = -0.29) i lekko spłaszczony (kurtoza = -0.22), co wskazuje na umiarkowane zróżnicowanie odpowiedzi, bez silnych odchyleń.

TABELA 5 | Adaptacja językowa uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy – częstości odpowiedzi (*N* = 71)

Pytanie	Bardzo źle	Źle	Średnio	Dobrze	Bardzo dobrze
Jak dobrze potrafisz rozmawiać ze swoimi kolegami/koleżankami z klasy po polsku?	–	2.8%	15.5%	38.0%	43.7%
Jak dobrze rozumiesz teksty w podręcznikach i innych materiałach od nauczycieli napisane po polsku?	–	1.4%	15.5%	42.3%	40.8%

Pytanie	Bardzo źle	Źle	Średnio	Dobrze	Bardzo dobrze
Jak dobrze potrafisz napisać wypracowanie lub inną pracę pisemną po polsku?	1.4%	11.3%	31.0%	36.6%	19.7%
Jak dobrze czujesz się, zabierając głos w klasie po polsku?	2.8%	7.0%	28.2%	40.8%	21.1%
Jak dobrze rozumiesz nauczyciela podczas lekcji?	–	1.4%	14.1%	36.6%	47.9%

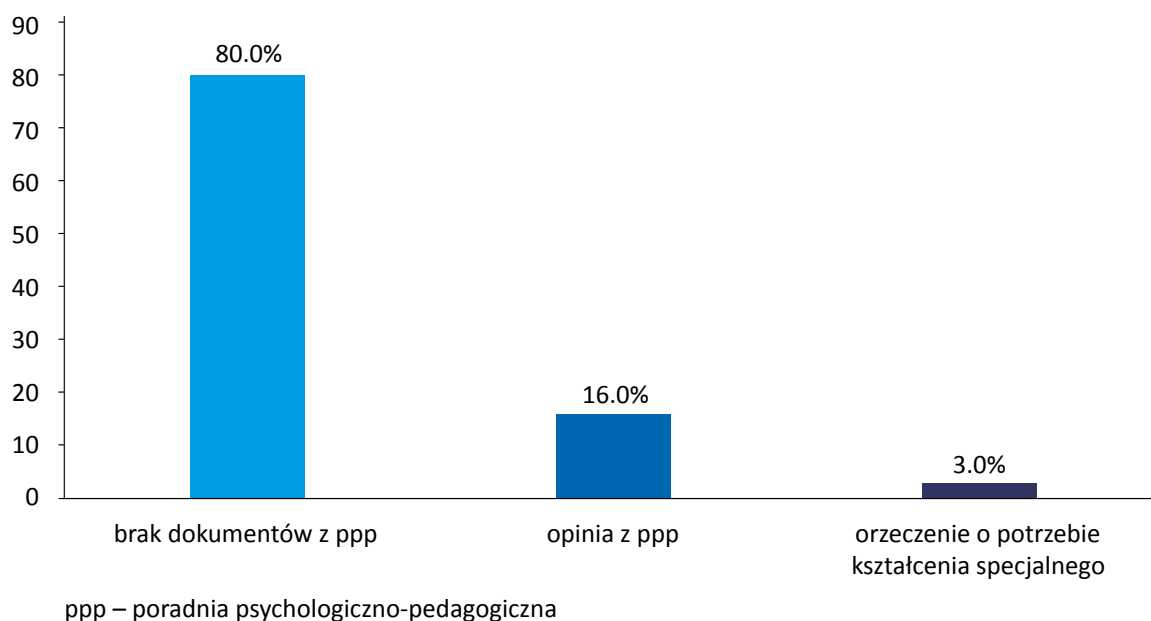
Badani uczniowie, którzy wskazali Ukrainę jako swój kraj urodzenia, generalnie dobrze oceniają swoje kompetencje językowe w języku polskim. Najwyżej oceniane są umiejętności rozumienia nauczyciela podczas lekcji (84.5% odpowiedzi „dobrze” i „bardzo dobrze”) oraz rozmawiania z koleżankami i kolegami z klasy (81.7%). Nieco niższe, choć nadal pozytywne oceny dotyczą rozumienia tekstów zamieszczonych w podręcznikach (83.1%) i zabierania głosu w klasie (61.9%). Najślabiej uczniowie oceniają swoje umiejętności pisania – aż 44.7% wskazało odpowiedzi „średnio” lub niżej, choć 56.3% nadal deklaruje, że piszą dobrze lub bardzo dobrze. Ogólnie wyniki wskazują, że większość uczniów z Ukrainy dobrze adaptuje się językowo w polskiej szkole, przy czym pisanie i aktywność ustna w klasie mogą stanowić obszary wymagające dodatkowego wsparcia.

2.4.2.2 Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W analizowanej próbie 19.1% uczniów posiada formalne dokumenty pozwalające szkołom uruchomić działania wspierające z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zgodnie z deklaracjami nauczycieli 16.1% uczniów, z którymi pracują, posiada opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Opinie te, choć nie stanowią podstawy do objęcia ucznia kształceniem specjalnym, umożliwiają nauczycielom wdrażanie rekomendowanych dostosowań w zakresie metod i organizacji procesu nauczania, np. w odniesieniu do tempa pracy, sposobów oceniania czy wsparcia emocjonalno-społecznego.

Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynika, że 3.0% uczniów posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Dokument ten wiąże się z koniecznością realizacji zaleceń wynikających z indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) i stanowi podstawę do objęcia ucznia wsparciem w ramach kształcenia specjalnego, takim jak nauczanie indywidualne, kształcenie w oddziale integracyjnym lub specjalna organizacja nauczania dostosowana do potrzeb i możliwości ucznia.

WYKRES 3

Częstość posiadania opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego

Wyniki zawarte w tabelach 6 i 7 wskazują, że posiadanie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej jest znacznie częstsze i wykazuje wyraźny trend wzrostowy w starszych klasach w porównaniu do posiadania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Można przypuszczać, że opinie często stanowią wstęp do dalszych działań diagnostycznych lub są związane z szerokim spektrum potrzeb (jak np. specyficzne trudności w uczeniu się), a orzeczenia dotyczą bardziej trwałych i formalnie potwierdzonych specjalnych potrzeb edukacyjnych wymienionych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku.

TABELA 6

Posiadanie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej wśród badanych uczniów z uwzględnieniem klasy, do której uczęszczali (N = 1608)

Kategorie	Klasa				
	4	5	6	7	8
Nie	87.4%	86.3%	81.1%	84.6%	78.4%
Tak	12.6%	13.7%	18.9%	15.4%	21.6%
Suma	100%	100%	100%	100%	100%

TABELA 7

Posiadanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wśród badanych uczniów z uwzględnieniem klasy, do której uczęszczali ($N = 1608$)

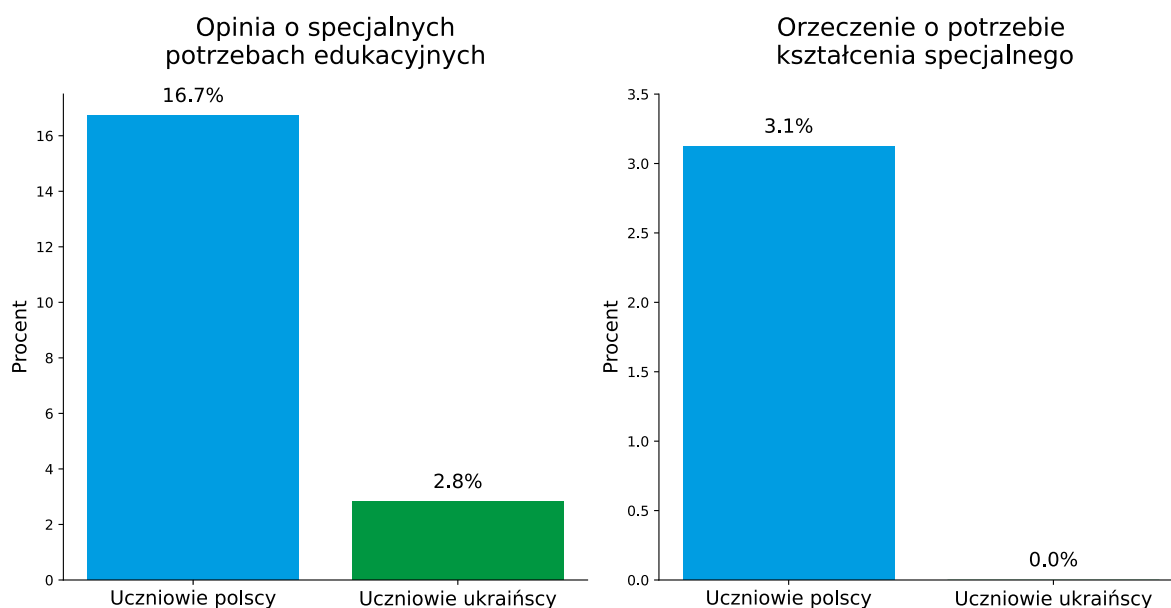
Kategorie	Klasa				
	4	5	6	7	8
Nie	97.0%	96.5%	97.9%	95.6%	97.7%
Tak	3.0%	3.5%	2.1%	4.4%	2.3%
Suma	100%	100%	100%	100%	100%

W celu zbadania zależności między krajem urodzenia a posiadaniem opinii o specjalnych potrzebach edukacyjnych przeprowadzono test chi-kwadrat Pearsona dla tabeli 2×2 . Analiza wykazała istotną statystycznie zależność, $\chi^2(1) = 9.71$, $p = .002$ (*Fisher's exact* $p < .001$). W grupie uczniów urodzonych w Polsce opinię posiadało 16.7% badanych, a wśród uczniów urodzonych w Ukrainie – zaledwie 2.8% (ogółem 16.1% w całej badanej grupie uczniów).

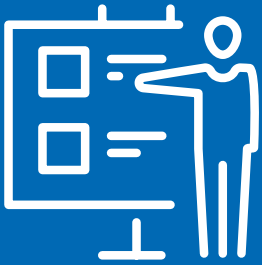
Dla orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego zależność od kraju urodzenia nie okazała się statystycznie istotna, $\chi^2(1) = 2.29$, $p = .131$ (*Fisher's exact* $p = .269$). Orzeczenie posiadało 3.1% uczniów urodzonych w Polsce. Żaden z uczniów urodzonych w Ukrainie nie posiadał orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Dane przedstawia wykres 4.

WYKRES 4

Odsetek uczniów posiadających opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w zależności od kraju urodzenia



03.



Wyniki badania oraz ich interpretacja



03.

Wyniki badania oraz ich interpretacja



Dobrostan szkolny uczniów jest złożonym konstruktem, który obejmuje zarówno subiektywne odczucia jednostki związane z funkcjonowaniem w środowisku edukacyjnym, jak i bardziej obiektywne wskaźniki jej aktywności i relacji społecznych. W tej części przedstawiono statystyki opisowe oraz rozkłady odpowiedzi dla kluczowych zmiennych obrazujących różne wymiary dobrostanu szkolnego, w tym: postrzeganie praktyk nauczycielskich, relacje rówieśnicze, emocje związane ze szkołą, zaangażowanie motywacyjno-emocjonalne oraz osiągnięcia edukacyjne. Analiza ta pozwala zarysować ogólny obraz funkcjonowania uczniów w szkole oraz zidentyfikować obszary wymagające dalszego wsparcia lub pogłębionej eksploracji.

3.1 Nauczycielskie praktyki dydaktyczno-wychowawcze

W analizie nauczycielskich praktyk dydaktyczno-wychowawczych w niniejszym opracowaniu uwzględniono zarówno postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego, jak i ocenę równości w traktowaniu przez nauczycieli. Oba wskaźniki zestawiono z informacją o kraju urodzenia uczniów, aby sprawdzić, czy doświadczenie migracyjne wiąże się z odmiennymi doświadczeniami w tym zakresie. Potrzeby edukacyjne uczniów z doświadczeniem migracji stawiają przed nauczycielami wyzwania związane z indywidualizowaniem i personalizowaniem procesu dydaktycznego i samej relacji z uczniami. W literaturze wymieniane są liczne wyzwania spotykane w pragmatyce zawodowej w związku z kulturowym zróżnicowaniem klas, np. konieczność dostosowania metod nauczania, pomoc w realizacji zadań, zapewnienie językowej dostępności materiałów, dostosowanie wymagań edukacyjnych, organizowanie zajęć wyrównawczych, zatrudnianie dodatkowych asystentów, a także zapewnienie wydłużonego czasu pracy i dodatkowych materiałów wspierających (Bartnikowska i in., 2023). Podejmowanie tych wysiłków może być odbierane jako responsywność nauczycieli wobec zróżnicowanych

potrzeb uczniów i w sposób obiektywny podnosić jakość nauczania, a w aspekcie subiektywnym oznacza poczucie bycia zauważonym, docenionym i odpowiednio traktowanym. Właściwe dostosowanie praktyk pedagogicznych, uwzględniające indywidualne potrzeby edukacyjne i językowe uczniów, może znacząco przyczynić się do kształtowania poczucia bezpieczeństwa, doświadczania troski oraz edukacyjnego komfortu uczniów z grup zagrożonych występowaniem trudności w uczeniu się.

3.1.1 Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego

Nie ulega wątpliwości, że wysokiej jakości nauczanie musi mieć charakter włączający, czyli ma być dostępne, adekwatne i skuteczne dla wszystkich uczniów, zwłaszcza jeśli edukację postrzega się jako proces oparty na zasadach sprawiedliwości społecznej. Nauczanie tak zaprojektowane, aby dostarczać stymulacji poznawczej każdemu uczniowi, pomimo różnic immanentnie wpisanych w ten proces, dodatkowo warunkowanych m.in. odmiennościami w możliwościach dostępu do treści uczenia się (np. językowymi, sensorycznymi, poznawczymi), jest kluczowe w edukacji włączającej utożsamianej z edukacją wysokiej jakości. Podążając w tym kierunku, rozwijane są podejścia dydaktyczne, które odpowiadają na zróżnicowane potrzeby uczniów: od tradycyjnego różnicowania nauczania na rzecz uniwersalnych, proaktywnych strategii, takich jak Uniwersalne Projektowanie Edukacyjne (*universal design for learning* – UDL), przez indywidualizację, po personalizację opartą na aktywnej roli ucznia w kierowaniu własnym procesem uczenia się (Lindner i Schwab, 2020).

W odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracji adaptacyjność procesu nauczania wymaga od nauczyciela rozumienia wpływu „skryptu kulturowego” na sposób, w jaki uczniowie uczestniczą w zajęciach i demonstrują swoją wiedzę (Cumming i Van der Kleij, 2016). Dlatego też promowane jest w literaturze podejście nauczania „wrażliwego kulturowo” (*culturally responsive teaching* – CRT). Opiera się ono na założeniu, że każdy uczeń – niezależnie od swojego pochodzenia – zasługuje na doświadczenie edukacyjne, które potwierdza jego tożsamość i wspiera rozwój akademicki. Według tego podejścia nauczyciel uznaje i docenia różnorodność tła kulturowe, doświadczenia i perspektywy uczniów obecnych w klasie oraz w miarę możliwości eliminuje bariery kulturowe i językowe, które mogą utrudniać sukces szkolny (Abdalla i Moussa, 2024; Pamula-Berhens, 2024). Wyniki badań (Rahaman, 2024) wskazują, że strategie CRT – takie jak wykorzystanie zróżnicowanych materiałów oraz budowanie relacji osobistych – znacząco zwiększają motywację uczniów, ich udział w zajęciach oraz poczucie przynależności.

Nauczanie rozumiane jako włączające jest zatem procesem z jednej strony organizacyjnym – nauczyciel operuje na kontekście, gdy projektuje materiał, warunki i metodę nauczania (Loreman, 2017; Saloviita, 2018), z drugiej zaś społecznym, gdy nauczyciel pozostaje z uczniem w responsywnej relacji, obserwując i badając jego możliwości czy reakcje po to, by dostosować



do nich swoje działania (Dumont i Ready, 2023). Takie praktyki nauczycielskie dostrzegane przez ucznia mogą wpływać na jego subiektywną ocenę stopnia indywidualizacji nauczania, a także mogą sprzyjać poczuciu bycia zauważanym, słuchanym i adekwatnie wspieranym w procesie edukacyjnym. Badania pokazują, że gdy uczniowie postrzegali podejścia dydaktyczne nauczycieli jako bardziej inkluzyjne, ich poczucie dobrostanu szkolnego i inkluzji społecznej ulegało poprawie, podobnie jak ich akademickie poczucie własnej wartości (Alnahdi, 2024). Zależność ta wynika z faktu, że kluczowym elementem dobrostanu szkolnego jest poczucie zdolności do sprostania oczekiwaniom i wymaganiom szkoły. Jeśli są one sztywne i jednakowe dla wszystkich uczniów, możliwość ich spełnienia – zwłaszcza przez uczniów o zróżnicowanych potrzebach – może być istotnie ograniczona.

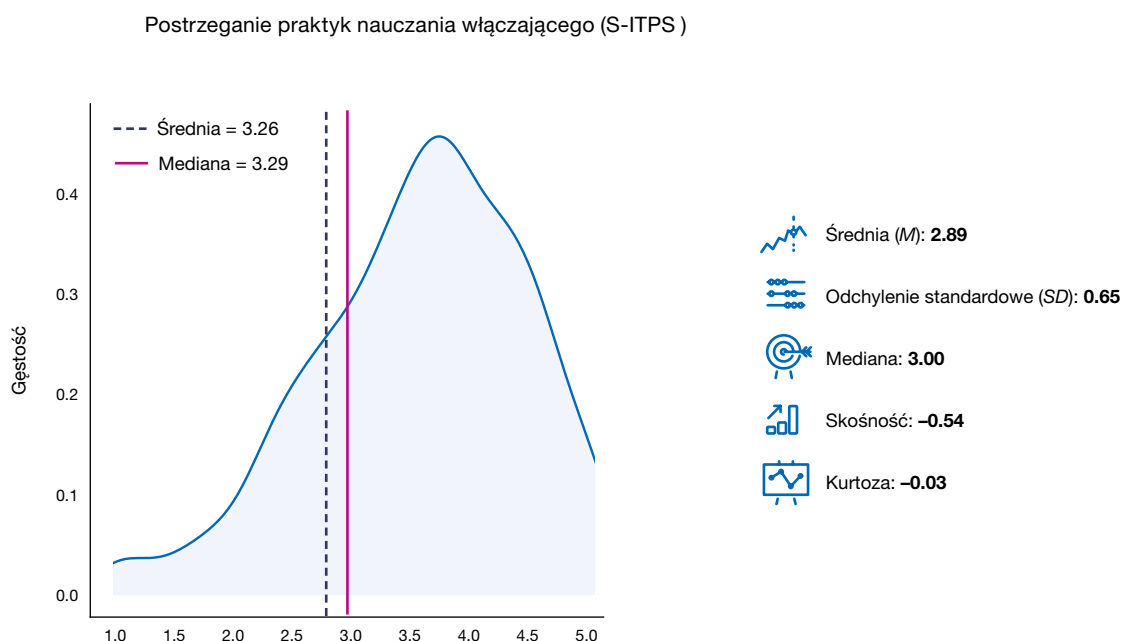
Sposób pomiaru postrzegania przez uczniów praktyk nauczania włączającego

<i>Skala Praktyk Nauczania Włączającego (S-ITPS)</i>		
		
Skala 4-stopniowa <i>tak</i> 1 → 2 → 3 → 4 <i>nie</i>	Co mierzy? Percepcję uczniów dotyczącą inkluzyjnego podejścia nauczyciela, rozumianego jako stopień, w jakim nauczyciel uwzględnia ich indywidualne możliwości, emocje, zainteresowania oraz potrzeby edukacyjne w codziennej praktyce dydaktycznej.	Interpretacja Dane zostały zrekodowane w taki sposób, aby wyższy wynik odzwierciedlał wyższy poziom postrzeganej inkluzywności. Wysokie wyniki w skali świadczą o pozytywnym postrzeganiu nauczycielskich praktyk jako włączających.
Więcej o skali zob. rozdział: → Opis narzędzi badawczych, s. 32-43		

Ogólny poziom postrzegania przez uczniów praktyk nauczania włączającego

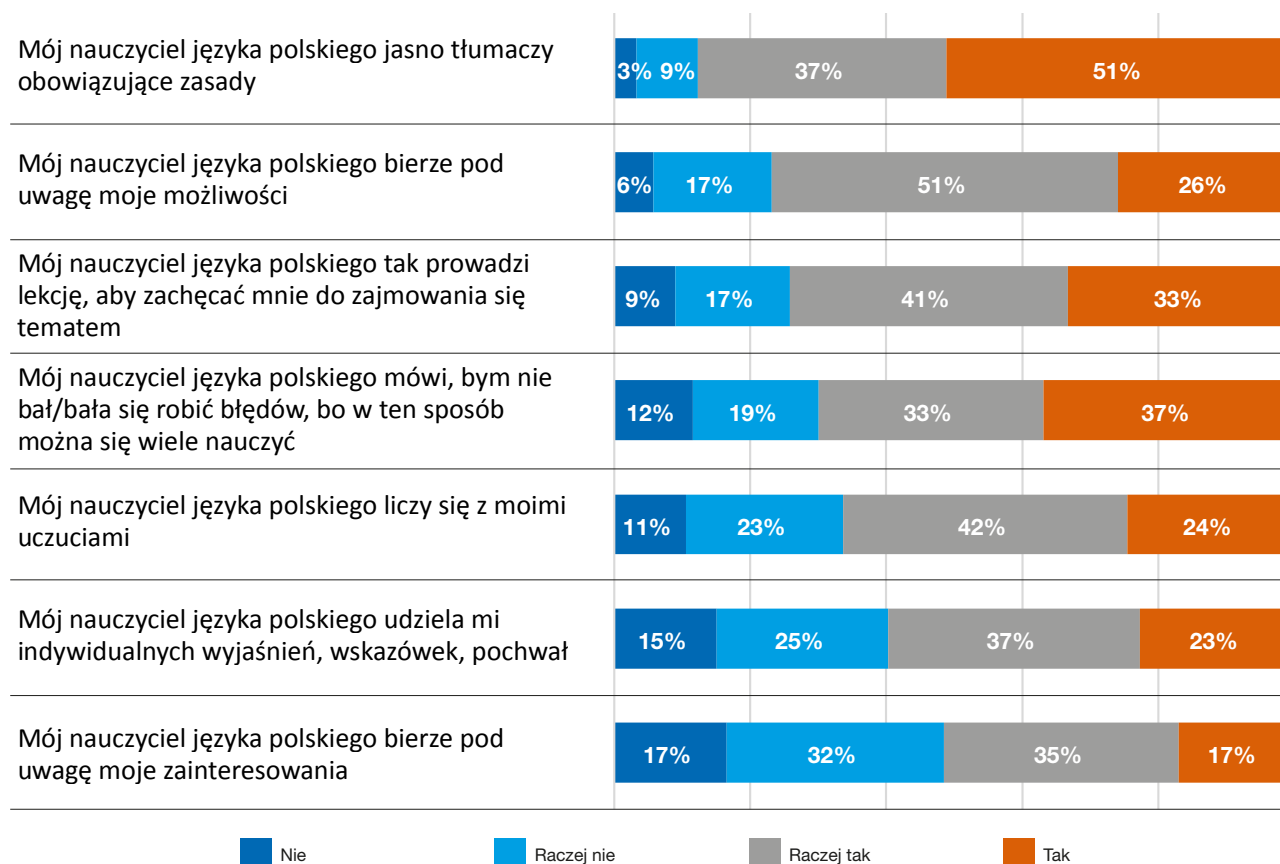
W badaniach odnotowano relatywnie wysoki poziom postrzegania praktyk nauczania włączającego nauczycieli języka polskiego. Przeciętnie uczniowie raczej zgadzali się ze stwierdzeniami sugerującymi obecność praktyk włączających, choć średnia ta lokuje się nieco poniżej wartości odpowiadającej jednoznacznej aprobacie („tak”).

WYKRES 5 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali S-ITPS



Z danych zamieszczonych na wykresie 6 wynika, że większość odpowiedzi na pytania o włączające praktyki nauczycielskie usytuowała się między „raczej tak” a „tak”. Odnotowane wyniki wskazują na raczej średni poziom przekonania o indywidualizacji praktyk dydaktycznych ocenianych nauczycieli. Analiza średnich oraz częstości poszczególnych itemów skali szczegółowo pokazuje, które działania nauczycieli otrzymały najwyższe noty (np. uwzględnianie zainteresowań uczniów), a które najniższe (np. jasne tłumaczenie zasad).

WYKRES 6 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali S-ITPS



Jak duża część uczniów/uczennic postrzega swoich nauczycieli języka polskiego jako takich, którzy w niewielkim bądź w znaczącym stopniu włączają ich w proces nauczania / uczenia się? Rysunek 2 pokazuje zastosowany schemat kategoryzacji uczniów o odmiennej percepcji praktyk nauczycielskich. Przypomnijmy, że uczniowie odnosili się do siedmiu stwierdzeń w skali od 1 do 4. Za tych, którzy uznawali, że nauczyciele w niskim stopniu włączają ich w proces uczenia się, uznaliśmy uczniów, którzy w pięciu lub więcej stwierdzeniach (na maksymalnie siedem) odpowiedzieli, że nie mają lub raczej nie mają do czynienia z opisywanymi sytuacjami. Ogółem w całej próbie takich osób znalazło się 16%, a więc co ósmy uczeń nie uważał, aby był aktywnie i skutecznie angażowany przez nauczyciela. Dla odmiany za tych, którzy postrzegali swoich nauczycieli jako skutecznie i intensywnie włączających, uznano uczniów, którzy w co najmniej pięciu z siedmiu stwierdzeń wybrali odpowiedź „tak” lub „raczej tak”. Niemal dwie trzecie spośród wszystkich badanych uczniów znalazło się właśnie w tej grupie. Ogółem widać zatem, że większości uczniów towarzyszy przekonanie o wysokim zaangażowaniu nauczycieli w proces włączania, a jedynie jeden na ośmiu ma poczucie wykluczenia.

RYSUNEK 2

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu postrzegania przez nich praktyk nauczania włączającego

POSTRZEGANIE PRZEZ UCZNIÓW PRAKTYK NAUCZANIA WŁĄCZAJĄCEGO (S-ITPS)

Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie odpowiadali na siedem stwierdzeń na skali od **1 = tak** do **4 = nie**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „nie” lub „raczej nie” oraz „tak” i „raczej tak”

5 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„nie” i „raczej nie”

16%

**Niskie postrzegane
nasilenie praktyk
nauczania
włączającego**

5 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„tak” i „raczej tak”

63%

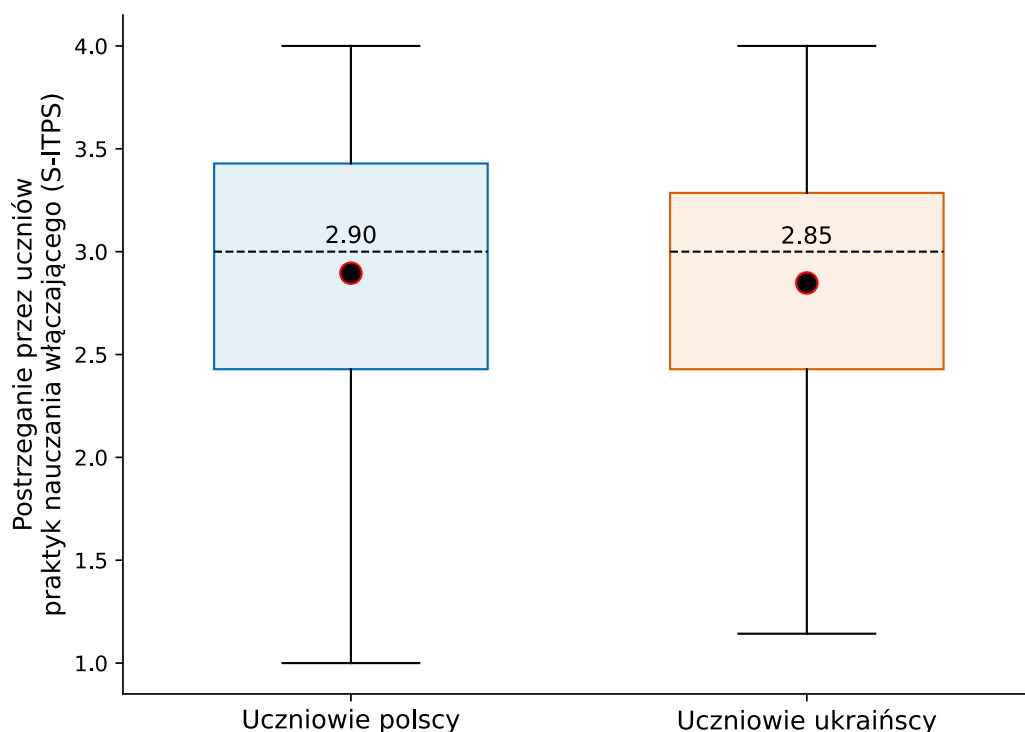
**Wysokie postrzegane
nasilenie praktyk
nauczania
włączającego**

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

W przeprowadzonych badaniach sprawdziliśmy, czy postrzeganie praktyk dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli w polskich szkołach różni się w perspektywie uczniów polskich i tych z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy.

WYKRES 7

Postrzeganie przez uczniów praktyk nauczania włączającego w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyła, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej.

Uczniowie polscy: $M = 2.90$ ($SD = 0.65$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 2.85$ ($SD = 0.61$).
Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1084) = 0.60$, $p = .548$. Różnica średnich = 0.05 (95% CI $[-0.10, 0.19]$). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.07; 95% CI: $[-0.16, 0.31]$.



Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie z obu grup w podobnym stopniu postrzegają nauczycieli języka polskiego jako stosujących praktyki sprzyjające włączeniu. Brak istotnych różnic może świadczyć o relatywnie jednolitym doświadczeniu szkolnym w tym zakresie, niezależnie od kraju pochodzenia uczniów.

Uczniowie polscy oraz uczniowie z doświadczeniem migracji przybyli z Ukrainy w podobnym, umiarkowanie pozytywnym stopniu zgadzali się ze stwierdzeniami sugerującymi obecność praktyk włączających. Nie musi to oznaczać, że nauczyciele stosują te same strategie dydaktyczne wobec uczniów polskich i ukraińskich, przeciwnie – czynności dydaktyczne

odbierane są przez te dwie, różniące się przecież potrzebami edukacyjnymi, grupy jako względnie włączające, tj. indywidualizujące i responsywne. Pomimo tego, że badania przeprowadzone wśród nauczycieli w 2022 roku – gdy po raz pierwszy mierzyli się oni z wyzwaniem nauczania uczniów nowo przybyłych do polskiego systemu edukacji – wskazywały na znaczne trudności i poczucie obciążenia (Herbst i Sitek, 2023; Pyżalski i in., 2022), kolejne diagnozy tej sytuacji ujawniały stopniowy rozwój strategii dydaktycznych sprzyjających efektywnemu nauczaniu uczniów z doświadczeniem migracji (Papuda-Dolińska i Wiejak, 2024) oraz deklarowaną zmianę w sposobie pracy (Nazaruk i in., 2023).

Nauczyciele w większości reagują na dodatkowe potrzeby uczniów przybyłych z Ukrainy, ale sposoby, metody i podejścia w zakresie dostosowywania materiału edukacyjnego do ich potrzeb są różnorodne: od rozwiązań uniwersalnych (np. stosowanie uproszczonego tekstu, kontekstualizacja nauczania), przez strategie stricte dedykowane uczniom z doświadczeniem migracyjnym (wsparcie asystenta międzykulturowego), aż po reakcje intuicyjne i doraźne (np. tłumaczenia na język ukraiński lub rosyjski). Niemniej wszystkie te działania, bez względu na ich metodologiczną poprawność, mogą być odbierane przez uczniów, szczególnie w klasach ogólnodostępnych, jako czynności wspierające im dedykowane (mimo że w percepcji polskich uczniów dodatkowa uwaga poświęcona uczniom ukraińskim może być odbierana jako faworyzowanie; zob. Tędziągolska i in., 2024).

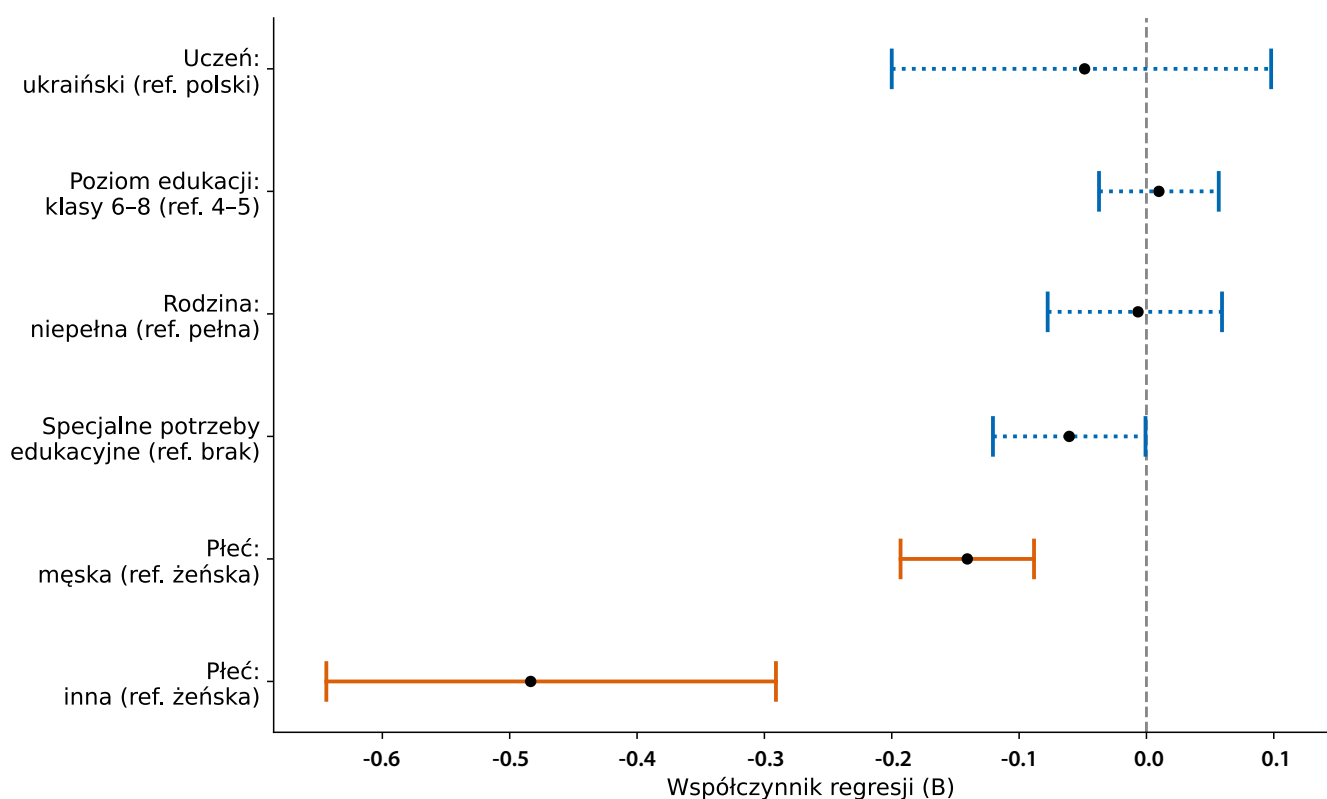
Warto uwzględnić także to, że badani uczniowie ustosunkowali się do praktyk nauczyciela języka polskiego. Być może fakt, że język polski pełni funkcję nośnika treści w niemal wszystkich przedmiotach, sprawia, że nauczyciele tego przedmiotu w sposób naturalny czują się odpowiedzialni za wspieranie uczniów w opanowywaniu języka edukacji i podejmują dodatkowe czynności dydaktyczne. W przypadku tej grupy nauczycieli nauczanie uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji może być traktowane jako wyzwanie w rozwoju zawodowym oraz może zachęcać do refleksji nad własną praktyką pedagogiczną (por. Ćwirynkało i in., 2024).

Niewątpliwie wyniki uzyskane w niniejszym badaniu podkreślają potrzebę dalszej refleksji nad jakością i głębokością wdrażanych praktyk włączających, a także nad tym, w jakim stopniu są one faktycznie dostosowane do zróżnicowanych kontekstów kulturowych i językowych uczniów. W przyszłych badaniach warto uwzględnić również jakościowe metody analizy, które mogą ujawnić subtelniejsze różnice w doświadczeniach uczniów z różnych grup.

Inne zmienne wykazujące związek z postrzeganiem przez uczniów praktyk nauczania włączającego

W dalszej części analizy wykorzystano model regresji liniowej, aby zidentyfikować czynniki powiązane z oceną praktyk włączających realizowanych przez nauczycieli. Zmienną zależną był wynik w skróconej wersji skali S-ITPS, natomiast jako predyktory uwzględniono: kraj pochodzenia ucznia (uczniowie ukraińscy względem polskich), poziom edukacyjny (klasy 6–8 vs 4–5), strukturę rodziny (rodziny niepełne vs pełne), występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE), a także płeć (męska vs żeńska oraz inna vs żeńska). Grupy referencyjne tworzyli uczniowie: polscy, uczęszczający do klas 4–5, z rodzin pełnych, bez SPE oraz identyfikujący się jako dziewczęta.

WYKRES 8 | Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z postrzeganiem przez uczniów praktyk nauczania włączającego



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów oceny poziomu praktyk włączających, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie samotności przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1601) = 7.18$, $p < .001$, ale wyjaśnił jedynie niewielką część wariacji ocenianych praktyk ($R^2 = .026$). Istotnymi predyktorami postrzegania przez uczniów praktyk nauczania włączającego były: kategoria „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.47$, $p < .001$) oraz płeć męska ($B = -0.13$, $p < .001$).

Analiza wykazała, że postrzeganie praktyk włączających różniło się przede wszystkim w zależności od deklarowanej odpowiedzi dotyczącej płci (zob. wykres 8). Uczniowie, którzy zaznaczyli opcję „inna” (niż chłopiec lub dziewczynka), oceniali działania nauczycieli jako mniej sprzyjające włączeniu. Również chłopcy, w porównaniu do dziewcząt, mieli nieco mniej pozytywne doświadczenia w tym zakresie. Pozostałe analizowane czynniki, takie jak sytuacja rodzinna, etap edukacyjny, pochodzenie czy potrzeby edukacyjne, nie wykazały jednoznacznych związków z ocenami praktyk nauczycielskich w omawianym modelu.

Kilku słów wyjaśnienia wymaga zmienna płeć jako moderująca postrzeganie praktyk włączających. Taki stan rzeczy nie jest nowością w badaniach. Wcześniejsze analizy również wskazywały na płeć uczniów jako predyktor postrzegania przez nich procesów uczenia się i nauczania inicjowanych przez nauczycieli – dziewczęta częściej dostrzegały wyższy poziom zróżnicowania i personalizacji niż ich koledzy (Lindner i in., 2019; Schwab i in., 2020; Tennant i in., 2015). Może to wynikać z faktu, że nauczyciele częściej udzielają im dodatkowych wyjaśnień, zwłaszcza gdy mają niższe osiągnięcia (Tennant i in., 2015). Dziewczęta są też bardziej wrażliwe na relacyjne i emocjonalne aspekty środowiska klasowego, co może wpływać na ich pozytywne postrzeganie wsparcia nauczyciela. Ponadto są bardziej skłonne do proszenia o pomoc, a nauczyciele częściej na takie sygnały reagują. Dodatkowo niektóre style nauczania – oparte na strukturze, współpracy i komunikacji – mogą być lepiej dopasowane do preferencji poznawczych dziewcząt (Brown i in., 2022).

3.1.2 Postrzeganie nierówności w traktowaniu przez nauczyciela

W edukacji włączającej przeciwdziałanie uprzedzeniom i promowanie równości stanowi nie tylko etyczny obowiązek, ale i warunek niezbędny do stworzenia szkoły dostępnej dla wszystkich uczniów, gdzie każdy ma szansę na rozwój i sukces.

Nawet jeśli nauczyciele dbają o swoich uczniów i doceniają szansę nauczania każdego dziecka, w ich praktyce mogą pojawić się niezamierzone, a czasem też zamierzone uprzedzenia (Tropp i Rucinski, 2022). Gdy nauczyciele przejawiają uprzedzenia, uczniowie doświadczają niesprawiedliwego traktowania (Kauffman, 2020; Starck i in., 2020). Klasy, w których obecne są niezidentyfikowane i nekorygowane uprzedzenia nauczycieli, tworzą wykluczające środowisko szkolne dla wszystkich członków społeczności (Glock i Kovacs, 2013). Równe traktowanie

uczniów przez nauczycieli, pozbawione uprzedzeń i dyskryminacji, ma fundamentalne znaczenie dla ich dobrostanu szkolnego, gdyż zapewnia poczucie sprawiedliwości, bezpieczeństwa oraz akceptacji w środowisku edukacyjnym.

Badania z kontekstów kulturowych innych niż polski pokazują, że w przypadku pochodzenia etnicznego obserwuje się zmianę w oczekiwaniach nauczycieli – od faworyzowania uczniów rodzimego pochodzenia w długoterminowych oczekiwaniach do faworyzowania uczniów pochodzenia migracyjnego w krótkoterminowych ocenach, co sugeruje kompensacyjne podejście do oceniania (Gil-Hernández i in., 2024).

Zniekształcone oczekiwania i stereotypowe postawy wiążą się z różnicami w osiągnięciach edukacyjnych ze względu na pochodzenie etniczne lub rasowe, obniżoną samooceną, poczuciem braku przynależności do szkoły, niską motywacją do uczestnictwa w zajęciach, a także z negatywnymi skutkami dla zdrowia psychicznego, takimi jak stres, lęk i depresja (İnan-Kaya i Rubie-Davies, 2022; Okonofua i in., 2016). Zgłaszane przez uczniów niesprawiedliwe traktowanie w klasie przekłada się również na niższe zaangażowanie w naukę (Berti i in., 2010; Gasser i in., 2018). Ponadto dyskryminacja w środowisku szkolnym prowadzi do pogłębiania nierówności edukacyjnych, wzmacniając bariery i wykluczenie społeczne, co może mieć długofalowy wpływ na edukacyjne i życiowe szanse uczniów. Badania pokazują, że ukryte uprzedzenia rasowe nauczycieli mogą wpływać na wyniki edukacyjne uczniów – dzieci należące do preferowanej przez nauczyciela grupy rasowo-etnicznej uzyskiwały średnio lepsze rezultaty na końcoworocznych testach standaryzowanych (Peterson i in., 2016).

Coraz częściej docenia się więc znaczenie sposobu, w jaki uczniowie postrzegają uprzedzenia w klasie, ponieważ jest to kluczowe dla podejmowania skutecznych działań na rzecz tworzenia bardziej inkluzyjnego środowiska nauki (Kaufman i Killen, 2022).

Sposób pomiaru postrzegania nierówności w traktowaniu przez nauczyciela

Zachowania Dyskryminacyjne Nauczyciela (TDB)



Skala 5-stopniowa

zdecydowanie się nie zgadzam

1 → 2 → 3 → 4 → 5

zdecydowanie się zgadzam



Co mierzy?

Subiektywne poczucie uczniów, że są akceptowani, traktowani sprawiedliwie i otrzymują wsparcie od nauczycieli, niezależnie od swoich indywidualnych cech czy trudności.



Interpretacja

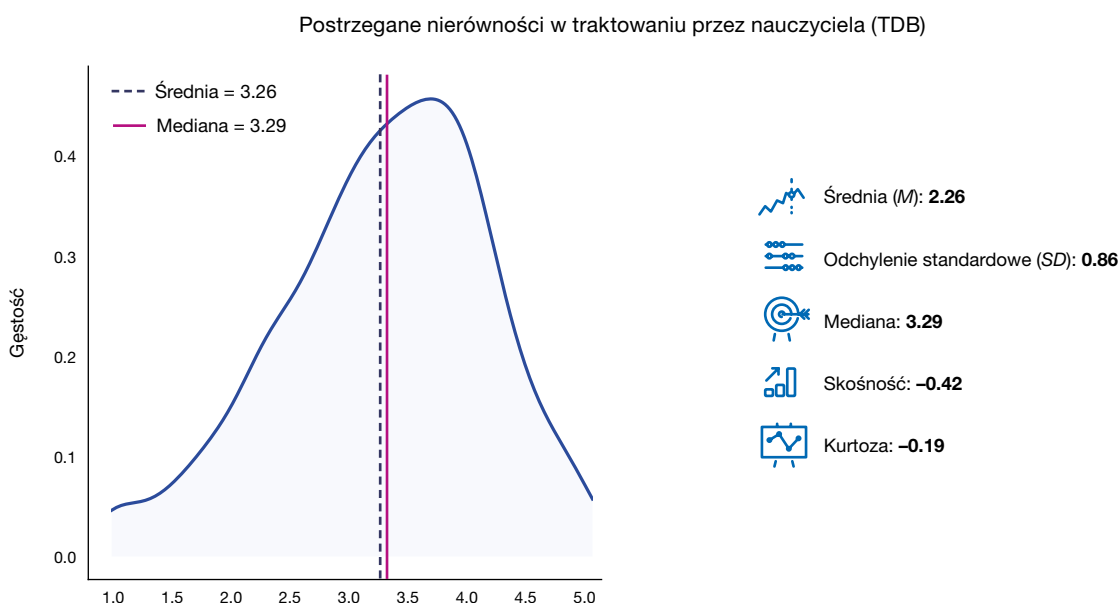
Wysokie wyniki w skali świadczą o wysokim poziomie zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi równego traktowania przez nauczycieli.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom postrzegania przez uczniów nierówności w traktowaniu przez nauczycieli

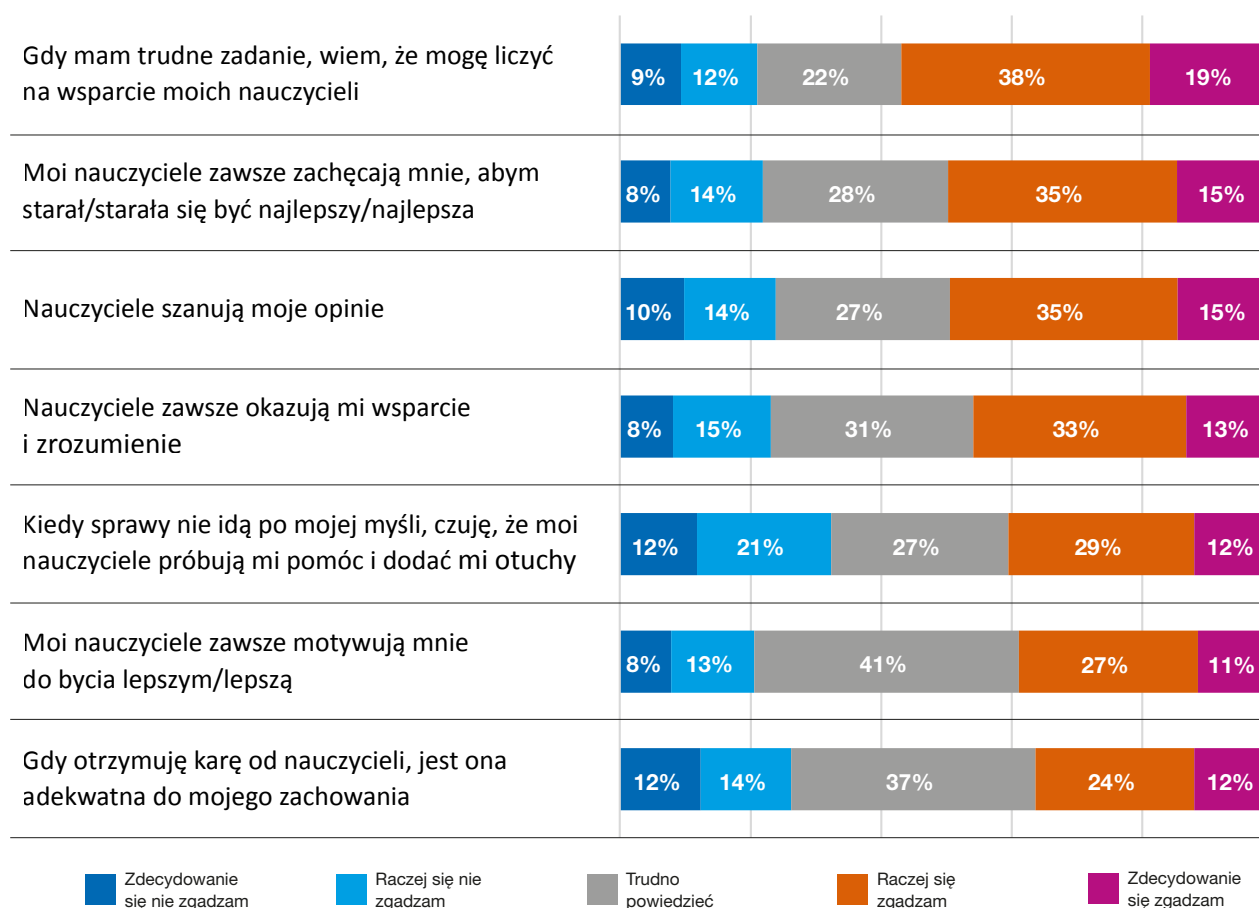
W badaniach odnotowano relatywnie wysoki poziom równego traktowania przez nauczycieli. Wynik ten wskazuje, że przeciętny poziom zgody ze stwierdzeniami dotyczącymi równego traktowania przez nauczycieli lokował się nieznacznie powyżej odpowiedzi neutralnej.

WYKRES 9 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali TDB



Z danych zamieszczonych na wykresie 10 wynika, że większość odpowiedzi na pytania o sprawiedliwe traktowanie przez nauczyciela usytuowała się między „trudno powiedzieć” a „raczej się zgadzam”.

WYKRES 10 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali TDB



Czy ogółem uczniowie postrzegali nauczycieli jako traktujących ich sprawiedliwie i w sposób równy, czy też raczej towarzyszyło im poczucie niesprawiedliwego odnoszenia się do nich ze strony pedagogów? Uczniów, którzy w co najmniej pięciu spośród siedmiu użytych stwierdzeń uznali, że nie są właściwie traktowani, zaklasyfikowano do grupy o niskich rezultatach na tym wymiarze. Kategoria ta stanowiła 13% całości badanych, a więc co ósmy uczeń miał wrażenie, że często lub bardzo często nie jest przez swoich nauczycieli traktowany we właściwy i sprawiedliwy sposób. Przeciwna kategoria – uczniowie o silnym przekonaniu, że często lub zawsze są traktowani sprawiedliwie – stanowiła jedną trzecią ogółu badanych (33%). Zdecydowana większość uczestników badania (54%) sytuowała się zatem między tymi ekstremami. Uczniom tym nie towarzyszyło poczucie chronicznej niesprawiedliwości w traktowaniu ani przekonanie, że zazwyczaj są traktowani fair (zob. rysunek 3).

RYSUNEK 3

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu postrzegania nierówności w traktowaniu przez nauczyciela

POSTRZEGANE NIERÓWNOŚCI W TRAKTOWANIU (TDB)

Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie odpowiadali na siedem stwierdzeń na skali od
1 = zdecydowanie się nie zgadzam do **5 = zdecydowanie się zgadzam**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „zdecydowanie się nie zgadzam” i „raczej się nie zgadzam” oraz „raczej się zgadzam” i „zdecydowanie się zgadzam”

5 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„zdecydowanie się nie zgadzam”
i „raczej się nie zgadzam”

13%

Uważający się
za nierówno
traktowanych

5 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„raczej się zgadzam” i „zdecydowanie
się zgadzam”

33%

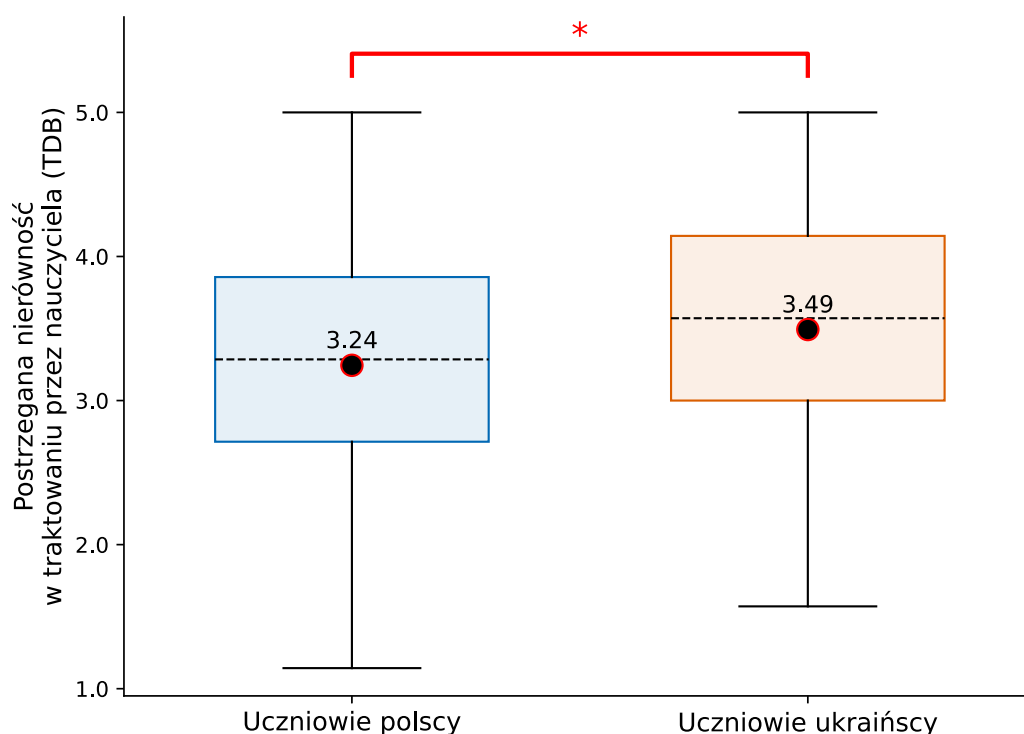
Uważający się za
równo traktowanych

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

W niniejszych badaniach sprawdziliśmy, czy postrzeganie równego traktowania przez nauczycieli w polskich szkołach różni się w perspektywie uczniów polskich i tych z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy.

WYKRES 11

Postrzegane nierówności w traktowaniu przez nauczyciela w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyła, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Uczniowie polscy: $M = 3.24$ ($SD = 0.86$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 3.49$ ($SD = 0.86$). Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = -2.37$, $p = .018$. Różnica średnich = -0.25 (95% CI $[-0.45, -0.04]$). Wielkość efektu (d Cohena) = -0.29 ; 95% CI $[-0.53, -0.05]$.



Wyniki wskazują, że uczniowie ukraińscy – wbrew obawom o możliwą marginalizację – częściej postrzegają nauczycieli jako traktujących wszystkich uczniów równo. Może to odzwierciedlać działania wspierające uczniów z doświadczeniem uchodźczym lub różnice kulturowe i odniesienia, z jakich korzystają uczniowie przy ocenie sprawiedliwości w relacjach szkolnych.

Wynik w zakresie postrzegania równego traktowania przez nauczycieli jest zbieżny z wynikami postrzegania praktyk włączających, co może świadczyć o tym, że w opinii uczniów nauczyciele – poza organizowaniem dostępnego procesu uczenia się – motywują, okazują empatię i wsparcie,

sprawiedliwie reagują na zachowania w takim samym stopniu w stosunku do uczniów polskich i tych pochodzących z Ukrainy. Polskie badania jakościowe z ostatniego okresu potwierdzają, że nauczyciele wobec uczniów z Ukrainy nie stosują żadnej taryfy ulgowej ani w kwestiach dydaktycznych, ani w kwestiach wychowawczych, mimo że na początku ich obecności w szkole takie podejście się zdarzało (Tędziągowska i in., 2024). Co istotne, w analizie oceniania przez nauczycieli uczniów z Ukrainy wybrzmiewa strategia działania na zasadzie „najlepszego interesu dziecka”. Nauczyciele biorą pod uwagę aspekty społeczne związane z dobrostanem – albo starają się zapewnić uczniom promocję do kolejnej klasy, aby nie zakłócać funkcjonowania grupy rówieśniczej, albo rekomendują powtórzenie klasy, jeśli pozwala to na lepsze przygotowanie do nauki szkolnej (Koterwas i Nowosielska, 2025).

Oczywiście badania w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” nie charakteryzują tego, jakie są faktyczne postawy nauczycieli wobec uczniów o innej narodowości, ponieważ opierają się na subiektywnych ocenach uczniów. Niemniej bardziej pozytywne doświadczenia uczniów ukraińskich mogą być odebrane jako wskaźnik rzeczywistego proinkluzywnego nastawienia nauczycieli w tych szkołach. Warto dodać, że zgłosiły się one do tego projektu, co może wskazywać, że ich kadra pedagogiczna była szczególnie zaangażowana w rozwój kompetencji związanych z edukacją włączającą. Możliwe, że nauczyciele ci zostali wyposażeni w wiedzę i narzędzia umożliwiające skuteczniejsze wspieranie różnorodnych uczniów, a szkoła jako całość przyjęła bardziej świadomą i otwartą postawę wobec odmienności językowej, kulturowej i edukacyjnej.

Inne zmienne wykazujące związek z postrzeganiem przez uczniów nierówności w traktowaniu przez nauczycieli

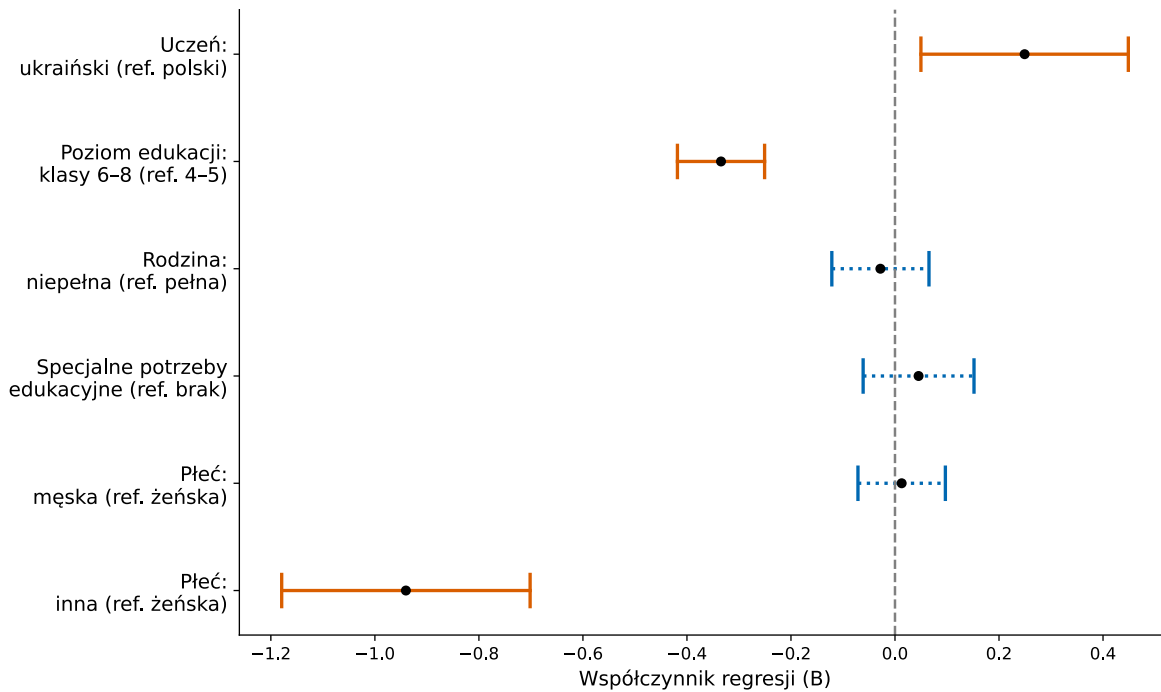
W kolejnej analizie oceniono, w jakim stopniu cechy społeczno-demograficzne uczniów wiążą się z ich oceną równościowego traktowania przez nauczycieli (skala TDB; wyższy wynik oznacza bardziej pozytywne postrzeganie).



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie: $F(6.1601) = 22.25$, $p < .001$, $R^2 = .077$. Trzy zmienne miały istotne związki z oceną równości: narodowość ($B = 0.25$, $p = .014$), poziom edukacji ($B = -0.33$, $p < .001$), płeć ($B = -0.94$, $p < .001$).

WYKRES 12

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z postrzeganiem nierówności w traktowaniu przez nauczyciela



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów postrzeganego równego traktowania przez nauczycieli (TDB), wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie postrzegania równego traktowania przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Wyniki wskazują, że bardziej pozytywne doświadczenia mają uczniowie ukraińscy niż polscy, natomiast uczniowie starsi i osoby deklarujące inną płeć niż męska lub żeńska zgłaszają większe trudności w odbiorze nauczycieli jako sprawiedliwych i równościowych. Pozostałe predyktory – struktura rodziny, specjalne potrzeby edukacyjne i płeć męska – nie były istotnie powiązane z postrzeganiem równościowego traktowania (zob. wykres 12).



Podsumowanie

Wyniki analiz wskazują, że ogólny poziom postrzegania dobrostanu szkolnego w obszarach praktyk włączających oraz nierównego traktowania przez nauczycieli różni się w ograniczonym stopniu w zależności od cech społeczno-demograficznych uczniów.

W przypadku praktyk włączających nie odnotowano różnic między uczniami polskimi i ukraińskimi – obie grupy w podobnym stopniu dostrzegały działania nauczycieli sprzyjające włączeniu. Model regresji potwierdził jednak, że subiektywna ocena tych praktyk jest niższa wśród chłopców niż dziewcząt, a szczególnie niska wśród uczniów, którzy zadeklarowali inną kategorię płci niż żeńska lub męska. Wskazuje to na możliwe trudności tej grupy w odbiorze relacji z nauczycielami jako inkluzywnych i wspierających. Pozostałe analizowane czynniki, takie jak pochodzenie, struktura rodziny czy obecność specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie wiązały się istotnie z postrzeganiem praktyk włączających.

Nieco inny obraz wyłania się z analizy dotyczącej równego traktowania. Uczniowie ukraińscy – wbrew przypuszczeniom o ryzyku marginalizacji – w większym stopniu postrzegali nauczycieli jako sprawiedliwych niż uczniowie polscy. Może to odzwierciedlać efekty dodatkowego wsparcia udzielanego uczniom z doświadczeniem migracyjnym lub różnice w oczekiwaniach wobec szkoły. Jednocześnie uczniowie starszych klas oraz osoby deklarujące płeć inną niż męska lub żeńska wyrażali mniej pozytywne opinie na temat równościowego traktowania przez nauczycieli. Czynniki takie jak płeć męska, struktura rodziny czy obecność specjalnych potrzeb edukacyjnych nie miały istotnego wpływu na oceny równości.

Łącznie wyniki sugerują, że choć większość uczniów – niezależnie od cech społeczno-demograficznych – ma podobne doświadczenia szkolne w zakresie włączenia i sprawiedliwości, to niektóre grupy, zwłaszcza uczniowie, którzy określili swoją płeć jako „inna” oraz starsi wiekiem, mogą w większym stopniu doświadczać wykluczenia lub mniejszego poczucia równości. Szczególnie istotne jest jednak to, że uczniowie ukraińscy – będący kluczową grupą w kontekście analizowanych badań – w większym stopniu postrzegają nauczycieli jako sprawiedliwych i równościowych niż ich polscy rówieśnicy. Może to odzwierciedlać skuteczność działań wspierających uczniów z doświadczeniem migracyjnym lub różnice kulturowe w ocenie relacji szkolnych.

3.2 Relacje z rówieśnikami w klasie

Relacje rówieśnicze są istotnym elementem szkolnego funkcjonowania uczniów, a jednocześnie znaczącą determinantą dobrostanu dzieci i młodzieży (Brzezińska, 2000; Brzezińska i in., 2024; Bukowski i in., 2018). Roberson i Renshaw (2019) w swojej koncepcji dobrostanu

szkolnego wyróżnili dobrostan społeczny (*social well-being*) jako jeden z podstawowych obszarów, który w swej istocie sprowadza się do zdolności nawiązywania i utrzymywania zdrowych, przynoszących zadowolenie relacji rówieśniczych. Coraz więcej badań pokazuje też, że satysfakcjonujące relacje z innymi oraz odpowiedni poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów przyczyniają się do ich lepszego funkcjonowania w szkole, a jednocześnie mają znaczenie dla ich osiągnięć szkolnych (Weissberg i in., 2015). W ramach podjętych badań analizowano takie zmienne jak: poczucie samotności i niezadowolenie społeczne, postrzegany status rówieśniczy, włączenie społeczne, doświadczanie agresji rówieśniczej oraz samoskuteczność interpersonalna jako istotne obszary relacji z rówieśnikami, bezpośrednio powiązane z dobrostanem społecznym uczniów.

3.2.1 Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych

Pozytywne relacje społeczne, poczucie przynależności do grupy i zadowolenie z nawiązywanych kontaktów z kolegami i koleżankami mają istotne znaczenie dla ogólnego poziomu zadowolenia u młodych osób (Schwartz-Mette i in., 2020). Dzieci i młodzież, którzy z łatwością nawiązują relacje z innymi, odczuwają sympatię i akceptację ze strony rówieśników i mają większe poczucie przynależności do klasy/grupy oraz wyższą samoocenę (Birkeland i in., 2014). Posiadanie przyjaciół umożliwia uzyskanie wsparcia społecznego ze strony kolegów i koleżanek oraz zaspokojenie potrzeby przynależności i znaczenia (Baumeister i Leary, 1995), a co za tym idzie zapobiega występowaniu trudności w funkcjonowaniu emocjonalnym (Kekkonen i in., 2020; Nangle i in., 2003). Aktywności społeczne, spotkania ze znajomymi, relacje koleżeńskie w szkole i poza nią są też pozytywnie związane z satysfakcją z życia młodych osób (Tepordei i in., 2023). Z kolei poczucie osamotnienia i niezadowolenie z własnych relacji społecznych znacząco korelują z obniżonym dobrostanem i przystosowaniem emocjonalnym (Schwartz-Mette i in., 2020).

Doświadczenie uchodźstwa i konieczność przesiedlenia mogą wiązać się z poczuciem osamotnienia, szczególnie w początkowym etapie tej sytuacji. Badania prowadzone w różnych krajach i na grupach uchodźców różniących się wiekiem, pochodzeniem czy powodem emigracji regularnie wykazują poczucie osamotnienia jako odczucie towarzyszące migracji (Nguyen i in., 2024). Kim i Amar (2025) podkreślają szczególne nasilenie samotności w procesie adaptacji do nowego środowiska kulturowego jako konsekwencję stresu akulturacyjnego migrantów (Berry, 2008), co jest istotne zwłaszcza w kontekście uchodźstwa i traumy wojennej (Kurapov i in., 2022). Związane jest to z utratą lub zerwaniem dotychczasowych więzi w wyniku zmiany miejsca zamieszkania, ale też z trudnościami w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości, nawiązaniu nowych relacji interpersonalnych, dookreśleniu na nowo swojej tożsamości społecznej i doświadczaniu różnego rodzaju trudności w codziennym funkcjonowaniu (Berry, 2008). Te uniwersalne zjawiska i mechanizmy odczuwania osamotnienia na skutek migracji dotyczą również dzieci i uczniów (Lashari i in., 2022; Sawir i in., 2008), a wyjątkowość ich sytuacji wynika

z braku wpływu na decyzję o zmianie miejsca zamieszkania oraz z jej nagłości i przymusowości (Błaszczak, 2025). Co więcej, brak lub zerwanie bliskich relacji z innymi może być dla tej grupy szczególnie dotkliwy. Dzieci i młodzież szkolna znajdują się na etapie rozwoju, w którym relacje rówieśnicze są bardzo ważne dla rozwoju osobniczego, sposobu myślenia o samym sobie i samooceny (Brzezińska, 2000; Brzezińska i in., 2024). Dodatkowo młodzi ludzie nie mają jeszcze dobrze wypracowanych i skutecznych mechanizmów radzenia sobie z odrzuceniem czy z niepowodzeniami społecznymi, co oznacza, że trudności i ograniczenia w nawiązywaniu bliskich więzi z rówieśnikami w znaczący sposób obniżają ich dobrostan i pogarszają funkcjonowanie (Bukowski i in., 2018; Jaskulska i Poleszak, 2015).

Sposób pomiaru samotności i braku satysfakcji z relacji rówieśniczych

Kwestionariusz Samotności i Niezadowolenia Społecznego (LSDQ)



Skala 4-stopniowa

całkowicie nieprawda

1 → 2 → 3 → 4

całkowicie prawda



Co mierzy?

Subiektywnie doświadczany rozdźwięk między oczekiwanym a postrzeganym stanem własnych relacji interpersonalnych, prowadzący do odczuwania negatywnych emocji, takich jak smutek czy lęk.



Interpretacja

Zebrane odpowiedzi zostały zrekodowane w taki sposób, że wysokie wyniki w skali świadczą o poczuciu osamotnienia i niezadowoleniu społecznym.

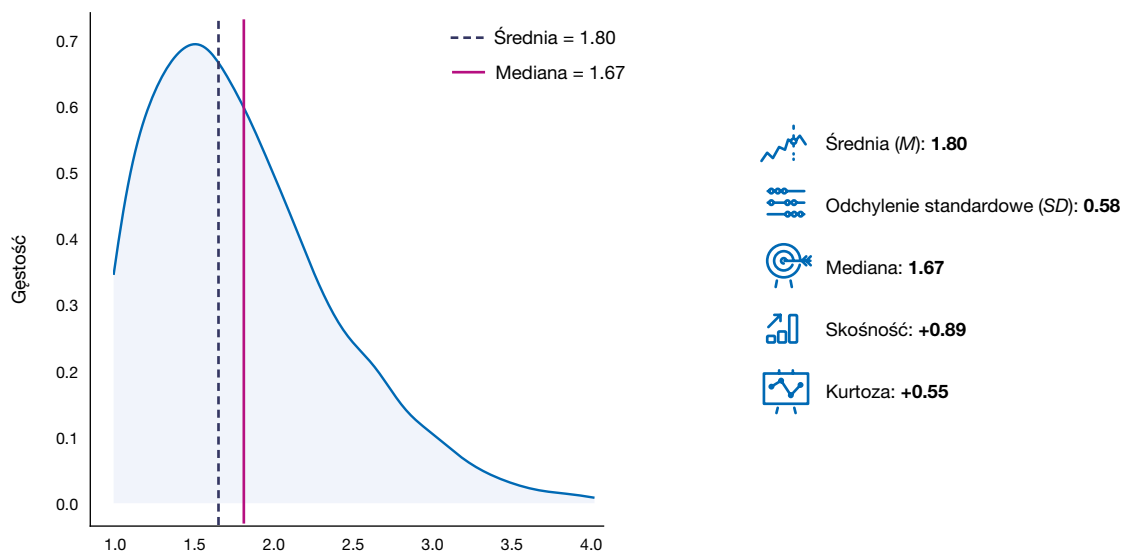
Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom samotności i braku satysfakcji z relacji rówieśniczych

W badaniach odnotowano relatywnie niski poziom samotności i braku satysfakcji z relacji rówieśniczych, co wskazuje na subiektywnie doświadczany nieznaczny rozdźwięk pomiędzy postrzeganym a oczekiwanym stanem własnych relacji interpersonalnych. Średni wynik wynosił $M = 1.80$ ($SD = 0.58$), a mediana – 1.67. Rozkład wyników również był lekko wypukły (kurtoza = 0.55) oraz skośny w prawo (skośność = 0.89), co oznacza większą liczbę niższych odpowiedzi (zob. wykres 13).

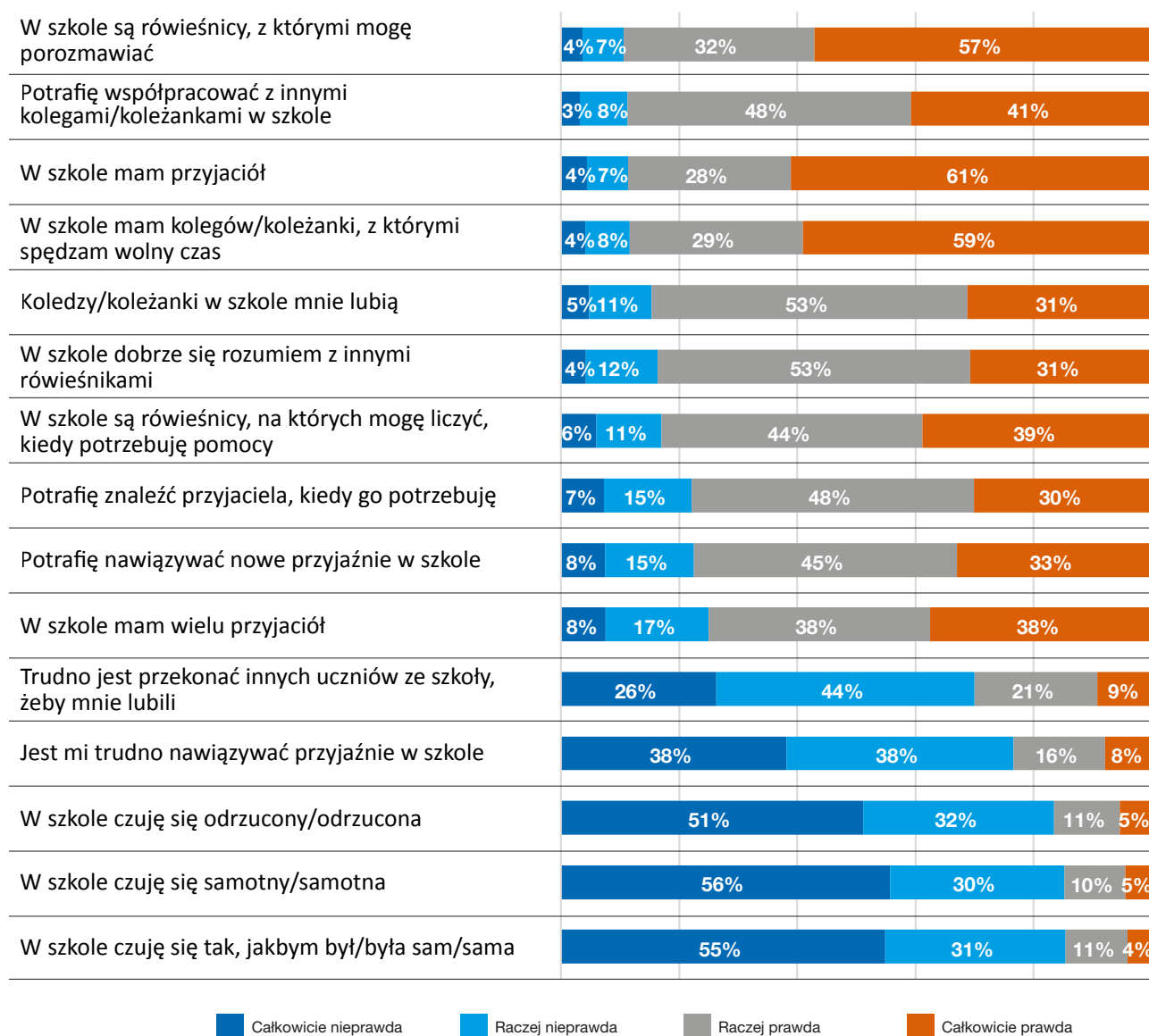
WYKRES 13 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali LSDQ

Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych (LSDQ)



Z danych zamieszczonych na wykresie 13 wynika, że większość odpowiedzi na pytania o trudności w utrzymywaniu satysfakcjonujących i przyjacielskich relacji z rówieśnikami czy też o doświadczaną samotność usytuowała się między wskazaniami „całkowicie nieprawda” a „raczej nieprawda”. Szczegółowy rozkład odpowiedzi prezentuje wykres 14.

WYKRES 14 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali LSDQ



Odnotowane wyniki wskazują na relatywnie niski poziom samotności oraz względne zadowolenie z własnych relacji społecznych doświadczane przez większość badanych uczniów. Co ważne, około 15% badanych wybrało odpowiedzi wskazujące na doświadczaną samotność i niezadowolenie z relacji społecznych w więcej niż połowie pytań. Co szósty młody człowiek miał poczucie, że brakuje mu przyjaciół lub ma problem z nawiązywaniem trwałych i znaczących relacji. Zdecydowana większość, bo aż 82%, zadeklarowała jednak dużą łatwość w nawiązywaniu relacji i w ich podtrzymywaniu.

RYSUNEK 4

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu samotności i braku satysfakcji z relacji rówieśniczych

SAMOTNOŚĆ I BRAK SATYSFAKCJI Z RELACJI RÓWIEŚNICZYCH (LSDQ)

Jak dokładnie mierzona?

Uczniowie odpowiadali na 15 stwierdzeń na skali
od **1 = całkowicie nieprawda** do **4 = całkowicie prawda**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „całkowicie nieprawda” i „nieprawda” oraz „raczej prawda” i „całkowicie prawda”

3 lub więcej (na max. 5) stwierdzeń z odpowiedziami „całkowicie prawda” lub „prawda” na stwierdzenia wprost dotyczące doświadczanej samotności

15%

Uczniowie z wysokim poczuciem samotności

4 lub więcej (na max. 6) stwierdzeń z odpowiedziami „całkowicie prawda” lub „raczej prawda” na stwierdzenia wprost dotyczące poczucia przynależności i posiadania przyjaciół

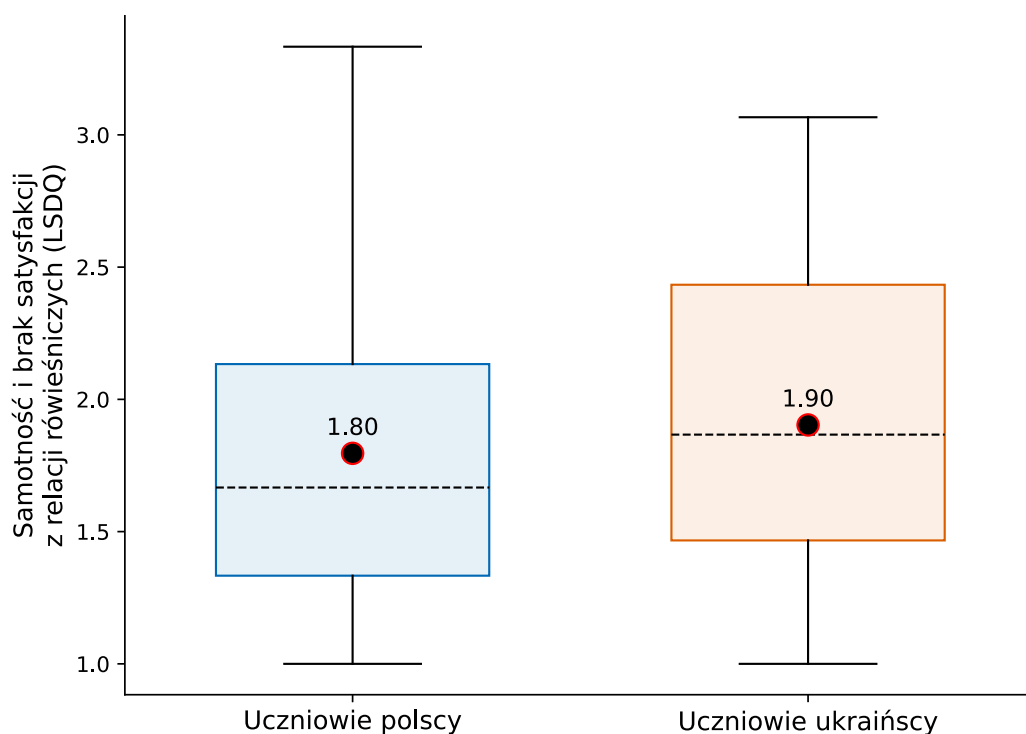
82%

Uczniowie posiadający w klasie wielu przyjaciół

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Analiza wyników badania uczniów przeprowadzonego w ramach projektu „Szkola dostępna dla wszystkich” wykazała, że kraj pochodzenia nie różnicuje istotnie poziomu samotności między porównywanymi grupami, a szczegółowe rezultaty porównań prezentuje wykres 15.

WYKRES 15

Samotność i brak satysfakcji z relacji rówieśniczych w zależności od kraju pochodzenia uczniów

Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyla, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej.

Uczniowie polscy: $M = 1.90$ ($SD = 0.56$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 1.80$ ($SD = 0.58$). Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = -1.54$, $p = .125$. Różnica średnich = -0.11 (95% CI $[-0.24, 0.03]$). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.27 ; 95% CI $[-0.43, 0.05]$.



Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie narodowości polskiej i ukraińskiej uczący się w polskich szkołach podstawowych nie różnią się istotnie między sobą w zakresie poziomu doświadczanej samotności i problemów w relacjach z rówieśnikami. Średni poziom mierzonej cechy u dzieci polskich i ukraińskich był zbliżony, a niewielka różnica między średnimi wartościami w obu grupach nie ma znaczenia praktycznego. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy i umożliwiły porównanie między uczniami narodowości polskiej i ukraińskiej, a jednocześnie wskazały na zbliżony poziom doświadczanej samotności, zatem inaczej niż przytoczone wcześniej badania Centrone i in. (2023). Rozbieżności w zaprezentowanych wynikach opisywanych w naszym raporcie z badań względem ustaleń Centrone i in. (2023) spowodowane

są najprawdopodobniej różnicami w wykorzystanej metodologii oraz kontekście prowadzonych analiz. Badanie Centrone i in. (2023) prowadzone były metodami jakościowymi na jednorodnej próbie (wyłącznie młodzież pochodzenia ukraińskiego) i miały na celu uchwycenie specyfiki subiektywnych doświadczeń osamotnienia w bezpośrednim lub bliskim następstwie kryzysu uchodźczego. Taka metodologia, choć cenna dla poznania indywidualnych doświadczeń i zrozumienia traumy młodych uchodźców, ograniczała możliwość generalizacji wyników na populację, uznania ich za wskaźnik trwałego stanu oraz porównywania z uczniami narodowości polskiej. Wydaje się, że nagłość i okoliczności migracji, zerwanie więzi z dotychczasowymi przyjaciółmi czy kolegami oraz relatywnie krótki czas adaptacji w nowym środowisku edukacyjnym mogły stanowić przyczynę odczuwania zwiększonego osamotnienia w tej konkretnej grupie. Badania prowadzone w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” dały natomiast okazję do porównania poczucia samotności doświadczanej przez uczniów narodowości polskiej i ukraińskiej uczących się w szkołach w Polsce, a realizowane były w czasie, gdy sytuacja społeczna i proces adaptacji uczniów z Ukrainy do nowych warunków były już znacznie bardziej stabilne. Wzmacnia to zasadność prowadzenia takich porównań oraz wynikających z nich wniosków dotyczących zbliżonego poziomu samotności uczniów w polskich szkołach, bez względu na ich narodowość. Raport Tędziagolskiej i in. (2024) z badań realizowanych w roku szkolnym 2023/2024 zwraca uwagę na zjawisko stopniowej normalizacji obecności uczniów ukraińskich w polskich szkołach. Część z nich dość dobrze odnajduje się już w polskich szkołach – łatwiej komunikują się w języku polskim, częściej nawiązują relacje z polskimi rówieśnikami i aktywnie włączają się w lekcje i w życie szkoły, choć problem separacji uczniów polskich i ukraińskich wciąż jest widoczny. W wielu przypadkach uczniowie pochodzenia ukraińskiego wchodzi w relacje głównie w obrębie grupy własnej, tj. innych uczniów z doświadczeniem migracji urodzonych w Ukrainie. Autorzy podkreślają, że integracja uczniów z różnych kontekstów kulturowych jest procesem złożonym i wielowymiarowym, ale dane z ich raportu sugerują (podobnie jak wyniki badania przeprowadzonego w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”), że osamotnienie uczniów pochodzenia ukraińskiego może być już mniejsze niż to doświadczane bezpośrednio po przybyciu do Polski (Tędziagolska i in., 2024).

Predyktory poczucia samotności wśród badanych uczniów

W kolejnym kroku przeprowadzono analizę regresji liniowej w celu zidentyfikowania czynników istotnie związanych z poziomem samotności u dzieci w wieku szkolnym. Jako zmienną zależną wykorzystano wynik w skali LSDQ, natomiast jako predyktory uwzględniono: przynależność do grupy uczniów ukraińskich (vs polskich), poziom edukacyjny (klasy 6–8 vs 4–5), sytuację rodzinną (rodzina pełna vs niepełna), występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, płeć (męska vs żeńska, inna vs żeńska).

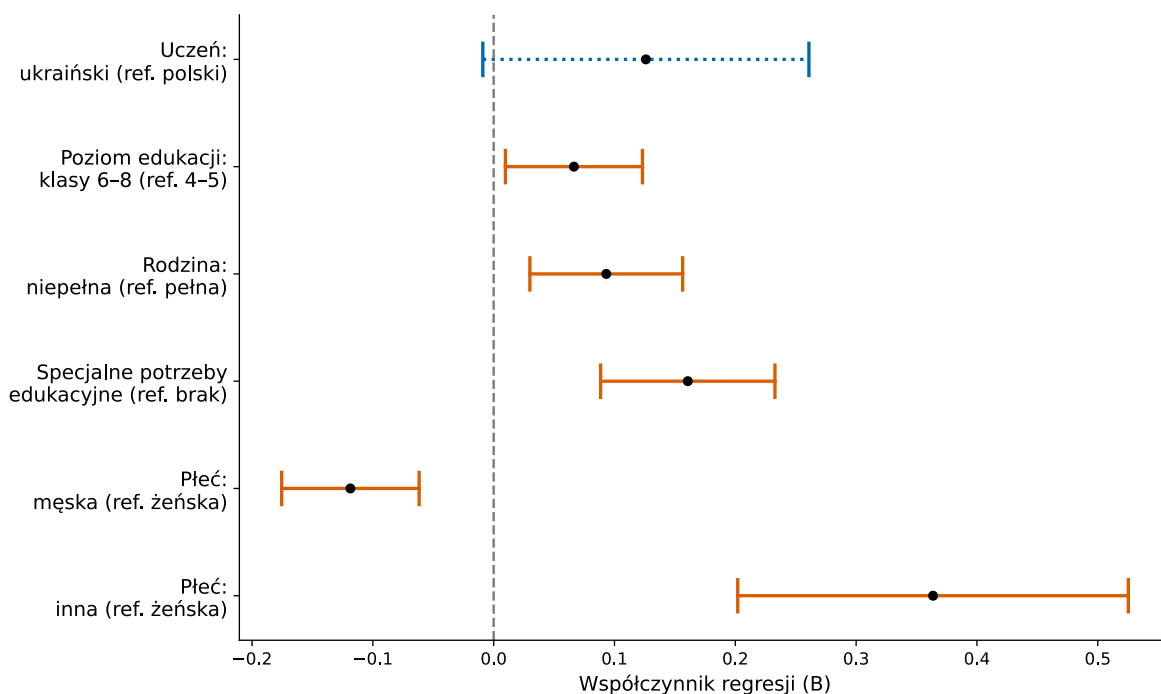


Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F = 14.00, p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.05$). Istotnymi predyktorami poziomu doświadczanego osamotnienia i niezadowolenia społecznego były: posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = 0.16, p < .001$), uczęszczanie do starszych klas ($B = 0.07, p = .022$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = 0.09, p = .004$), wskazywanie kategorii „inna” w pytaniu o płeć ($B = 0.36, p < .001$), płeć męska ($B = -0.12, p < .001$).

O ile kraj pochodzenia nie różnicował istotnie poczucia doświadczanej samotności wśród badanych uczniów, o tyle inne zmienne uwzględnione w badaniu, takie jak specjalne potrzeby edukacyjne, płeć, sytuacja rodzinna (rodzina pełna vs niepełna) oraz poziom edukacyjny (klasy 4–5 vs 6–8), okazały się już istotnymi predyktorami poczucia samotności i trudności w relacjach z rówieśnikami. Uwzględnienie tych zmiennych jako predyktorów pozwala wyjaśnić około 5% zróżnicowania poziomu doświadczanego osamotnienia. Szczegółowe wyniki analizy regresji zaprezentowano na wykresie 16.

WYKRES 16

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z samotnością i brakiem satysfakcji z relacji rówieśniczych



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów poziomu samotności, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie samotności przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

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). Uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi częściej doświadczają osamotnienia (Broomhead, 2019), ponieważ mają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji rówieśniczych wynikające z barier komunikacyjnych, emocjonalnych lub poznawczych (Bossaert i in., 2012). Dodatkowo, ze względu na swoje szczególne potrzeby, mogą być narażeni na wykluczenie społeczne i stygmatyzację (Monjas i in., 2014), co ogranicza ich udział w grupie klasowej i pogłębia poczucie izolacji.

Kategoria „płeć” również okazała się istotnym predyktorem doświadczanego osamotnienia. Uczniowie deklarujący swoją płeć poprzez wskazanie kategorii „inna” raportowali istotnie wyższy poziom samotności w porównaniu do pozostałych uczniów i uczennic, co może odzwierciedlać większe trudności w integracji społecznej i poczuciu przynależności w środowisku szkolnym osób niedefiniujących się poprzez podział na kobiety i mężczyzn (Hajek i in., 2023; McDanal i in., 2022). Warto również zauważyć, że w przeprowadzonych badaniach chłopcy – w porównaniu do dziewcząt – deklarowali wyższy poziom zadowolenia z relacji społecznych i niższy poziom samotności. To ciekawy wynik, biorąc pod uwagę, że badania różnic płciowych w odczuwaniu samotności przynoszą bardzo niejednoznaczne rezultaty – niektóre wskazują na wyższy poziom samotności u dziewcząt (np. Podila i Chi, 2019), inne u chłopców (np. Salkic, 2023), a jeszcze inne wskazują na wiek i inne niż płeć istotne moderatory tej zależności (np. Pagan, 2020). Znaczenie wieku dla doświadczanego poczucia osamotnienia potwierdzono też w prezentowanych tu badaniach – uczniowie klas starszych (6–8) uzyskiwali wyższe wyniki w skali samotności niż uczniowie klas młodszych, co może wskazywać na zwiększone poczucie osamotnienia wraz z wiekiem i związane z tym zmiany w strukturze relacji rówieśniczych.

Istotnym predyktorem była również sytuacja rodzinna – dzieci wychowujące się w rodzinach niepełnych zadeklarowały wyższy poziom samotności niż ich rówieśnicy mieszkający z obojgiem rodziców. W związku z brakiem lub ograniczoną obecnością jednego z rodziców dzieci wychowujące się w rodzinach niepełnych częściej odczuwają samotność oraz brak wsparcia emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa. Taki niedostatek oraz dodatkowe wyzwania, związane często z trudniejszą sytuacją życiową rodzin niepełnych, przekładają się na trudności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych i podwyższony poziom samotności (Clark i in., 1993).

Zgodnie z wcześniej przytoczonymi analizami różnica między uczniami ukraińskimi a polskimi nie była statystycznie istotna.

Podsumowując, opisane wyżej rezultaty analizy regresji wykazały, że wyższy poziom samotności u dzieci w wieku szkolnym jest istotnie związany z takimi czynnikami jak: bycie uczniem

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, identyfikacja z płcią inną niż żeńska lub męska, wychowywanie się w rodzinie niepełnej oraz uczęszczanie do starszych klas szkoły podstawowej. Bycie chłopcem wiązało się z niższym poziomem samotności w porównaniu do dziewczynek. Wyniki te wskazują, że zarówno czynniki indywidualne (tożsamość płciowa, potrzeby edukacyjne), jak i społeczno-rozwojowe (sytuacja rodzinna, etap edukacyjny) mają istotne znaczenie dla doświadczania samotności w populacji uczniów.

3.2.2 Postrzegany status rówieśniczy

Status rówieśniczy ucznia odnosi się do jego popularności wśród kolegów i koleżanek, a związany jest z jego pozycją w hierarchii społecznej. Ma znaczenie dla zadowolenia z relacji społecznych (Ferguson i Ryan, 2019), poczucia własnej wartości i subiektywnie odczuwanego dobrostanu (Anderson i in., 2012), a jego niski poziom wiąże się ze stresem i z trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym (Gilletta i in., 2021). Brak akceptacji ze strony rówieśników i niska pozycja społeczna sprawiają, że młody człowiek wycofuje się z aktywności społecznych lub ogranicza ich zakres (Ferguson i Ryan, 2019), przez co traci okazję do nawiązania bliskich i satysfakcjonujących relacji oraz zaspokojenia podstawowych potrzeb – przynależności i poczucia bezpieczeństwa (Baumeister i Leary, 1995). Badania wykazały, że tego typu trudności są często doświadczeniem młodych migrantów (Wahl i in., 2022) ze względu na barierę językową uniemożliwiającą im pełne i spontaniczne uczestnictwo w grupie (Grünigen i in., 2012) oraz nieznaną lub niezrozumianą norm i wzorców zachowań społecznych (Jugert i Feddes, 2017). W niniejszych badaniach sprawdziliśmy, jaki jest postrzegany status rówieśniczy u uczniów i uczennic klas 4–8 oraz jak różni się jego poziom między grupami uczniów narodowości polskiej i ukraińskiej w polskich szkołach.

Sposób pomiaru postrzeganego statusu rówieśniczego uczniów

Kwestionariusz Postrzeganego Statusu Rówieśniczego (PSPPQ)



Skala 5-stopniowa

*zdecydowanie się nie
zgadzam*

1 → 2 → 3 → 4 → 5

*zdecydowanie
się zgadzam*



Co mierzy?

Subiektywnie doświadczane poczucie własnej pozycji społecznej w grupie rówieśniczej, zwłaszcza w kontekście uznania, wpływu i atrakcyjności społecznej w klasie.



Interpretacja

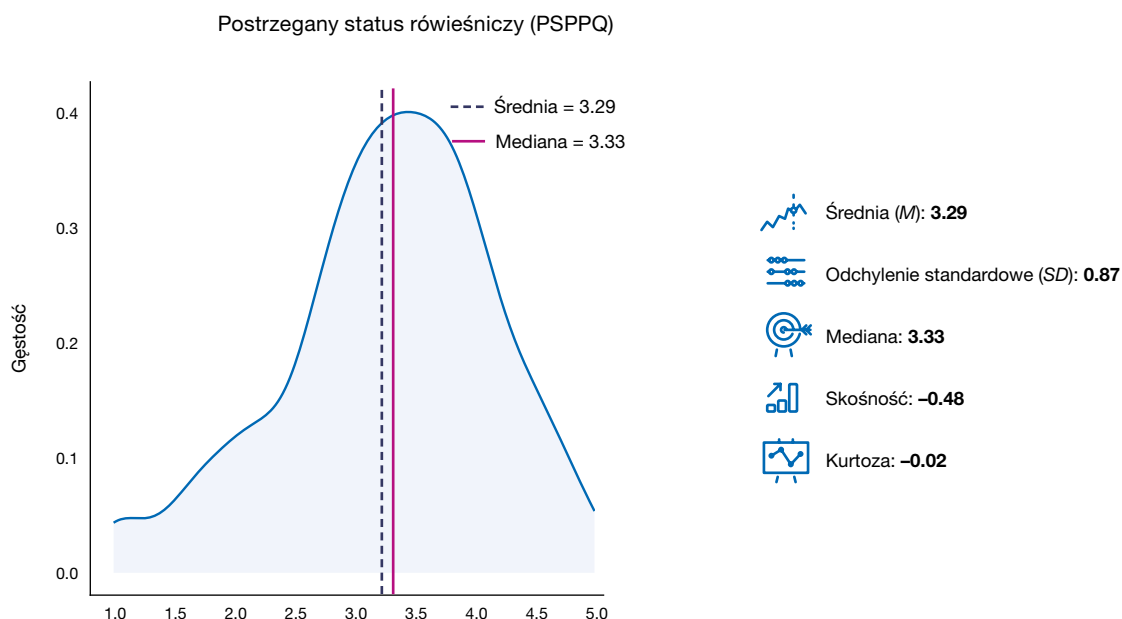
Wyższe wyniki świadczą o wyższym postrzeganym statusie społecznym w klasie, tj. o poczuciu bycia osobą cenioną, ważną i wpływową w oczach rówieśników.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom postrzeganego statusu rówieśniczego uczniów

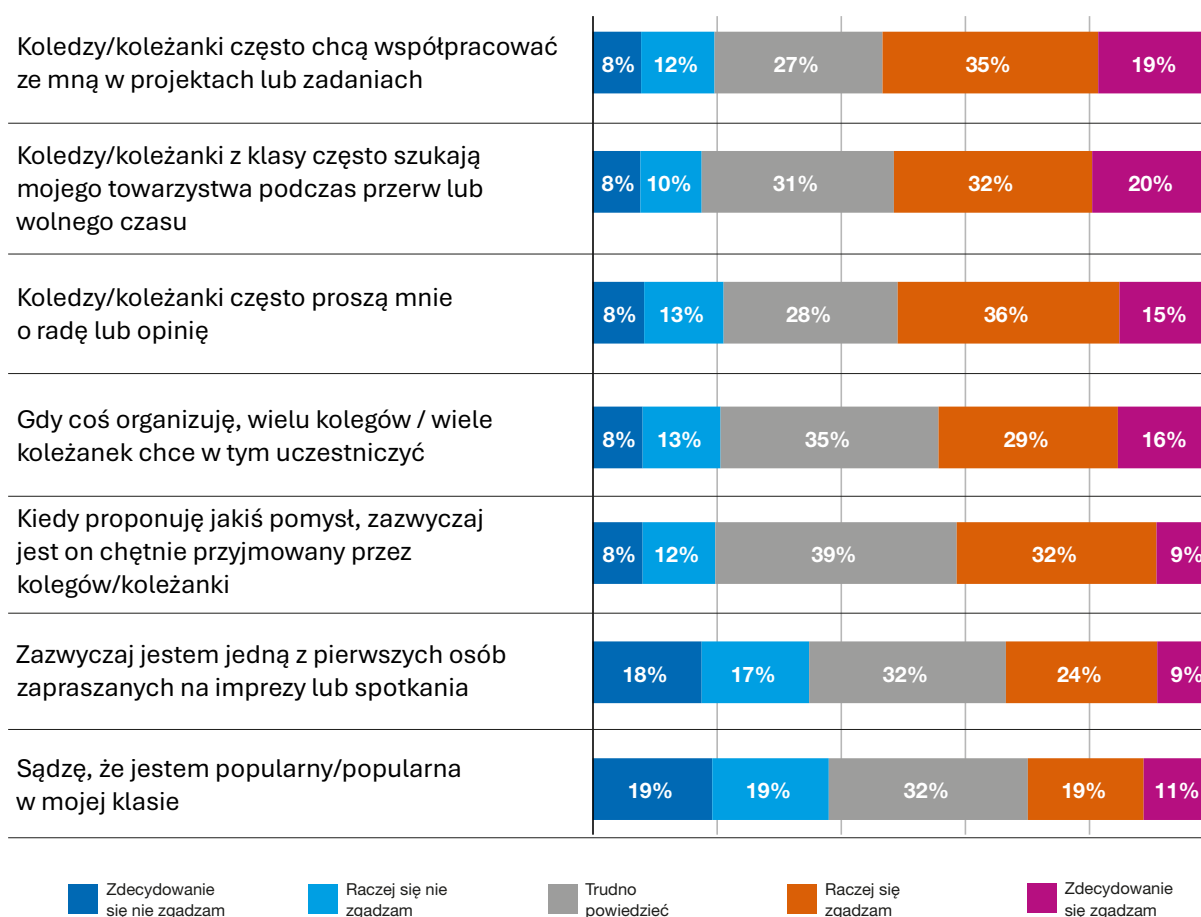
Badani uczniowie ocenili własny status rówieśniczy dość umiarkowanie. Średni wynik wynosił $M = 3.29$ ($SD = 0.87$), a mediana – 3.33. Rozkład wyników cechował się minimalną kurtozą (kurtoza = -0.02), zbliżoną do wartości dla rozkładu normalnego. Był również lekko skośny (skośność = -0.48). Uczestnicy odpowiadali na pytania o to, na ile są w swojej ocenie osobami cenionymi przez innych, znaczącymi czy wpływowymi, wskazując głównie kategorie „trudno powiedzieć” i „raczej się zgadzam”. Rozkład odpowiedzi na poszczególne pytania ilustruje wykres 17.

WYKRES 17 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali PSPPQ



Szczegółowy rozkład odpowiedzi w pytaniach dotyczących oceny własnej pozycji w grupie rówieśniczej prezentuje wykres 18.

WYKRES 18 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali PSPPQ



Jak wskazują dane zaprezentowane na wykresie 18, większość odpowiedzi na pytania o postrzegany własny status rówieśniczy plasuje się po stronie ocen pozytywnych. Niemniej jeden na ośmiu badanych uczniów (13%) opisał swój status rówieśniczy jako wyraźnie niski – za takich uznano tych spośród wszystkich uczniów, którzy w pięciu lub więcej na siedem podanych stwierdzeń dotyczących relacji rówieśniczych wybrali opcję „zdecydowanie się nie zgadzam” lub „raczej się nie zgadzam”, dystansując się tym samym od poglądu, jakoby zajmowali w grupie rówieśniczej ważne, często centralne miejsce. Z kolei mniej więcej co trzeci uczeń (30%) zgadzał się (zdecydowanie lub raczej) z większością stwierdzeń diagnozujących status w grupie (co najmniej pięć na siedem prezentowanych pozycji), co skutkowało klasyfikacją do grupy o wysokim postrzeganym statusie. Widać zatem, że 57% ogółu uczniów mieściło się poza tymi dwiema skrajnymi kategoriami.

RYSUNEK 5

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu postrzeganego statusu rówieśniczego

POSTRZEGANY STATUS RÓWIEŚNICZY (PSPPQ)

Jak dokładnie mierzony?

Uczniowie odpowiadali na siedem stwierdzeń na skali
od **1 = zdecydowanie się nie zgadzam** do **5 = zdecydowanie się zgadzam**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „zdecydowanie się nie zgadzam” i „raczej się nie zgadzam” oraz „raczej się zgadzam” i „zdecydowanie się zgadzam”

5 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„zdecydowanie się nie zgadzam”
i „raczej się nie zgadzam”

13%
Uczniowie
o niskim statusie
rówieśniczym

5 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„raczej się zgadzam” i „zdecydowanie się
zgadzam”

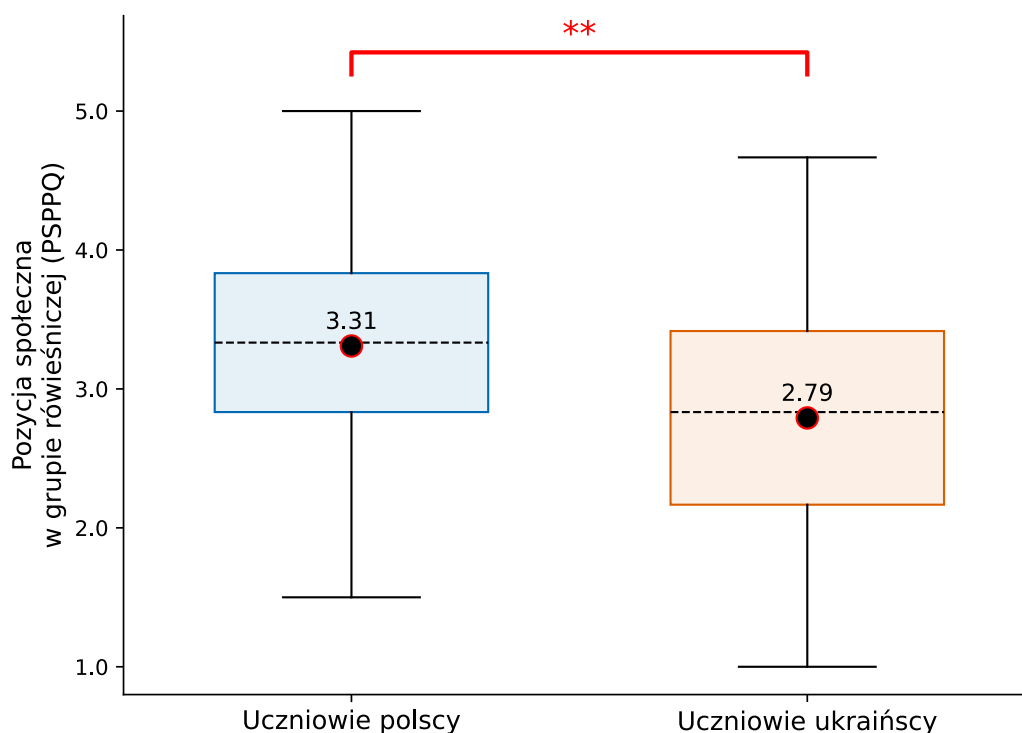
30%
Uczniowie
o wysokim statusie
rówieśniczym

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Status rówieśniczy i pozycja społeczna w grupie szkolnej stanowią istotne czynniki wpływające na dobrostan dzieci i młodzieży (Brzezińska, 2000; Brzezińska i in., 2024; Bukowski i in., 2018). Dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym są to obszary szczególnie wrażliwe, ponieważ ich sytuacja często wiąże się z podwyższonym ryzykiem marginalizacji, izolacji społecznej i niskiej akceptacji ze strony rówieśników (Berry, 2008; Wahl i in., 2022). Badania Wahl i in. (2022) wykazały, że młodzi migranci, szczególnie w pierwszym okresie po przyjeździe, doświadczają trudności w budowaniu relacji społecznych, co przekłada się na niższy poziom popularności i akceptacji w środowisku szkolnym. Centrone i in. (2023) oraz Tędziągolska i in. (2024) zwracają uwagę na podobne trudności w populacji uczniów ukraińskich przybyłych do Polski w wyniku wojny. Z tego względu istotne dla opisywanego w tym raporcie badania było sprawdzenie, czy poziom postrzeganej pozycji społecznej w grupie rówieśniczej (mierzonej za pomocą kwestionariusza PSPPQ) różni się między dziećmi urodzonymi w Polsce a dziećmi urodzonymi w Ukrainie.

Przeprowadzone analizy wykazały, że kraj pochodzenia istotnie różnicuje poziom postrzeganego statusu rówieśniczego uczniów. Uczniowie urodzeni w Polsce w porównaniu z uczniami z Ukrainy częściej postrzegają swoją pozycję w grupie rówieśniczej jako wyższą. Szczegółowe rezultaty porównań prezentuje wykres 19.

WYKRES 19 | Postrzegany status rówieśniczy w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyłu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



Uczniowie polscy: $M = 3.31$ ($SD = 0.86$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 2.79$ ($SD = 0.84$).
Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = 4.95$, $p < .001$. Różnica średnich = 0.52.
Wielkość efektu (d Cohena) = 0.61; 95% CI [0.37, 0.85].

Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie narodowości polskiej częściej postrzegają swoją pozycję w grupie rówieśniczej jako istotnie wyższą niż uczniowie narodowości ukraińskiej uczący się w polskich szkołach podstawowych, a siła tego efektu jest umiarkowana. Subiektywne poczucie własnej pozycji społecznej w grupie rówieśniczej w kontekście uznania, znaczenia czy atrakcyjności społecznej u uczniów pochodzących z Ukrainy jest relatywnie niższe niż u uczniów polskich, co może wynikać z trudności z integracją. Ograniczona znajomość języka polskiego, będąca wciąż jedną z podstawowych trudności, z jaką zmagają się uczniowie pochodzenia ukraińskiego uczący się w polskich szkołach (Tędziągolska i in., 2024), utrudnia spontaniczną komunikację i uczestniczenie czy też inicjowanie interakcji społecznych, co może skutkować niższą oceną własnej pozycji w grupie rówieśników (Grünigen i in., 2012). Dodatkowo odmienne wzorce zachowań czy normy społeczne mogą być niezrozumiałe dla uczniów klasy przyjmującej i powodować dystansowanie się od uczniów z doświadczeniem migracji (Jugert i Feddes, 2017), a przez to negatywnie wpływać na ich subiektywnie oceniany status rówieśniczy.

Predyktory postrzeganego statusu rówieśniczego wśród badanych uczniów

W kolejnej analizie zbadano, w jakim stopniu cechy społeczno-demograficzne uczniów wiążą się z samooceną ich pozycji w grupie rówieśniczej, mierzoną za pomocą skali PSPPQ. Uwzględniono te same predyktory co w poprzednich modelach regresji, m.in. kraj pochodzenia, etap edukacyjny, strukturę rodziny, specjalne potrzeby edukacyjne oraz płeć. Grupy odniesienia stanowili uczniowie polscy, z klas 4–5, z rodzin pełnych, bez specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz dziewczęta.

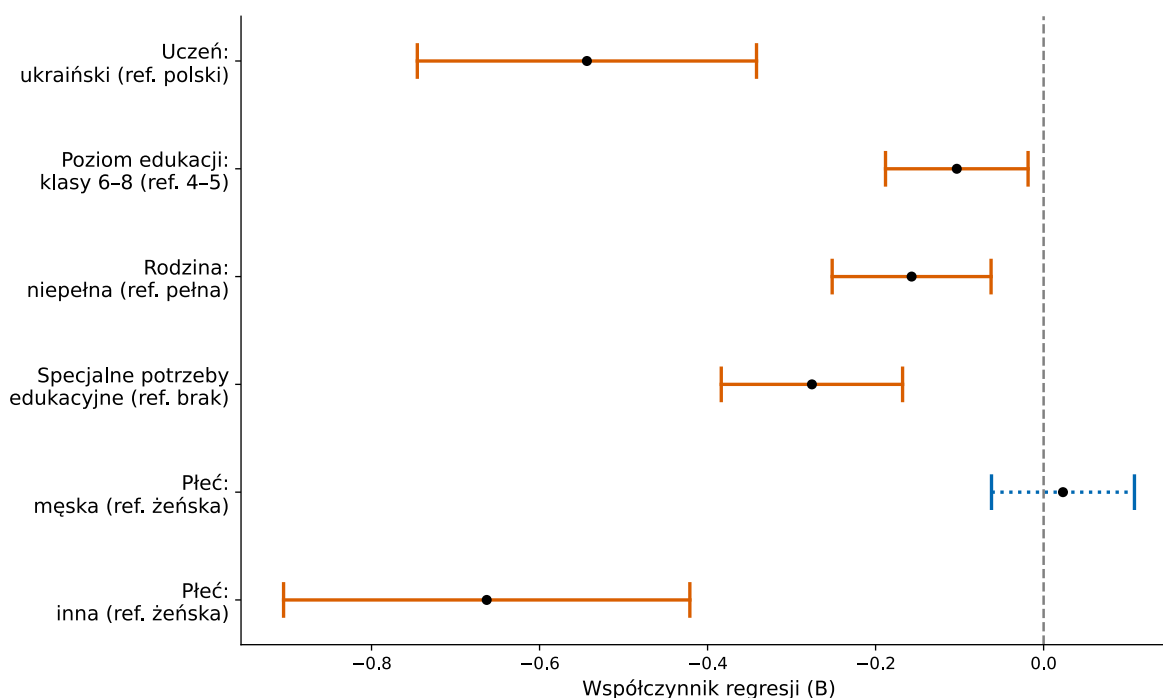


Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F = 18.46, p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.065$). Istotnymi predyktorami poziomu postrzeganego statusu rówieśniczego były: narodowość ($B = -0.54, p < .001$), posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = -0.28, p < .001$), uczęszczanie do starszych klas ($B = -0.10, p = .017$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = -0.16, p = .001$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.66, p < .001$).

Spośród analizowanych zmiennych pięć miało istotny wpływ na postrzeganą pozycję społeczną. Uwzględnienie ich jako predyktorów pozwala wyjaśnić około 6.5% zróżnicowania poziomu subiektywnie ocenianego statusu rówieśniczego. Szczegółowe wyniki analizy regresji zaprezentowano na wykresie 20.

WYKRES 20

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z postrzeganym statusem rówieśniczym



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów postrzeganej pozycji społecznej (PSPPQ), wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie postrzeganej pozycji społecznej przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Poza przynależnością narodową, która zgodnie z opisanymi wyżej różnicami w postrzegającym statusie rówieśniczym między uczniami narodowości polskiej i ukraińskiej jest istotnym predyktorem, obecność specjalnych potrzeb edukacyjnych miała wyraźne znaczenie. Uczniowie z opiniami lub orzeczeniami wskazującymi na indywidualne potrzeby edukacyjne częściej deklarowali niższą samoocenę pozycji społecznej w grupie w porównaniu z rówieśnikami rozwijającymi się typowo, co potwierdza obserwacje dotyczące większego ryzyka wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (Gamboa i in., 2021; Martín-Antón i in., 2024; Monjas i in., 2014).

Podobnie niższą samoocenę pozycji społecznej zadeklarowały dzieci z rodzin niepełnych, co jest spójne z danymi obecnymi w literaturze przedmiotu wskazującymi na większe ryzyko izolacji społecznej tej grupy uczniów (Clark i in., 1993). Również uczęszczanie do starszych klas szkoły podstawowej (klas 6–8) wiązało się z niższą oceną pozycji społecznej. Może to odzwierciedlać zwiększoną konkurencyjność lub większą samoświadomość społeczną wśród starszych uczniów (Bukowski i in., 2018).

Trudności w zakresie postrzeganej pozycji społecznej dotyczyły także uczniów, którzy wskazując płeć, wybierali kategorię „inna”. W porównaniu do pozostałych uczniów osoby te oceniały swoją pozycję znacznie niżej, co może wskazywać na subiektywnie doświadczane bariery w uzyskaniu akceptacji rówieśniczej wśród osób nieokreślających siebie jako chłopiec czy dziewczynka. Płeć męska nie różnicowała istotnie wyników w porównaniu do dziewcząt.

Podsumowując, niższa samoocena statusu w grupie rówieśniczej wiązała się z pochodzeniem ukraińskim (a w istocie za stojącym za tą zmienną doświadczeniem migracji), posiadaniem opinii lub orzeczenia wskazującego na indywidualne potrzeby edukacyjne, starszym etapem edukacyjnym, niepełną strukturą rodziny oraz identyfikacją z płcią inną niż żeńska lub męska. Wyniki te sugerują potrzebę wzmacniania inkluzyjnych praktyk społecznych w szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia dla uczniów ukraińskich.

3.2.3 Postrzegane włączenie społeczne

Włączenie społeczne, podobnie jak opisany wyżej status rówieśniczy, odnosi się do poczucia przynależności do grupy, pozytywnych relacji interpersonalnych oraz braku wykluczenia, izolacji czy odrzucenia. Jest to niezwykle ważne dla młodych osób, ponieważ uczestnictwo w grupie oraz akceptacja ze strony kolegów i koleżanek zapewniają wsparcie emocjonalne i społeczne, dają poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnych relacji interpersonalnych (Romeo i in., 2024). Wysoki poziom włączenia społecznego sprzyja lepszemu samopoczuciu psychicznemu i ogólnie rozumianemu dobrostanowi (Bukowski i in., 2018; Giletta i in., 2021). W przypadku uczniów z doświadczeniem migracji pełne uczestnictwo w grupie rówieśniczej może być utrudnione ze względu na niższy status rówieśniczy (Wahl i in., 2022) oraz wspomniane wcześniej trudności

związane z barierą językową (Grünigen i in., 2012) czy mniejszym rozeznaniem we wzorcach zachowań społecznych (Jugert i Feddes, 2017).

Sposób pomiaru postrzegania włączenia społecznego uczniów

Kwestionariusz Postrzegania Włączenia (PIQ)

Podskala: Włączenie społeczne (Social Inclusion – SI)



Skala 4-stopniowa

to wcale nieprawda
1 → 2 → 3 → 4
całkowicie prawda



Co mierzy?

Poziom integracji społecznej, subiektywnie doświadczane zadowolenie z uczestnictwa w grupie oraz poczucie bycia rozumianym i lubianym.



Interpretacja

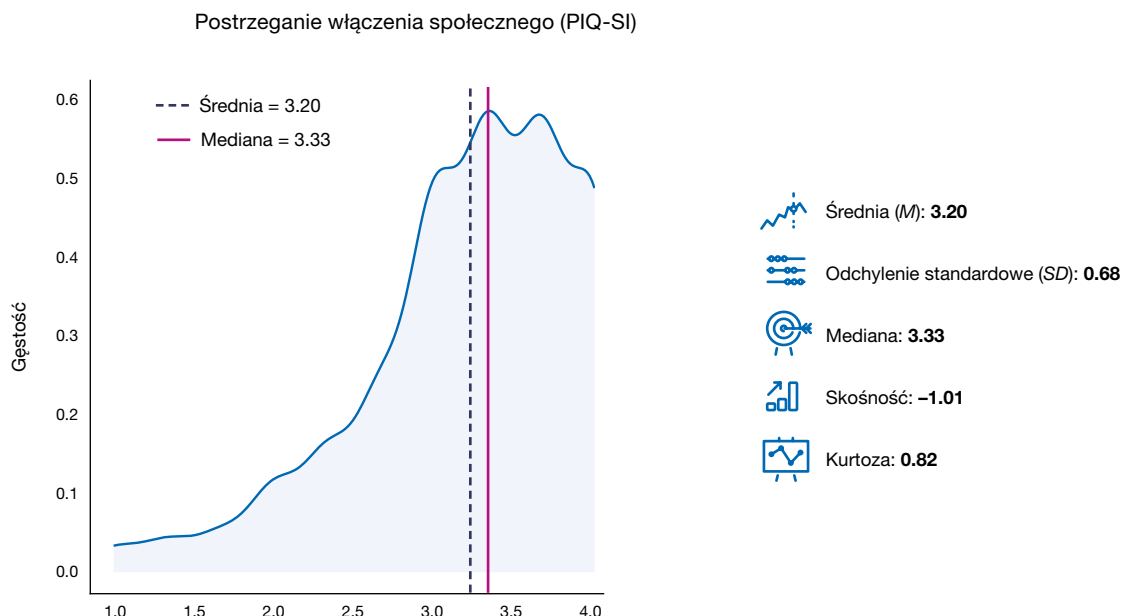
Wyższe wyniki świadczą o wyższym poziomie integracji społecznej, pozytywnej ocenie własnego uczestnictwa w grupie i poczuciu bycia lubianym.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom postrzeganego włączenia społecznego uczniów

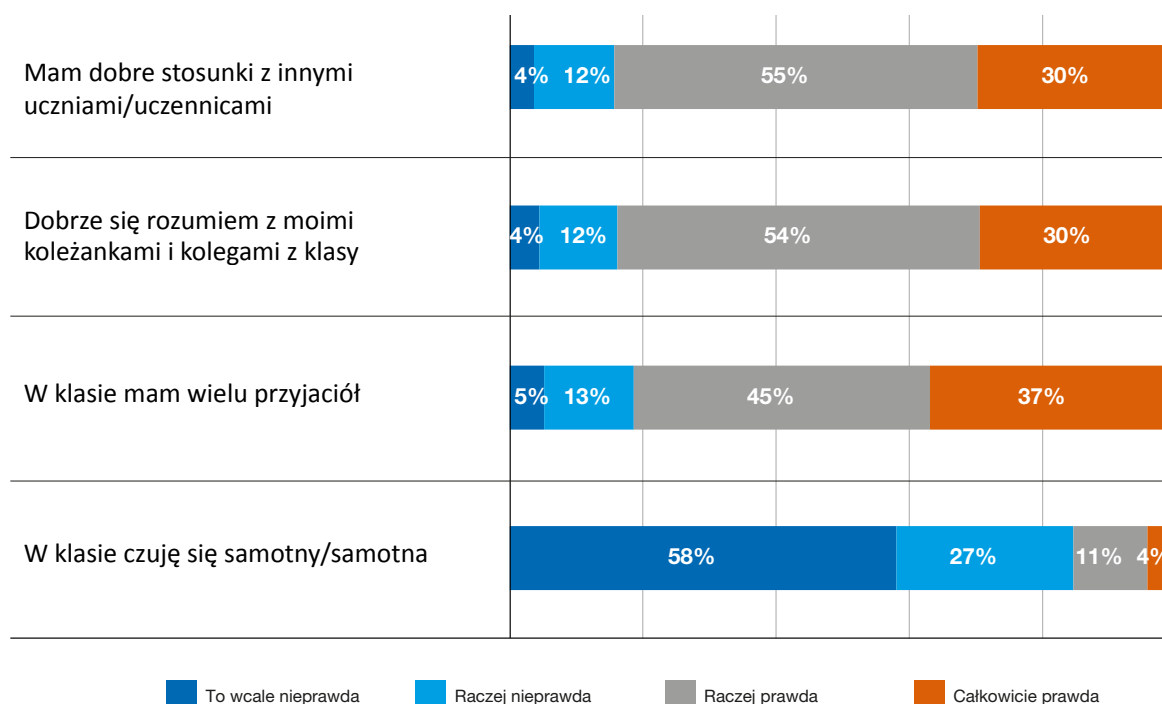
Badani uczniowie ocenili własną integrację społeczną pozytywnie, a rozkład odpowiedzi dąży wyraźnie w kierunku wyników wyższych. Średni wynik wynosił $M = 3.29$ ($SD = 0.68$), a mediana – 3.33. Kurtoza wynosiła 0.82. Rozkład wyników również był wyraźnie skośny (skośność = -1.01), co oznacza, że respondenci odpowiadali na pytania o to, czy dobrze rozumieją się z kolegami i koleżankami w klasie oraz czy mają tam przyjaciół, oceniając w większości takie twierdzenia jako „raczej prawda” i „całkowicie prawda”. Ponadto cechował się nieznaczną kurtozą (kurtoza = -0.24), zbliżoną do wartości dla rozkładu normalnego. Dane prezentuje wykres 21.

WYKRES 21 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali PIQ-SI



Szczegółowy rozkład odpowiedzi w pytaniach dotyczących oceny własnej integracji z grupą rówieśniczą prezentuje wykres 22.

WYKRES 22 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali PIQ-SI



Z danych zamieszczonych na wykresie 22 wynika, że zdecydowana większość odpowiedzi na pytania o subiektywnie ocenianą integrację społeczną i poczucie bycia lubianym w klasie ma charakter pozytywny (twierdzący). Niemniej co dziewiąty uczeń (11%) postrzegał swój poziom

włączenia społecznego w relacje z kolegami i koleżankami jako niski i możliwie problematyczny. Za takich uczniów uznawano tych, którzy w trzech prezentowanych stwierdzeniach pozytywnie zorientowanych wybierali opcję „to wcale nieprawda” lub „raczej nieprawda”, zgadzali się za to z negatywnie ukierunkowanym stwierdzeniem: „W klasie czuję się samotny/samotna”. Zdecydowana większość uczniów (82%) stwierdziła dla odmiany, że pozytywne stwierdzenia opisujące relacje w grupie są w ich przypadku całkowicie lub częściowo prawdziwe.

RYSUNEK 6

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu postrzeganego włączenia społecznego
POSTRZEGANE WŁĄCZENIE SPOŁECZNE (PIQ-SI)
Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie odpowiadali na cztery stwierdzenia na skali od **1 = to wcale nieprawda** do **4 = całkowicie prawda**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „to wcale nieprawda” lub „raczej nieprawda” oraz „raczej prawda” lub „całkowicie prawda”

3 lub 4 stwierdzenia
z odpowiedziami
„to wcale nieprawda” lub „raczej
nieprawda”

11%

**Niskie poczucie
włączenia społecznego
(wykluczenie)**

3 lub 4 stwierdzenia
z odpowiedziami
„raczej prawda” lub
„całkowicie prawda”

82%

**Wysokie poczucie
włączenia społecznego**

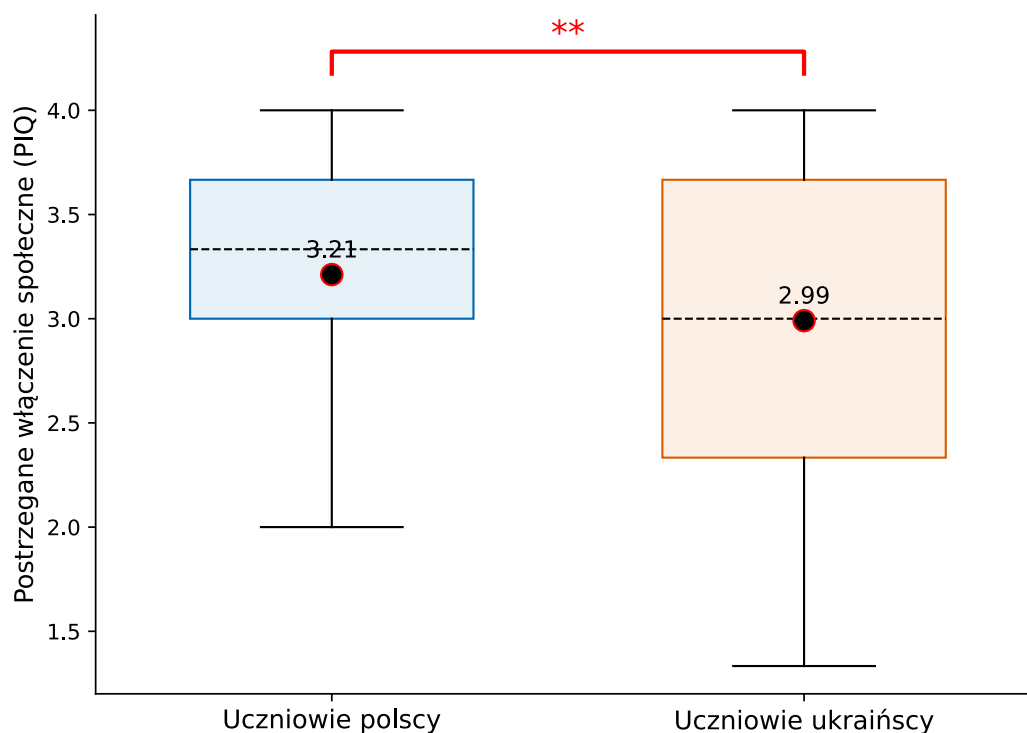
Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Integracja społeczna, zadowolenie z relacji z rówieśnikami i ogólnie pozytywna ocena własnego uczestnictwa w grupie mają znaczenie dla funkcjonowania psychospołecznego i ogólnego dobrostanu młodych osób (Bukowski i in., 2018; Giletta i in., 2021). Obszar ten jest niezwykle

ważny dla uczniów pochodzenia ukraińskiego uczących się w polskich szkołach, ponieważ ich sytuacja często wiąże się z doświadczaniem trudności w integracji z grupą rówieśniczą w klasie przyjmującej (Tędziągolska i in., 2023, 2024). Młodzi migranci, zwłaszcza we wczesnym okresie po przybyciu do nowego kraju, mają trudności w nawiązywaniu relacji społecznych. Badania pokazują, że dzieci i młodzież z doświadczeniem migracyjnym znajdują się w grupie ryzyka zagrożenia wykluczeniem i częściej mają trudności w uzyskaniu akceptacji ze strony rówieśników (Wahl i in., 2022). Dotyczy to również uczniów z Ukrainy, którzy w efekcie pełnoskalowej wojny w Ukrainie wyemigrowali do Polski i tu chodzą do szkoły (Tędziągolska i in., 2024). Dlatego też w badaniach uwzględniono wymiar włączenia społecznego (stanowiący część *Kwestionariusza Postrzegania Włączenia – PIQ*) oraz sprawdzono, czy poziom tej zmiennej różni się istotnie ze względu na kraj pochodzenia.

Przeprowadzone analizy wykazały istotne, choć niezbyt wielkie różnice między badanymi uczniami urodzonymi w Polsce i Ukrainie w zakresie subiektywnie postrzeganej integracji społecznej. Uczniowie narodowości polskiej, w porównaniu ze swoimi ukraińskimi kolegami i koleżankami, istotnie wyżej ocenili zadowolenie z relacji z rówieśnikami w klasie oraz poczucie bycia rozumianym i lubianym. Szczegółowe rezultaty porównań prezentuje wykres 23.

WYKRES 23 | Postrzegane włączenie społeczne w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyłu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



Uczniowie polscy: $M = 3.21$ ($SD = 0.67$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 2.99$ ($SD = 0.71$). Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = 2.70$, $p = .007$. Różnica średnich = 0.22 (95% CI [0.05, 0.39]). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.32; 95% CI [0.08, 0.56].

Jak pokazuje wykres 23 i wyniki analiz przedstawione w ramce powyżej, uczniowie narodowości polskiej istotnie wyżej ocenili swoje uczestnictwo w klasie oraz bardziej czuli, że są lubiani i dobrze rozumiani niż uczniowie pochodzenia ukraińskiego, choć odnotowany efekt narodowości jest niewielki do umiarkowanego. Podobnie jak w przypadku postrzeganego statusu społecznego prawdopodobną przyczyną takiej rozbieżności jest bariera językowa utrudniająca uczniom z Ukrainy nawiązywanie spontanicznych interakcji z polskimi kolegami i koleżankami oraz szybkie i adekwatne odpowiadanie na interakcje inicjowane przez rówieśników (Tędziągowska i in., 2023).

Predyktory postrzeganego włączenia społecznego wśród badanych uczniów

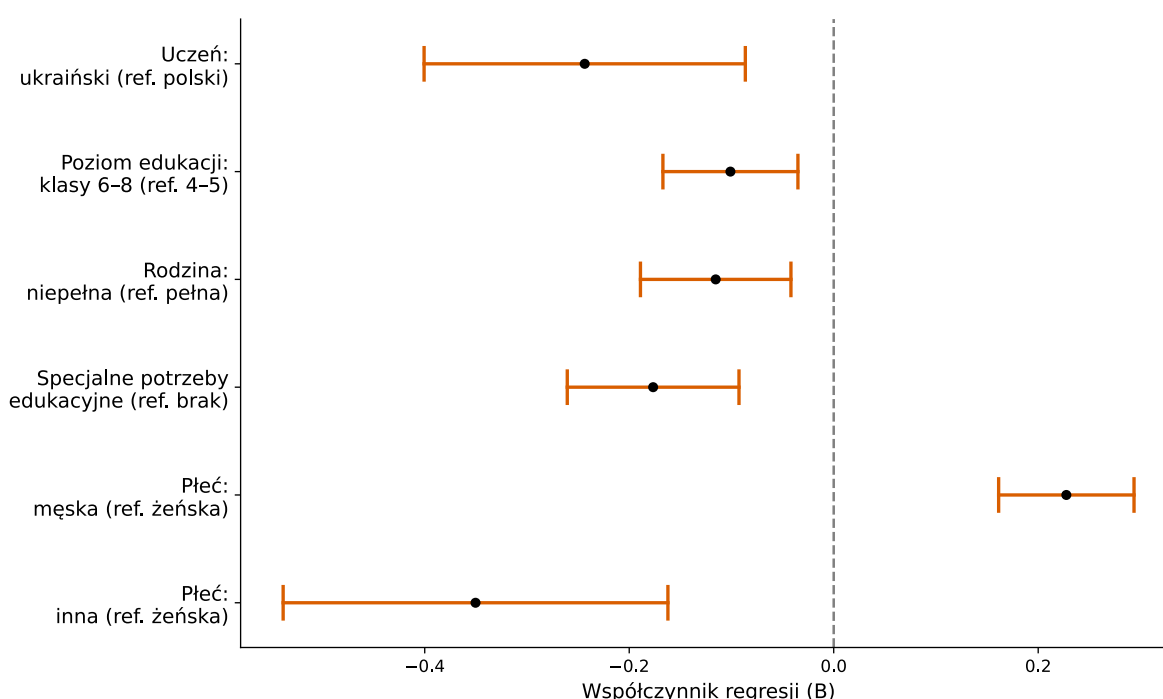
W celu zidentyfikowania czynników istotnie związanych z poziomem odczuwanego włączenia społecznego wśród uczniów przeprowadzono analizę regresji liniowej, w której zmienną zależną była średnia wyników na wymiarze włączenia społecznego (wyodrębniona z *Kwestionariusza Poczucia Włączenia* – PIQ). Model – podobnie jak w przypadku poprzednich analiz – uwzględnia sześć zmiennych niezależnych: kraj pochodzenia ucznia, poziom edukacji (klasy 6–8 vs 4–5), strukturę rodziny (pełna vs niepełna), obecność specjalnych potrzeb edukacyjnych, płeć (żeńską vs męską) oraz wskazanie kategorii „inna” w pytaniu o płeć badanego.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F = 19.16$, $p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.067$). Istotnymi predyktorami poziomu włączenia społecznego uczniów były: posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = -0.18$, $p < .001$), narodowość ($B = -0.24$, $p = .002$), uczęszczanie do starszych klas ($B = -0.10$, $p = .003$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = -0.12$, $p = .002$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.35$, $p < .001$), płeć męska ($B = 0.23$, $p < .001$).

Wszystkie uwzględnione predyktory były istotnie powiązane z poziomem subiektywnie doświadczanej integracji z grupą rówieśniczą. Uwzględnienie tych zmiennych pozwala wyjaśnić około 6.7% zróżnicowania poziomu subiektywnie ocenianego włączenia w grupę rówieśniczą. Szczegółowe wyniki analizy regresji zaprezentowano na wykresie 24.

WYKRES 24 | Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z postrzeganym włączeniem społecznym



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów postrzeganego włączenia społecznego w klasie, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie postrzeganego włączenia społecznego przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Podobnie jak we wcześniejszych analizach uwarunkowań poczucia osamotnienia i obniżonego statusu społecznego, posiadanie opinii lub orzeczenia wskazującego na indywidualne potrzeby edukacyjne było istotnym predyktorem słabszej integracji społecznej tej grupy uczniów ($B = -0.18$, $p < .001$). Badani ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi istotnie częściej niż ich typowo rozwijający się rówieśnicy deklarowali niski poziom włączenia społecznego, poczucia bycia częścią klasy, bycia lubianym i rozumianym przez rówieśników. Wskazuje to na doświadczane trudności w integracji z kolegami i koleżankami z klasy. Wynika to niekiedy z samej natury trudności uczniów, jak np. kłopoty z adekwatnym reagowaniem w sytuacjach społecznych, częste

nieobecności w szkole lub ograniczenia w zakresie spontanicznej i nieskrępowanej interakcji z innymi (Gamboa i in., 2021), ale też z pewnego rodzaju dystansowania się dzieci i młodzieży rozwijającej się typowo wobec rówieśników, których zachowanie lub potrzeby są odmienne, niezrozumiałe lub trudne do zaakceptowania (Monjas i in., 2014).

Pozostałe predyktory również okazały się istotnie związane z poziomem postrzeganego włączenia społecznego. W świetle opisanych w poprzednim podrozdziale istotnych różnic między uczniami polskimi i ukraińskimi w zakresie subiektywnie odczuwanej integracji z klasą naturalne jest, że narodowość okazała się istotnym predyktorem. Dzieci z rodzin niepełnych zadeklarowały niższy poziom postrzeganego włączenia rówieśniczego w porównaniu z rówieśnikami z rodzin pełnych, podobnie jak to miało miejsce w przypadku analizy predyktorów postrzeganego statusu społecznego. Dzieci wychowujące się z jednym rodzicem często doświadczają różnego rodzaju trudności związanych z sytuacją materialną, dodatkowymi obowiązkami czy napięciem emocjonalnym (Walker i in., 2008), co sprawia, że może być im trudniej spontanicznie uczestniczyć w życiu klasy czy też integrować się z rówieśnikami. Mają także niższą samoocenę (Mohan i Priya, 2020), co przekłada się na ich relacje społeczne i słabszą integrację z grupą.

Również uczęszczanie do starszych klas szkoły podstawowej (klas 6–8) wiązało się z niższą samooceną włączenia rówieśniczego oraz relacji z kolegami i koleżankami w klasie. Prawdopodobnie wynika to z rosnącej wraz z wiekiem samoświadomości społecznej i bardziej krytycznego oglądu tego, czy inni mnie lubią i czy dobrze się rozumiemy (Bukowski i in., 2018). Istotnym predyktorem włączenia społecznego okazała się też płeć. Uczniowie, którzy określając swoją płeć, wybrali kategorię odpowiedzi „inna”, zadeklarowali istotnie niższy poziom włączenia niż pozostali uczniowie. Chłopcy z kolei deklarowali istotnie wyższe poczucie włączenia społecznego niż dziewczynki. Sugeruje to znaczenie zmiennej płeć dla poczucia bycia akceptowanym, rozumianym i lubianym, a co za tym idzie dla postrzeganego uczestnictwa w grupie rówieśniczej.

Podsumowując, poziom integracji społecznej w grupie rówieśniczej jest determinowany przez szereg istotnych predyktorów demograficznych i psychospołecznych. Do kluczowych czynników prognostycznych niższego poczucia włączenia należą: posiadanie formalnej opinii lub orzeczenia wskazującego na indywidualne potrzeby edukacyjne, narodowość ukraińska, wychowywanie się w rodzinie niepełnej oraz starszy wiek szkolny (uczniowie klas 6–8). Trudności te wynikają zarówno z indywidualnych uwarunkowań i obciążeń, jak i z postaw otoczenia. Istotnym moderatorem okazała się również płeć – płeć męska była predyktorem wyższego poziomu integracji w porównaniu z płcią żeńską, natomiast najniższy poziom subiektywnie postrzeganego włączenia rówieśniczego zadeklarowali uczniowie wskazujący odpowiedź „inna” jako kategorię płci.



3.2.4 Doświadczanie bycia ofiarą agresji rówieśniczej

Agresja rówieśnicza to jedno z najpoważniejszych zagrożeń dla dobrostanu dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym. Jest to zjawisko wieloaspektowe, obejmujące powtarzające się i celowe działania jednej lub kilku osób skierowane przeciwko rówieśnikowi, który znajduje się w gorszej pozycji społecznej lub psychologicznej. Jak pokazują badania, doświadczenie agresji (zarówno bezpośredniej, jak i pośredniej) w środowisku szkolnym obniża dobrostan psychiczny uczniów, ogranicza ich poczucie bezpieczeństwa oraz wpływa na jakość relacji społecznych i zaangażowanie w naukę (Schoeler i in., 2018). Tego typu doświadczenia mogą mieć długofalowe konsekwencje dla zdrowia psychicznego i funkcjonowania społecznego uczniów (Pyżalski, 2021). Doświadczanie agresji wiąże się z wyższym poziomem stresu, obniżoną samooceną, trudnościami w relacjach rówieśniczych oraz słabszymi wynikami w nauce. Szczególnie szkodliwe mogą być formy przemocy relacyjnej, często niedostrzegane przez dorosłych, a głęboko naruszające poczucie przynależności i wartości jednostki (Małkowska-Szcutnik, 2014; Pyżalski, 2012). Analizy OECD (w druku) pokazują, że w Polsce w 2022 roku odnotowano spadek natężenia przemocy rówieśniczej w porównaniu z rokiem 2018. Zgodnie z indeksem intensywności bullingu PISA w latach 2015–2022 wskaźnik ten zmniejszył się o 23%, co wskazuje na wyraźną poprawę sytuacji uczniów w zakresie doświadczania agresji i wykluczenia w środowisku szkolnym.

Wciąż jednak doświadczenie migracji pozostaje czynnikiem zwiększającym ryzyko występowania przemocy rówieśniczej. Zjawisko to ma charakter złożony i zależy od współwystępowania różnych czynników, takich jak płeć czy status społeczno-ekonomiczny. Na przykład w grupie uczniów z mniej uprzywilejowanych środowisk chłopcy z doświadczeniem migracyjnym uzyskują wyniki o 11% wyższe niż dziewczęta pochodzenia rodzimego (zob. rysunek 5), natomiast wśród uczniów z bardziej uprzywilejowanych środowisk różnica ta wzrasta aż do 69% (OECD, 2022).

Młodzi migranci, zwłaszcza we wczesnym okresie po przybyciu do nowego kraju, często mają trudności w nawiązywaniu relacji społecznych i należą do grupy zwiększonego ryzyka wykluczenia (Motti-Stefanidi i in., 2020). Ta prawidłowość może dotyczyć również uczniów z Ukrainy, którzy – w wyniku pełnoskalowej wojny – wyemigrowali do Polski i kontynuują tu naukę.

W niniejszej części podjęto próbę analizy zjawiska doświadczania agresji rówieśniczej w oparciu o dane uzyskane za pomocą kwestionariusza EBIP-Q.

Sposób pomiaru doświadczania agresji rówieśniczej

Kwestionariusz Europejskiego Projektu Przeciwdziałania Przemocy Rówieśniczej (EBIP-Q)



Skala 5-stopniowa

1 (*nigdy*) → 2 (*raz lub dwa razy*) → 3 (*raz lub dwa razy w miesiącu*) → 4 (*około raz w tygodniu*) → 5 (*więcej niż raz w tygodniu*)



Co mierzy?

Częstotliwość doświadczeń związanych z byciem ofiarą agresji rówieśniczej (np. wyśmiewania, wykluczania, przemocy słownej lub fizycznej).



Interpretacja

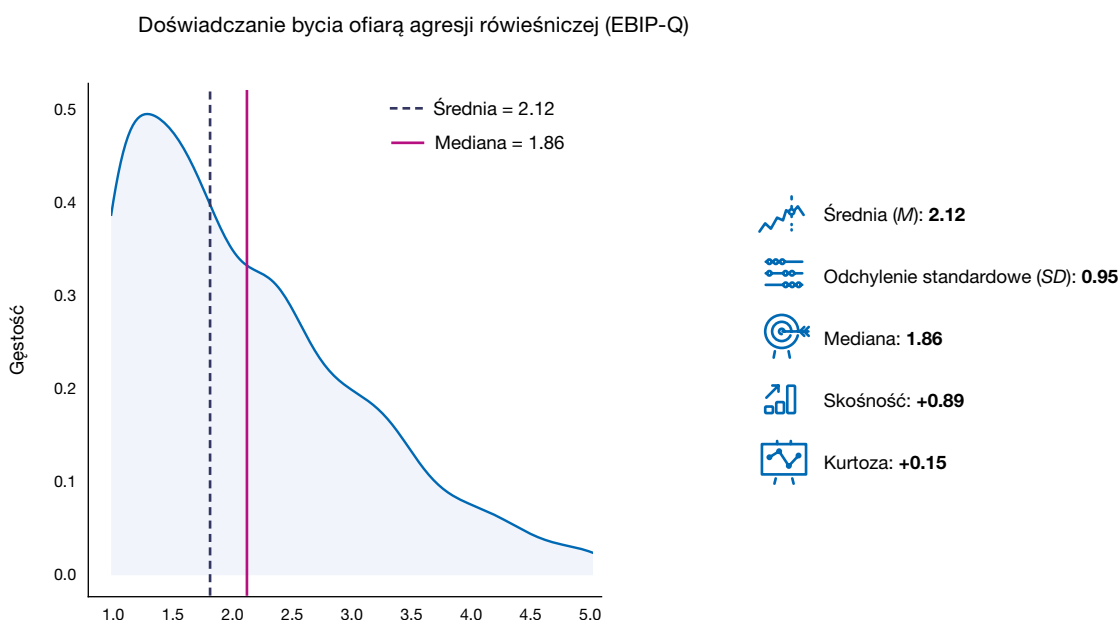
Zebrane wyniki zostały zakodowane w taki sposób, że wysokie wyniki w skali świadczą o wyższej częstotliwości doświadczania agresji rówieśniczej w ciągu dwóch miesięcy poprzedzających badanie.

Więcej o skali zob. rozdział: → **Opis narzędzi badawczych, s. 32-43**

Ogólny poziom doświadczania bycia ofiarą agresji rówieśniczej wśród badanych uczniów

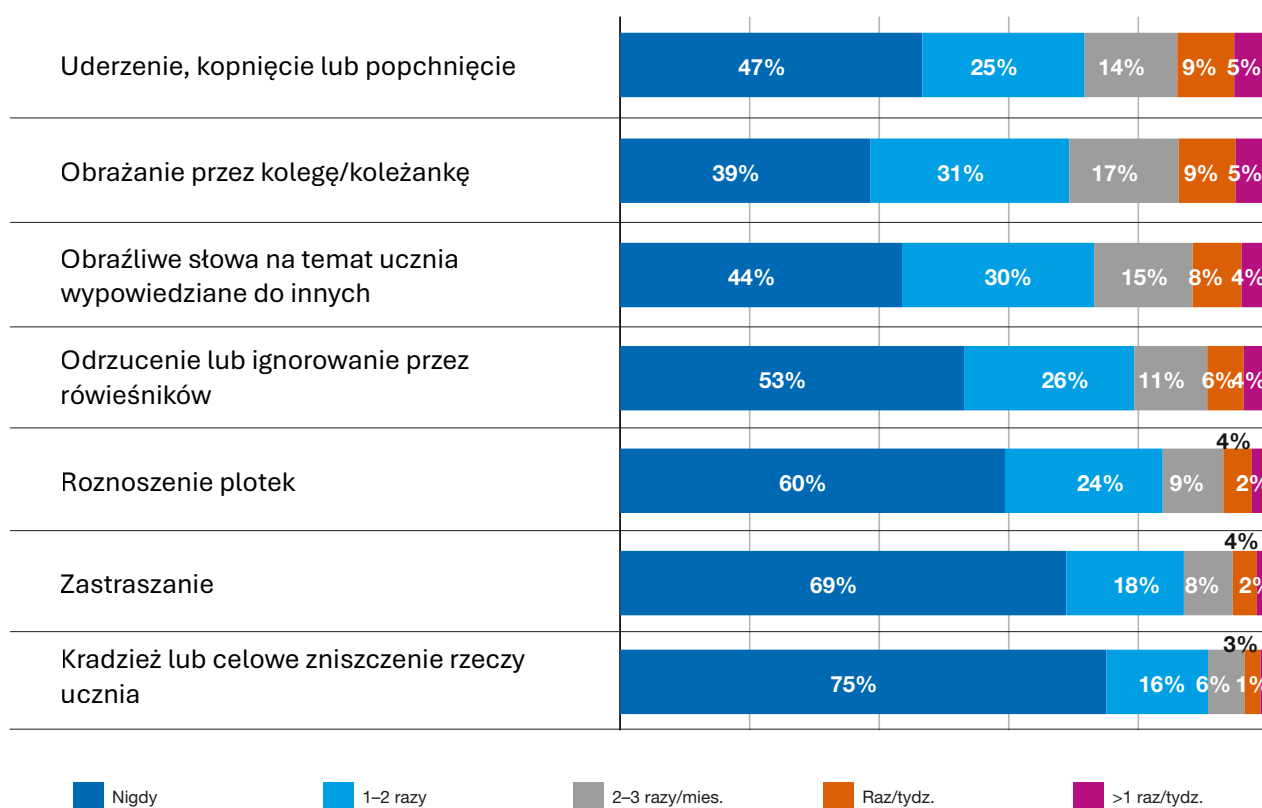
Badani uczniowie ocenili doświadczanie agresji rówieśniczej na dość niskim poziomie, a rozkład odpowiedzi dąży wyraźnie w kierunku wyników niższych. Respondenci odpowiadali na pytania dotyczące częstotliwości doświadczania agresji, wybierając odpowiedzi od 1 (*nigdy*) do 5 (*więcej niż raz w tygodniu*). W większości oceniali takie twierdzenia jako „nigdy” lub „raz–dwa razy” w ostatnich dwóch miesiącach. Przeciętnie, uczniowie zadeklarowali sporadyczne doświadczanie agresji ze strony rówieśników. Rozkład odpowiedzi ilustruje wykres 25.

WYKRES 25 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali EBIP-Q



Aby dokładnie ocenić nasilenie doświadczania agresji rówieśniczej, konieczna jest analiza średnich dla poszczególnych form agresji oraz rozkładu częstości udzielanych odpowiedzi w każdej kategorii (zob. wykres 26).

WYKRES 26 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali EBIP-Q



Przeanalizowano częstotliwość doświadczania poszczególnych form agresji. Uczniowie najczęściej doświadczali obrażania przez rówieśników (38.8% nigdy, ale aż 30.7% przynajmniej raz lub dwa razy oraz 16.9% kilka razy w miesiącu), a także sytuacji, w których inni mówili obraźliwe rzeczy na ich temat (tylko 43.6% badanych nigdy tego nie doświadczyło). Relatywnie często pojawiały się również przypadki przemocy fizycznej – ponad połowa uczniów (53.2%) zgłosiła, że zostali uderzeni, kopnięci lub popchnięci ich przynajmniej raz w ostatnich dwóch miesiącach. Rzadziej zgłaszano doświadczenia związane z odrzuceniem lub ignorowaniem przez rówieśników (53.2% nigdy), a także z rozpowszechnianiem plotek (59.5% nigdy). Najrzadziej występowały takie formy agresji jak zastraszanie (aż 69% uczniów nigdy go nie doświadczyło) oraz kradzież lub niszczenie rzeczy (75.2% nigdy). Podsumowując, najczęściej zgłaszane były formy agresji słownej (obrażanie, obgadywanie), natomiast zachowania o charakterze przemocowym (fizycznym lub majątkowym) oraz izolacja społeczna miały bardziej incydentalny charakter.

Ogólnie rzecz ujmując, co czwarty uczeń zadeklarował, że był ofiarą agresji rówieśniczej co najmniej raz w miesiącu (lub częściej) w co najmniej czterech z siedmiu opisanych sytuacji. Z kolei

niemal połowa badanych (45%) doświadczała agresji bardzo rzadko – uczniowie ci w co najmniej czterech z siedmiu zaprezentowanych im stwierdzeń dotyczących bycia ofiarą agresji uznali, że ich nie doświadczyli.

RYSUNEK 7

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu wskaźnika doświadczania bycia ofiarą agresji rówieśniczej

DOŚWIADCZANIE BYCIA OFIARĄ AGRESJI RÓWIEŚNICZEJ (EBIP-Q)

Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie odpowiadali na siedem stwierdzeń na skali od **1 = nigdy** do **5 = więcej niż raz w tygodniu**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „**nigdy**” oraz „**około raz w miesiącu lub częściej**”

4 lub więcej (na 7) stwierdzeń
z odpowiedziami
„**nigdy**”

45%

Rzadkie
doświadczanie agresji
rówieśniczej

4 lub więcej (na 7) stwierdzeń
z odpowiedziami
„**około raz w miesiącu lub częściej**”

25%

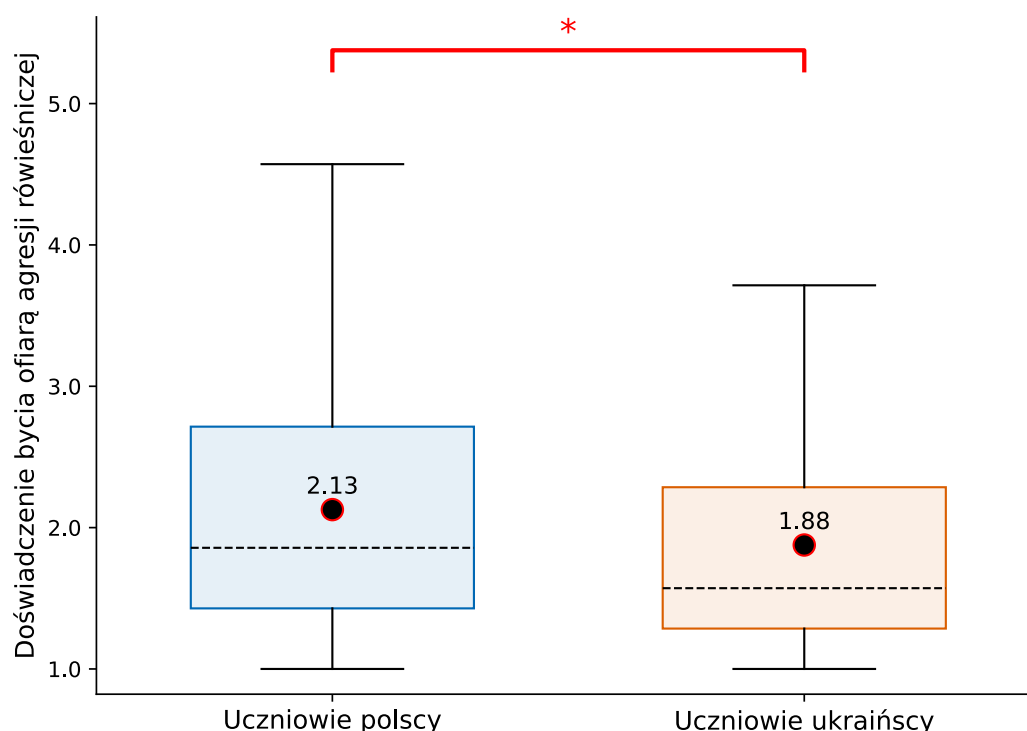
Częste
doświadczanie agresji
rówieśniczej

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Przeanalizowano, czy poziom doświadczania agresji rówieśniczej różni się istotnie ze względu na kraj pochodzenia. Przeprowadzone analizy wykazały, że w zakresie doświadczania agresji rówieśniczej występują statystycznie istotne różnice między uczniami polskimi a ukraińskimi uczęszczającymi do polskich szkół podstawowych. Szczegółowe rezultaty porównań prezentuje wykres 27.

WYKRES 27

Doświadczanie bycia ofiarą agresji rówieśniczej w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyła, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



Uczniowie polscy: $M = 2.13$ ($SD = 0.95$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 1.88$ ($SD = 0.89$). Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1603) = 2.18$, $p = .029$. Różnica średnich = 0.25 (95% CI [0.04, 0.46]). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.27; 95% CI [0.03, 0.51].

Analiza porównawcza wykazała statystycznie istotne różnice w zakresie doświadczania agresji rówieśniczej pomiędzy uczniami polskimi i ukraińskimi. Uczniowie polscy istotnie częściej deklarowali bycie ofiarami agresji rówieśniczej niż uczniowie ukraińscy. Chociaż wartość współczynnika efektu d Cohena była niewielka, uzyskane wyniki wskazują na zauważalne różnice.

Uzyskane wyniki mogą wydawać się nieoczywiste w kontekście wcześniejszych badań wskazujących na większe ryzyko marginalizacji, stygmatyzacji i przemocy dotyczącej uczniów

z doświadczeniem migracji. Jak podkreślono w badaniach międzynarodowych (OECD, w druku), ryzyko przemocy nie wynika wyłącznie z pochodzenia migracyjnego, lecz także z jego interakcji z innymi wymiarami nierówności, co potwierdza potrzebę stosowania podejścia intersekcyjnego w analizie tego zjawiska.

Inne zmienne wykazujące związek z doświadczeniem bycia ofiarą agresji rówieśniczej

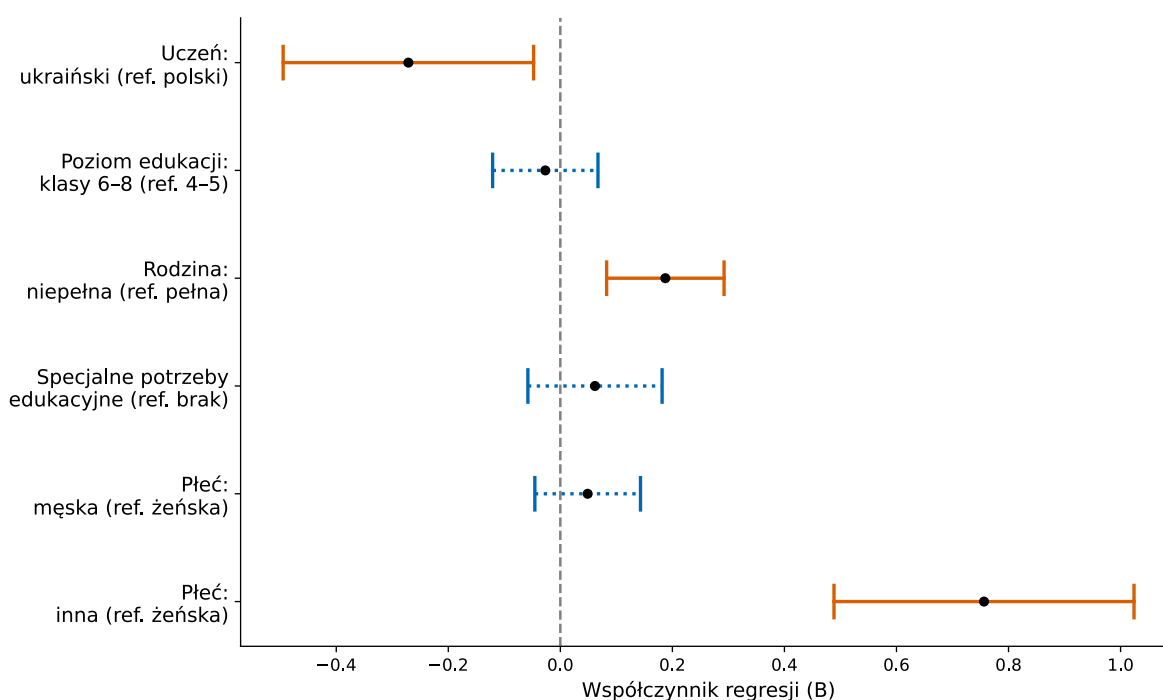
W celu zidentyfikowania czynników istotnie związanych z nasileniem doświadczania agresji rówieśniczej wśród uczniów (zmienna zależna) przeprowadzono analizę regresji liniowej. Model – podobnie jak w przypadku poprzednich analiz – uwzględnia sześć zmiennych niezależnych: kraj pochodzenia ucznia, poziom edukacji (klasy 6–8 vs 4–5), strukturę rodziny (pełna vs niepełna), obecność specjalnych potrzeb edukacyjnych, płeć (żeńską vs męską) oraz wskazanie kategorii „inna” w pytaniu o płeć badanego.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1598) = 9.16$, $p < .001$, $R^2 = 0.033$. Istotne związki z poziomem doświadczanej agresji rówieśniczej miały: narodowość ($B = -0.27$, $p = .017$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = 0.19$, $p < 0.001$) oraz wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = 0.76$, $p < .001$).

WYKRES 28

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z doświadczaniem bycia ofiarą agresji rówieśniczej



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów deklaracji dotyczących bycia ofiarą agresji, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie bycia ofiarą agresji przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Wyniki analizy regresji wskazują, osoby deklarujące inną niż żeńska lub męska płeć doświadczają istotnie wyższego poziomu agresji rówieśniczej niż chłopcy i dziewczęta. Mniejsze, ale również istotne różnice dotyczyły struktury rodziny – uczniowie z rodzin niepełnych zgłaszali wyższy poziom agresji niż uczniowie z rodzin pełnych. Najmniejszą, ale nadal istotną statystycznie różnicę odnotowano pomiędzy uczniami z Ukrainy i Polski – uczniowie ukraińscy deklarowali niższy poziom agresji rówieśniczej niż uczniowie polscy. Pozostałe zmienne, takie jak poziom edukacji, status SPE oraz płeć męska, nie wiązały się w sposób istotny z nasileniem doświadczania agresji rówieśniczej.

Uzyskane wyniki są zgodne z wcześniejszymi opracowaniami, które wskazują, że większość uczniów w polskich szkołach przynajmniej od czasu do czasu doświadcza różnorodnych agresywnych zachowań ze strony rówieśników, przy czym częściej są to działania w sferze słownej i relacyjnej niż agresja fizyczna (Kaczan i in., 2025; Przewłocka, 2015). W przedstawionych analizach wskazano, że uczniowie z Ukrainy zgłaszali istotnie niższe nasilenie doświadczania agresji niż ich polscy rówieśnicy. Może to sugerować korzystny wpływ wsparcia udzielanego uczniom z doświadczeniem migracyjnym lub inne uwarunkowania związane z ich sytuacją edukacyjną i społeczną. Odwrotny wzorzec zaobserwowano w przypadku uczniów z niepełnych rodzin – dzieci te doświadczały wyższego poziomu wiktymizacji, co może wskazywać na większą podatność na wykluczenie w grupie rówieśniczej.

Najsilniejszy efekt dotyczył jednak uczniów, którzy określili swoją płeć inaczej niż jako żeńską lub męską – osoby te zgłaszały znacznie wyższy poziom doświadczanej agresji. Może to wskazywać, że ta grupa częściej staje się celem agresji rówieśniczej, co wymaga dalszych, pogłębionych analiz oraz zdecydowanych działań na rzecz budowania bezpiecznego klimatu szkolnego.

Pozostałe zmienne – płeć męska, poziom edukacji oraz status SPE – nie miały istotnego związku z poziomem doświadczanej agresji. Wynik ten nie jest oczywisty, ponieważ literatura przedmiotu wskazuje, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą do grupy szczególnie narażonej na agresję rówieśniczą (por. Plichta i Olempska-Wysocka, 2013; Skorupski i in., 2025). Łącznie wyniki te sugerują, że doświadczenie bycia ofiarą jakiejś formy agresji może być znane wszystkim uczniom, nie tylko tym z grup ryzyka wykluczenia społecznego.



3.2.5 Samoskuteczność interpersonalna

Samoskuteczność interpersonalna odnosi się do przekonania jednostki o własnych zdolnościach do skutecznego radzenia sobie w sytuacjach społecznych, inicjowania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji z innymi oraz rozwiązywania konfliktów. Niski poziom samoskuteczności interpersonalnej może prowadzić do unikania kontaktów, trudności w nawiązywaniu przyjaźni, a w konsekwencji obniżać ogólny dobrostan psychiczny i zaangażowanie w życie szkolne (Bandura, 1997). W kontekście niniejszych badań swoistym mediatorem skuteczności interpersonalnej mogą być trudności komunikacyjne wynikające z niepełnej znajomości języka polskiego lub ze specjalnych potrzeb edukacyjnych.

W niniejszej części podjęto próbę analizy poziomu samoskuteczności interpersonalnej uczniów, opierając się na danych uzyskanych z kwestionariusza SEQ-C.

Sposób pomiaru samoskuteczności interpersonalnej

Kwestionariusz Oceny Samoskuteczności dla Dzieci (SEQ-C)



Skala 5-stopniowa

bardzo słabo

1 → 2 → 3 → 4 → 5

bardzo dobrze



Co mierzy?

Przekonanie uczniów o własnej skuteczności w sytuacjach społecznych (jak np. radzenie sobie z rówieśnikami, proszenie o pomoc, rozwiązywanie konfliktów).



Interpretacja

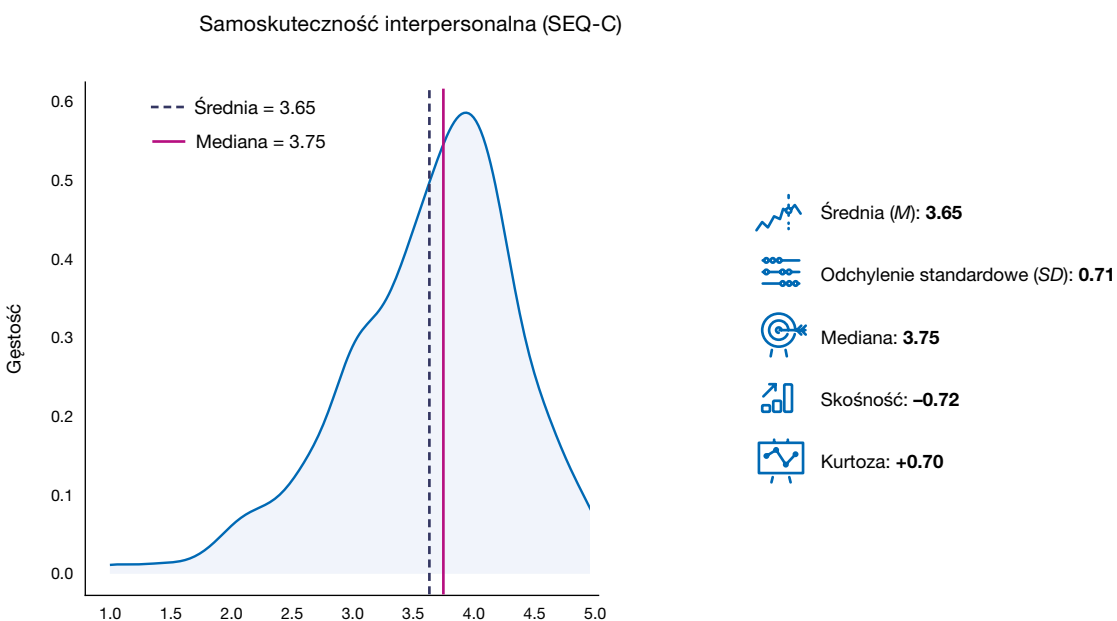
Zebrane wyniki zostały zakodowane w taki sposób, że wysokie wyniki w skali świadczą o wyższym poziomie deklarowanej samoskuteczności w sytuacjach społecznych, czyli o większym przekonaniu uczniów, że dobrze radzą sobie w kontaktach z innymi.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólne nasilenie postrzeganej samoskuteczności interpersonalnej wśród badanych uczniów

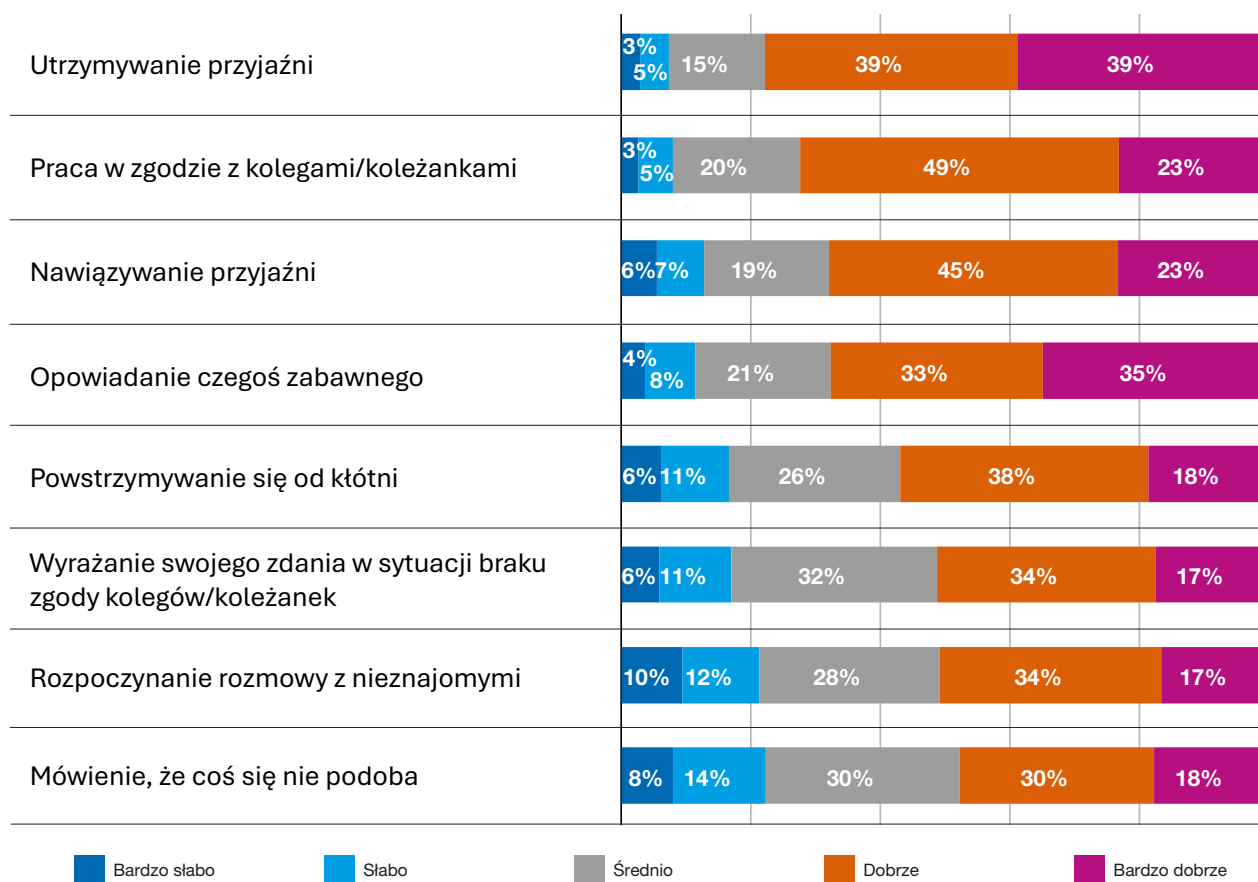
Odnotowane wyniki wskazują na relatywnie wysokie poczucie skuteczności uczniów w sytuacjach społecznych. Średni poziom samooceny kompetencji społecznych uczniów mieścił się pomiędzy odpowiedziami „dobrze” a „bardzo dobrze”, co świadczy o pozytywnym odbiorze własnych umiejętności w zakresie funkcjonowania społecznego. Wartość mediany potwierdza, że większość uczniów ocenia swoje kompetencje społeczne co najmniej jako dobre. Umiarkowana lewostronna skośność oraz dodatnia kurtoza wskazują na większe zagęszczenie odpowiedzi w wyższych kategoriach skali, co oznacza, że uczniowie raczej rzadko wskazywali niskie oceny własnych kompetencji. Wyniki te mogą świadczyć o względnie wysokim poczuciu pewności siebie uczniów w relacjach z rówieśnikami oraz w sytuacjach społecznych w szkole.

WYKRES 29 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali SEQ-C



Przeanalizowano średnie wartości w zakresie stwierdzeń wskazujących na poczucie samoskuteczności interpersonalnej. Szczegółowe dane zawarto na wykresie 30.

WYKRES 30 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali SEQ-C



W kolejnym kroku dokonano podsumowania częstości wybierania poszczególnych kategorii odnoszących się do kompetencji społecznych. Każde pytanie dotyczyło oceny stopnia, w jakim uczniowie radzą sobie w określonych sytuacjach społecznych, zarówno w kontekście relacji rówieśniczych, jak i asertywnej komunikacji. Uczniowie najlepiej oceniają swoje umiejętności związane z utrzymywaniem przyjaźni – aż 77.8% badanych wskazało, że radzą sobie z tym dobrze lub bardzo dobrze, co stanowi najwyższy odsetek pozytywnych odpowiedzi w zestawieniu.

Pewne trudności uczniowie zasygnalizowali w odniesieniu do nawiązywania rozmowy z kimś nieznanym – 50.9% wskazało odpowiedzi pozytywne, ale łącznie 21.3% przyznało, że radzą sobie z tym słabo lub bardzo słabo. Z kolei w pytaniu dotyczącym powstrzymywania się od kłótni 56.8% uczniów zadeklarowało dobre lub bardzo dobre kompetencje, ale jednocześnie 16.7% wskazało, że mają z tym trudności.

Podsumowując, wyniki wskazują, że uczniowie generalnie dobrze radzą sobie w zakresie budowania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, szczególnie w kontekście przyjaźni, współpracy i dzielenia się pozytywnymi doświadczeniami. Jednocześnie zauważalne są trudności w zakresie kompetencji komunikacyjnych wymagających wyrażania własnych opinii, sprzeciwu lub podejmowania interakcji z nieznanymi.

Generalizując, poziom postrzeganej samoskuteczności interpersonalnej uczniów jest wysoki. Jedynie co osiemnasty uczeń (6%) w większości prezentowanych stwierdzeń opisujących tę charakterystykę wybierał odpowiedzi wyraźnie przeczące, podczas gdy niemal dwie trzecie (62%) było przekonanych, że dobrze lub bardzo dobrze radzą sobie z większością (co najmniej z pięcioma z ośmiu) zachowań, o które pytano.

RYSUNEK 8

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu wskaźnika samoskuteczności interpersonalnej

SAMOSKUTECZNOŚĆ INTERPERSONALNA (SEQ-C)

Jak dokładnie mierzona?

Uczniowie odpowiadali na osiem stwierdzeń na skali od 1 = **bardzo słabo** do 5 = **bardzo dobrze**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „**bardzo słabo**” lub „**słabo**” oraz „**dobrze**” lub „**bardzo dobrze**”

5 lub więcej stwierdzeń (na 8)
z odpowiedziami
„**bardzo słabo**” lub „**słabo**”

6%

**Niska
samoskuteczność
interpersonalna**

5 lub więcej stwierdzeń (na 8)
z odpowiedziami
„**dobrze**” lub „**bardzo dobrze**”

62%

**Wysoka
samoskuteczność
interpersonalna**

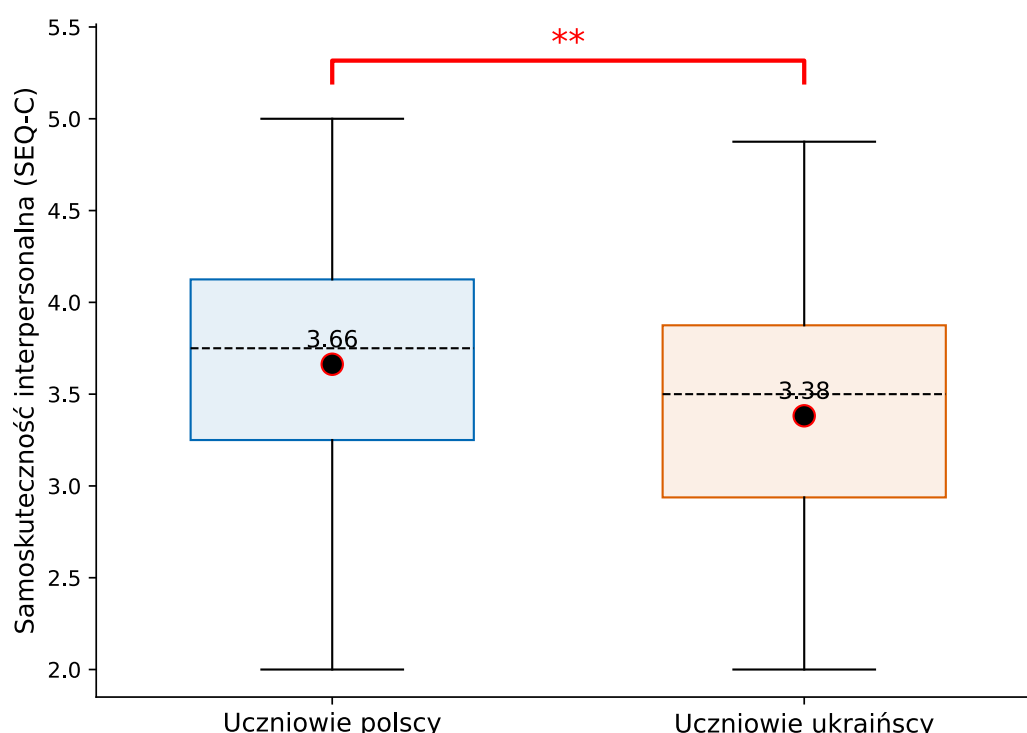
Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Przenalizowano, czy postrzeganie własnej skuteczności w relacjach interpersonalnych różni się w perspektywie uczniów urodzonych w Polsce i uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy.



Uczniowie polscy: $M = 3.66$ ($SD = 0.71$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 3.38$ ($SD = 0.67$).
Różnica średnich = 0.28 (95% CI [0.12, 0.44]). Wartość współczynnika efektu (d Cohena) = 0.41 (95% CI [0.17, 0.64]).

WYKRES 31 | Samoskuteczność interpersonalna w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartylu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Wyniki wskazują na istotną statystycznie, choć umiarkowaną, różnicę między grupami. Uczniowie polscy zadeklarowali wyższy poziom postrzeganej skuteczności interpersonalnej w porównaniu do uczniów ukraińskich.

Niższa samoocena skuteczności interpersonalnej u uczniów ukraińskich, mimo ogólnie niskiego lęku szkolnego i dobrej adaptacji językowej, może wynikać z subtelniejszych wyzwań związanych z adaptacją kulturową i społeczną. Chociaż bariera językowa ustępuje, pełne zrozumienie

niuansów komunikacyjnych, norm społecznych i specyfiki relacji międzyludzkich w nowym środowisku może wymagać więcej czasu i wysiłku. Uczniowie ukraińscy, pomimo pozytywnego nastawienia do nauki, mogą nadal odczuwać swoistą niepewność w nawiązywaniu głębszych relacji interpersonalnych, co jest naturalnym elementem procesu akulturacji. Wynik ten sugeruje, że wsparcie w rozwijaniu kompetencji społecznych i budowaniu poczucia przynależności może być nadal istotne dla pełnego dobrostanu tych uczniów.

Predyktory samoskuteczności interpersonalnej wśród badanych uczniów

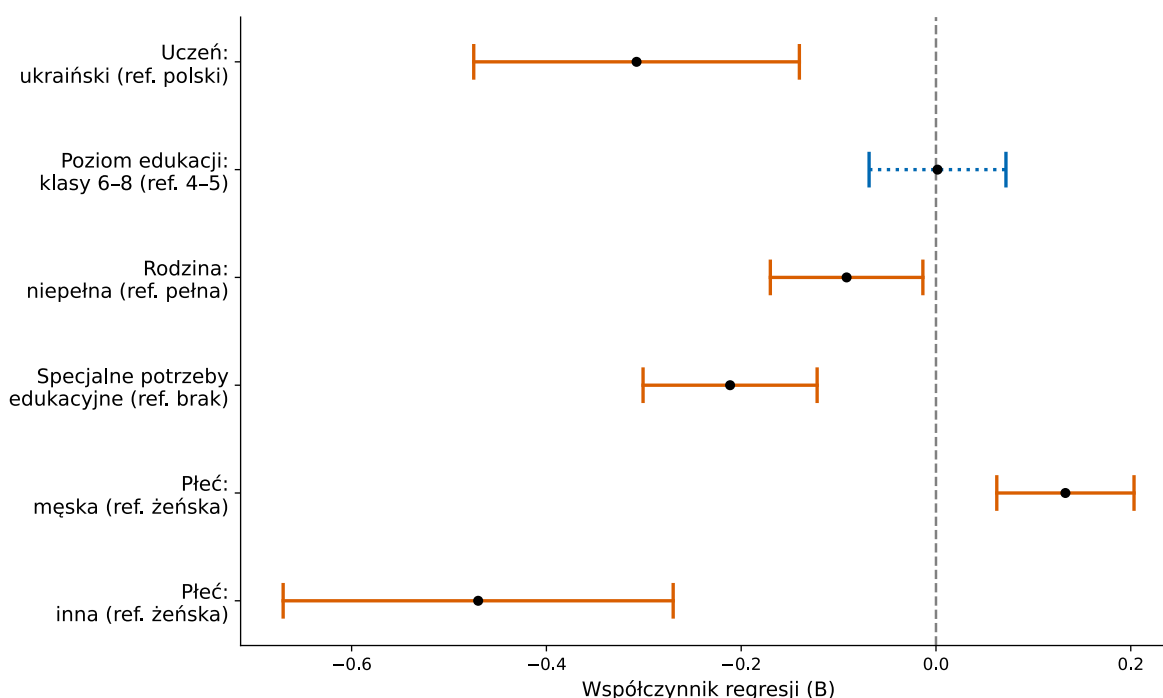
W analizie regresji liniowej, w której zmienną zależną było poczucie samoskuteczności interpersonalnej (mierzone za pomocą kwestionariusza SEQ-C), uwzględniono sześć predyktorów: kraj pochodzenia ucznia, poziom edukacyjny (klasy starsze vs młodsze), strukturę rodziny, specjalne potrzeby edukacyjne, płeć (chłopiec oraz inna płeć względem grupy referencyjnej – dziewcząt).



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1601) = 13.86$, $p < .001$, ale wyjaśnił umiarkowaną część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.049$). Istotnymi predyktorami były: narodowość ($B = -0.31$, $p < .001$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.47$, $p < .001$), posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = -0.21$, $SE = 0.05$, $p < .001$), pochodzenie z rodziny niepełnej ($B = -0.09$, $SE = 0.04$, $p = .022$), płeć męska ($B = 0.13$, $SE = 0.04$, $p < .001$).

WYKRES 32

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z samoskutecznością interpersonalną



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów deklaracji dotyczących samoskuteczności interpersonalnej, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie samoskuteczności interpersonalnej przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Pochodzenie ucznia okazało się najsilniejszym negatywnym predyktorem – uczniowie ukraińscy osiągnęli istotnie niższy poziom samoskuteczności niż uczniowie polscy. Ten wynik jest spójny z zaobserwowaną wcześniej ogólną różnicą międzygrupową i może wskazywać na wyzwania adaptacyjne związane z nowym środowiskiem społecznym i językowym (OECD, 2015).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi również zadeklarowali niższe kompetencje interpersonalne, co może wynikać z dodatkowych trudności w komunikacji i nawiązywaniu relacji, często związanych z ich specyficznymi potrzebami. Podobnie uczniowie pochodzący z rodzin niepełnych zadeklarowali niższe poczucie samoskuteczności interpersonalnej. Może się to wiązać z mniejszym wsparciem społecznym w środowisku domowym lub z większą liczbą stresorów (Dronkers i Velden, 2013b; McLanahan, 2004). Z kolei chłopcy osiągnęli istotnie wyższe wyniki w zakresie samoskuteczności interpersonalnej niż dziewczęta. Różnice płciowe w zakresie samoskuteczności społecznej bywają obserwowane w literaturze, ale ich kierunek może być zmienny w zależności od kontekstu kulturowego i specyfiki mierzonego wymiaru (Bandura, 1997).

Uzyskany model wskazuje na istotne różnice w poczuciu samoskuteczności społecznej w zależności od niektórych wskazanych wyżej cech społeczno-demograficznych uczniów.



Podsumowanie

Choć mogłoby się wydawać, że uczniowie z doświadczeniem migracyjnym – szczególnie osoby, które przybyły z Ukrainy w wyniku wojny – są narażeni na wyższy poziom izolacji społeczno-emocjonalnej, wyniki badania nie potwierdziły tego przypuszczenia. Poczucie samotności było na porównywalnym poziomie w obu grupach, co może sugerować względnie skuteczne mechanizmy adaptacyjne i wspierające, które funkcjonują w polskich szkołach. Jest to również zgodne z wynikami badań międzynarodowych (zob. np. OECD, 2023; Suárez-Orozco i in., 2010), które wskazują, że migranci nie zawsze doświadczają wyższego poziomu samotności, zwłaszcza jeśli uczą się w środowisku, gdzie migracja jest zjawiskiem masowym i instytucje edukacyjne podejmują działania integracyjne.

Bardziej zniuansowany obraz wyłania się z wyników dotyczących postrzeganej pozycji w grupie rówieśniczej. Uczniowie polscy ocenili swoją pozycję jako wyraźnie wyższą niż uczniowie ukraińscy. Może to świadczyć o utrzymujących się nierównościach w zakresie kapitału społecznego i kulturowego, ale także o barierach językowych, które – nawet przy wysokiej motywacji uczniów migranckich – wpływają na ich zdolność do aktywnego i pewnego uczestniczenia w życiu klasy. Literatura podkreśla, że to właśnie postrzegana niska pozycja społeczna jest jednym z czynników obniżających dobrostan młodych migrantów (Kia-Keating i Ellis, 2007), niezależnie od ich rzeczywistego poziomu integracji.

Zaskakujący jest fakt, że to uczniowie polscy częściej deklarowali, iż czują się ofiarami agresji. Wynik ten może być konsekwencją wielu czynników – począwszy od trudności z rozpoznawaniem subtelnych form agresji w grupach mieszanych kulturowo, aż po bardziej krytyczne postrzeganie relacji przez uczniów większościowych, którzy mogą odczuwać napięcia wynikające z reorganizacji dynamiki klasowej po przyjęciu nowych uczniów. Zjawisko to warto interpretować nie jako odwrócenie ról ofiary i sprawcy, lecz jako wyraz złożonych procesów adaptacyjnych, które mogą wywoływać napięcia po obu stronach. Podobne obserwacje pojawiły się w badaniach dotyczących zależności między efektywną edukacją międzykulturową a bullyingiem (Okagbue i in., 2022), w których zauważono, że napięcia mogą być odczuwane także przez uczniów większościowych, szczególnie gdy w szkole brakuje przejrzystości działań antyprzemocowych oraz niedyskryminacyjnego podejścia systemowego.

Wreszcie poziom samoskuteczności interpersonalnej, rozumianej jako wiara we własną zdolność do skutecznego nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych, był wysoki w obu grupach, ale istotnie niższy wśród uczniów ukraińskich. Obniżona samoskuteczność może wynikać zarówno z ograniczeń językowych, jak i z doświadczeń migracyjnych, które często wiążą się z utratą stabilności, koniecznością adaptacji do nowych norm społecznych i obniżeniem

poczucia kontroli. Zgodnie z teorią Bandury (1997) niska samoskuteczność może osłabiać ogólny dobrostan psychiczny, prowadząc do wycofania lub unikania wyzwań społecznych, co w perspektywie długofalowej może utrudniać integrację.

Na tle powyższych wyników szczególnie niepokojąca może być sytuacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż cecha ta wiązała się z niższym wskaźnikiem dobrostanu w wymiarze relacji z rówieśnikami w klasie. Dotyczy to zarówno poczucia samotności, jak i postrzeganej pozycji w grupie rówieśniczej, samoskuteczności interpersonalnej oraz doświadczeń przemocy. Może to wskazywać na niewystarczające dostosowanie środowiska szkolnego do potrzeb tej grupy uczniów, a także na ograniczone możliwości uczestniczenia w relacjach rówieśniczych na równych zasadach. Wymaga to pogłębionej analizy i interwencji na trzech poziomach: systemowym, szkolnym oraz indywidualnym.

3.3 Motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie w naukę szkolną

Motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie ucznia w naukę szkolną stanowi jeden z kluczowych predyktorów jego dobrostanu edukacyjnego, rozumianego jako poczucie satysfakcji, bezpieczeństwa i przynależności w środowisku szkolnym.

Motywacyjno-emocjonalne zaangażowanie w naukę szkolną przeanalizowano w oparciu o trzy wskaźniki: realizację celów edukacyjnych, samoocenę jako ucznia oraz stosunek do szkoły. Wszystkie zmienne mierzone były w 4-stopniowej skali, w której wyższe wartości oznaczały wyższy poziom danego wymiaru zaangażowania (od 1 – *zdecydowanie nie / nigdy*, do 4 – *zdecydowanie tak / zawsze*).

3.3.1 Poczucie celu edukacyjnego

Poczucie celu edukacyjnego – jeden z istotnych komponentów dobrostanu szkolnego – odnosi się do sposobu, w jaki uczniowie postrzegają sens i wartość swojej aktywności edukacyjnej. Obejmuje ono przekonanie, że udział w zajęciach szkolnych oraz wysiłek wkładany w naukę i codzienne zadania mają znaczenie zarówno w kontekście bieżących doświadczeń, jak i przyszłego życia – osobistego, zawodowego i społecznego (Zadworna i in., 2023).

Konstrukt ten łączy elementy poznawcze i motywacyjne. Z jednej strony dotyczy świadomej oceny wartości edukacji, z drugiej zaś odzwierciedla wewnętrzne przekonanie, że nauka ma głęboki sens i cel. Uczeń, który rozumie, po co się uczy i jak wiedza zdobywana w szkole może przyczynić się do realizacji jego celów życiowych, wzmacnia swoją potrzebę kompetencji, a ta – jak pokazują badania oparte na teorii autodeterminacji – jest ściśle powiązana z dobrostanem szkolnym (Klemp i in., 2025).

Uczniowie, którzy przejawiają wysoki poziom poczucia celów ukierunkowanych na uczenie się, są zwykle bardziej zmotywowani do nauki, chętniej angażują się w zadania szkolne, potrafią dostrzegać związek między szkolnymi wymaganiami a własnymi aspiracjami oraz wykazują większą odporność na trudności czy frustrację wynikającą z wyzwań edukacyjnych (Martin i in., 2022; Steinmayr i in., 2019). Narażenie na doświadczanie porażek edukacyjnych (np. z powodu trudności językowych lub poznawczych) może stwarzać czynnik ryzyka dla uczniów np. z doświadczeniem migracji czy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie realizacji celów edukacyjnych. Kumulacja negatywnych doświadczeń edukacyjnych może prowadzić do tzw. wyuczonej bezradności, która skutkuje wtórnie stawianiem sobie mniejszej liczby celów i większymi trudnościami w projektowaniu przyszłych działań (Ciżkowicz, 2009). To oczywiście tylko jedna z przesłanek, na podstawie której można uznać, że poczucie celu edukacyjnego i sensu nauki jest zagadnieniem wartym eksploracji w analizie funkcjonowania społeczno-edukacyjnego wspomnianych grup uczniów.

Sposób pomiaru poczucia celu edukacyjnego wśród uczniów

Kwestionariusz Subiektywnego Dobrostanu Ucznia (SSWQ)

Podskala: Poczucie celu edukacyjnego (Educational Purpose Scale – EPS)



Skala 4-stopniowa

nigdy

1 → 2 → 3 → 4

zawsze



Co mierzy?

Stopień, w jakim uczniowie postrzegają swoje działania szkolne jako ważne, sensowne i przydatne w kontekście edukacyjnym i życiowym.



Interpretacja

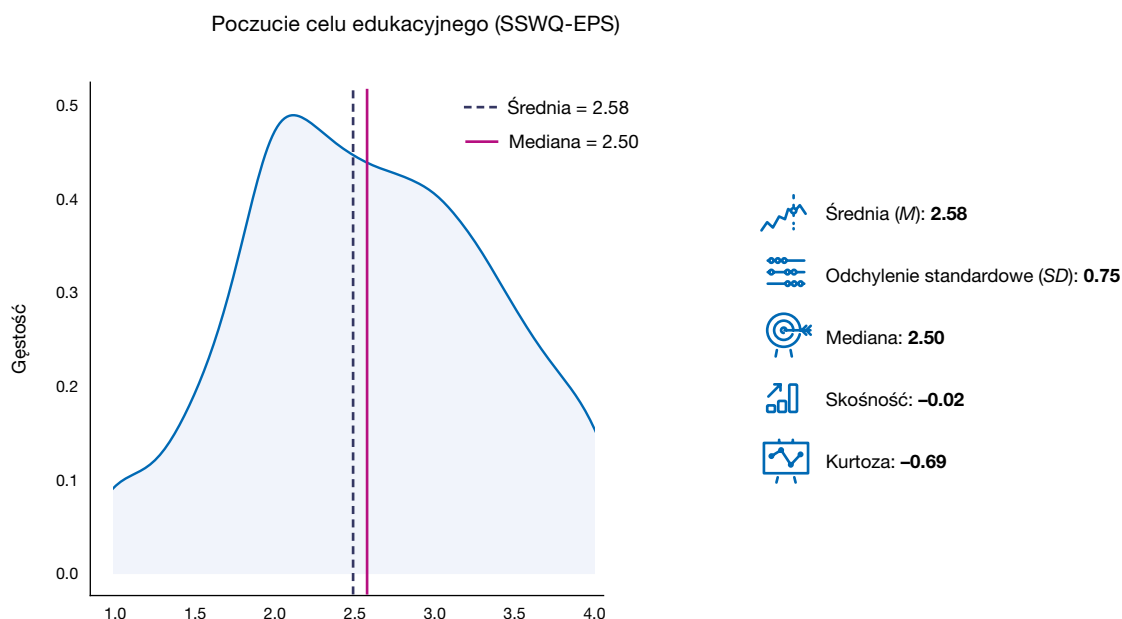
Wysokie wyniki w skali świadczą o tym, że uczeń często postrzega swoje działania w szkole jako ważne i przydatne.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom realizacji celów edukacyjnych

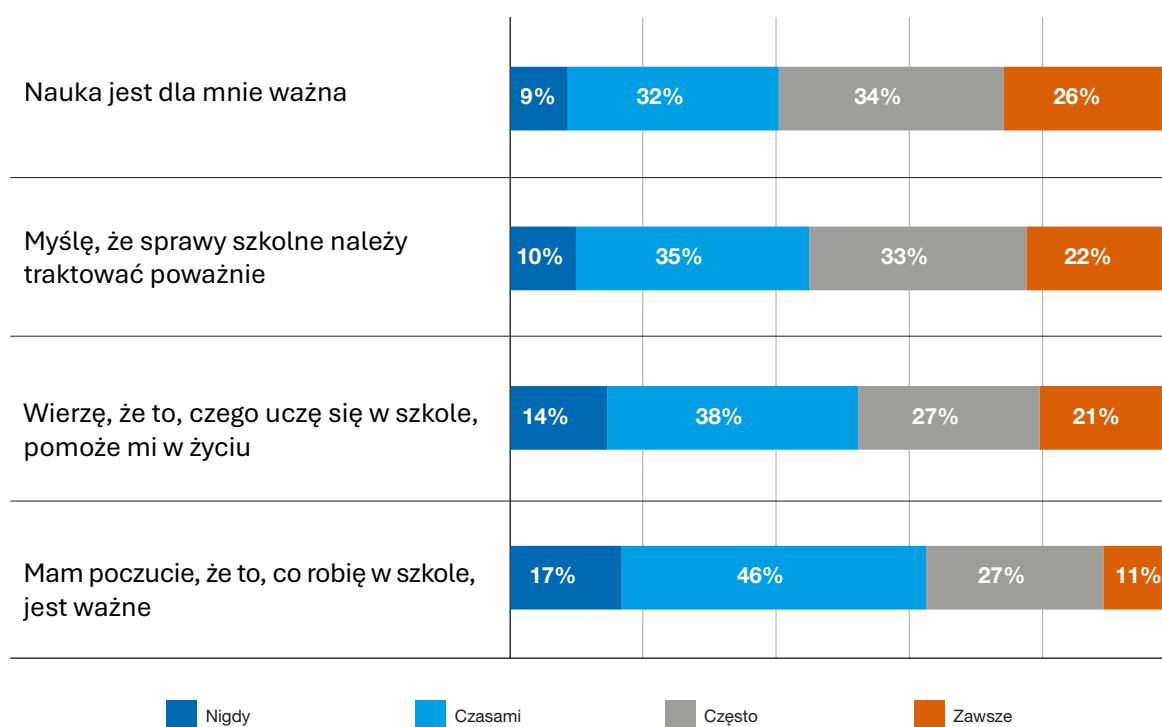
Uzyskany wynik sugeruje, że przeciętny uczeń dość często postrzega swoje działania w szkole jako ważne i przydatne, choć nie w sposób jednoznacznie wysoki. Liczba ocen niskich i wysokich była podobna, a odpowiedzi były stosunkowo rozproszone, bez wyraźnej koncentracji wokół jednego poziomu (zob. wykres 33).

WYKRES 33 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali SSWQ-EPS



Jak widać na wykresie 33, większość odpowiedzi na pytania o pocucie celu edukacyjnego usytuowała się między „czasami” a „często”. Odnotowane wyniki wskazują na raczej średni poziom pocucia celu edukacyjnego. Najbardziej pozytywne oceny uzyskało stwierdzenie: „Nauka jest dla mnie ważna”, a najmniej: „Mam pocucie, że to, co robię w szkole, jest dla mnie ważne”, co pokazuje wykres 34.

WYKRES 34 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali SSWQ-EPS



Czy zatem na ogólnym poziomie uczniom towarzyszyło poczucie sensu i świadomość realizacji celów edukacyjnych? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Okazało się bowiem, że aż 41% wszystkich uczestników cechowało się niskim poziomem poczucia celu edukacyjnego – uczniowie ci w odpowiedzi na co najmniej trzy z czterech prezentowanych stwierdzeń reagowali niezgodą i deklaracją, że co najwyżej czasami taki cel dostrzegają. Niemal równoliczna, bo stanowiąca 42% wszystkich uczestników, była grupa o silnym poczuciu celu, czyli tych, którzy zadeklarowali, że często lub zawsze rozumieją, dlaczego i po co się uczą oraz widzą sens w edukacji.

RYSUNEK 9

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu poczucia celu edukacyjnego

POCZUCIE CELU EDUKACYJNEGO (SSWQ-EPS)

Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie odpowiadali na cztery stwierdzenia na skali od **1 = nigdy** do **5 = zawsze**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „nigdy” lub „czasami” oraz „często” lub „zawsze”

3 lub więcej stwierdzeń (na 4)
z odpowiedziami
„nigdy” lub „czasami”

41%

Niskie poczucie
celu edukacyjnego

3 lub więcej stwierdzeń (na 4)
z odpowiedziami
„często” lub „zawsze”

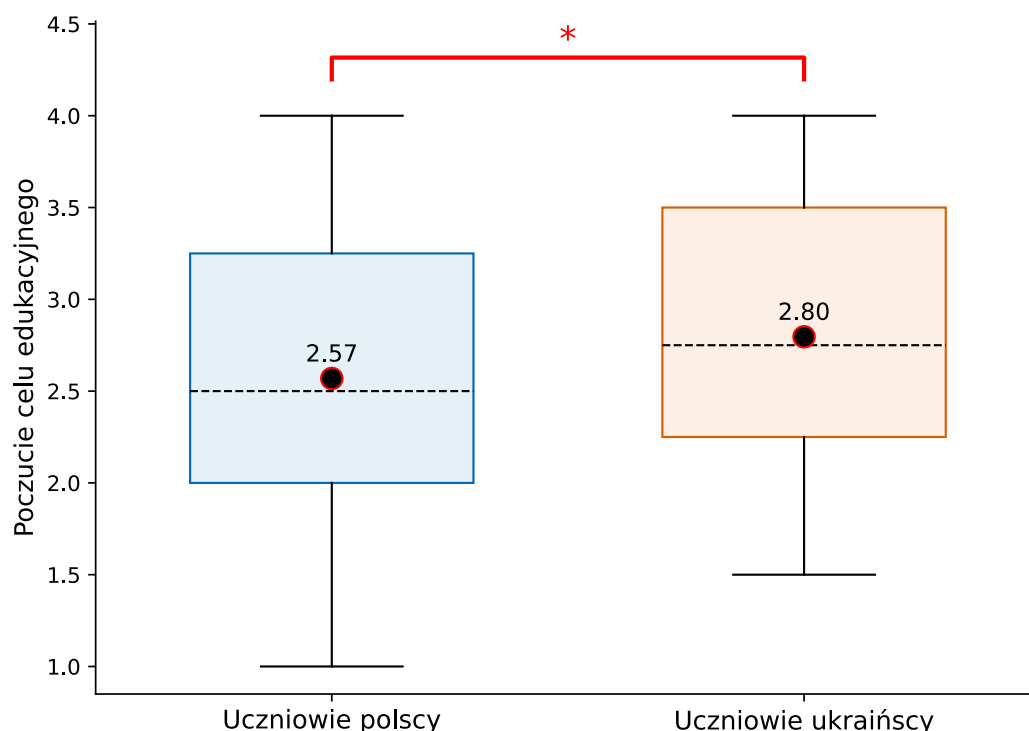
42%

Wysokie poczucie
celu edukacyjnego

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

W przeprowadzonych badaniach sprawdziliśmy, czy poczucie celu edukacyjnego różni się w perspektywie uczniów polskich i tych z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy.

WYKRES 35 | Poczucie celu edukacyjnego w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartylu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwona linia wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



Uczniowie polscy: $M = 2.57$ ($SD = 0.75$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 2.80$ ($SD = 0.69$).
Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = -2.51$, $p = .012$. Różnica średnich = -0.23 (95% CI $[-0.39, -0.06]$). Wielkość efektu (d Cohena) = -0.32 ; 95% CI $[-0.55, -0.08]$.



Uzyskane wyniki sugerują, że uczniowie ukraińscy osiągnęli wyższe wyniki w zakresie poczucia celu edukacyjnego niż uczniowie polscy.

Wynik ten, łącznie z wyższym postrzeganiem praktyk nauczycielskich jako włączających przez uczniów pochodzących z Ukrainy (zob. podrozdział 3.1), jest zbieżny z kierunkami opisu sytuacji, jakie generalnie określają wnioski z badań w tym obszarze. Dostosowane formy wsparcia oraz proinkluzywne postawy nauczycieli przyczyniają się do wzmocnienia motywacji, dobrostanu i poczucia sprawstwa w środowisku szkolnym (Halvorsen i Bunting, 2019). Tego rodzaju czynniki ochronne udokumentowano jako mające istotny wpływ na motywację szkolną uczniów oraz ich poczucie, że radzą sobie w szkole (Krane i in., 2016). Uczniowie z Ukrainy mogą mieć silniej ukształtowaną świadomość wartości edukacji także ze względu na utracone możliwości jej kontynuowania w kraju pochodzenia. W kontekście migracji i uchodźstwa edukacja jest często postrzegana jako ważne narzędzie poprawy jakości życia, awansu społecznego i integracji. Uczniowie ci i ich rodziny dostrzegają w nauce realną szansę na zmianę swojej sytuacji życiowej, co wzmacnia jej sens i znaczenie (OECD, 2015a). Ponadto nauka szkolna daje szansę na odtworzenie znanej i bezpiecznej rutyny codzienności, utrzymanie tożsamości ucznia i poczucie sprawczości (Cerna i in., 2021).

Oprócz powodów indywidualnych uczniowie z Ukrainy, którzy kształcą się w polskim systemie edukacji, mogą wykazywać wyższe poczucie sensu uczenia się i widzieć realną wartość w edukacji także z powodów systemowych. Te orientacje motywacyjne można wiązać z postrzeganiem i rozumieniem kontekstu geopolitycznego. Polska jako państwo członkowskie Unii Europejskiej oferuje dostęp do bezpiecznego, demokratycznego i rozwiniętego systemu edukacji i rynku pracy. Uczniowie z Ukrainy – często zmuszeni do opuszczenia ojczyzny z powodu wojny – mogą dostrzegać w nauce szansę na budowanie przyszłości w miejscu, które oferuje stabilność, ochronę praw i rozwój osobisty.

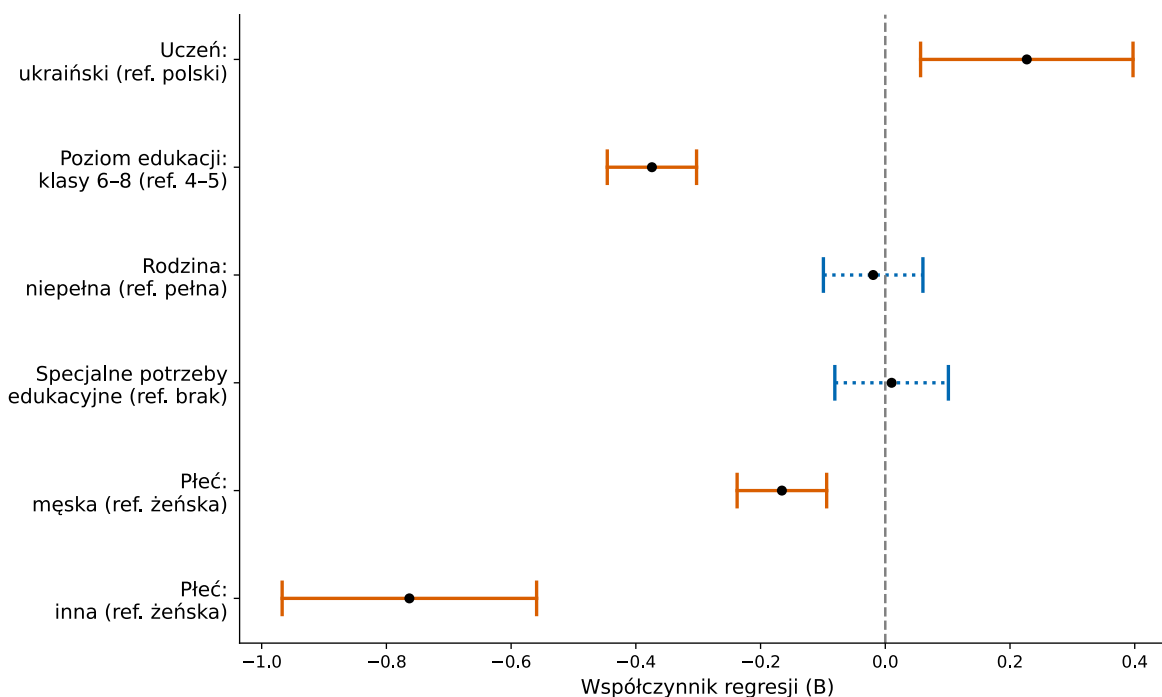
Inne zmienne wykazujące związek z poczuciem celu edukacyjnego

W dalszej części analizy wykorzystano model regresji liniowej, aby zidentyfikować czynniki powiązane z realizacją celów edukacyjnych.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1601) = 30.19$, $p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.098$). Istotnymi predyktorami poziomu poczucia celu edukacyjnego były: narodowość ($B = 0.23$, $p = .009$), uczęszczanie do starszych klas ($B = -0.37$, $p < .001$), płeć męska ($B = -0.17$, $p < .001$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.76$, $p < .001$).

WYKRES 36

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z poczuciem celu edukacyjnego

Uwaga: Wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów deklaracji związanych z poziomem poczucia celów edukacyjnych, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie realizacji celów edukacyjnych przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Najsilniejszym predyktorem okazał się poziom edukacyjny – uczniowie z klas 6–8 uzyskali istotnie niższe wyniki w zakresie realizacji celów niż uczniowie z klas 4–5. Podobne wyniki można znaleźć w literaturze. Nastolatki zazwyczaj wykazują wyraźny spadek wewnętrznej motywacji do nauki w trakcie swojej edukacji szkolnej (Gnambs i Hanfstingl, 2016).

Również płeć okazała się istotnym czynnikiem. Chłopcy zadeklarowali niższą realizację celów niż dziewczęta, a uczniowie, którzy wskazali płeć inną niż męska lub żeńska – zdecydowanie niższą. Podobne różnice wystąpiły w badaniu tą samą skalą – wyniki dziewcząt były istotnie wyższe w porównaniu do chłopców. Badania sugerują, że chłopcy mogą postrzegać naukę jako mniej istotną dla ich przyszłych celów, mniej ważną i determinującą ich przyszłość oraz mogą wykazywać niższą motywację do nauki (Bugler i in., 2015; Yeung i in., 2011). Co istotne, uczniowie ukraińscy ocenili realizację celów edukacyjnych wyżej niż ich polscy rówieśnicy. Natomiast takie zmienne jak typ rodziny (pełna vs niepełna) oraz specjalne potrzeby edukacyjne nie były istotnie powiązane z realizacją celów.



3.3.2 Akademicki obraz siebie

Akademicki obraz siebie może być istotnym komponentem dobrostanu szkolnego, ponieważ wpływa na to, jak dzieci i młodzież postrzegają swoje możliwości i sukcesy na polu edukacyjnym, dominującym na tym etapie rozwojowym. Badania potwierdzają, że poczucie własnej wartości w sferze akademickiej pozostaje w związku z taką miarą jak dobrostan społeczno-emocjonalny (Di Giunta i in., 2013; Korhonen i in., 2014). Wysoka akademicka samoocena ma kluczowe znaczenie dla rozwoju i utrzymania poczucia własnej wartości u uczniów i uczennic, ponieważ znaczną część swojego życia są poddawani ocenie w szkolnych warunkach. W związku z tym samoocena bezpośrednio wpływa na procesy uczenia się i osiągnięcia edukacyjne. Ponadto wspiera tworzenie różnych strategii poznawczych i samoregulacyjnych (Zimmerman, 2000), które przekładają się na wyniki w nauce (Susperreguy i in., 2018). Pozytywna samoocena buduje poczucie sprawstwa oraz wzmacnia odporność na porażki. Dzięki niej uczniowie chętniej podejmują wyzwania i angażują się w życie szkolne. Z kolei niska samoocena może prowadzić do wycofania, lęku i spadku motywacji. W omawianym tu badaniu sprawdziliśmy, jaki jest poziom samooceny uczniowskiej wśród uczniów klas 4–8.

Sposób pomiaru akademickiego obrazu siebie

Kwestionariusz Postrzegania Włączenia (PIQ)

Podskala: Akademicki obraz siebie (Academic Self-Concept – ASC)



Skala 4-stopniowa

to wcale nieprawda

1 → 2 → 3 → 4

całkowicie prawda



Co mierzy?

Samoocenę w roli ucznia.



Interpretacja

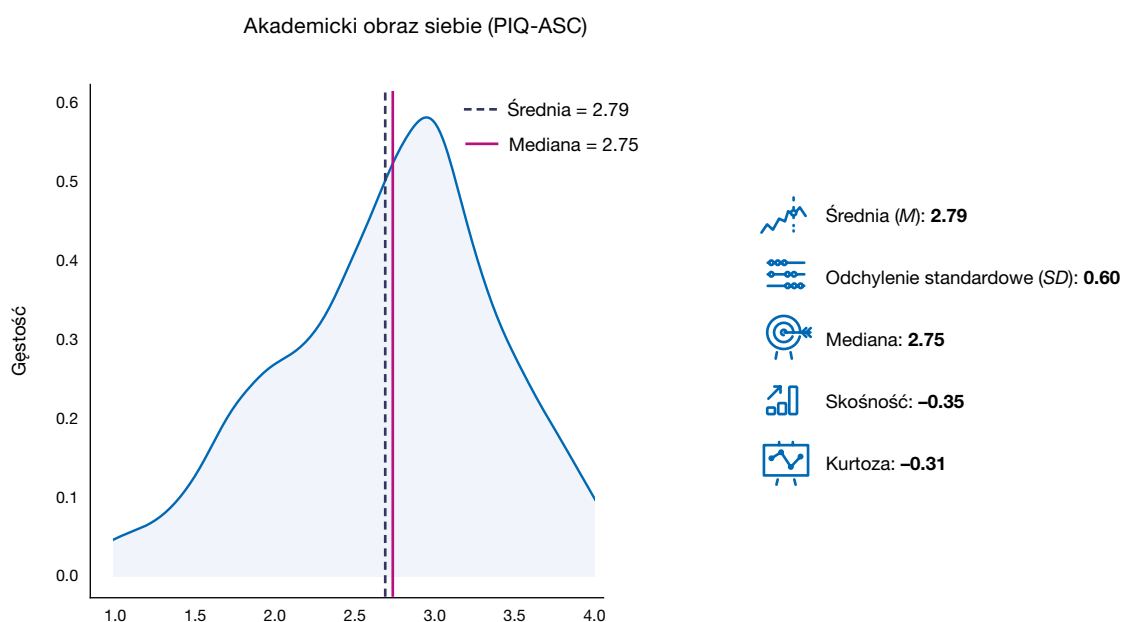
Wyższy wynik świadczy o bardziej pozytywnej percepcji własnych zdolności szkolnych oraz o skuteczności działania w środowisku edukacyjnym.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom akademickiego obrazu siebie

Rezultaty przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie przeciętnie postrzegają siebie jako raczej kompetentnych, ale bez silnego przekonania o własnych możliwościach (zob. wykres 37).

WYKRES 37 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali PIQ-ASC



Niemal czterech na dziesięciu uczniów (39%) cechowało się niską szkolną samooceną – osoby te nie zgadzały się, że są dobrymi uczniami/uczennicami, przyznawały natomiast, że nauka sprawia im trudności. Sześciu na dziesięciu badanych (61%) widziało swoje szkolne możliwości w zdecydowanie bardziej pozytywnym świetle.

RYSUNEK 10

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu akademickiego obrazu siebie

SAMOOCENA JAKO UCZNIA (PIQ-ASC)

Jak dokładnie mierzona?

Uczniowie odpowiadali na cztery stwierdzenia na skali od **1 = to wcale nieprawda** do **4 = całkowicie prawda**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „to wcale nieprawda” lub „raczej nieprawda” oraz „raczej prawda” lub „całkowicie prawda”

3 lub 4 stwierdzenia
z odpowiedziami
„to wcale nieprawda” lub „raczej
nieprawda”

42%

**Niska samoocena
jako ucznia**

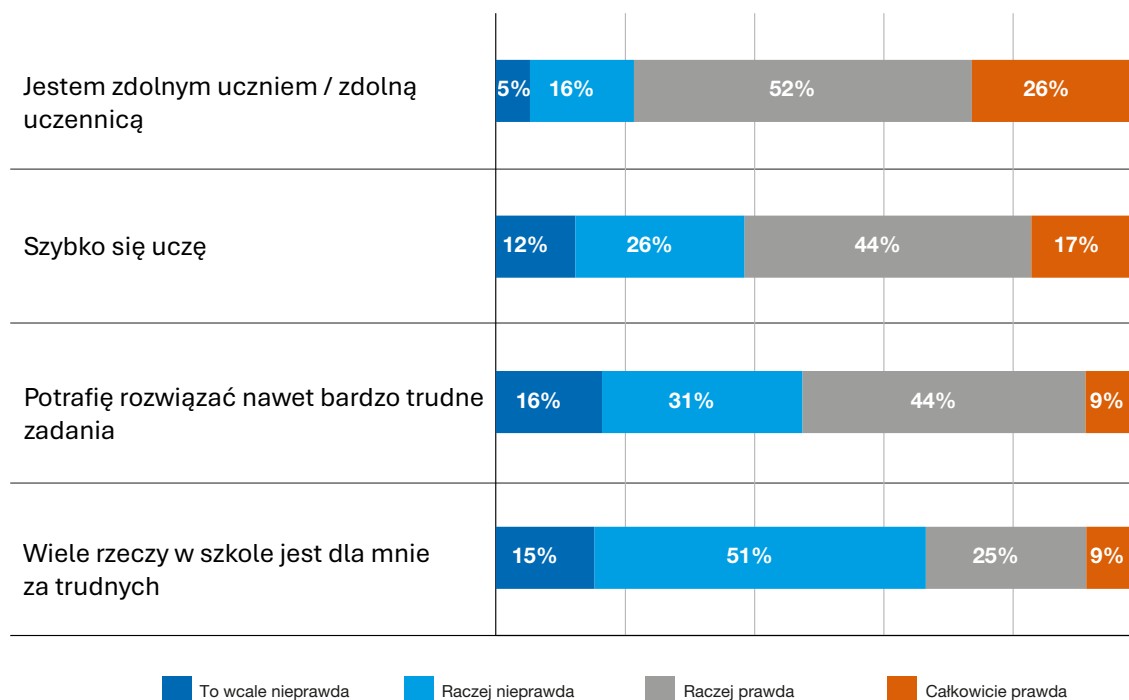
3 lub 4 stwierdzenia
z odpowiedziami
„raczej prawda” lub „całkowicie prawda”

58%

**Wysoka samoocena
jako ucznia**

Najwięcej pozytywnych odpowiedzi zyskało twierdzenie: „Jestem zdolnym uczniem / zdolną uczennicą”, a zaraz po nim: „Szybko się uczę” (zob. wykres 38). Ponad połowa wszystkich badanych uczniów podzieliła przekonanie, że wiele rzeczy w szkole jest dla nich za trudnych.

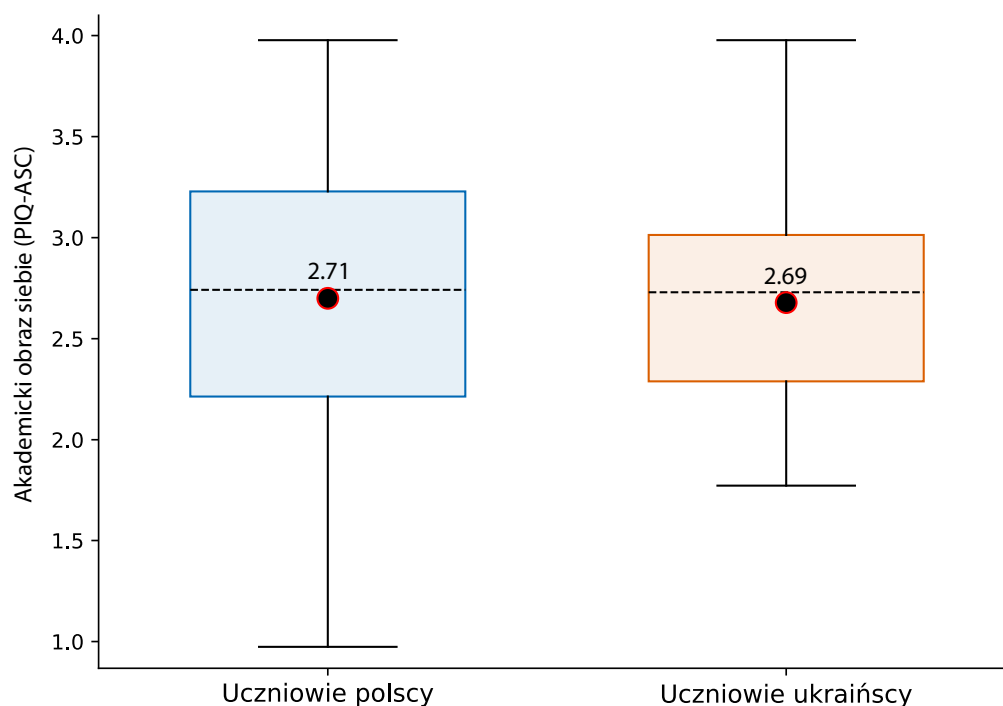
WYKRES 38 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali PIQ-ASC



Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Przeprowadzone badania pozwoliły na porównanie samooceny w roli ucznia deklarowanej przez uczniów polskich oraz uczniów z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy uczących się w polskich szkołach.

WYKRES 39 | Akademicki obraz siebie w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyłu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej.



Uczniowie polscy: $M = 2.71$ ($SD = 0.67$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 2.69$ ($SD = 0.54$).
Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t = 0.32$, $p = .751$. Różnica średnich = 0.02
(95% CI $[-0.15, 0.19]$). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.03; 95% CI $[-0.20, 0.27]$.

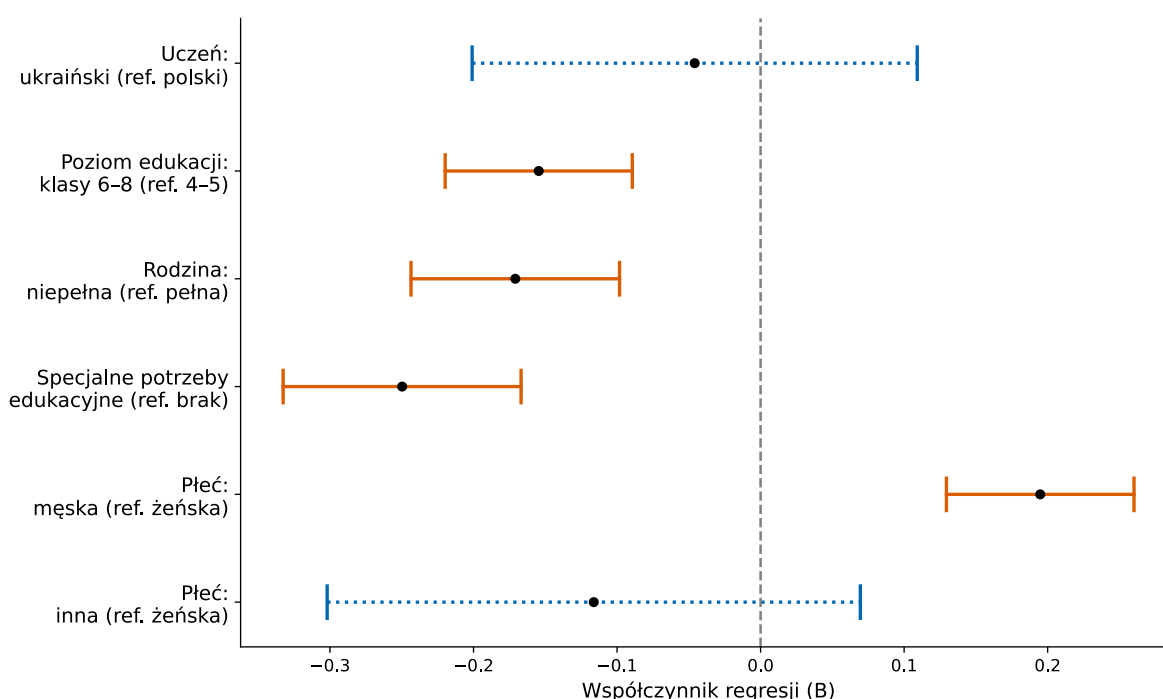
Jak pokazuje wykres 39 i wyniki analiz przedstawione w ramce powyżej, uczniowie narodowości polskiej nieco wyżej oceniają siebie w roli uczniów niż uczniowie pochodzenia ukraińskiego, ale różnice te nie są istotne statystycznie. Samoocena uczniów pochodzących z Ukrainy nie różni się istotnie od samooceny szkolnej polskich uczniów. Jest to wynik pozytywny i nieco zaskakujący, biorąc pod uwagę, że raportowane przez uczniów ukraińskich oceny szkolne były istotnie niższe niż oceny ich polskich kolegów, a oceny odgrywają ważną rolę w mechanizmie porównań z kolegami (tzw. efekt wielkiej ryby w małym stawie; zob. Karwowski i Szumski, 2014).

Dużo bardziej niepokojące niż brak różnic między tymi grupami jest ustalenie, że ogólnie uczniowie w Polsce odczuwają słabą więź emocjonalną ze swoimi szkołami. Wprawdzie średni wynik nieco przekroczył środek skali, ale jest znacząco niższy niż u uczniów w Austrii, Finlandii czy Francji (Guillemot i Hessels, 2022; Knickenberg i in., 2022; Kyttälä i in., 2025). We wszystkich tych krajach wyniki przekroczyły 3 pkt, z wyjątkiem jednego badania młodzieży austriackiej, w którym średni wynik wyniósł 2.66 pkt. Jednocześnie słaba więź emocjonalna uczniów ze szkołą nie jest wynikiem zaskakującym, gdyż rezultaty wielu wcześniejszych badań wskazują na ten problem. Przede wszystkim warto przywołać badania PISA ze względu na ich cykliczność. Uwzględniany w tych badaniach wskaźnik przynależności do szkoły jest od lat bardzo niski u uczniów w Polsce i nadal spada. W edycji badania z 2022 roku polscy uczniowie uzyskali najniższy wynik w Europie i ósmy od końca wśród 78 krajów biorących udział w badaniu (Każmierczak i Bulkowski, 2024).

Inne zmienne wykazujące związek z akademickim obrazem siebie

Kolejnym krokiem analiz była identyfikacja czynników powiązanych z poziomem samooceny uczniowskiej. W tym celu przeprowadzono analizę regresji liniowej z uwzględnieniem kraju pochodzenia (Polska vs Ukraina), poziomu edukacji (klasy 4–5 vs 6–8), typu rodziny (pełna vs niepełna), specjalnych potrzeb edukacyjnych (brak vs obecność) oraz płci (dziewczynki jako kategoria referencyjna).

WYKRES 40 | Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z akademickim obrazem siebie



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów samooceny uczniowskiej, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie samooceny jako ucznia przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1601) = 27.24$, $p < .001$, ale wyjaśnił tylko około 7% wyników samooceny ($R^2 = 0.070$). Istotnymi predyktorami samooceny były: uczęszczanie do starszych klas (6–8) ($B = -0.15$, $p < .001$), pochodzenie z niepełnej rodziny ($B = -0.17$, $p < .001$), posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = -0.25$, $p < .001$), płeć męska ($B = 0.19$, $p < .001$).

Chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki samooceny w porównaniu do dziewcząt. Natomiast deklaracja płci jako „innej” nie była związana istotnie z odmiennym poziomem samooceny względem grupy odniesienia. Pochodzenie ukraińskie nie różnicowało wyników – uczniowie z Ukrainy ocenili siebie jako uczniów na podobnym poziomie jak uczniowie polscy, po skontrolowaniu pozostałych zmiennych.

Odnotowano natomiast negatywny efekt posiadania specjalnych potrzeb edukacyjnych dla samooceny szkolnej, co jest spójne z wieloma wcześniejszymi badaniami (zob. np. Szumski i Karwowski, 2015). Powiązanie specjalnych potrzeb edukacyjnych z niższymi wskaźnikami samooceny w roli ucznia, jakie wyłoniło się w tych badaniach, znajduje potwierdzenie w wynikach badań zagranicznych z wykorzystaniem tego samego narzędzia (zob. np. DeVries i in., 2022; Krull i in., 2014; McCoy i Banks, 2011). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykazują niższy poziom samooceny jako ucznia, co może wynikać z kumulacji negatywnych doświadczeń edukacyjnych i z trudności w osiąganiu szkolnych sukcesów. Doświadczenie takie może być typowe w szkołach ogólnodostępnych – częsta ekspozycja na społecznie niekorzystne porównania z rówieśnikami o typowym przebiegu rozwoju sprzyja internalizacji przekonań o własnej niższej wartości poznawczej (tzw. efekt wielkiej ryby w małym stawie; zob. Karwowski i Szumski, 2014). Proces ten jest pogłębiany przez etykietowanie i stygmatyzację, które mogą prowadzić do obniżenia samooceny oraz poczucia przynależności do grupy uczniowskiej. Badania wykazały, że nauczyciele niejednokrotnie przejawiają obniżone oczekiwania wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co wpływa na ograniczenie szans tych uczniów na sukces edukacyjny i pozytywne wzmocnienia (Stanczak i in., 2023). Dodatkowo dominacja paradygmatu deficytowego w praktyce szkolnej ogranicza możliwości wzmocnienia pozytywnego obrazu siebie jako ucznia. Brak dostosowanych form oceniania oraz niedostateczne uwzględnianie indywidualnych postępów w procesie nauczania skutkują osłabieniem akademickiego „ja” uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Cartagena i Pike, 2022).

3.3.3 Emocjonalne nastawienie do szkoły

Emocjonalne nastawienie ucznia wobec szkoły stanowi odrębną kategorię względem aspektów związanych bezpośrednio z nauką i realizacją obowiązków szkolnych. Nie utożsamia się go z procesem dydaktycznym, pozostaje bowiem bliższe idei „klimatu szkoły”, czyli indywidualnie odbieranej sieci relacji wychowawczych, obejmujących zarówno interakcje między uczniami i nauczycielami, jak i wzajemne wyobrażenia obu tych grup w ramach środowiska szkolnego. Odczuwana sympatia wobec szkoły, będąca przejawem emocjonalnego komfortu, stanowi istotny składnik dobrostanu ucznia (Schmidt i in., 2021). W tym ujęciu emocjonalny stosunek do szkoły kształtuje się pod wpływem złożonych relacji dydaktycznych, wychowawczych i społecznych, w których uczeń/uczennica uczestniczy jako członek wspólnoty szkolnej.

Sposób pomiaru emocjonalnego nastawienia do szkoły

Kwestionariusz Postrzegania Włączenia (PIQ)

Podskala: Emocjonalne nastawienie do szkoły (Emotional Inclusion – EMI)



Skala 4-stopniowa

to wcale nieprawda

1 → 2 → 3 → 4

całkowicie prawda



Co mierzy?

Emocjonalne nastawienie do szkoły.



Interpretacja

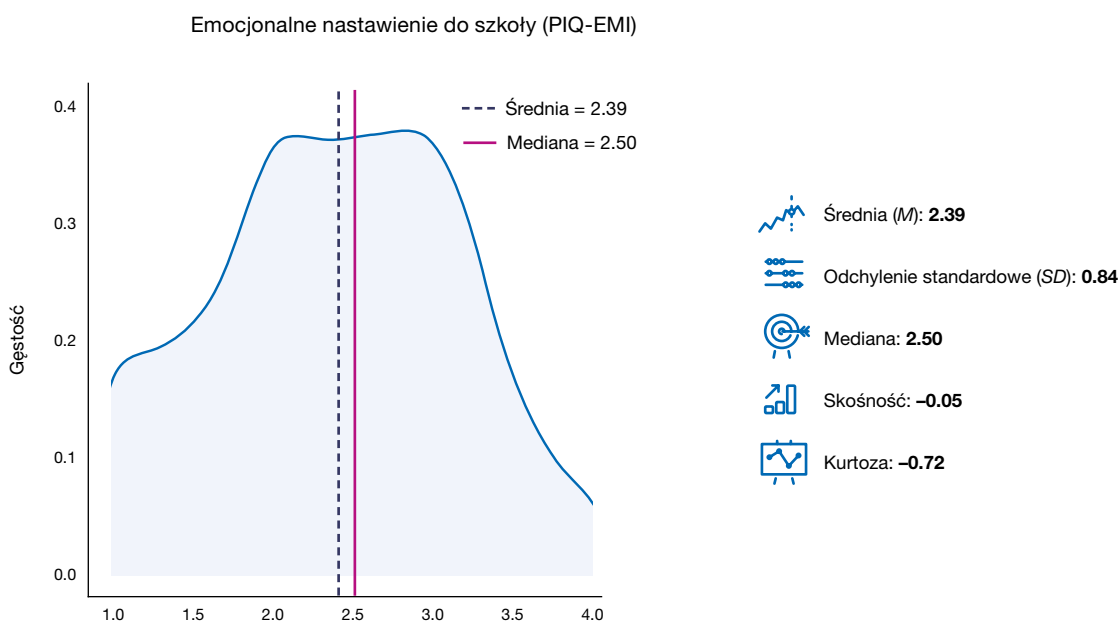
Wyższe wyniki wskazują na pozytywne emocjonalne powiązanie ze szkołą, poczucie komfortu i zadowolenia z przebywania w środowisku szkolnym.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

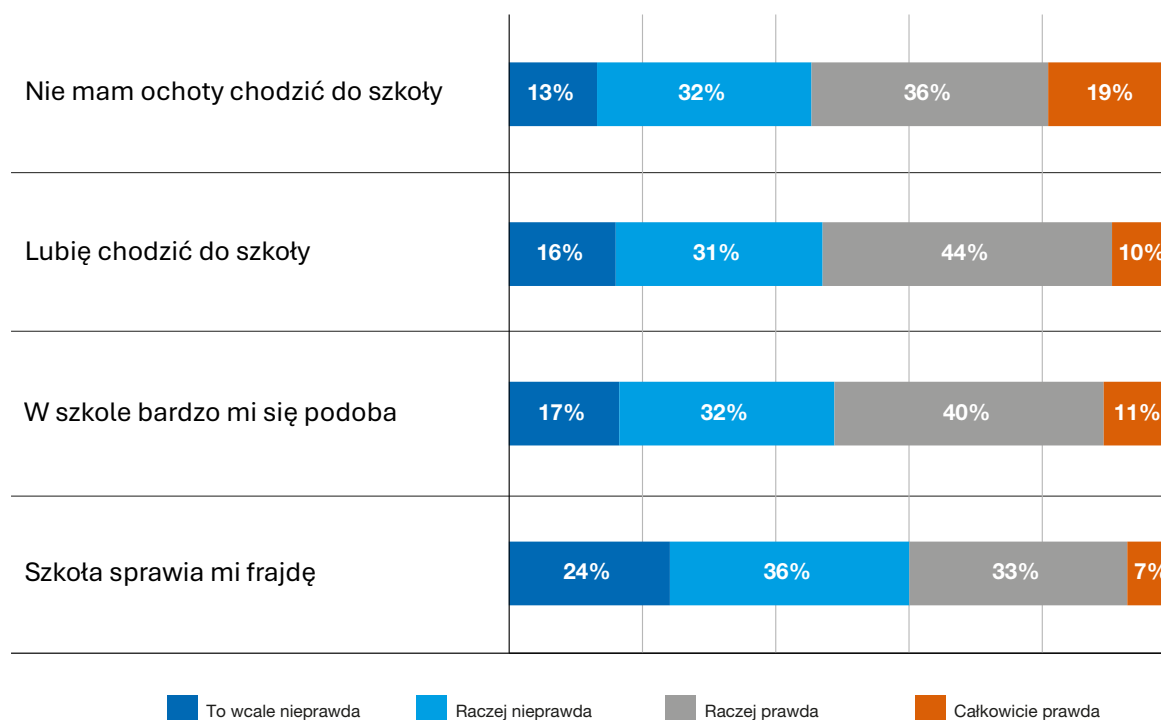
Ogólny poziom emocjonalnego nastawienia do szkoły

Rezultaty przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie mają raczej neutralny lub umiarkowanie pozytywny stosunek do szkoły, ale bez wyraźnej dominacji silnych emocji. Rozkład był prawie symetryczny (skośność = -0.05). Kurtóza -0.72 wskazuje na dużą różnorodność odpowiedzi – uczniowie różnili się w ocenach, ale żadna z opcji nie przeważała zdecydowanie (zob. wykres 41).

WYKRES 41 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali PIQ-EMI



WYKRES 42 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali PIQ-EMI



Najbardziej pozytywnie oceniono twierdzenie: „Lubię chodzić do szkoły”, a najmniej: „Szkola sprawia mi frajdę”. Może to być sygnał do głębszej analizy zależności pomiędzy stresem szkolnym, przeciążeniem nauką, transmisyjnym stylem nauczania a dobrostanem uczniów.

RYSUNEK 11

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu emocjonalnego nastawienia do szkoły

EMOCJONALNE NASTAWIENIE DO SZKOŁY (PIQ-EMI)

Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie odpowiadali na cztery stwierdzenia na skali od **1 = to wcale nieprawda** do **4 = całkowicie prawda**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „to wcale nieprawda” lub „raczej nieprawda” oraz „raczej prawda” lub „całkowicie prawda”

3 lub 4 stwierdzenia
z odpowiedziami
„to wcale nieprawda” lub „raczej
nieprawda”

46%

**Niskie poczucie
włączenia
emocjonalnego**

3 lub 4 stwierdzenia
z odpowiedziami
„raczej prawda” lub „całkowicie prawda”

40%

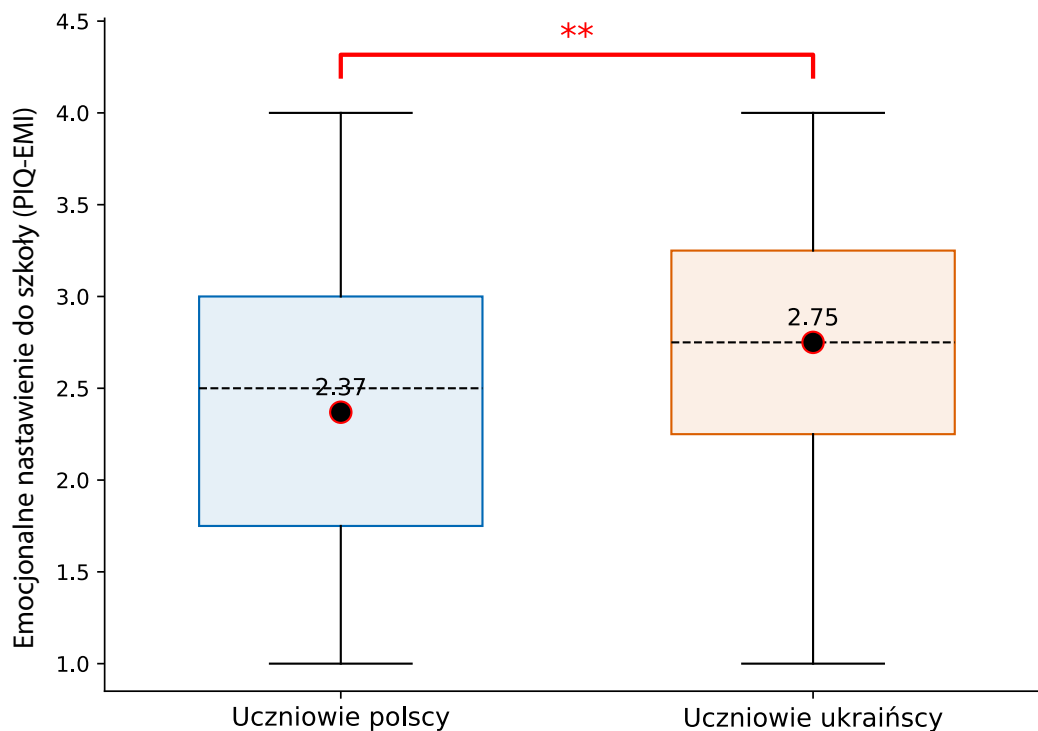
**Wysokie poczucie
włączenia
emocjonalnego**

Niemal połowa badanych uczniów (46%) charakteryzowała się niskim poziomem emocjonalnego związku ze szkołą i innymi uczniami. Osoby te miały wyraźną tendencję do niezgadania się ze stwierdzeniami mówiącymi o pozytywnym emocjonalnym nastawieniu do szkoły i kolegów. Nieco mniej, bo 40% wszystkich uczestników badania prezentowało dokładnie odwrotną postawę, tj. było silnie emocjonalnie zintegrowanych ze szkołą, uznali bowiem, że stwierdzenia mówiące o takiej relacji są w ich przypadku prawdziwe.

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Przeprowadzone badania pozwoliły na porównanie emocjonalnego nastawienia do szkoły przez uczniów polskich i uczniów z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy uczących się w polskich szkołach.

WYKRES 43 | Emocjonalne nastawienie do szkoły w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyłu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



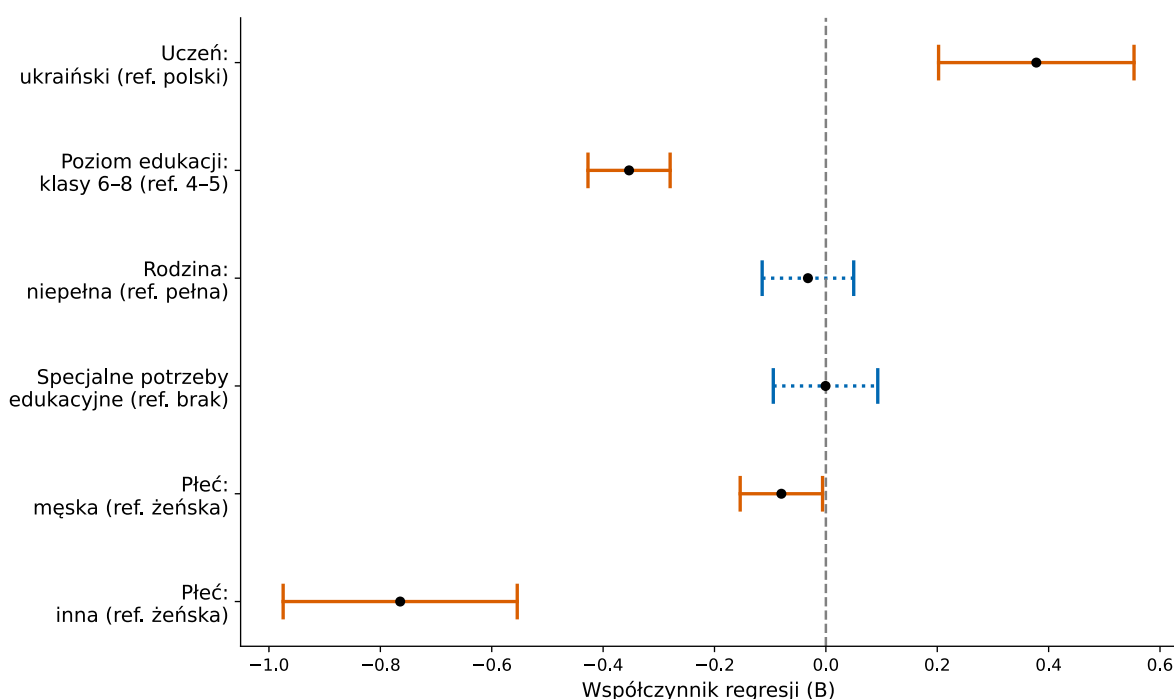
Uczniowie polscy: $M = 2.37$ ($SD = 0.76$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 2.75$ ($SD = 0.75$).
Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = -4.11$, $p < .001$. Różnica średnich = -0.38 (95% CI $[-0.56, -0.20]$). Wielkość efektu (d Cohena) = -0.50 ; 95% CI $[-0.74, -0.26]$.

Wyniki sugerują, że uczniowie z Ukrainy wykazują silniejsze emocjonalne zaangażowanie w życie szkolne niż ich rówieśnicy z Polski. Zjawisko to współwystępuje z wyższym poziomem deklarowanego poczucia celu edukacyjnego, które – choć przede wszystkim odnosi się do postrzeganej użyteczności nauki – może również wzmacniać emocjonalny stosunek do szkoły. Pozytywne nastawienie do uczęszczania do szkoły, określane potocznie jako „lubienie szkoły”, częściej występuje wśród ukraińskich uczniów, co znajduje potwierdzenie w wynikach wcześniejszych badań jakościowych (UNICEF i Regional Office for Europe and Central Asia, 2024). Uczniowie z Ukrainy uczęszczający do polskich szkół wskazują, że pomimo licznych wyzwań, takich jak bariery językowe czy konieczność adaptacji do nowego systemu edukacyjnego, szkoła pełni dla nich ważną funkcję stabilizującą, stanowi bowiem stały element codziennego rytmu dnia, umożliwia nawiązywanie relacji rówieśniczych oraz sprzyja nauce języka polskiego. Uczniowie doceniają także wsparcie ze strony niektórych nauczycieli i tzw. asystentów międzykulturowych oraz możliwość swobodnego wyrażania opinii.

Inne zmienne wykazujące związek z emocjonalnym nastawieniem do szkoły

Kolejnym krokiem analiz była identyfikacja czynników powiązanych z poziomem nastawienia emocjonalnego uczniów do szkoły. W tym celu przeprowadzono analizę regresji liniowej z uwzględnieniem kraju pochodzenia (Polska vs Ukraina), poziomu edukacji (klasy 4–5 vs 6–8), typu rodziny (pełna vs niepełna), specjalnych potrzeb edukacyjnych (brak vs obecność) oraz płci (dziewczynki jako kategoria referencyjna).

WYKRES 44 | Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z emocjonalnym nastawieniem do szkoły





Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1601) = 27.24$, $p < .001$, ale wyjaśnił tylko około 9% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.093$). Istotnymi predyktorami poziomu nastawienia emocjonalnego do szkoły były: narodowość ($B = 0.38$, $p < .001$), uczęszczanie do starszych klas ($B = -0.35$, $p < .001$), płeć męska ($B = -0.08$, $p = .034$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.76$, $p < .001$).

Spośród analizowanych predyktorów kilka wykazało istotne statystycznie powiązania ze zmienną zależną. Uczniowie ukraińscy osiągnęli istotnie wyższe wyniki w zakresie pozytywnego stosunku do szkoły w porównaniu z uczniami polskimi. Z kolei uczniowie ze starszych klas (6–8) wykazali niższy poziom włączenia emocjonalnego niż ich młodsi koledzy z klas 4–5.

Istotnym predyktorem emocjonalnego nastawienia do szkoły była także płeć męska, która łączyła się z niższymi wskaźnikami tej zmiennej. Badania pokazują, że u chłopców zaangażowanie akademickie zależy głównie od czynników społecznych, natomiast u dziewcząt jest ono w większym stopniu kształtowane przez poczucie przynależności do szkoły (Xia i in., 2025).

Brak istotnych efektów odnotowano dla zmiennej dotyczącej struktury rodziny (pełna vs niepełna) oraz dla specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Reasumując, wyniki wskazują, że doświadczenia uczniów związane z przynależnością narodową, etapem edukacyjnym i płcią są istotnie powiązane z ich emocjonalnym stosunkiem do szkoły.

Podsumowanie

Wyniki badań dobrostanu szkolnego w wymiarze motywacyjno-emocjonalnego zaangażowania w naukę szkolną pokazują, że jest to obszar, który należy szczególnie wspierać w sposób systemowy i uniwersalny, ponieważ obniżenie poczucia satysfakcji z nauki szkolnej może dotyczyć każdego ucznia, bez względu na dodatkowe potrzeby edukacyjne.

Dodatkowego kontekstu dodają wyniki badań z wykorzystaniem tego samego narzędzia z innych krajów. Ponieważ samoocena odgrywa istotną rolę zarówno w kształtowaniu dobrostanu psychicznego uczniów i uczennic, jak i w ich funkcjonowaniu edukacyjnym, zrozumienie przyczyn niższego poziomu samooceny wśród uczniów w Polsce – w porównaniu z ich rówieśnikami z innych krajów (Guillemot i Hessels, 2022; Knickenberg i in., 2022; Kytälä i in., 2025) – oraz podejmowanie działań zmierzających do ich eliminacji wydaje się szczególnie istotne. Warto także pamiętać, że jednym z ważnych źródeł tej samooceny są informacje płynące od znaczących

dorosłych, przede wszystkim od nauczycieli. Tymczasem polscy nauczyciele o wiele mniej interesują się dobrym samopoczuciem uczniów niż nauczyciele na świecie, na co wskazują badania TALIS (Hernik, 2015). Być może słabiej niż ich koledzy za granicą wspierają również samoocenę szkolną swoich uczniów.

Za ważne i pozytywne ustalenie należy uznać to, że w świetle naszego badania szkoła polska jawi się jako placówka skutecznie włączająca uczniów z grup mniejszościowych. Emocjonalna więź ze szkołą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie różni się od więzi uczniów bez takich potrzeb, a więź uczniów o pochodzeniu ukraińskim jest nawet wyższa niż więź uczniów bez doświadczenia migracyjnego. Te wyniki różnią się od rezultatów większości badań prowadzonych w innych krajach, które wskazują na zwiększone ryzyko obniżenia więzi ze szkołą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (DeVries i in., 2018, 2022) i z pochodzeniem migracyjnym (Chiu i in., 2012). Warto jednak zauważyć, że w niedawno przeprowadzonym fińskim badaniu wykorzystującym to samo co u nas narzędzie pomiaru również zaobserwowano silniejszą emocjonalną więź ze szkołą uczniów o pochodzeniu migracyjnym niż autochtonów (Kyttälä i in., 2025). Wysokie wyniki uczniów pochodzących z Ukrainy mogą wynikać z niewielkiego dystansu dzielącego kulturę polską i ukraińską, a także z planów osiedlenia się w Polsce na stałe z powodu przedłużającej się wojny w ojczyźnie. Warto dodać w tym miejscu informację o sygnałach, które mogą wskazywać na względnie wysoką responsywność polskich szkół wobec potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji, która może stwarzać poczucie bezpieczeństwa. Badania pokazują, że nauczyciele dostrzegają potrzeby uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, takie jak poczucie bezpieczeństwa oraz bycia rozumianym i akceptowanym w środowisku szkolnym. Te aspekty emocjonalne i psychologiczne są przez nich postrzegane jako kluczowe dla możliwości uczenia się i adaptacji uczniów w nowym kontekście edukacyjnym i kulturowym. Nauczyciele podkreślają również znaczenie zapewnienia poczucia spokoju i porządku, co może sprzyjać redukcji lęku i stworzeniu stabilnej atmosfery do nauki dla dzieci, które mogły doświadczyć przymusowego przesiedlenia (Antoszevska i in., 2025). W badaniach tych nauczyciele podkreślili, że dobrze zorganizowane środowisko szkolne odgrywa kluczową rolę w budowaniu poczucia komfortu u uczniów z doświadczeniem uchodźstwa, zarówno w klasie, jak i w szerszym kontekście funkcjonowania w szkole. Można traktować te wnioski jako jeden z kierunków interpretowania wyższego w tej grupie emocjonalnego zaangażowania w życie szkolne.

3.4 Osiągnięcia szkolne

Osiągnięcia szkolne stanowią kluczowy element doświadczeń edukacyjnych uczniów szkół podstawowych. Choć tradycyjnie są postrzegane głównie przez pryzmat wyników akademickich, są ściśle powiązane z szerszym pojęciem dobrostanu szkolnego. Sukcesy edukacyjne, mierzone formalnymi ocenami, nie tylko odzwierciedlają poziom przyswojenia wiedzy i umiejętności, ale również wpływają na wiele aspektów funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym

i poza nim. Sam konstrukt osiągnięć szkolnych łączy w sobie zarówno wymiar poznawczy, dotyczący przyswojenia wiedzy i rozwoju umiejętności, jak i emocjonalno-motywacyjny. Dobre wyniki w nauce mogą wzmacniać poczucie własnej wartości i kompetencji u uczniów, co jest fundamentem psychologicznego dobrostanu (Deci i Ryan, 2000). W polskiej literaturze przedmiotu wciąż poświęca się niewiele uwagi analizie zróżnicowania potrzeb uczniów – w tym zróżnicowania kulturowego – w kontekście wyników edukacyjnych zarówno uczniów normatywnych, jak i tych wymagających wsparcia edukacyjno-specjalistycznego. Tymczasem badania prowadzone w innych kontekstach migracyjnych wskazują, że napływ uchodźców może wiązać się z różnicami w wynikach uczniów rodzimych, m.in. w związku ze zmianami w zakresie dostępnych zasobów edukacyjnych przypadających na jednego ucznia (Assaad i in., 2023; Cooc i Kim, 2023). Jednym z kluczowych czynników jest relacja liczby uczniów do liczby nauczycieli – jej wzrost, jeśli nie towarzyszą mu odpowiednie działania organizacyjne na poziomie systemowym, może prowadzić do pogorszenia warunków nauczania i obniżenia efektywności kształcenia.

W kontekście niniejszego opracowania analiza końcoworocznych ocen z języka polskiego i matematyki oraz ich porównanie pomiędzy uczniami polskimi a uczniami z doświadczeniem migracji z Ukrainy pozwoli określić istniejące różnice w osiągnięciach edukacyjnych tych grup..

Sposób pomiaru osiągnięć szkolnych

W ramach obiektywnej oceny osiągnięć szkolnych uczniowie zostali poproszeni o wskazanie swoich ocen końcoworocznych z języka polskiego i matematyki uzyskanych w poprzednim roku szkolnym. Odpowiedzi udzielano zgodnie z obowiązującą w polskich szkołach 6-stopniową skalą ocen, w której 6 to celujący, a 1 – niedostateczny.

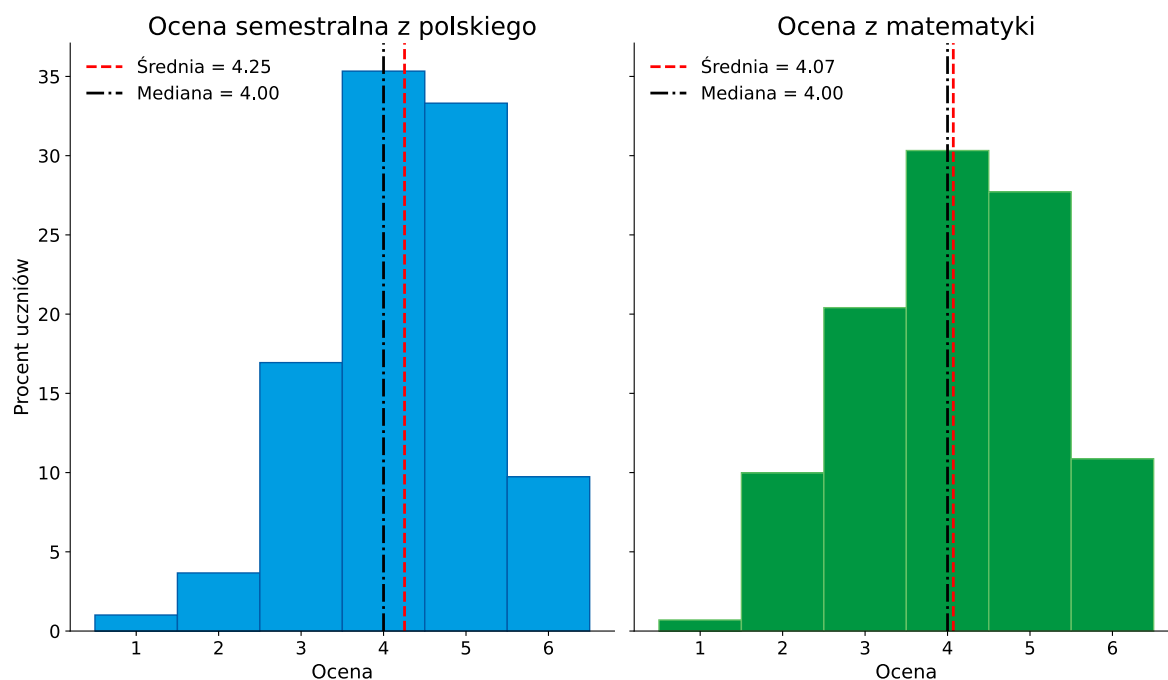
Ogólny poziom osiągnięć szkolnych

Oceny końcoworoczne z języka polskiego obejmowały cały zakres skali – od 1 (niedostateczny) do 6 (celujący). Średnia ocena wyniosła 4.25, co oznacza, że przeciętny uczeń otrzymał ocenę dobrą. Mediana, czyli wartość środkowa wszystkich ocen, wyniosła 4.00. Rozkład ocen był lekko przesunięty w stronę wyższych stopni, co oznacza, że więcej uczniów otrzymało oceny dobre, bardzo dobre lub celujące niż te niższe. Kształt rozkładu był zbliżony do typowego rozkładu normalnego, co sugeruje, że oceny rozkładały się w sposób przewidywalny wokół średniej.

Oceny z matematyki również mieściły się w pełnym zakresie od 1 do 6. Analizując oceny końcoworoczne z matematyki, należy wskazać, że średnia wyniosła 4.07, a mediana 4.00, co oznacza, że przeciętny wynik to również dobry. Podobnie jak w przypadku języka polskiego rozkład ocen z matematyki był nieznacznie przesunięty w stronę wyższych ocen. Rozkład ten był jednak nieco bardziej płaski, co może wskazywać na trochę większe zróżnicowanie

w osiągnięciach uczniów, zarówno bardzo dobrych, jak i tych słabszych. Szczegółowe zestawienie wyników znajduje się na wykresie 45.

WYKRES 45 | Analiza rozkładu ocen szkolnych: język polski ($N = 1582$), matematyka ($N = 1573$)



Jeden na siedmiu uczniów (16%) legitymował się co najwyżej dostatecznymi ocenami z obu uwzględnionych przedmiotów, a niemal dwie trzecie badanych (62%) miało w ostatnim semestrze co najmniej ocenę dobrą zarówno z języka polskiego, jak i z matematyki.

RYSUNEK 12

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu osiągnięć szkolnych

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE

Jak dokładnie mierzone?

Uczniowie podawali oceny z języka polskiego i matematyki uzyskane na koniec poprzedniego roku szkolnego

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Ocena z obu przedmiotów

Z obu przedmiotów maksymalnie
ocena dostateczna

16%

Niskie wyniki z obu
przedmiotów

Z obu przedmiotów co najmniej
ocena dobra

62%

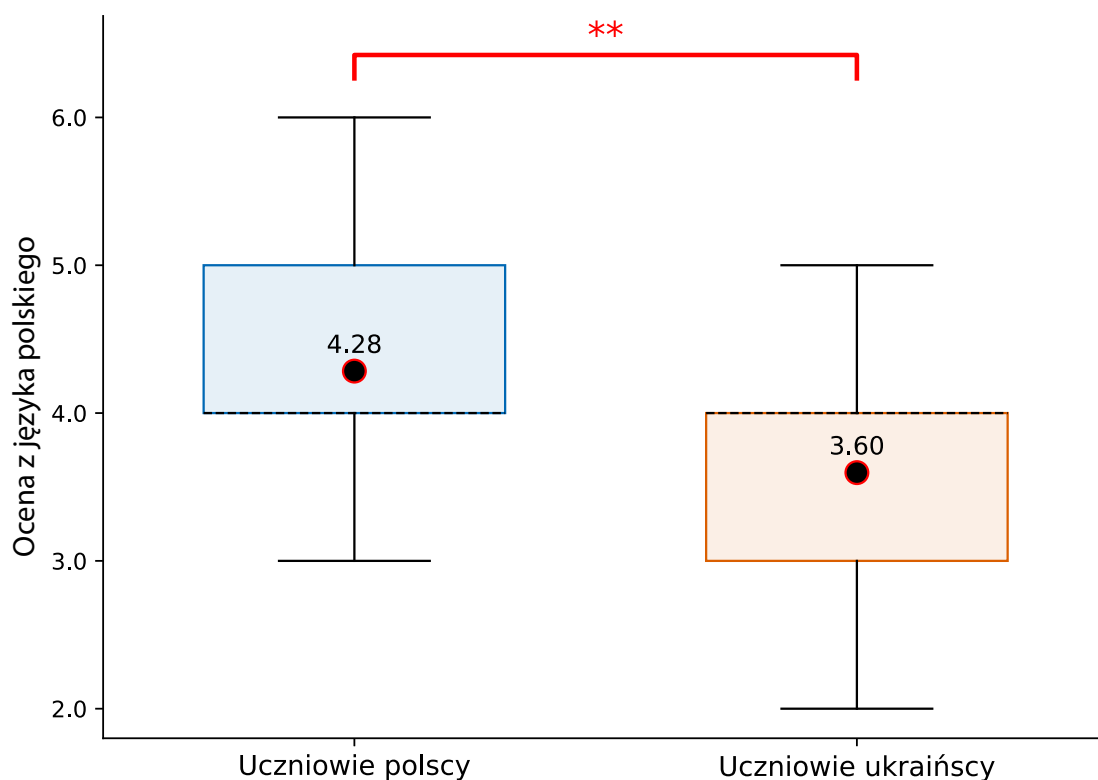
Wysokie wyniki z obu
przedmiotów

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

W przeprowadzonych analizach sprawdziliśmy, czy osiągnięcia edukacyjne wyrażone za pomocą końcoworocznej oceny z języka polskiego i matematyki różnią się wśród uczniów polskich i uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy.

WYKRES 46

Oceny końcoworoczne z języka polskiego w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyłu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.

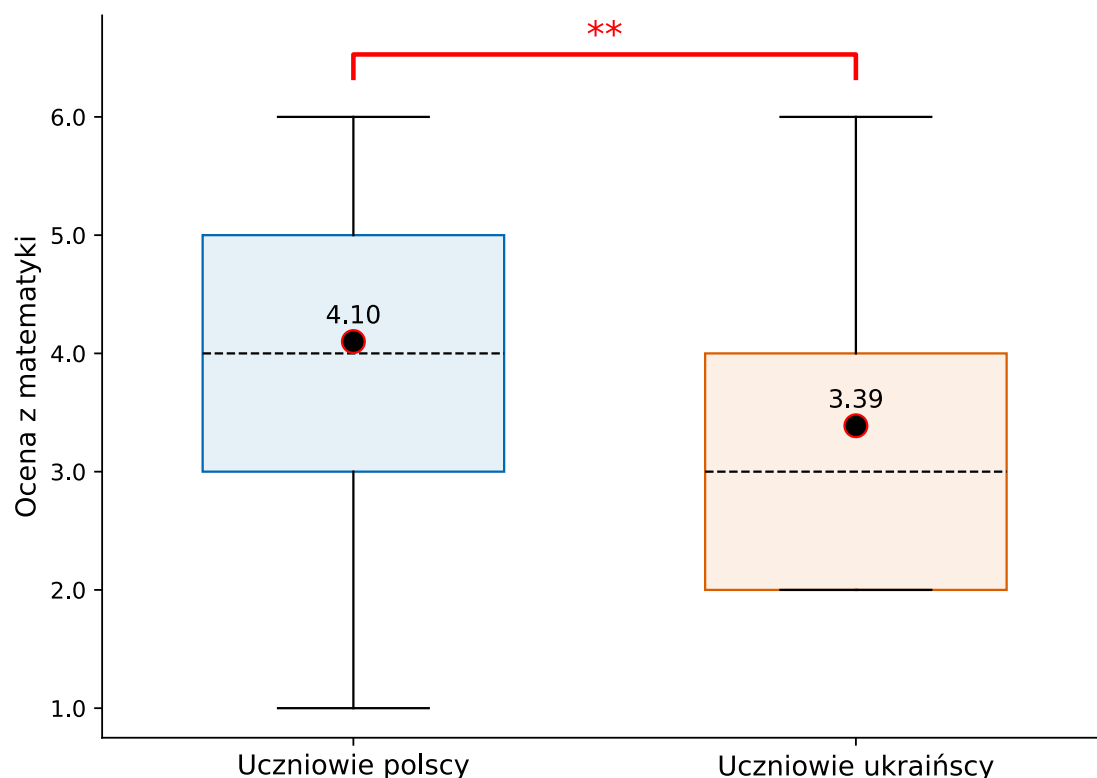


Uczniowie polscy: $M = 4.28$ ($SD = 1.02$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 3.60$ ($SD = 1.03$). Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1580) = 5.38$, $p < .001$. Różnica średnich = 0.69 (95% CI [0.43, 0.94]). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.67, 95% CI [0.42, 0.91].

Wyniki przeprowadzonych analiz jednoznacznie wskazują na istotne statystycznie różnice w ocenach z języka polskiego pomiędzy uczniami polskimi a uczniami z doświadczeniem migracji z Ukrainy – uczniowie polscy uzyskali wyraźnie wyższą średnią ocenę. Ta dysproporcja w osiągnięciach językowych, mimo potencjalnie wysokiego poczucia celu edukacyjnego i motywacji do nauki u uczniów z Ukrainy, może mieć złożone podłoże. Uzyskane wyniki są zgodne z danymi OECD

(2018), które wskazują, że uczniowie ze środowisk migracyjnych w Europie osiągają słabsze wyniki w porównaniu do swoich rówieśników z krajów przyjmujących. Jedną z przyczyn tego stanu może być nie w pełni rozwinięta znajomość języka polskiego. Uczniowie z doświadczeniem migracji potrzebują około 2 lat na opanowanie podstawowej komunikacji, ale aż 5–7 lat, aby opanować język edukacji szkolnej (Cummins, 2008). Na formalne wyniki w przedmiotach językowych mogą wpływać również inne czynniki. Należy tu uwzględnić zakłócenia w ciągłości edukacji spowodowane przerwami w nauce lub fragmentarycznością programów nauczania w kraju pochodzenia, a także istotne różnice programowe między polskim a ukraińskim systemem edukacji. Dodatkowo system zajęć wyrównawczych, choć teoretycznie ma wspierać, w praktyce może nie być w pełni efektywny lub wystarczająco dostępny, co potwierdzają dane o niskim poziomie korzystania z języka polskiego jako języka drugiego w formie dodatkowych zajęć (Tędziągolska i in., 2024). Mimo że uczniowie z Ukrainy mogą wykazywać silnie ukształtowaną świadomość wartości edukacji – postrzegając naukę jako narzędzie poprawy jakości życia, awansu społecznego i integracji (Cerna i in., 2021; OECD, 2015a–b) – oraz odbierać praktyki nauczycielskie jako włączające (zob. podrozdział 3.1), to brak pełnej biegłości w języku polskim w połączeniu z wymienionymi wyżej czynnikami pozostaje kluczowym wyzwaniem utrudniającym im pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym. Te wielowymiarowe trudności bezpośrednio wpływają na mierzone osiągnięcia szkolne w przedmiotach silnie zależnych od kompetencji językowych i ogólnego dostosowania do nowego systemu edukacyjnego.

WYKRES 47 | Ocena końcoworoczna z matematyki w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartyłu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



Uczniowie polscy: $M = 4.10$ ($SD = 1.17$) vs uczniowie ukraińscy: $M = 3.39$ ($SD = 1.13$). Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1571) = 4.90$, $p < .001$. Równolegle przeprowadzony test t Welcha również wykazał istotną różnicę między uczniami z obu grup: $t(72.41) = 5.05$, $p < .001$. Różnica średnich = 0.71 (95% CI [$0.44, 0.99$]). Wielkość efektu (d Cohena) = 0.62 , 95% CI [$0.38, 0.87$].

Analiza ocen z matematyki również ujawniła istotne statystycznie różnice między uczniami polskimi a uczniami z doświadczeniem migracji z Ukrainy. Jak przedstawiono na wykresie 47, uczniowie polscy uzyskali wyraźnie wyższą średnią ocenę w porównaniu do uczniów ukraińskich.

Choć matematyka jest często postrzegana jako przedmiot mniej zależny od biegłości językowej niż język polski, uzyskane wyniki sugerują, że przyczyną tej dysproporcji jest złożony zestaw czynników, wykraczający poza samą znajomość języka polskiego. Zrozumienie złożonych poleceń, terminologii matematycznej oraz kontekstu problemów może być utrudnione bez pełnej znajomości języka edukacji szkolnej, co stanowi istotną barierę. Równie kluczowe mogą być zakłócenia w ciągłości edukacji uczniów ukraińskich oraz różnice w programach nauczania i metodach dydaktycznych stosowanych w polskim i ukraińskim systemie edukacji. Nawet jeśli nauczyciele stosują praktyki włączające (zob. podrozdział 3.1), te systemowe rozbieżności mogą wpływać na proces przyswajania nowej wiedzy i umiejętności matematycznych.

Obserwowane różnice są zgodne z wynikami zewnętrznych egzaminów państwowych, takich jak te przeprowadzane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE), które również wskazują na niższe osiągnięcia uczniów z Ukrainy w przedmiotach ścisłych. Średni wynik uczniów z Ukrainy z egzaminu ósmoklasisty w 2025 roku to 34%, podczas gdy uczniowie polscy uzyskali średnią 50%. Różnica występuje także w zakresie języka polskiego – średnia uczniów z Ukrainy to 55%, a uczniów polskich 64% (CKE, 2025).

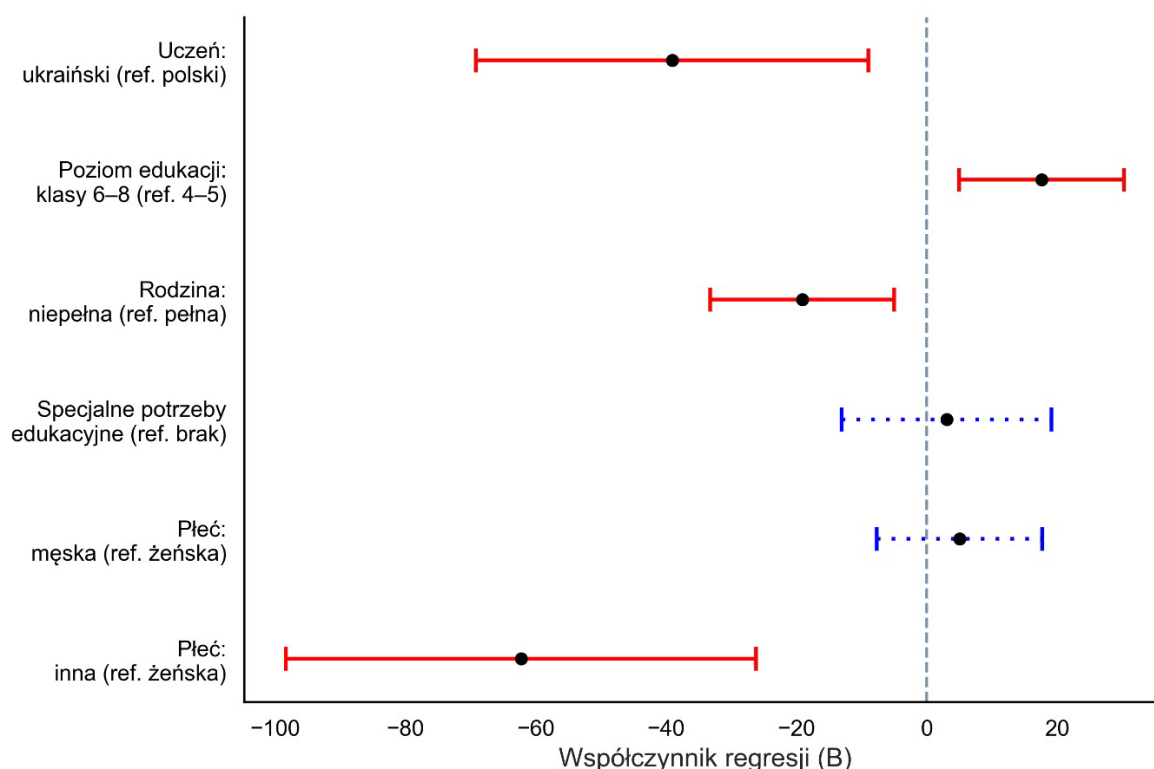
To potwierdza, że wyzwania, przed którymi stoją uczniowie z doświadczeniem migracji, mają charakter szerszy niż tylko bariera językowa oraz wymagają kompleksowego podejścia do integracji edukacyjnej.

Inne zmienne mające związek z osiągnięciami edukacyjnymi

W dalszej części analizy wykorzystano model regresji liniowej, aby zidentyfikować czynniki powiązane z osiągnięciami szkolnymi. W pierwszej kolejności omówiono predyktory oceny końcoworocznej z języka polskiego.

WYKRES 48

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z ocenami końcoworocznymi z języka polskiego



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów ocen z języka polskiego, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w ocenach z języka polskiego przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.

Model regresji liniowej okazał się statystycznie istotny jako całość: $F(6.1601) = 6.31$, $p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.023$). Istotnymi predyktorami osiągnięć edukacyjnych wyrażonych w postaci oceny końcoworocznej z języka polskiego były: narodowość ($B = -39.08$, $p = .011$), uczęszczanie do starszych klas ($B = 17.61$, $p = .006$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = -19.12$, $p = .008$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -62.25$, $p = .001$).

Analiza współczynników regresji wykazała, że najsilniejszym predyktorem jest deklaracja płci innej niż żeńska lub męska. Uczniowie wskazujący płeć inną niż żeńska lub męska uzyskiwali istotnie niższe oceny z języka polskiego.

Poziom edukacji również okazał się istotnym czynnikiem – uczniowie z klas 6–8 uzyskiwali istotnie wyższe oceny niż uczniowie z klas 4–5. Ten wynik może odzwierciedlać kumulację wiedzy i umiejętności językowych w starszych klasach oraz naturalny postęp w rozwoju poznawczym. Większa dojrzałość językowa i intelektualna może prowadzić do lepszego rozumienia treści i kontekstów.

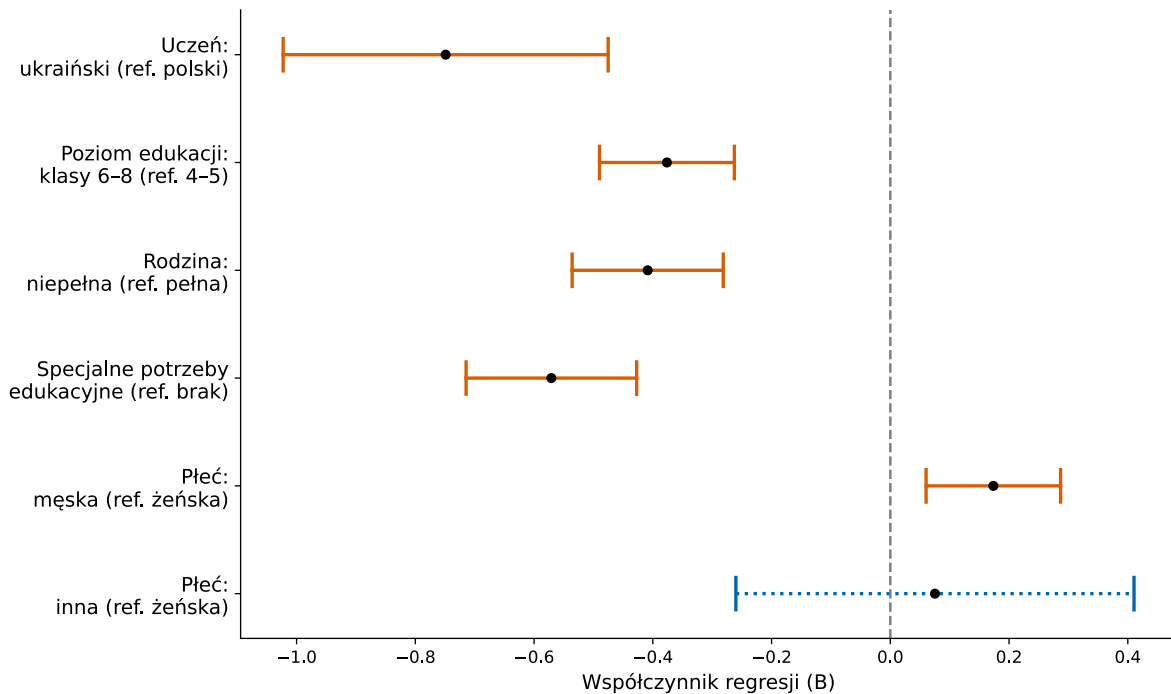
Pochodzenie z rodziny niepełnej także było istotnym czynnikiem – uczniowie z rodzin niepełnych uzyskiwali istotnie niższe wyniki w omawianym zakresie niż uczniowie deklarujący pochodzenie z pełnej rodziny. Wynik ten jest zgodny z badaniami HBSC (Mazur, 2014), w których stwierdzono, że młodzież wychowująca się z obojgiem biologicznych rodziców osiąga lepsze wyniki w nauce.

Pochodzenie ucznia było kolejnym istotnym predyktorem – uczniowie ukraińscy uzyskiwali niższe oceny z języka polskiego niż ich polscy rówieśnicy. Wynik ten jest zbieżny z licznymi badaniami wskazującymi na wyzwania adaptacyjne i barierę językową, z jakimi mierzą się uczniowie migrujący, co ma znaczący wpływ na ich wyniki w nauce języka wykładowego (zob. podrozdział 3.3).

Dalsze analizy pozwoliły wyodrębnić predyktory osiągnięć szkolnych wyrażonych w postaci oceny końcoworocznej z matematyki.

WYKRES 49

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z ocenami końcoworocznymi z matematyki



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów ocen z matematyki, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w ocenach z matematyki przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F(6.1566) = 31.37$, $p < .001$, ale wyjaśnił tylko 11% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.107$). Istotnymi predyktorami osiągnięć edukacyjnych wyrażonych w postaci oceny końcoworocznej z matematyki były: narodowość ($B = -0.75$, $SE = 0.14$, $p < .001$), uczęszczanie do starszych klas ($B = -0.38$, $SE = 0.06$, $p < .001$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = -0.41$, $SE = 0.07$, $p < .001$), posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = -0.57$, $SE = 0.07$, $p < .001$), płeć męska ($B = 0.17$, $SE = 0.06$, $p = .003$).

Analiza współczynników regresji ujawniła kilka istotnych predyktorów wpływających na oceny końcoworoczne z matematyki. Pochodzenie ucznia okazało się znaczącym czynnikiem – uczniowie ukraińscy uzyskiwali istotnie niższe wyniki z matematyki w porównaniu do uczniów polskich. Ten wynik może potwierdzać negatywny wpływ pochodzenia migracyjnego na osiągnięcia szkolne, co może być związane z barierami językowymi w rozumieniu poleceń i instrukcji, a także z wyzwaniami adaptacyjnymi w nowym systemie edukacji.

Poziom edukacji również był istotnym predyktorem – uczniowie z klas 6–8 uzyskiwali niższe oceny niż ich młodsi rówieśnicy z klas 4–5, co może sugerować rosnące trudności w nauce matematyki na wyższych etapach edukacyjnych, gdzie materiał staje się bardziej abstrakcyjny i wymaga bardziej zaawansowanych umiejętności rozwiązywania problemów.

Ponadto struktura rodziny miała wpływ na wyniki, gdyż dzieci z niepełnych rodzin również osiągały istotnie niższe osiągnięcia w tym zakresie. Literatura wskazuje, że niższe zasoby ekonomiczne, mniejsza dostępność wsparcia rodzicielskiego czy dodatkowe obciążenia emocjonalne w rodzinach niepełnych mogą negatywnie wpływać na osiągnięcia edukacyjne uczniów (Dronkers i Velden, 2013b).

Specjalne potrzeby edukacyjne były kolejnym istotnym czynnikiem – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi osiągali istotnie niższe wyniki. Literatura z innych krajów potwierdza tę tendencję. Dysproporcja w wynikach edukacyjnych uczniów zakwalifikowanych do różnych kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych w porównaniu z ich rówieśnikami wciąż się utrzymuje (Daniel, 2024; Lenkeit i in., 2022).

W kontekście płci należy wskazać, że płeć męska była pozytywnie związana z ocenami z matematyki, co oznacza, że chłopcy uzyskiwali nieco wyższe oceny niż dziewczęta. Jest to zjawisko często obserwowane w badaniach osiągnięć w matematyce, choć różnice te mogą być niewielkie i zależeć od kontekstu kulturowego (Else-Quest i in., 2010).

Reasumując, niniejsza analiza wskazuje, że status migracyjny, wiek / etap edukacji, sytuacja rodzinna oraz posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych to istotne czynniki różnicujące wyniki z matematyki, przy czym chłopcy wypadają nieco lepiej niż dziewczęta. Wyniki te podkreślają złożoność czynników wpływających na osiągnięcia edukacyjne i wskazują na grupy uczniów, które mogą wymagać ukierunkowanego wsparcia.

Podsumowanie

Analiza końcoworocznych ocen z języka polskiego i matematyki ujawniła istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami polskimi a uczniami z doświadczeniem migracji z Ukrainy. Niższe osiągnięcia uczniów z Ukrainy, potwierdzone również wynikami egzaminów zewnętrznych, wskazują na złożoną sieć barier edukacyjnych, wykraczających poza samą kompetencję językową. Wśród czynników wpływających na wyniki należy uwzględnić m.in. zakłócenia w ciągłości edukacji, różnice systemowe oraz ograniczoną dostępność skutecznych form wsparcia. Wyniki te podkreślają konieczność wdrażania wieloaspektowych strategii wspierających proces inkluzji edukacyjnej uczniów z doświadczeniem migracji.

Na osiągnięcia edukacyjne wpływ miała również struktura rodziny – uczniowie z rodzin niepełnych uzyskiwali istotnie niższe wyniki, co może wiązać się z ograniczonymi zasobami i mniejszym wsparciem. Istotnym czynnikiem różnicującym były także specjalne potrzeby edukacyjne – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi osiągalni niższe wyniki niezależnie od przedmiotu, co potwierdza utrzymującą się tendencję do nierówności w edukacji uczniów o zróżnicowanych potrzebach.

3.5 Pozytywne i negatywne emocje związane ze szkołą

Uczniowie doświadczają szerokiego spektrum emocji związanych z sytuacją szkolną. Należą do nich m.in. radość z nauki, duma z osiągnięć, złość, niepokój, lęk, nuda (Boekaerts i Pekrun, 2016; Pekrun, 2009). Dla podkreślenia ich specyfiki Pekrun (2025; Pekrun i in., 2002) wprowadził termin *emocje osiągnięć* (*achievement emotions*), definiowany jako specyficzne emocje doświadczane przez osoby uczące się w kontekście działań związanych z osiągnięciami, uczeniem się oraz ich wynikami edukacyjnymi (sukcesami lub porażkami). Termin ten bywa zawężany do kontekstu szkolnego jako *emocje akademickie* (*academic emotions*). Doświadczanie zróżnicowanych pod względem znaku i nasilenia emocji wynika zarówno ze społecznego charakteru środowiska szkolnego, obejmującego relacje z nauczycielami i rówieśnikami oraz dynamikę i procesy grupowe, jak i z przypisywanego osiągnięciom szkolnym istotnego znaczenia dla dalszej kariery edukacyjnej uczniów (Pekrun, 2009). Emocje odgrywają istotną rolę w kształtowaniu motywacji do nauki, efektywności poznawczej oraz rozwoju osobowości. Te o charakterze adaptacyjnym (np. radość z nauki) sprzyjają wyobrażeniu celów i wyzwań edukacyjnych, wspierają procesy kreatywnego rozwiązywania problemów oraz stanowią podstawę dla rozwoju mechanizmów samoregulacji (Ashby i in., 1999; Pekrun i in., 2002). Emocje nieadaptacyjne (np. nadmierny niepokój, poczucie beznadziei, nuda) mogą negatywnie wpływać na osiągnięcia edukacyjne uczniów oraz zwiększać ryzyko absencji i przedwczesnego przerwania nauki. Ponadto wywierają niekorzystny wpływ na ogólny dobrostan psychiczny i fizyczny.

W prezentowanym badaniu uwzględniono dwie emocje o przeciwstawnym znaku: lęk szkolny oraz radość z uczenia się. Oba wskaźniki zestawiono z informacją o kraju urodzenia uczniów, aby

sprawdzić, czy doświadczenie migracyjne wiąże się z odmiennymi przeżyciami emocjonalnymi w środowisku edukacyjnym. Oceniono również wpływ innych czynników na nasilenie przejawianych emocji.

3.5.1 Lęk szkolny

W kontekście rozwoju człowieka lęk jest fundamentalną emocją, pełniącą funkcje sygnalizacyjne, mobilizacyjne oraz motywacyjne, a jego obecność jest nieodzowna dla prawidłowego funkcjonowania adaptacyjnego. W populacji dzieci i młodzieży doświadczanie lęku może manifestować się jako adekwatna i prawidłowa reakcja na sytuacje o charakterze stresogennym lub przybrać formę patologiczną, wymagającą interwencji. W okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji obserwuje się lęk związany ze szkołą (Ahlen i in., 2012; Grills-Taquechel i in., 2012; Nelson i Harwood, 2010). Lęk szkolny charakteryzuje się występowaniem negatywnych, nieprzyjemnych emocji, pojawiających się w odpowiedzi na zadania lub sytuacje szkolne, które są postrzegane jako zagrażające poczuciu własnej wartości. Obejmuje on takie odczucia jak wyczerpanie wynikające z wymagań szkolnych, stan silnego stresu oraz obawa przed niepowodzeniem (Chen i in., 2010; Lichtenfeld i in., 2012; Salmela-Aro i in., 2008). Wraz z przejściem do wyższych etapów edukacyjnych (np. szkoły podstawowej, potem średniej) wzrastają wymagania akademickie i presja na osiąganie dobrych wyników, co z kolei generuje lęk przed złymi ocenami, porażką na egzaminach, niepowodzeniem w nauce czy niespełnieniem oczekiwań rodziców i nauczycieli. Lęk może oczywiście motywować do nauki, ale w nadmiarze prowadzi do unikania zadań bądź do perfekcjonizmu lub obniżenia samooceny (por. Strelau, 2000). Gdy jego nasilenie, częstotliwość i czas trwania są nieadekwatne do sytuacji i znacząco utrudniają funkcjonowanie dziecka w różnych obszarach życia (jak szkoła, relacje społeczne, rozwój osobisty), staje się przedmiotem troski nauczycieli i rodziców (por. Brzezińska i in., 2024). W sytuacji, gdy dziecko doświadcza nadmiernego i nieadekwatnego przeżywania zarówno konkretnych sytuacji, jak i generowanych w wyobraźni scenariuszy przyszłych zdarzeń, zachowania lękowe mogą ewoluować w kierunku zaburzeń lękowych, w tym fobii szkolnej – stanów wymagających specjalistycznej interwencji. Warto też wspomnieć, że problemy zaliczane do kategorii internalizacyjnych (tak jest w przypadku lęku) są zazwyczaj mniej widoczne dla otoczenia, trudniejsze do zaobserwowania, ale tak samo wyniszczające jak problemy eksternalizacyjne (agresja), a ich długoterminowe konsekwencje znacznie wykraczają poza sferę edukacyjną. Trudności w rozpoznawaniu tej grupy uczniów przez nauczycieli zostały potwierdzone w badaniach, które wskazują na słabe i nieistotne związki między ocenianymi przez nauczycieli problemami internalizacyjnymi a samoopisem objawów lęku dokonany przez uczniów i uczennice w wieku 8–12 lat (Pedersen i in., 2019). W tym kontekście szczególnie istotna jest identyfikacja uczniów doświadczających takiego nasilenia lęku, które znacząco utrudnia realizację zadań rozwojowych i przekracza granice prawidłowej adaptacji psychologicznej, a także odpowiednio wcześniej rozpoczęta interwencja.

Sposób pomiaru lęku szkolnego

Skala Lęku Szkolnego (AAS)



Skala 4-stopniowa

*zupełnie do mnie nie
pasuje*

1 → 2 → 3 → 4

całkowicie do mnie pasuje



Co mierzy?

Uogólnione reakcje lękowe
uczniów w sytuacjach
edukacyjnych.



Interpretacja

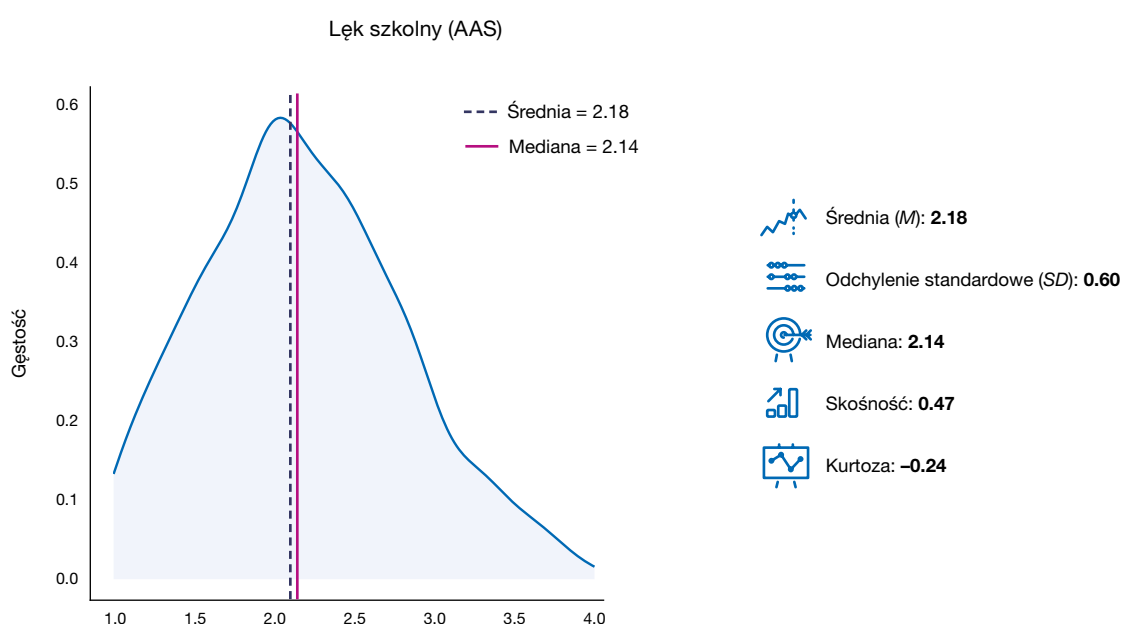
Wysokie wyniki w skali
świadczą o wysokim
odczuwanym lęku
szkolnym.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom lęku szkolnego

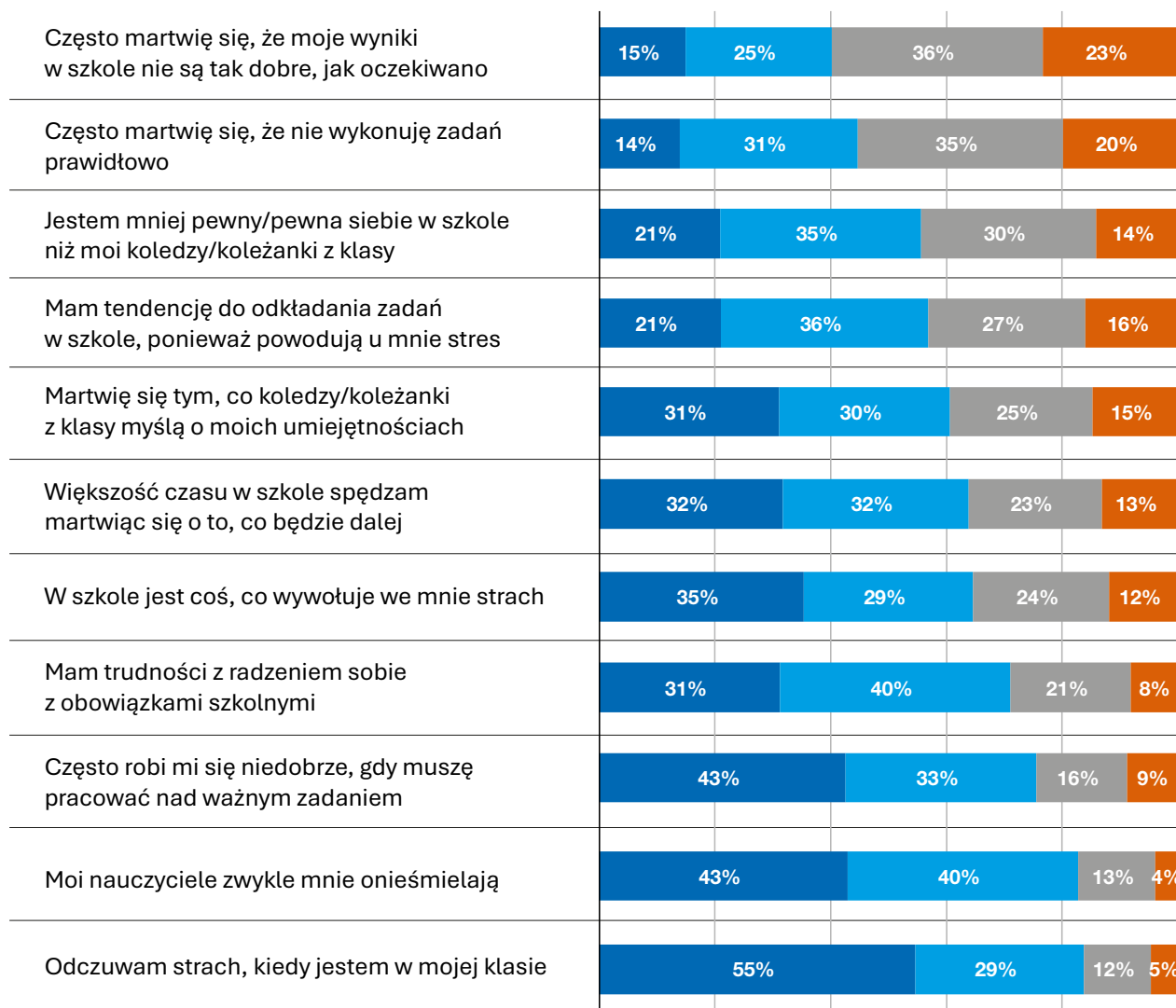
Rezultaty przeprowadzonych badań wskazują na relatywnie niski do umiarkowanego poziom zgłaszanego lęku szkolnego. Średni wynik wynosił $M = 2.18$ ($SD = 0.60$), a mediana 2.14. Rozkład wyników był skośny w prawo (skośność = 0.47), co oznacza większą liczbę niższych odpowiedzi („zupełnie do mnie nie pasuje”, „nie pasuje”) oraz cechował się nieznaczną kurtozą (kurtoza = -0.24), zbliżoną do wartości dla rozkładu normalnego. Dane prezentuje wykres 50.

WYKRES 50 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali AAS



Rozkład kategorii odpowiedzi na poszczególne pytania skali AAS przedstawia wykres 51.

WYKRES 51 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali AAS



Zupełnie nie pasuje
 Raczej nie pasuje
 Raczej pasuje
 Całkowicie pasuje

Ogółem poziom lęku szkolnego wśród uczniów uczestniczących w badaniu był niski.

Konsekwentnie jako kryterium klasyfikujące do skrajnych grup przyjęto brak zgody lub zgodę z ponad połową stwierdzeń zaprezentowanych badanym. W przypadku lęku szkolnego 70% uczniów nie zgodziło się z co najmniej sześcioma z jedenastu stwierdzeń diagnostycznych. Jednocześnie jednak co trzeci badany (30%) zadeklarował wysoki poziom lęku – osoby te zgodziły się z większością stwierdzeń opisujących szkolny stres, odczuwane napięcie czy niepewność.

RYSUNEK 13

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu lęku szkolnego

LĘK SZKOLNY (AAS)

Jak dokładnie mierzony?

Uczniowie odpowiadali na jedenaście stwierdzeń na skali od **1 = zupełnie do mnie nie pasuje** do **4 = całkowicie do mnie pasuje**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „**zupełnie do mnie nie pasuje**” lub „**raczej do mnie nie pasuje**” oraz „**raczej do mnie pasuje**” lub „**całkowicie do mnie pasuje**”

6 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„zupełnie do mnie nie pasuje” lub
„raczej do mnie nie pasuje”

70%

Niski poziom lęku szkolnego

6 lub więcej stwierdzeń
z odpowiedziami
„raczej do mnie pasuje” lub „całkowicie do mnie pasuje”

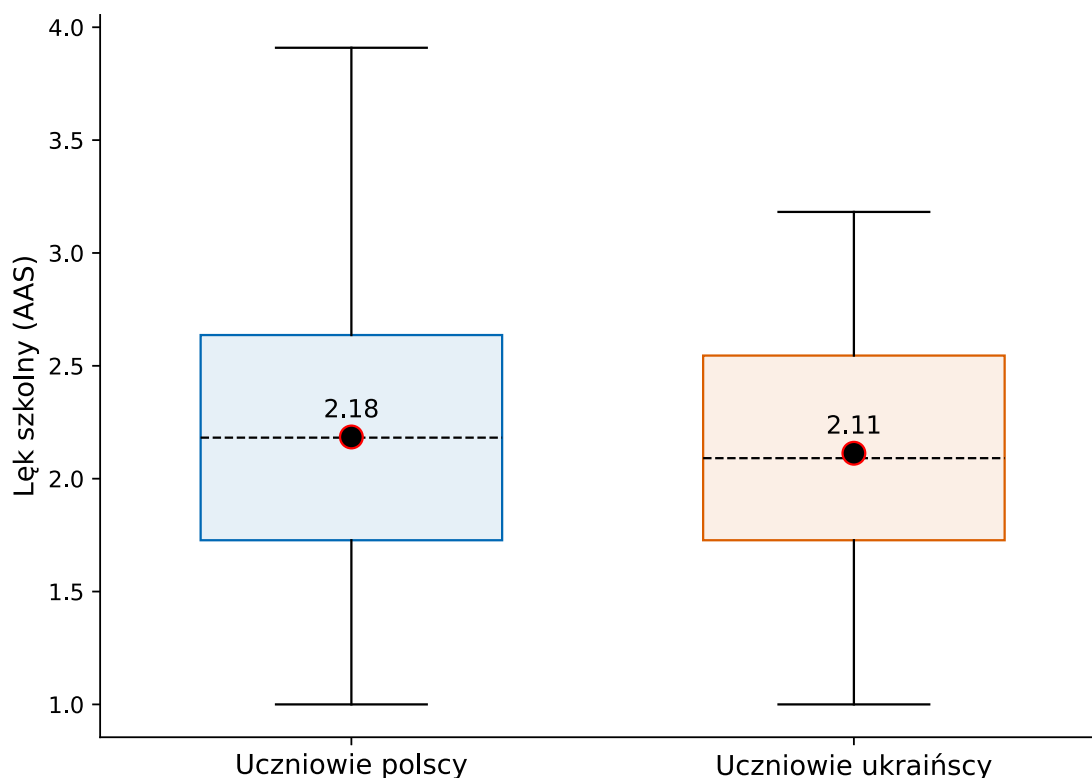
30%

Wysoki poziom lęku szkolnego

Różnice między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Przeprowadzone badania pozwoliły na porównanie poziomu lęku szkolnego doświadczanego przez uczniów polskich i uczniów z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy uczących się w polskich szkołach.

WYKRES 52 | Lęk szkolny w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartylu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartyłowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej.



Uczniowie polscy: $M = 2.18$ ($SD = 0.64$) vs uczniowie ukraińscy $M = 2.11$ ($SD = 0.55$).
 Wynik testu Levene’a, który służy do oceny równości wariancji w porównywanych grupach: $F = 1.83$, $p = .177$. Wynik testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = 0.94$, $p = .347$.
 Wynik testu t Welcha, który nie zakłada równości wariancji: $t(79.04) = 1.08$, $p = .283$.
 Wielkość efektu ($d = 0.12$, 95% CI $[-0.12, 0.36]$) wskazuje na bardzo małą siłę różnicy, bez znaczenia praktycznego.

Poziom zadeklarowanego lęku szkolnego uczniów polskich i uczniów z doświadczeniem migracji przybyłych z Ukrainy jest podobny i raczej niski do umiarkowanego, co należy interpretować jako pozytywny sygnał dla dobrostanu emocjonalnego uczniów. Stanowi to wskaźnik zdrowego i adaptacyjnego rozwoju badanych nastolatków. Takie nasilenie to stan, w którym lęk nie dominuje nad procesem uczenia się i interakcji społecznych, tylko służy jako konstruktywny sygnał, wspierający rozwój i adaptację. Relatywnie niski poziom lęku umożliwia uczniom efektywne korzystanie z możliwości edukacyjnych, budowanie pozytywnych relacji społecznych i rozwijanie zdrowej samooceny.

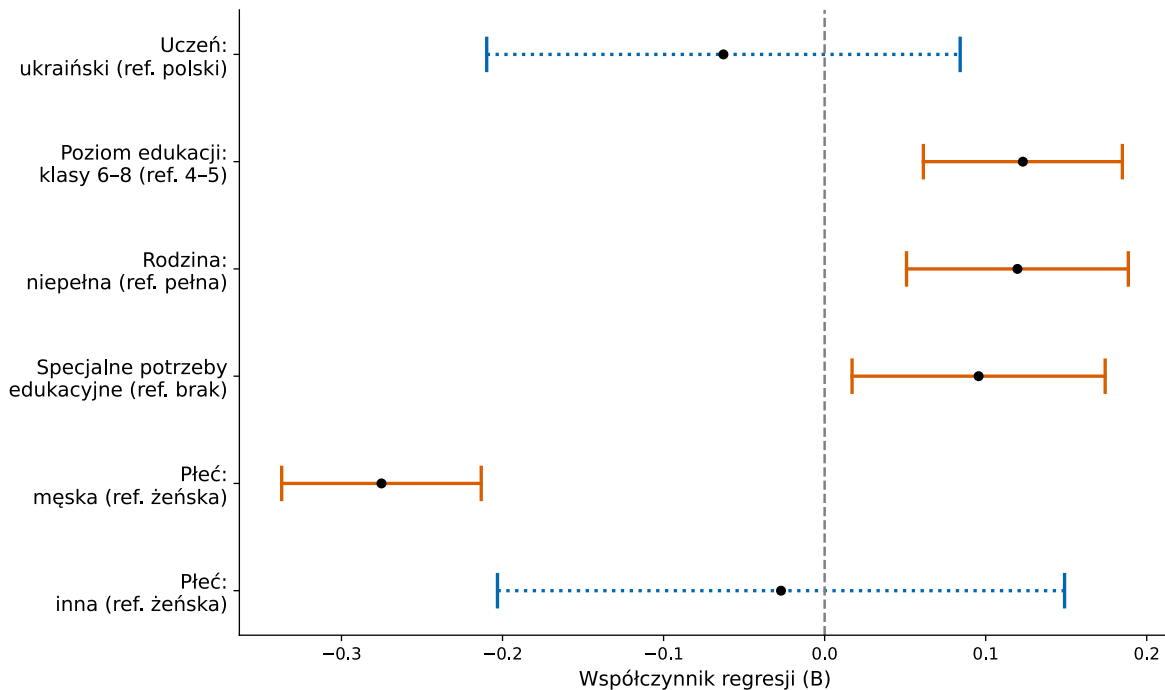
W kontekście badań wskazujących na narastające problemy w sferze zdrowia psychicznego młodzieży uzyskany wynik może dziwić, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów przybyłych z Ukrainy, ponieważ przynajmniej część z nich doświadczyła traumy związanej z wojną i uchodźstwem. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę, że w prezentowanym badaniu nie analizowaliśmy uogólnionego nasilenia lęku, a jedynie lęk ograniczony do sytuacji szkolnych. W związku z tym jego relatywnie niskie nasilenie nie wyklucza raportowanych w innych badaniach (Tędziągolska i in., 2024) problemów w sferze psychospołecznej czy doświadczania negatywnych konsekwencji traumy. Niniejsze badanie było realizowane w roku szkolnym 2024/2025, a większość uczniów z Ukrainy uczy się w Polsce już od 3 lat (zob. podrozdział 2.6.2.1), co oznacza, że okres adaptacji do nowego systemu edukacyjnego mają już za sobą. Te przypuszczenia potwierdzają wyniki innego badania jakościowego, bazującego na procedurze konsultacji z dziećmi, przeprowadzonego 15–16 miesięcy po eskalacji wojny w Ukrainie z udziałem 90 uczestników pochodzenia ukraińskiego w wieku 8–17 lat. Badanie to wykazało pozytywne nastawienie uczniów do nauki w polskim systemie edukacji (Centrone i in., 2023). Podobnie raport UNICEF i CEO (Tędziągolska i in., 2024, s. 20) mówi o tym, że w percepcji nauczycieli nastąpiło „coraz większe zacieranie się różnic między uczniami z Polski i Ukrainy, zarówno na poziomie języka, jak i obowiązków, zasad, sposobu funkcjonowania”. Ponadto mierzony za pomocą *Skali Adaptacji Językowej w Szkole* poziom znajomości języka polskiego jest przez uczniów z Ukrainy oceniany relatywnie wysoko. Uczniowie wskazują, że w komunikacji ustnej zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami radzą sobie dość dobrze. Bariera językowa (poza komunikacją pisemną) nie uniemożliwia zatem radzenia sobie z zadaniami edukacyjnymi.

Inne zmienne wykazujące związek z lękiem szkolnym

Kolejnym krokiem analiz była identyfikacja czynników powiązanych z poziomem lęku szkolnego uczniów. W tym celu przeprowadzono analizę regresji liniowej z uwzględnieniem kraju pochodzenia (Polska vs Ukraina), poziomu edukacji (klasy 4–5 vs 6–8), typu rodziny (pełna vs niepełna), specjalnych potrzeb edukacyjnych (brak vs obecność) oraz płci (dziewczynki jako kategoria referencyjna).

WYKRES 53

Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z lękiem szkolnym



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów lęku szkolnego, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie lęku szkolnego przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie jako całość: $F = 18.41$, $p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0.065$). Istotnymi predyktorami poziomu lęku były: uczęszczanie do starszych klas ($B = 0.12$, $p < .001$), wychowywanie się w rodzinie niepełnej ($B = 0.12$, $p = .001$), posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych ($B = 0.10$, $p = .017$), płeć męska ($B = -0.28$, $p < .001$).

Przedstawione analizy potwierdzają wcześniejsze spostrzeżenia o braku istotnego związku między poziomem doświadczanego w sytuacji szkolnej lęku a krajem pochodzenia ucznia, co oznacza, że po kontrolowaniu pozostałych zmiennych uczniowie z doświadczeniem migracji pochodzący z Ukrainy i uczniowie polscy nie różnili się istotnie pod względem nasilenia doświadczanego lęku szkolnego. Podobnie brak było istotnego efektu dla uczniów i uczennic identyfikujących się z płcią inną niż męska lub żeńska.

Uzyskane rezultaty wskazują, że różnice w poziomie lęku szkolnego były istotnie związane z wiekiem uczniów, sytuacją rodzinną, statusem SPE oraz płcią. Wyższy poziom lęku szkolnego odczuwany jest przez uczniów klas 6–8, wychowujących się w rodzinie niepełnej oraz posiadających specjalne potrzeby edukacyjne potwierdzone wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną opinią lub orzeczeniem. Istotnym predyktorem lęku okazała się również płeć uczniów – chłopcy odczuwają niższy jego poziom.

Ważnym predyktorem lęku szkolnego okazała się klasa, do której uczęszczają uczniowie. Uczniowie klas starszych częściej deklarują w samoopisie doświadczanie lęku związanego z sytuacją szkolną, co odpowiada trajektorii rozwojowej. Intensywność i zróżnicowanie doświadczanych w okresie nauki szkolnej emocji zmienia się wraz z rozwojem dziecka. Na początku nauki szkolnej typowy uczeń przeżywa radość z uczenia się i raczej nie odczuwa lęku szkolnego. Wraz z rozwojem i doświadczeniami szkolnymi w kolejnych latach edukacji na poziomie szkoły podstawowej znacznie wzrasta odczuwanie lęku szkolnego, a zmniejsza się odczuwanie radości z uczenia się (Pekrun i in., 2007). Wzrost poziomu lęku może mieć związek z urealnieniem samooceny w roli ucznia, wzrostem oczekiwań otoczenia czy uzyskiwaniem negatywnych informacji zwrotnych dotyczących osiągnięć szkolnych (Boekaerts i Pekrun, 2016). Dla wczesnej adolescencji charakterystyczne są labilność emocjonalna i dysproporcja między rzeczywistym znaczeniem określonych sytuacji a ich odbiorem i uczuciami, jakie wywołuje u nastolatka. Skutkuje to przecenianiem znaczenia i wielkości bodźców oraz nadmiarowymi reakcjami emocjonalnymi. Emocjami często doświadczanymi przez nastolatki z dużą intensywnością są lęk, wstyd czy poczucie winy (por. Brzezińska i in., 2024). Nie bez znaczenia jest też stres (w tym egzaminacyjny – egzamin ósmoklasisty) związany z przejściem do kolejnego etapu edukacyjnego.

Istotnym czynnikiem związanym z lękiem szkolnym jest płeć – chłopcy deklarują jego niższy poziom w porównaniu z dziewczynkami. Takie różnice płciowe w zakresie nasilenia lęku szkolnego są zgodne z doniesieniami z badań (por. Cassady i Johnson, 2002; Huttunen i in., 2025). Może to być związane z wyższym poziomem zaangażowania szkolnego i aspiracji edukacyjnych dziewcząt podczas przechodzenia na kolejne etapy edukacyjne (Huttunen i in., 2025) oraz z wyższym poziomem odporności psychicznej na stres deklarowanym przez chłopców (Feraco i Meneghetti, 2023). Na taki rozkład wyników może mieć wpływ, potwierdzona w badaniach, tendencja osób płci męskiej do zaniżania negatywnych objawów emocjonalnych w badaniach samoopisowych (zob. Cassady i Johnson, 2002; Putwain i Daly, 2014).

Na szczególną uwagę w kontekście edukacji inkluzywnej zasługuje związek lęku szkolnego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów. Wyższe nasilenie lęku szkolnego u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zgodne z doniesieniami z badań dotyczącymi funkcjonowania emocjonalno-społecznego tej grupy uczniów, zarówno ujmowanej szeroko jako

uczniowie z potrzebami, które wpływają na ich uczenie się (Bunting i in., 2022; NHS Digital, 2022), jak i ujmowanej wąsko – w odniesieniu do konkretnych diagnoz, takich jak: dysleksja, zaburzenie ze spektrum autyzmu, dyskalkulia, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, dysfunkcje sensoryczne czy niepełnosprawność intelektualna. Odczuwanie lęku szkolnego w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wiąże się z wyższymi wymaganiami edukacyjnymi, przed którymi stoją, zazwyczaj niższymi osiągnięciami szkolnymi, a także z innymi trudnościami pojawiającymi się w kontekście szkolnym, takimi jak trudności w relacjach z rówieśnikami.

Badania, w których uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są traktowani jako jednorodna, ogólna grupa, są zdecydowanie rzadsze. Znacznie więcej badań dotyczy specyficznych podgrup SPE, ponieważ każda z nich może wiązać się z innymi mechanizmami powstawania lęku oraz z innym jego rodzajem. W tym miejscu przytoczymy badania dotyczące najczęstszych trudności będących podstawą wydania opinii lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, takich jak trudności szkolne, zaburzenie ze spektrum autyzmu czy niepełnosprawność intelektualna. Uczniowie z zaburzeniami uczenia się mają wyższy poziom lęku szkolnego i niższą samoocenę w porównaniu z rówieśnikami (Alesi i in., 2014). W tej grupie zaobserwowano też wyższy poziom lęku przed testami (będącego jednym z rodzajów lęku szkolnego) w porównaniu z rówieśnikami bez takich trudności (Fong i Soni, 2022; Nelson i in., 2015; Peleg, 2019; Stevens, 2000). W przypadku uczniów z trudnościami w uczeniu się czytania i matematyki obserwowano nasilenie lęku w odniesieniu do przedmiotu będącego obszarem trudności (Sainio i in., 2019). Wyższy w porównaniu z typowo rozwijającymi się rówieśnikami poziom lęku związanego ze szkołą i uczeniem się stwierdzono u uczniów z pogranicza normy intelektualnej, którzy z racji swojej kondycji doświadczają trudności w uczeniu się (Alesi i in., 2015). Wyższy poziom lęku szkolnego, zwłaszcza w sytuacjach sprawdzania wiedzy, charakteryzuje też uczniów z dysleksją (Łodygowska i Czepita, 2012). Wyniki badań wskazują, że dzieci z dysleksją mają problemy z lękiem i samooceną w kontekście szkolnym, ale ich ogólny lęk i samoocena nie uległy pogorszeniu (Novita, 2016).

Lęk szkolny w przypadku uczniów z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jest również powszechnie raportowany, zarówno w badaniach ilościowych (Adams i in., 2018, 2020), jak i jakościowych (np. Giltinan i in., 2025; Goodall, 2018), z zastosowaniem samoopisu lub opisu przez osoby z otoczenia dziecka (rodziców i/lub nauczycieli). Grupa uczniów z ASD jest szczególnie narażona na doświadczanie nieprzyjemnych emocji w środowisku szkolnym ze względu na obecność potencjalnych wyzwalaczy reakcji emocjonalnych, takich jak: bodźce sensoryczne, zakłócenia rutyny, nieprzewidywalne zachowania nauczycieli czy rówieśników, brak możliwości wyciszenia. Co więcej, w odniesieniu do tej grupy lęk szkolny bywa błędnie interpretowany jako symptom autyzmu, opóźniając udzielenie adekwatnego wsparcia lub pozostając nierozpoznanym przez otoczenie społeczne (Adams i in., 2020).

W niniejszej publikacji analizujemy predyktory związane z indywidualnymi cechami uczniów, warto jednak wspomnieć, że lęk szkolny jest też powiązany z szeregiem zmiennych związanych ze środowiskiem uczenia, takich jak: ogólny poziom zdolności w klasie, poziom ustrukturyzowania nauczania i sprawdzianów, format testów, sposób weryfikowania wiedzy, postawy i zachowania nauczyciela (Boekaerts i Pekrun, 2016). Mimo że analiza tych zmiennych wykracza poza ramy tej publikacji, warto analizować praktyki edukacyjne pod kątem ich potencjalnego wpływu na emocje akademickie uczniów.

3.5.2 Radość z uczenia się

Radość z uczenia się, podobnie jak inne doświadczenia emocjonalne, jest istotnym, ale często niedocenianym aspektem środowiska uczenia się (Tvedt i in., 2021). Pozytywne emocje wpływają na poznawcze funkcjonowanie uczniów, w tym na koncentrację uwagi i pamięć roboczą. Odczuwanie pozytywnych emocji w odniesieniu do zadania realizowanego przez ucznia powoduje, że zadanie staje się obiektem emocji, dlatego też uwaga jest koncentrowana na zadaniu, a nie na przeżyciu emocjonalnym, natomiast zasoby poznawcze mogą być zaangażowane w jego realizację (Boekaerts i Pekrun, 2016). Pozytywne emocje wpływają na zaangażowanie uczniów, co z kolei jest ważne zarówno dla motywacji do nauki, jak i dla wyników (Asikainen i in., 2018; Kahu i in., 2015; Villavicencio i Bernardo, 2013), a także szerzej – dla dobrego samopoczucia uczniów. Szczególnie ważny jest związek radości z uczenia się z motywacją wewnętrzną do nauki (Pekrun i in., 2002). Radość z uczenia się jest powiązana z zainteresowaniem, wysiłkiem wkładanym w naukę. Ponadto sprzyja stosowaniu elastycznych strategii uczenia się i samoregulacji, jednocześnie pozytywnie wpływając na ogólne wykonywanie zadań szkolnych (Boekaerts i Pekrun, 2016) i osiągnięcia szkolne (Boekaerts i Pekrun, 2016; Pekrun i in., 2002). Radość z nauki wpływa nie tylko na osiągnięcia uczniów, ale także na ich zachowanie i samopoczucie (Hascher, 2011; Hascher i Edlinger, 2009).

Sposób pomiaru radości z uczenia się

Kwestionariusz Subiektywnego Dobrostanu Ucznia (SSWQ)

Podskala: Radość z uczenia się (Joy of Learning – JL)



Skala 4-stopniowa

1 (*nigdy*) → 2 (*czasami*)
→ 3 (*często*) → 4 (*zawsze*)



Co mierzy?

Radość z uczenia się, rozumianą jako pozytywne zaangażowanie w proces uczenia się.



Interpretacja

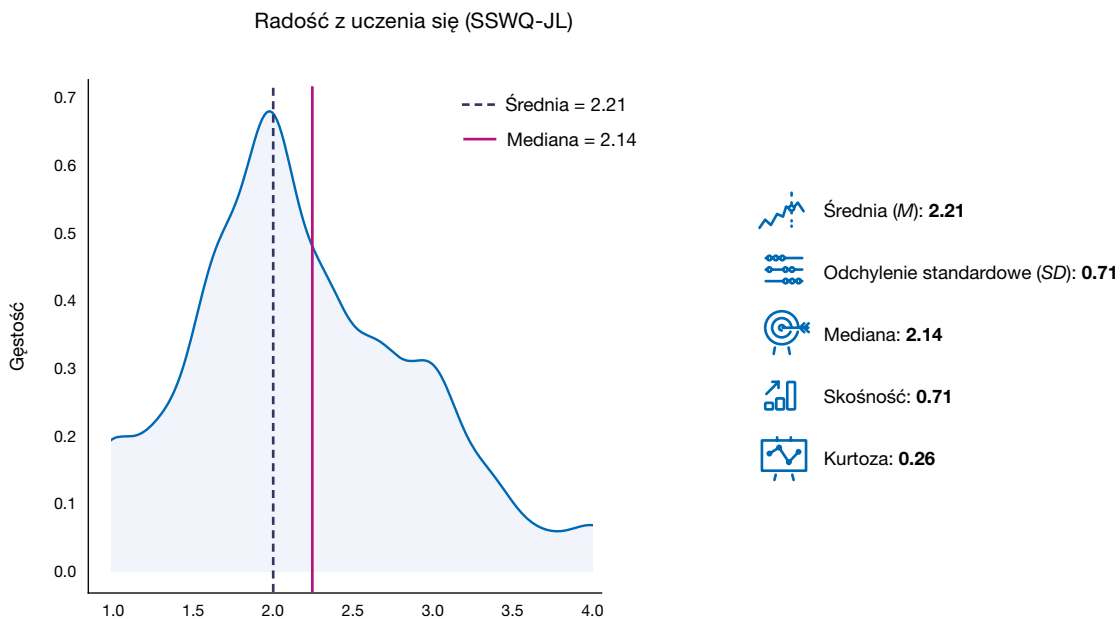
Wysokie wyniki w podskali świadczą o autentycznym zainteresowaniu nauką, pozytywnych emocjach związanych z wykonywaniem zadań szkolnych oraz motywacji wewnętrznej do uczenia się.

Więcej o skali zob. rozdział: → [Opis narzędzi badawczych, s. 32-43](#)

Ogólny poziom radości z uczenia się

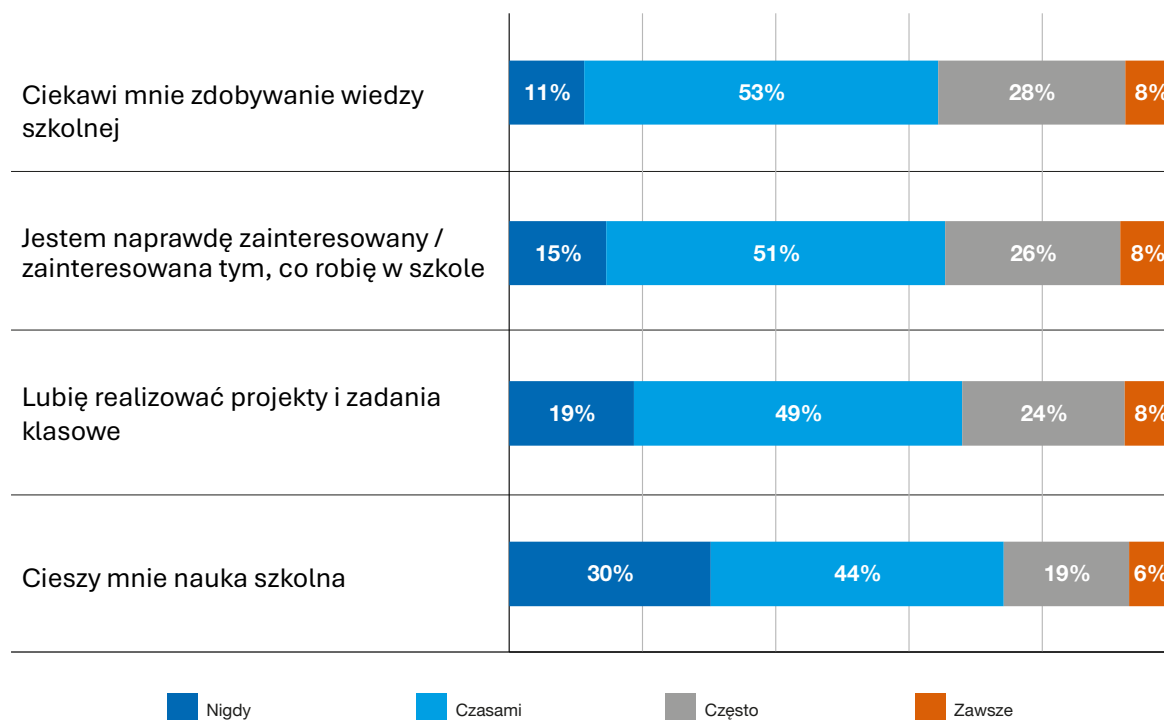
W przypadku radości z uczenia się średnia odpowiedzi wyniosła $M = 2.21$ ($SD = 0.71$), a mediana – 2.00. Ponieważ wartości 2 i 3 odpowiadały odpowiedziom „czasami” i „często”, wynik ten sugeruje, że uczniowie rzadziej niż często doświadczali pozytywnych emocji związanych z nauką szkolną w ciągu ostatniego miesiąca. Rozkład był skośny w prawo (skośność = 0.71), co oznacza przewagę niższych wartości, oraz wykazywał dodatnią kurtozę (kurtoza = 0.26), wskazując na lekką koncentrację wyników wokół mediany. Szczegółowy rozkład wyników przedstawiono na wykresie 54.

WYKRES 54 | Rozkłady odpowiedzi badanych uczniów w skali SSWQ-JL



Analiza odpowiedzi na poszczególne itemy kwestionariusza wskazuje, że niemal jedna trzecia uczniów (30.2%) nigdy nie odczuwa radości z nauki szkolnej, a 43.8% jedynie czasami doświadcza takiej emocji (item „Cieszy mnie nauka szkolna”). Pozytywne emocje związane z nauką szkolną są doświadczone przez co czwartego ucznia często lub zawsze. Z kolei dominującą kategorią odpowiedzi na itemy dotyczące zainteresowania nauką i zdobywaniem wiedzy jest odpowiedź „czasami”, wskazująca najprawdopodobniej na powiązanie zainteresowania nauką i zdobywaniem wiedzy z konkretnymi przedmiotami. Co trzeci uczeń deklaruje zainteresowanie nauką (zob. wykres 55).

WYKRES 55 | Analiza częstości odpowiedzi w poszczególnych itemach skali SSWQ-JL



Czy zatem uczenie się i nauka szkolna cieszą uczniów? Odpowiedź na to pytanie niestety musi być negatywna. Aż połowa wszystkich badanych (51%) cechowała się niskim poziomem radości z uczenia się (niezgoda z trzema lub czterema stwierdzeniami opisującymi radość z uczenia się). Jedynie co szósty uczeń (16%) zadeklarował wysoki poziom takiej radości.

RYSUNEK 14

Kategoryzacja uczniów pod względem niskiego i wysokiego poziomu radości z uczenia się

RADOŚĆ Z UCZENIA SIĘ (SSWQ-JL)

Jak dokładnie mierzona?

Uczniowie odpowiadali na siedem stwierdzeń na skali od **1 = nigdy** do **4 = zawsze**

Jak wyróżniono skrajne kategorie?

Liczba stwierdzeń, na które uczniowie odpowiedzieli „**nigdy**” lub „**czasami**” oraz „**często**” lub „**zawsze**”

3 lub więcej stwierdzeń (na 4)
z odpowiedziami
„**nigdy**” lub „**czasami**”

51%

**Niska radość
z uczenia się**

3 lub więcej stwierdzeń (na 4)
z odpowiedziami
„**często**” lub „**zawsze**”

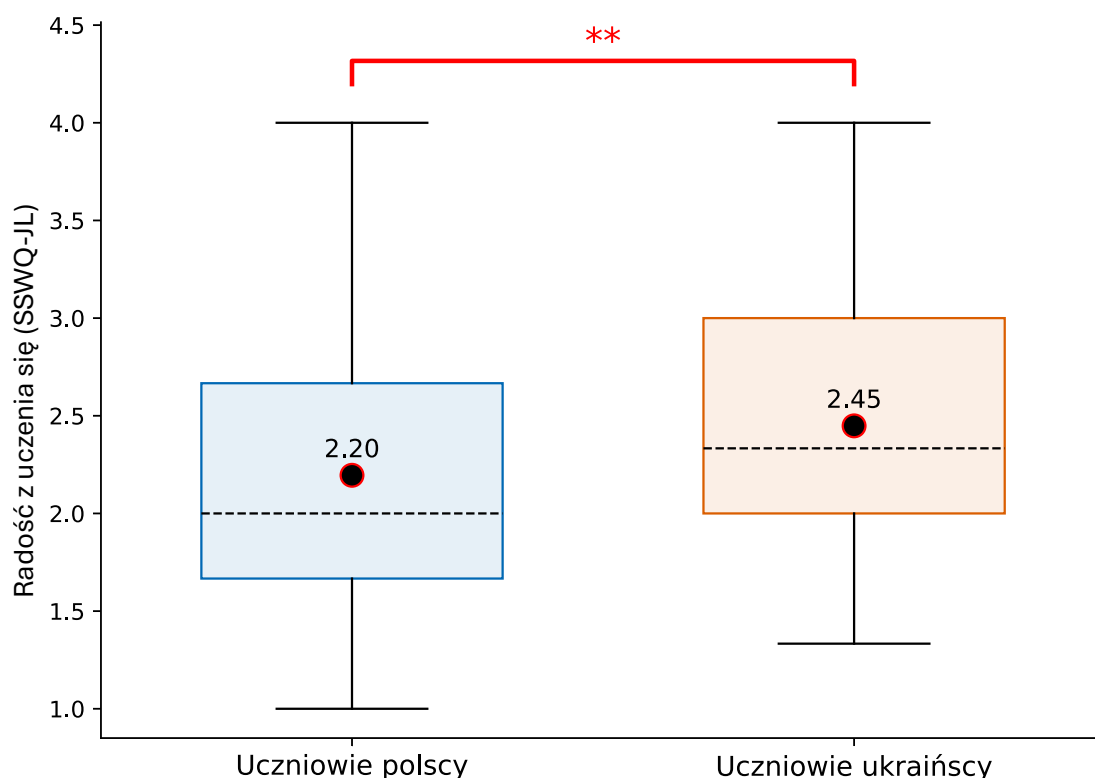
16%

**Wysoka radość
z uczenia się**

Różnice w radości z uczenia się między uczniami ze względu na kraj pochodzenia

Kolejnym krokiem analiz było porównanie poziomu radości z uczenia się u uczniów z Polski i uczniów z doświadczeniem migracji pochodzących z Ukrainy. Wyniki zaprezentowano na wykresie 56.

WYKRES 56 | Radość z uczenia się w zależności od kraju pochodzenia uczniów



Uwaga: pudełko obejmuje środkowe 50% wyników – od pierwszego do trzeciego kwartylu, a przerywana linia wewnątrz pudełka wskazuje medianę. Czarne „wąsy” rozciągają się do wartości, które nie są uznane za odstające (czyli mieszczą się w zakresie $1.5 \times$ rozstęp międzykwartylowy poza pudełkiem). Średnie wartości oznaczono czarną kropką z wartością liczbową powyżej. Czerwone linie z daszkami wskazują na istotne statystycznie różnice między grupami: * $p < .05$, ** $p < .01$.



Uczniowie ukraińscy: $M = 2.45$, $SD = 0.65$ vs uczniowie polscy: $M = 2.20$, $SD = 0.70$. Wyniki testu t dla grup niezależnych: $t(1606) = -2.98$, $p = .003$. Różnica średnich wyniosła 0.25, a 95-procentowy przedział ufności mieścił się w przedziale $[-0.41, -0.10]$. Wielkość efektu oceniona za pomocą współczynnika d Cohena wyniosła -0.37 (95% CI $[-0.61, -0.14]$), co wskazuje na efekt małej wielkości, lecz statystycznie istotny. Wyniki te sugerują, że uczniowie ukraińscy doświadczają większej radości związanej z nauką niż ich polscy rówieśnicy.

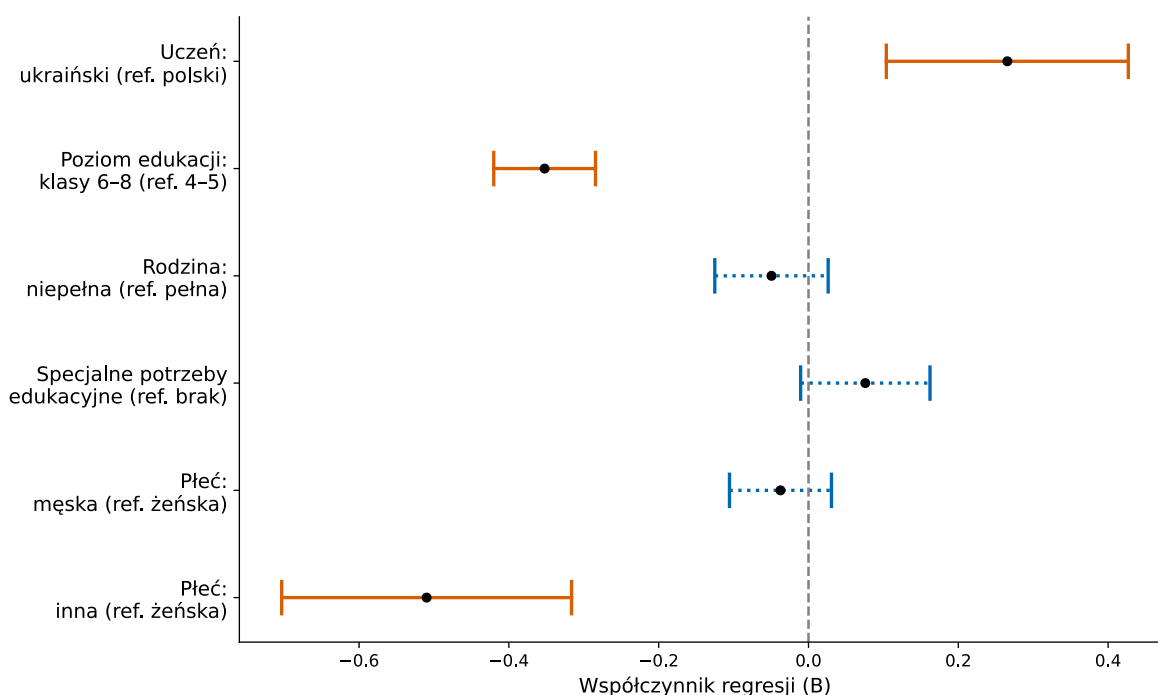
Zarówno proste porównanie grup, jak i analiza regresyjna wykazały, że uczniowie z doświadczeniem migracji pochodzący z Ukrainy i uczący się w polskiej szkole zadeklarowali wyraźnie wyższy poziom radości z uczenia się niż ich polscy rówieśnicy. Różnica ta utrzymała się również po uwzględnieniu innych czynników, co sugeruje, że może mieć charakter niezależny

od wieku, płci czy sytuacji rodzinnej. W kontekście adaptacji edukacyjnej może to świadczyć o wysokim zaangażowaniu poznawczym uczniów ukraińskich oraz pozytywnej percepcji środowiska szkolnego jako przestrzeni sprzyjającej nauce i rozwojowi. Wyższy poziom radości z uczenia się może też odzwierciedlać większą koncentrację na celach edukacyjnych lub traktowanie szkoły jako stabilnego elementu codzienności w sytuacji zmiany i niepewności. Jednocześnie może odzwierciedlać pozytywny odbiór wsparcia oferowanego uczniom z doświadczeniem migracyjnym i pozytywne doświadczenia związane z uczeniem się.

Inne zmienne wykazujące związek z radością z uczenia się

Także w przypadku poziomu radości z uczenia się przeprowadzono wielozmienną analizę regresji liniowej, uwzględniającą następujące predyktory: narodowość ucznia (ukraińska vs polska), poziom edukacji (klasy 6–8 vs 4–5), strukturę rodziny (niepełna vs pełna), specjalne potrzeby edukacyjne, płeć (chłopcy vs dziewczęta oraz inne tożsamości płciowe vs dziewczęta).

WYKRES 57 | Wartości współczynników regresji liniowej dla zmiennych związanych z radością z uczenia się



Uwaga: wykres przedstawia oszacowania współczynników regresji liniowej (B) dla predyktorów radości z uczenia się, wraz z 95-procentowymi przedziałami ufności. Czerwone linie ciągłe oznaczają predyktory istotne statystycznie ($p < .05$), a niebieskie linie kropkowane – predyktory nieistotne. Wartości B reprezentują zmiany w poziomie radości z uczenia się przypisywane każdemu predyktorowi przy kontrolowaniu pozostałych zmiennych w modelu.



Model regresji liniowej okazał się istotny statystycznie: $F(6.1601) = 23.91, p < .001$, ale wyjaśnił stosunkowo niewielką część wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = .082$, skorygowane $R^2 = .079$). Istotnymi predyktorami radości z uczenia się były: uczęszczanie do starszych klas ($B = -0.35, p < .001$), narodowość ($B = 0.27, p = .001$), wskazywanie kategorii „inna” w zmiennej płeć ($B = -0.51, p < .001$).

Różnice w poziomie odczuwanej radości z uczenia się między uczniami klas 4–5 i klas 6–8 mogą być uwarunkowane czynnikami rozwojowymi oraz społecznymi. W kolejnych klasach szkoły podstawowej uczniowie rozpoczynają naukę wielu przedmiotów wymagających coraz bardziej zaawansowanych form rozumowania abstrakcyjnego. Jeśli metody nauczania mają charakter głównie podawczy, może to prowadzić do frustracji i poczucia niezrozumienia. W odniesieniu do uczniów starszych klas szkoły podstawowej system edukacji staje się bardziej zorientowany na egzaminy, rośnie więc presja na wyniki, oceny i osiągnięcia, co – jak potwierdzają badania – nie sprzyja odczuwaniu radości z uczenia się. Motywowane zewnątrz, zorientowane na wyniki i oparte na porównaniach społecznych z innymi uczniami uczenie się nie sprzyja odczuwaniu radości ze zdobywania i poszerzania wiedzy. Presja związana z nauką i zorientowanie na wyniki prowadzą do odczuwania stresu w sytuacji szkolnej, a nauka staje się źródłem lęku. Potwierdzają to wyniki naszych badań, wskazują bowiem, że 30% uczniów odczuwa silny lęk szkolny, co wyklucza odczuwanie radości z uczenia się.

Podsumowanie

Analiza emocjonalnego funkcjonowania uczniów w kontekście szkolnym ujawniła, że brak negatywnych emocji związanych ze szkołą nie gwarantuje tego, że będą one pozytywne. Wyniki wskazują, że dobrostan szkolny uczniów wymaga równoczesnej troski zarówno o minimalizowanie czynników stresowych, jak i o wzmacnianie pozytywnych doświadczeń związanych z nauką. Z jednej strony poziom lęku szkolnego okazał się relatywnie niski – większość uczniów nie identyfikowała się ze stwierdzeniami opisującymi stres, napięcie czy niepewność w środowisku szkolnym. Z drugiej strony niskie nasilenie pozytywnych emocji związanych z uczeniem się budzi niepokój. Połowa uczniów nie czerpie radości z nauki szkolnej, co może wskazywać na obniżoną motywację wewnętrzną i ograniczone poczucie sensu edukacji. Wyższa radość z uczenia się wśród uczniów z Ukrainy pozostaje wynikiem spójnym z kierunkiem interpretacji, jaki przyjęliśmy przy analizach poczucia celu edukacyjnego czy emocjonalnego nastawienia do szkoły – polska szkoła może być przez nich traktowana jako stabilny element codzienności w sytuacji zmiany i niepewności.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczają wyższego poziomu lęku szkolnego niż ich rówieśnicy. Może to wynikać z nawarstwiających się trudności edukacyjnych, obniżonej samooceny oraz większej liczby stresujących sytuacji w środowisku szkolnym. Podwyższony poziom lęku szkolnego w tej grupie uczniów stanowi istotne wyzwanie dla edukacji włączającej oraz wymaga adekwatnego wsparcia emocjonalnego i pedagogicznego.

3.6 W stronę syntezy – ogólny obraz dobrostanu szkolnego

Analiza statystyk opisowych i rozkładów odpowiedzi ujawnia złożony obraz dobrostanu szkolnego uczniów, który cechuje się dużym zróżnicowaniem w poszczególnych jego wymiarach. Zarówno dane subiektywne, jak i dane obiektywne pozwalają uchwycić obszary względnej siły oraz te, które mogą wymagać dalszej uwagi w praktyce edukacyjnej.

W zakresie postrzegania nauczycielskich praktyk dydaktyczno-wychowawczych uczniowie relatywnie pozytywnie ocenili obecność praktyk sprzyjających włączeniu – przeciętne odpowiedzi oscylowały wokół poziomu „raczej tak”. Ocena równego traktowania przez nauczycieli była nieco mniej jednoznaczna, wskazuje bowiem raczej na umiarkowane odczucie sprawiedliwości niż na zdecydowaną aprobatę.

Relacje rówieśnicze prezentują zróżnicowany obraz. Uczniowie w niewielkim stopniu doświadczali samotności i niezadowolenia społecznego – przeciętne odpowiedzi były niskie, co w tej skali oznacza niższy poziom trudności i większe zadowolenie z relacji. Jednocześnie poczucie bycia włączonym społecznie i status rówieśniczy oceniono stosunkowo wysoko. Doświadczenia przemocy rówieśniczej były raczej rzadkie, natomiast samoocena kompetencji interpersonalnych wypadła pozytywnie – uczniowie przeciętnie uważali, że dobrze radzą sobie w kontaktach z innymi.

W zakresie motywacyjno-emocjonalnego zaangażowania uczniów w naukę szkolną wyniki ukazują wyraźne zróżnicowanie. Relatywnie najwyższe średnie odnotowano dla samooceny jako ucznia oraz poczucia celu edukacyjnego, co może świadczyć o umiarkowanie pozytywnym nastawieniu uczniów do własnych możliwości oraz o poczuciu sensowności podejmowanych działań szkolnych. Najniższe wartości uzyskano natomiast w obszarze stosunku do szkoły jako instytucji – przeciętne odpowiedzi plasowały się nieco poniżej wartości neutralnej, co sugeruje, że emocjonalna więź uczniów ze szkołą jest najsłabszym ogniwem omawianego zaangażowania. Choć wynik ten nie wskazuje na wyraźne negatywne nastawienie, to może sugerować brak głębszego przywiązania lub identyfikacji z miejscem codziennego funkcjonowania edukacyjnego.

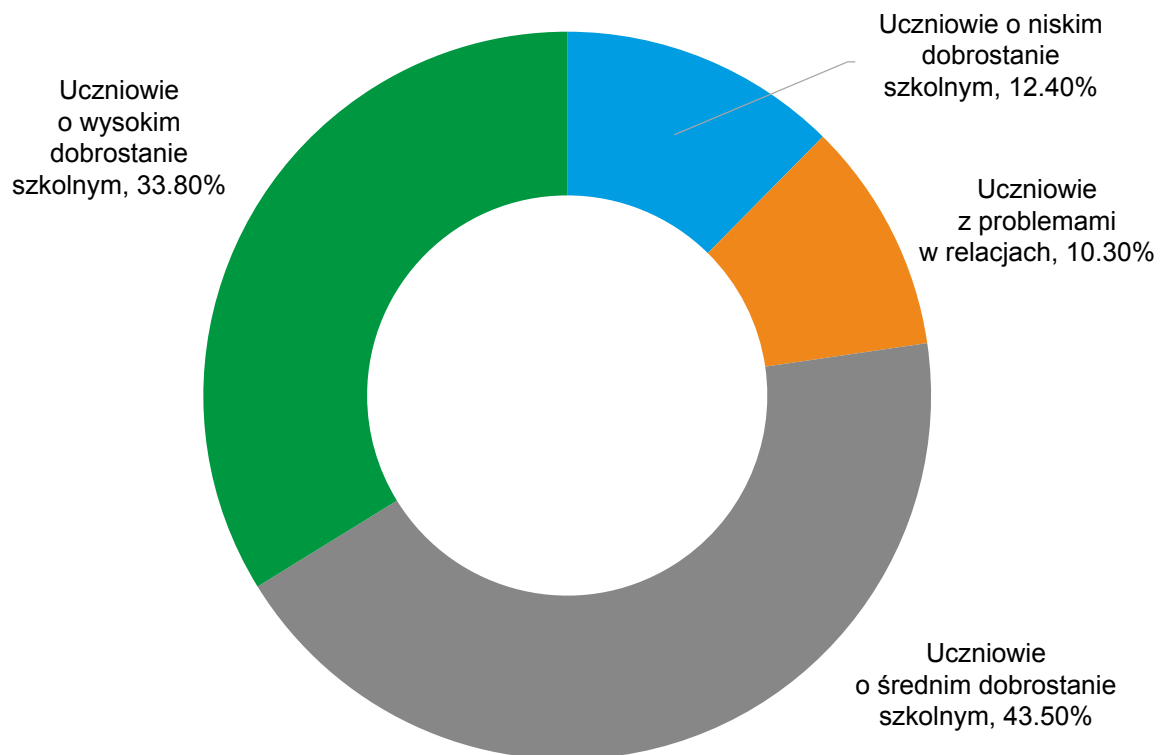
Jeśli chodzi o osiągnięcia edukacyjne, zarówno z języka polskiego, jak i z matematyki uczniowie uzyskali przeciętnie ocenę dobrą, co wskazuje na względnie zadowalający poziom funkcjonowania poznawczego w kluczowych przedmiotach szkolnych. Nieco większe zróżnicowanie widoczne było w ocenach z matematyki, co może świadczyć o szerszym rozrzucie kompetencji w tym zakresie.

Wreszcie w obszarze emocji związanych ze szkołą poziom deklarowanego lęku szkolnego okazał się raczej niski, co należy interpretować jako pozytywny sygnał dla dobrostanu emocjonalnego uczniów. Z kolei radość z uczenia się osiągnęła przeciętnie niskie wartości – uczniowie doświadczali pozytywnych emocji w kontekście edukacyjnym raczej rzadziej niż często. Może to sugerować ograniczone pozytywne zaangażowanie emocjonalne i stanowić punkt wyjścia do pogłębionej diagnozy w tym obszarze.

Podsumowując, dane wskazują na względnie korzystny obraz funkcjonowania uczniów w zakresie relacji rówieśniczych, samooceny kompetencji i osiągnięć szkolnych, przy jednocześnie umiarkowanym emocjonalnym zaangażowaniu i dość niskim poziomie pozytywnych emocji towarzyszących codziennemu uczeniu się. Obszary te mogą stanowić istotne kierunki dla działań wspierających dobrostan w środowisku szkolnym.

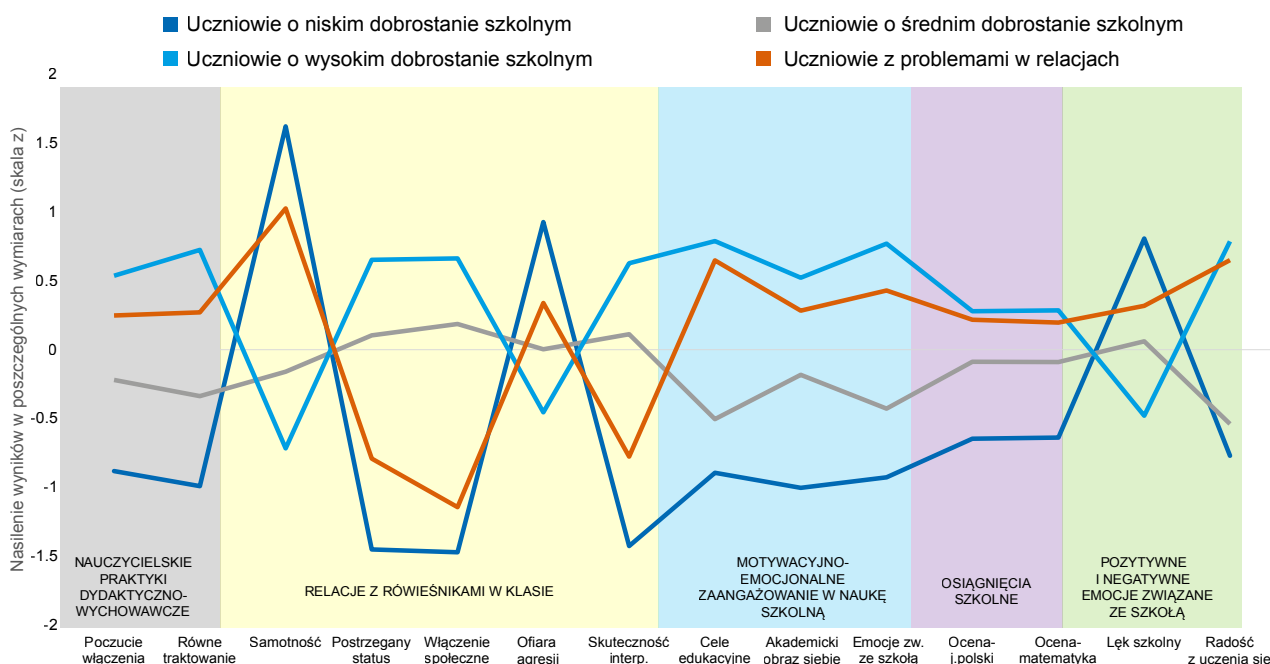
Choć synteza wielu zaprezentowanych w niniejszej publikacji wyników jest trudna – zwłaszcza przy próbie odpowiedzi na pozornie proste pytanie, jaki odsetek uczniów cechuje niski oraz wysoki poziom dobrostanu szkolnego – pomocne okazują się wielozmiennowe techniki statystyczne, umożliwiające bowiem sensowną redukcję wielu szczegółowych ustaleń. Jedną z takich technik, znana jako analiza klas latentnych (Spurk i in., 2020), pozwala na wykrycie spójnych wewnętrznie, a jednocześnie odrębnych od siebie grup uczestników (typów). Taka typologia, zrealizowana z uwzględnieniem wszystkich analizowanych wyżej aspektów dobrostanu szkolnego, wskazała na istnienie czterech wyraźnych grup, zilustrowanych na wykresie 58.

WYKRES 58 | Profile dobrostanu szkolnego



Wykres 58 prezentuje profile wyróżnionych typów, a w szczególności te aspekty dobrostanu szkolnego lub jego braku, które cechowały się ponadprzeciętnym nasileniem w obrębie każdej z grup.

WYKRES 59 | Nasilenie wyników w poszczególnych wymiarach



Co ósmy uczeń (12% ogółu) cechował się niskim poziomem dobrostanu szkolnego. Profil tej grupy jest bardzo jednoznaczny – są to osoby o bardzo wysokim poczuciu samotności i lęku szkolnego, często będące ofiarami agresji rówieśniczej, z niskim lub bardzo niskim poziomem pozostałych analizowanych wymiarów, zwłaszcza czujące się jako wyłączone poza klasę, interpersonalnie nieskuteczne, o niskich osiągnięciach i samoocenie. W przeciętnej trzydziestoosobowej klasie znajdziemy 3–4 takich uczniów.

Kolejna grupa przyciągająca uwagę swoim profilem, mimo że relatywnie nieliczna, bo stanowiąca 10% ogółu, to uczniowie o wyraźnych problemach w relacjach z rówieśnikami. Grupa ta jest pod wieloma względami intrygująca. Z jednej strony uczniowie ci czują się dostrzegani przez nauczycieli i sprawiedliwie traktowani, rozumieją celowość i sens uczenia się, uczą się dobrze (choć towarzyszy im wysoki poziom lęku szkolnego). Z drugiej strony towarzyszy im jednak poczucie osamotnienia w relacjach, nisko oceniają swój status interpersonalny i relacje z rówieśnikami, często są ofiarami agresji. Niski jest więc ich interpersonalny i społeczny aspekt dobrostanu szkolnego przy wysokim zaangażowaniu w uczenie się i dość wysokiej szkolnej skuteczności. W typowej klasie znajdziemy mniej więcej 3 takich uczniów.

Tym, co łączy oba scharakteryzowane wyżej typy, jest fakt, że ich dobrostan szkolny jest niski. Niemal co czwarty uczeń (22.7%) ma zatem objawy wskazujące na złe samopoczucie w szkole – czy to w relacjach z rówieśnikami, czy to w odniesieniu do sfery motywacyjno-emocjonalnej (lub w obu tych wymiarach).

Najliczniejsza kategoria, stanowiąca 43.5% ogółu, to uczniowie, których dobrostan szkolny mieści się w szeroko rozumianej normie – jest na średnim poziomie, z jedynie niewielkimi odchyleniami od tych wartości. Tym, co przede wszystkim rzuca się w oczy, jest niewielkie zaangażowanie tych młodych ludzi w proces uczenia się oraz brak czerpanej zeń radości. Typ ten nieszczególnie dostrzega ważność uczenia się czy aktywność nauczycieli, za to ma dobre relacje z kolegami.

Co trzeci uczeń (33.8%) zaliczony został do grupy o jednoznacznie wysokim dobrostanie szkolnym. Osoby te mają zrównoważony profil postrzeganej szkolnej samooceny i zaangażowania w uczenie się. Cechują je pozytywne relacje interpersonalne z innymi oraz niskie poczucie samotności. Rzadko doświadczają przemocy i agresji, niskie jest też ich poczucie lęku szkolnego.

Czy cztery typy wyróżnione ze względu na poziom dobrostanu szkolnego różnią się charakterystyką społeczno-demograficzną? Jak widać na wykresie 59, takie różnice rzeczywiście istnieją. W stosunku do pozostałych grup wśród uczniów o niskim poziomie dobrostanu nieznacznie częściej odnotowywaliśmy obecność dzieci pochodzenia ukraińskiego (5% wobec 4.4% w całości zbadanej próby), wyraźnie więcej natomiast było tu uczniów starszych, uczęszczających do klas 6–8 (71.4% wobec 61% w całości próby), uczniów z rodzin niepełnych (35.7% wobec 26.4% w całej próbie), uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (29.1% wobec 18.9% w całej próbie), wreszcie tych uczniów, którzy mają trudność z wpisaniem się w dychotomiczny podział płciowy (kategoria „inne” 11.6% wobec 3.1% w całej próbie). Można więc stwierdzić, że bycie osobą niebinarną, wychowywanie się w niepełnej rodzinie, specjalne potrzeby edukacyjne, a w mniejszej mierze również okres dojrzewania (uczęszczanie do starszych klas szkoły podstawowej) i pochodzenie spoza Polski (w tym przypadku z Ukrainy) stanowią czynniki ryzyka niskiego dobrostanu.

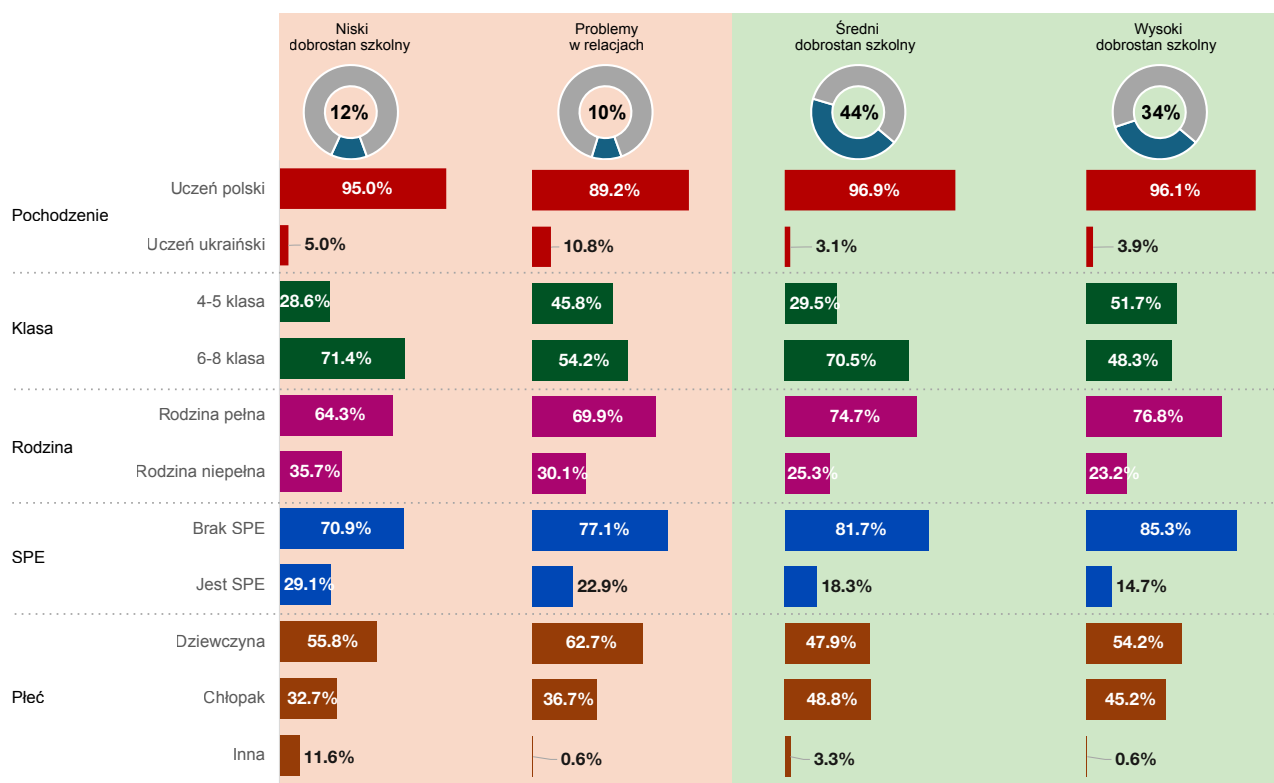
Uczniowie o problemach z relacjami rówieśniczymi to grupa z wyraźną nadreprezentacją uczniów ukraińskich (10.8% przy 4.4% w całej próbie) i – podobnie jak poprzedni typ – zbiorowość, w której relatywnie łatwiej można spotkać uczniów z rodzin niepełnych, osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dziewczęta. Typ ten od poprzedniego odróżnia wyraźnie wyższy odsetek uczniów ukraińskich (10.8% vs 5% w poprzednim przypadku) oraz niższy udział uczniów niewpisujących się w binarne kategorie płciowe (0.6% vs 11.6% w poprzednim przypadku), ale też bardziej zrównoważony w porównaniu do poprzedniej grupy udział uczniów z klas 4–5 i 6–8. Tym jednak, co upodabnia oba te typy do siebie, jednocześnie stanowiąc czynniki ryzyka niskiego dobrostanu, są niepełna rodzina i specjalne potrzeby edukacyjne.

Uczniowie o średnim poziomie dobrostanu szkolnego stanowią niemal idealne odwzorowanie profilu społeczno-demograficznego całej zbadanej próby. Zdecydowana większość tej grupy to osoby pochodzenia polskiego (96.9% przy 95.6% wśród ogółu badanych), z nieznaczną nadreprezentacją uczniów nieco starszych (klasy 6–8 – 70.5% przy 61.4% wśród wszystkich

uczestników), gdzie co czwarty (25.3%) wychowuje się w rodzinie niepełnej (identycznie jak w całości próby – 26.4%), a co szósty (18.3%) posiada specjalne potrzeby edukacyjne, co także idealnie odwzorowuje udział w całej próbie (18.9%). Grupę tę w podobnych proporcjach stanowią chłopcy i dziewczęta.

Ostatni z wyróżnionych typów, a więc stanowiąca jedną trzecią całości grupa uczniów o wysokim dobrostanie szkolnym, nie wyróżnia się w sposób szczególny swoim profilem społeczno-demograficznym. Udział uczniów pochodzenia ukraińskiego był w tej zbiorowości niewielki, ale niemal identyczny z odsetkiem, jaki uczniowie ci stanowili w całej próbie (3.9% vs 4.4%). Zbliżony był też odsetek uczniów młodszych (klasy 4–5) i starszych (klasy 6–8), dziewcząt i chłopców, przy nieco mniejszym niż w grupie o średnim dobrostanie (i wyraźnie mniejszym niż w grupach o dobrostanie niskim) odsetku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (14.7% przy 18.9% w całej próbie) i wychowujących się w niepełnych rodzinach (23.2% przy 26.4% w całej próbie). Ogółem jednak należy zauważyć, że o ile uwzględnione charakterystyki społeczno-demograficzno-edukacyjne pozwalają przewidzieć ryzyko niskiego dobrostanu, o tyle w bardzo niewielkim stopniu stanowią one czynniki, które wyjaśniałyby szanse na wysoki dobrostan.

WYKRES 60 | Charakterystyki społeczno-demograficzno-edukacyjne a dobrostan szkolny





Różnice w poczuciu dobrostanu między uczniami

Z przeprowadzonych badań wyłania się złożony obraz sytuacji społeczno-edukacyjnej uczniów uczęszczających do klas zróżnicowanych, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z doświadczeniem migracji, które przybyły do Polski z Ukrainy. Analiza danych pozwala dostrzec, że uczniowie ukraińscy charakteryzują się stosunkowo bardziej pozytywnym nastawieniem do szkoły niż ich polscy rówieśnicy. Deklarują oni wyższy poziom satysfakcji z uczestnictwa w zajęciach szkolnych i w podobnym stopniu jak uczniowie polscy postrzegają nauczycieli jako osoby wspierające, dostosowujące swoje działania do indywidualnych potrzeb uczniów. Zauważalny wyższy poziom pozytywnych postaw wobec szkoły może być interpretowany jako efekt indywidualnych reakcji nauczycieli na specyficzne potrzeby uczniów z doświadczeniem migracji. Uczniowie mogą odbierać tę zwiększoną uwagę jako wyraz wsparcia, troski i akceptacji, co sprzyja ich większemu zaangażowaniu i pozytywnemu nastawieniu do edukacji. Dodatkowo można przypuszczać, że możliwość kontynuowania nauki w bezpiecznym i przewidywalnym środowisku szkolnym oraz korzystania z oferowanych możliwości rozwoju może być pozytywnie odbierana jako walor edukacji w polskiej szkole.

Co istotne, względnie pozytywne nastawienie do szkoły nie zawsze przekłada się na wyniki edukacyjne – ukraińscy uczniowie uzyskują niższe oceny końcoworoczne z kluczowych przedmiotów, takich jak język polski czy matematyka. Niższe oceny uczniów ukraińskich z języka polskiego i matematyki mogą wynikać nie tylko z trwających trudności językowych, lecz także z kumulujących się efektów wcześniejszych przerw w edukacji oraz z różnic programowych między systemami nauczania. Mimo upływu lat obecności w polskiej szkole czynniki takie jak przedłużający się proces adaptacji, stres migracyjny oraz ograniczony dostęp do systemowego wsparcia nadal mogą wpływać na ich osiągnięcia szkolne.

Równocześnie uczniowie ukraińscy gorzej oceniają własne funkcjonowanie społeczne w szkole. Może to wynikać z jeszcze ograniczonych kompetencji językowych, trwającego procesu adaptacji kulturowej oraz możliwego poczucia izolacji społecznej. Wyniki badań nie wskazują jednak na częstsze doświadczanie przez nich otwartej niechęci, agresji czy przemocy. Sugeruje to, że niższa ocena funkcjonowania społecznego nie jest bezpośrednim skutkiem wrogich zachowań ze strony otoczenia, lecz raczej wynika z subiektywnego poczucia bycia „spoza grupy” i z trudności w pełnym uczestnictwie w życiu społecznym szkoły.

Wyniki badań wskazały na niepokojącą sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których dobrostan – zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym – kształtuje się na zauważalnie niższym poziomie niż w przypadku ich rówieśników bez dodatkowych potrzeb. Samoocena tych uczniów, wyrażona w odpowiedziach na pytania kwestionariuszowe, potwierdza ich trudniejsze funkcjonowanie w szkole – zarówno w obszarze osiągnięć edukacyjnych, jak i relacji społecznych. Zidentyfikowane różnice wskazują, że uczniowie

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni być postrzegani jako grupa o podwyższonym ryzyku wykluczenia edukacyjnego i społecznego.

Rezultaty badań podkreślają pilną potrzebę wzmocnienia mechanizmów wsparcia dla uczniów funkcjonujących w zróżnicowanych społecznościach klasowych – w tym dzieci z doświadczeniem migracji oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – oraz pełnego zaangażowania nauczycieli, specjalistów i całych zespołów szkolnych w tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się i budowaniu relacji rówieśniczych, które realnie będą odpowiadać na ich zróżnicowane potrzeby.

Ograniczenia badań

Pomimo tego, że przeprowadzone badania dostarczają wartościowych i pogłębionych informacji na temat dobrostanu szkolnego uczniów, należy uwzględnić określone ograniczenia, które mogą wpływać na interpretację oraz zakres uogólniania uzyskanych wyników.

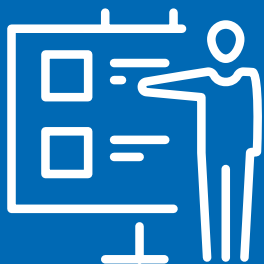
Po pierwsze, badania zostały zrealizowane w szkołach uczestniczących w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, w których nauczyciele specjaliści uczestniczyli w szkoleniach i warsztatach oraz wdrażali działania interwencyjne zgodne z założeniami projektu. Taki kontekst instytucjonalny mógł oddziaływać na sposób funkcjonowania szkół oraz na doświadczenia uczniów, co może odróżniać te placówki od szkół niewdrażających podobnych form wsparcia. Ogranicza to możliwość generalizacji wyników na całą populację uczniów. Wnioski należy zatem interpretować z uwzględnieniem specyfiki opisanego kontekstu badania.

Po drugie, porównania prowadzono pomiędzy grupami o istotnie różnej liczebności, co mogło wpłynąć na precyzję estymacji i stabilność wyników analiz porównawczych. Mniejsza liczebność jednej z grup zwiększa ryzyko uzyskania mniej stabilnych parametrów oraz większej wrażliwości wyników na obserwacje odstające.

Po trzecie, status uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi był w analizach traktowany jako zmienna predykcyjna, a nie jako kryterium wyodrębnienia odrębnej grupy porównawczej. W przypadku tej grupy wykorzystano wyłącznie informację o posiadaniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, bez kategoryzowania danych dotyczących rodzaju niepełnosprawności czy szczegółowych potrzeb edukacyjnych, co ogranicza możliwości pogłębionej interpretacji wyników.

Po czwarte, uczniów z doświadczeniem migracji charakteryzuje znaczne zróżnicowanie wewnętrzne, obejmujące m.in. czas pobytu w Polsce, poziom znajomości języka polskiego, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne czy sytuację rodzinną. Czynniki te mogły modyfikować uzyskane rezultaty.

04.



Rekomendacje i implikacje dla praktyki

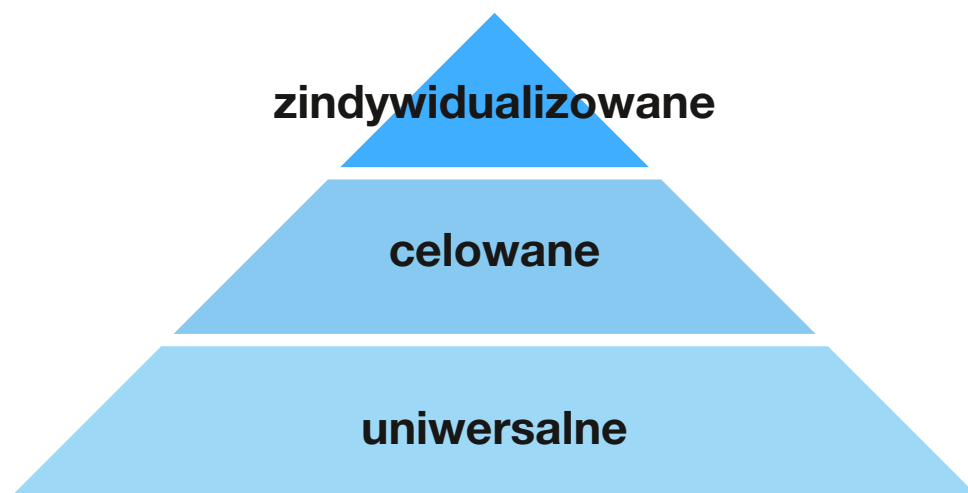
04.

Rekomendacje i implikacje dla praktyki

Ponieważ to szkoła – a nie system – stanowiła punkt odniesienia w prowadzonych analizach, rekomendacje możemy formułować przede wszystkim na poziomie mezostrukturalnym, obejmującym codzienną działalność operacyjną i organizacyjną szkół. Bezpośrednimi adresatami rekomendacji są szkoły, przede wszystkim dyrektorzy i kadra pedagogiczna, które – przy uwzględnieniu obowiązujących regulacji prawnych – dysponują realnymi możliwościami wspierania dobrostanu uczniów w codziennej praktyce.

Z tego powodu rekomendacje formułujemy w oparciu o najnowsze wytyczne europejskie w zakresie wspierania dobrostanu szkolnego, konfrontując wyniki opisanych w tym opracowaniu badań z wytycznymi nie dla decydentów, lecz dla liderów, nauczycieli i specjalistów edukacyjnych (European Commission i Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2024). Autorzy tego przewodnika dobrostan traktują pozytywnie – do jego zapewnienia nie wystarczy brak problemów. Podkreślają, że strategie polegające na fragmentarycznym reagowaniu na wyzwania w zakresie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów, podejmowane dopiero w momencie pojawienia się problemów, są nieskuteczne. Trwałe zapewnienie dobrostanu i zdrowia psychicznego w szkołach jest możliwe wyłącznie poprzez systemowe podejście obejmujące całą społeczność szkolną, tzw. podejście całoszkolne (*whole-school approach* – WSA) do dobrostanu i zdrowia psychicznego (Cefai i in., 2021).

RYSUNEK 15 | Poziomy wsparcia dobrostanu szkolnego w podejściu całoszkolnym (WSA)



Źródło: tłumaczenie własne na podstawie: European Commission i Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024).

Podejście całosystemowe i całoszkolne do dobrostanu i zdrowia psychicznego opiera się na uniwersalnym modelu, w którym wszyscy uczniowie są wspierani w rozwijaniu i utrzymywaniu dobrostanu poprzez działania dydaktyczne i pozalekcyjne oraz procesy relacyjne i kontekstowe, zarówno na poziomie szkoły, jak i klasy. Celem jest zmniejszenie ryzyka, rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych, odporności, wzmacnianie poczucia własnej wartości oraz tworzenie wspierających środowisk sprzyjających dobrostanowi. Oprócz tego uniwersalnego podejścia ważne jest identyfikowanie indywidualnych, społecznych i strukturalnych czynników ryzyka, tak aby uczniowie zagrożeni wystąpieniem problemów zdrowia psychicznego mogli otrzymać dodatkowe, ukierunkowane wsparcie, w małych grupach lub indywidualnie, we współpracy z profesjonalistami i instytucjami zdrowotnymi.

Biorąc pod uwagę wyniki zaprezentowanych badań i nieoczywisty obraz dobrostanu szkolnego w polskich klasach zróżnicowanych, należałoby podejmować działania zintegrowane i skoordynowane na poziomie uniwersalnym, wzmacniające każdy z wymiarów dobrostanu, a nie tylko sfery, w których zaobserwowano trudności. Te należałoby uczynić priorytetem na poziomie wsparcia celowanego i indywidualizowanego.



W obszarze strategii uniwersalnych na szerszą uwagę zasługują co najmniej trzy z wytycznych sformułowanych w dokumencie Komisji Europejskiej, które dookreślamy kontekstem, jaki wyłonił się z badań:

- Pozytywny klimat szkoły, aktywne uczestnictwo i upodmiotowienie uczniów.
- Włączenie edukacji społecznej i emocjonalnej do programu.
- Priorytetowe traktowanie równości, inkluzji i różnorodności jako niezbędnych warunków dobrostanu, zapewniających, że nikt nie jest marginalizowany ani wykluczany.

Pozytywny klimat szkoły to środowisko edukacyjne, w którym wszyscy uczniowie czują się mile widziani, są szanowani, wspierani i mają równe szanse na uczenie się i rozwój, niezależnie od pochodzenia, tożsamości, poziomu sprawności, języka czy statusu społecznego. Aby tym wartościom nadać priorytet, szkoły muszą rozwijać trzy wzajemnie ze sobą powiązane obszary: kulturę szkoły (powinna sprzyjać budowaniu atmosfery wzajemnego wsparcia, poczucia przynależności oraz uznania dla każdego ucznia, niezależnie od jego potrzeb czy możliwości), politykę szkoły (musi obejmować skuteczne strategie przeciwdziałania wykluczeniu, dyskryminacji i segregacji oraz aktywnie promować równe traktowanie wszystkich członków społeczności szkolnej), praktykę pedagogiczną (powinna opierać się na elastycznych metodach nauczania oraz dostosowaniu treści i sposobów oceniania do zróżnicowanych potrzeb uczniów, tak aby każdy z nich miał realną szansę na pełne uczestnictwo i osiąganie sukcesów edukacyjnych) (UNESCO, 2017). Operacjonalizując te zalecenia, należałoby oczekiwać, że w każdej szkole w praktyce wszystkich nauczycieli obecne są takie działania jak różnicowanie aktywności edukacyjnych oraz wykorzystywanie zasad *universal design for learning* (UDL; Rose i Meyer, 2002) czy nauczania wrażliwego kulturowo (CRT; Semião i in., 2023). Podejścia te wykraczają poza powierzchowne i okazjonalne dostrzeganie różnorodności – wymagają od nauczycieli krytycznego spojrzenia na własne uprzedzenia, założenia oraz stosowane praktyki dydaktyczne w celu tworzenia włączających środowisk edukacyjnych, w których wszyscy uczniowie czują się docenieni i mają poczucie sprawczości.

Włączenie edukacji społecznej i emocjonalnej do programów nauczania to istotny postulat, którego realizację można traktować jako działanie zarówno prewencyjne, jak i proaktywne – ważne dla wszystkich uczniów. Obecnie na całym świecie coraz częściej promuje się ruch edukacyjny *Social and Emotional Learning* (SEL), który stanowi uzupełnienie tradycyjnej edukacji ukierunkowanej na zdobywanie wiedzy i umiejętności praktycznych. Celem tego podejścia jest wspieranie rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych, które są kluczowe nie tylko dla osiągania sukcesów edukacyjnych, ale również dla późniejszego funkcjonowania w środowisku zawodowym. Interwencje oparte na SEL potwierdzają ich wpływ na poprawę umiejętności,

postaw, zachowań, klimatu i bezpieczeństwa szkoły, relacji rówieśniczych, funkcjonowania szkolnego oraz osiągnięć akademickich (Cipriano i in., 2023). Inwestowanie w systemowe budowanie relacji w społeczności szkolnej poprzez wprowadzanie regularnych działań wychowawczych wzmacniających więzi między uczniami, nauczycielami i innymi członkami społeczności szkolnej wydaje się wartym ustanowienia celem. Co istotne, w jego realizacji wykorzystywanie dostępnych form działalności wychowawczej, jak zajęcia wychowawcze, pozalekcyjne itp., to tylko jedna z dróg prowadzących do efektów „okazjonalnych” – nietrwałych, jeśli działań wychowawczych nie integruje się ze standardowym procesem edukacyjnym, który dominuje w okresie pobytu w szkole.

Priorytetowe traktowanie równości, inkluzji i różnorodności jako niezbędnych warunków dobrostanu, zapewniając, że nikt nie jest marginalizowany ani wykluczany, to kolejna bardzo istotna wytyczna w kontekście wyników badań pokazujących, że włączenie w aspekcie społecznym jest problemem dotyczącym zarówno dzieci z doświadczeniem migracji, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku pierwszej z tych grup, u której potencjalne problemy społeczne mogą być wtórnie wzmacniane przez trudności komunikacyjne wynikające z bariery językowej, tworzenie sprzyjającego dobrostanowi środowiska edukacyjnego wymaga troski o skuteczne porozumienie, wymagające zaangażowania uczniów nowo przybyłych i rówieśników z kraju przyjmującego. Oprócz działań możliwych do realizacji na poziomie indywidualnej praktyki nauczycieli, jak np. projektowanie aktywności edukacyjnych jako dostępnych uczniom nieposługującym się biegle językiem polskim (np. tekst uproszczony, uniwersalne projektowanie uczenia się) czy organizowanie form pracy sprzyjających wspieraniu współpracy międzykulturowej (np. praca w parach i grupach zróżnicowanych kulturowo i językowo, projekty wymagające współpracy i wzajemnego uczenia się), niezbędne są działania o charakterze systemowym. Mogą one obejmować usankcjonowanie rozwiązań wspierających rozwój językowy uczniów w szkołach, np. odrębny przedmiot „język polski jako drugi” w podstawie programowej, przeznaczony dla uczniów, którzy rozpoczynają naukę w klasach ogólnodostępnych, a ich znajomość języka polskiego jest niewystarczająca do uczenia się w polskiej szkole, czy też doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów z podstaw glottodydaktyki (Pamuła-Berhens, 2024). W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ich sytuacja szkolna jest bardziej złożona, a poprawa funkcjonowania społeczno-emocjonalnego może wymagać działań dostosowanych i indywidualnie zaprojektowanych. Z tego powodu wprowadzenie i realizowanie w szkołach regularnych badań przesiewowych ukierunkowanych na wczesne wykrywanie ryzyka trudności z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi oraz we współpracy z zespołem specjalistów umożliwi szybsze reagowanie i planowanie adekwatnych form wsparcia (Papuda-Dolińska i in., 2024).

Na poziomie wsparcia celowanego wytyczna „Zapewnienie tworzenia bezpiecznych szkół w celu zapobiegania i przeciwdziałania różnym formom przemocy w szkole” to zarazem istotne

zalecenie, choć w prezentowanych przez nas wynikach badania bycie ofiarą agresji nie było częstym zjawiskiem u uczniów z doświadczeniem migracji, ale występowało w doświadczeniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oprócz mechanizmów prewencyjnych, takich jak możliwość anonimowego zgłaszania problemów przez uczniów, w tym dotyczących przemocy, wykluczenia czy nierównego traktowania, zgodnie z zasadami *child safeguarding* (Kaczan i in., 2021), skuteczne są interwencje oparte na podejściu całoszkolnym, polityki antyprzemocowe, zasady klasowe, informowanie rodziców, nieformalne zaangażowanie rówieśników oraz praca z ofiarami (Gaffney i in., 2021).

Strategie, które mieszczą się w tym obszarze i pozwalają redukować istniejący już i zidentyfikowany problem związany z wykluczeniem społecznym, polegają na wsparciu rówieśniczym (np. mentoring rówieśniczy czy mediacje). Programy mentoringowe, w których w roli podopiecznych ulokowano uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykazują znaczącą poprawę ich funkcjonowania społecznego, np. wzrost samooceny, mniej incydentów obniżonego nastroju, wzrost umiejętności interpersonalnych (Haft i in., 2019).

Mediacja rówieśnicza znajduje zastosowanie w rozwiązywaniu konfliktów. Uczniowie przeszkoleni w mediacji pomagają innym uczniom w sporach, dążąc do osiągnięcia wzajemnie akceptowalnego rozwiązania konfliktu (Çeviker Ay i in., 2019). Badania longitudinalne wykazały znaczące zmniejszenie liczby konfliktów w szkole po wdrożeniu programu mediacji rówieśniczej (Lešková i Haburajová Ilavská, 2023; Schellenberg i in., 2007).

Zagwarantowanie dostępu do usług wsparcia dla uczniów z potrzebami w zakresie zdrowia psychicznego oraz przejawiających zróżnicowane potrzeby edukacyjne to wytyczna z poziomu zindywidualizowanego wsparcia. W odniesieniu do pierwszej z wymienionych grup polega na wdrożeniu ukierunkowanych i zindywidualizowanych interwencji dla osób potrzebujących, w ścisłej współpracy z wykwalifikowanymi specjalistami zdrowia psychicznego, takimi jak usługi psychologiczne czy medyczne. W przypadku problemów natury psychicznej uczniowie najczęściej w pierwszej kolejności korzystają z pomocy dostępnej w systemie edukacji, zwłaszcza ze strony specjalistów ds. zdrowia psychicznego pracujących w szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dopiero później sięgają po wsparcie oferowane przez system ochrony zdrowia (Buchner i in., 2020; Grzelak i Żyro, 2021). Od lat zwraca się uwagę na znaczenie współpracy międzysektorowej w tym obszarze, a skuteczność udzielanego wsparcia jest najwyższa, gdy tworzy ono spójny system – „kontinuum” – oparty na współdziałaniu szkoły, rodziny i instytucji medycznych (Lenkiewicz, 2024). Na poziomie wsparcia indywidualnego w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczególnie istotna jest responsywność nie tylko na występujące trudności szkolne, trudności w uczeniu się czy niezadowalające osiągnięcia szkolne, ale również na potrzeby emocjonalne czy funkcjonowanie społeczne uczniów poprzez dobrze zaprojektowane oddziaływania edukacyjno-specjalistyczne stanowiące wynik oceny

funkcjonowania ucznia i klasy, do której uczęszcza, dokonanej przez cały zespół nauczycieli, nauczycieli specjalistów oraz rodziców.

Podsumowując, doceniamy walory zastosowania systemowego, całościowego podejścia do wspierania dobrostanu uczniów, zwłaszcza w kontekście klas zróżnicowanych pod względem potrzeb edukacyjnych i rozwojowych. Kluczowym warunkiem skuteczności działań w tym obszarze jest mobilizacja zasobów całej społeczności szkolnej, w tym aktywne zaangażowanie uczniów, nauczycieli, specjalistów, rodziców i lokalnych partnerów w procesy wspierania zdrowia psychicznego i tworzenia wspierającego środowiska uczenia się. Uniwersalne działania profilaktyczne, osadzone w kulturze organizacyjnej i etosie szkoły, powinny być ściśle powiązane z ukierunkowanymi formami wsparcia dla uczniów znajdujących się w grupie ryzyka lub doświadczających trudności w zakresie dobrostanu psychicznego.

Tym samym dobrostan uczniów należy traktować jako priorytet – jeden z fundamentalnych komponentów edukacji dostępnej dla wszystkich uczniów. Szkoła, która stawia dobrostan w centrum swojej misji, tworzy przestrzeń sprzyjającą nie tylko rozwojowi poznawczemu, ale także emocjonalnemu, społecznemu oraz tożsamościowemu, umożliwiając każdemu uczniowi i uczennicy pełne uczestnictwo i poczucie przynależności do wspólnoty edukacyjnej.



Bibliografia

Abdalla, H., Moussa, A. (2024). Culturally responsive teaching: Navigating models and implementing effective strategies. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 91–100.

<https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.432>

Adams, D., Simpson, K., Keen, D. (2018). School-related anxiety symptomatology in a community sample of primary-school-aged children on the autism spectrum. *Journal of School Psychology*, 70, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.07.003>

Adams, D., Simpson, K., Keen, D. (2020). Exploring anxiety at home, school, and in the community through self-report from children on the autism spectrum. *Autism Research*, 13(4), 603–614. <https://doi.org/10.1002/aur.2246>

Ahlen, J., Breitholtz, E., Barrett, P. M., Gallegos, J. (2012). School-based prevention of anxiety and depression: A pilot study in Sweden. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 246–257. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.730352>

Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 1–8. <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>

Alesi, M., Rappo, G., Pepi, A. (2015). Emotional profile and intellectual functioning: A comparison among children with borderline intellectual functioning, average intellectual functioning, and gifted intellectual functioning. *SAGE Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2158244015589995>

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191.

Alnahdi, G. H. (2024). Variations in perceptions of well-being within families of youths with intellectual disabilities in Saudi Arabia. *Children*, 11(6), artykuł 644. <https://doi.org/10.3390/children11060644>

Ambrosetti, E., Bettin, G., Cela, E., Paparusso, A. (2023). Subjective well-being and school outcomes among children of immigrants and natives in Italy. *Population, Space and Place*, 29(4), artykuł e39. <https://doi.org/10.1002/psp.2639>



Amerijckx, G., Humblet, C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children & Society*, 28(5), 404–415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>

Anderson, C., Kraus, M. W., Galinsky, A. D., Keltner, D. (2012). The local-ladder effect: Social status and subjective well-being. *Psychological Science*, 23(7), 764–771. <https://doi.org/10.1177/0956797611434537>

Anderson, D. L., Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>

Antoszewska, B., Bartnikowska, U., Parchomiuk, M., Ćwirynkało, K., Barzykowski, K. (2025). Teachers' opinions on the education of Ukrainian refugee students (in Polish schools). *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14(1), 145–169. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1427.07>

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2006). *Social Psychology* (6th ed.). Pearson.

Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>

Ashby, F. G., Isen, A. M., Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529–550. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529>

Assaad, R., Ginn, T., Saleh, M. (2023). Refugees and the education of host populations: Evidence from the Syrian inflow to Jordan. *Journal of Development Economics*, 164, artykuł 103131. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103131b>

Asikainen, H., Hailikari, T., Mattsson, M. (2018). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>

Atalan Ergin, D., Akgül, G. (2023). Academic well-being of immigrants with pre-migration war traumas: The role of parents, teachers and language proficiency. *American Journal of Family Therapy*, 51(4), 491–511. <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.2015724>



Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Macmillan.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Bartnikowska, U., Parchomiuk, M., Cwirynkało, K., Antoszevska, B. (2023). Adjusting the teaching process for refugee students from Ukraine: The perspective of Polish teachers. *The New Educational Review*, 74(4), 9–20. <https://doi.org/10.15804/tner.23.74.4.01>

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>

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>

Berry, J. W. (2005). Acculturation. W: W. Friedlmeier, P. Chakkarath, B. Schwarz (Eds.), *Culture and Human Development: The Importance of Cross-Cultural Research for the Social Sciences* (s. 263–273). Psychology Press.

Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>

Berti, C., Molinari, L., Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13(4), 541–556. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>

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>

Błaszczak, A. (2025). Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych w nauczaniu i integracji dzieci z doświadczeniem migracji w przedszkolu. W: A. Dolińska (red.), *Dzieci z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskiej szkole 2004–2024* (s. 17–48). Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.



Boekaerts, M., Pekrun, R. (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. W: L. Corno, E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (3rd ed., s. 76–90). Routledge/Taylor & Francis Group.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.014>

Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, 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>

Brown, C., MacGregor, S., Flood, J., Malin, J. (2022). Facilitating research-informed educational practice for inclusion: Survey findings from 147 teachers and school leaders in England. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.890832>

Brzezińska, A. I. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Buchner, A., Wierzbicka, M., Puciłowska, M., Michorowska, M. (2020). *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. Pobrane z: <https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczneuczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania>

Bugler, M., McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>

Bukowski, W. M., Laursen, B., Rubin, K. H. (2018). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.



Bunting, L., Nolan, E., McCartan, C., Davidson, G., Grant, A., Mulholland, C., Schubotz, D., McBride, O., Murphy, J., Shevlin, M. (2022). Prevalence and risk factors of mood and anxiety disorders in children and young people: Findings from the Northern Ireland Youth Wellbeing Survey. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 686–700.

<https://doi.org/10.1177/13591045221089841>

Camfield, L., Streuli, N., Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: A conceptual and methodological review. *European Journal of Developmental Research*, 22(3), 398–416. <https://doi.org/10.1057/ejdr.2010.11>

Cartagena, S., Pike, L. (2022). Defying deficit thinking: Clearing the path to inclusion for students of all abilities. W: R. D. Williams (Ed.), *Handbook of Research on Challenging Deficit Thinking for Inclusive Educational Practices* (s. 101–126). IGI Global.

Cassady, J. C. (2022). *Academic Anxiety Scale*. Academic Anxiety Resource Center. Pobrane z: <https://sites.bsu.edu/aarc/research/academic-anxiety-scale>

Cassady, J. C., Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>

Cassady, J. C., Pierson, E. E., Starling, J. J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4(11), 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011>

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>

Cefai, C., Simões, C., Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU – Executive summary*. Publications Office of the European Union. Pobrane z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/208726>

Centralna Komisja Egzaminacyjna (2025). *Wstępna informacja o wynikach egzaminu ósmoklasisty 2025 [Prezentacja]*. Pobrane z: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2025/20250704%20Wst%C4%99pna%20informacja%20o%20wynikach%20E8%202025%20PREZENTACJA.pdf



Centrone, M. R., Gromada, A., Posylnyi, I. (2023). „Bez wątpienia jest tu fajnie; ale prawdziwy dom, to własny dom...”. *Badanie subiektywnego dobrostanu dzieci i młodzieży mieszkających w Polsce w obliczu wojny w Ukrainie*. UNICEF, Plan International, Save the Children. Pobrane z: <https://www.unicef.org/eca/media/32336/file/Raport%20%E2%80%9EBez%20w%C4%85tpienia%20jest%20tu%20fajnie;%20ale%20prawdziwy%20dom,%20to%20w%C5%82asny%20dom...%E2%80%9D.pdf>

Cerna, L., Brussino, O., Mezzanotte, C. (2021). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: An Update with PISA 2018* (OECD Education Working Papers, No. 261). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>

Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., Lara-Órdanes, E., Rios, J. (2021). Relationship between self-concept, self-efficacy, and subjective well-being of native and migrant adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, artykuł 620782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782>

Chen, Q., Hughes, J. N., Kwok, Q.-M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 448–459. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.001>

Chiofalo, T. A., Fernández-Martínez, M. D. M., Luque-de la Rosa, A., Carrión-Martínez, J. J. (2019). The role of L2 and cultural mediation in the inclusion of immigrant students in Italian schools. *Education Sciences*, 9(4), artykuł 283. <https://doi.org/10.3390/educsci9040283>

Chiu, M. M., Pong, S.-L., Mori, I., Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Ciżkowicz, B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.



- Clark, J. J., Sawyer, M. G., Nguyen, A. M., Baghurst, P. A. (1993). Emotional and behavioural problems experienced by children living in single-parent families: A pilot study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29(5), 338–343. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb00530.x>
- Cooc, N., Kim, G. M. (2023). School inclusion of refugee students: Recent trends from international data. *Educational Researcher*, 52(4), 206–218. <https://doi.org/10.3102/0013189X221149396>
- Coll, G. C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., Vázquez García, H. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891–1914.
- Cronqvist, M. (2021). Joy in learning: When children feel good and realize they learn. *Educare*, (3), 54–77. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.3>
- Cronqvist, M. (2024). Enhanced student joy in learning environment; understanding and influencing the process. *European Journal of Education*, 59, artykuł e12671. <https://doi.org/10.1111/ejed.12671>
- Cumming, J. J., Van der Kleij, F. M. (2016). Effective enactment of assessment for learning and student diversity in Australia. W: D. Laveault, L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (s. 55–73). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_4
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: N. Van Deusen-Scholl, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (s. 487–499). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Ćwirynkało, K., Parchomiuk, M., Bartnikowska, U., Antoszevska, B., Fronek, P. (2024). “This is my private war with Putin”: Working with refugee students from Ukraine. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(3), 119–139. <https://dx.doi.org/10.17951/lrp.2024.43.3.119-139>
- Çeviker Ay, S., Keskin, H. K., Akilli, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students’ conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, 12(3), 717–730. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12343a>



Daniel, J. (2024). The academic achievement gap between students with and without special educational needs and disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), 539–556. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400771>

Danker, J., Strnadová, I., Cumming, T. M. (2019). Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.005>

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

DeVries, J. M., Voß, S., Gebhardt, M. (2018). Do learners with special educational needs really feel included? Evidence from the perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>

DeVries, J. M., Knickenberg, M., Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: Evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511–525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>

Dežan, L., Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, 8, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762>

Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>

Dronkers, J., Velden, R. van der (2013a). Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using PISA data. W: M. Windzio (Eds.), *Integration and Inequality in Educational Institutions* (s. 71–98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6119-3_4

Dronkers, J., Velden, R. van der (2013b). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective. *European Sociological Review*, 29(2), 333–345.



Dumont, H., Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science of Learning*, 8(1), artykuł 26. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>

Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446219423>

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Wellbeing and Mental Health at School: Guidelines for School Leaders, Teachers and Educators*. Publications Office of the European Union. Pobrane z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>

Fang, L. (2020). Acculturation and academic achievement of rural to urban migrant youth: The role of school satisfaction and family closeness. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.006>

Feraco, T., Meneghetti, C. (2023). Social, emotional, and behavioral skills: Age and gender differences at 12 to 19 years old. *Journal of Intelligence*, 11(6), artykuł 118. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>

Ferguson, S. M., Ryan, A. M. (2019). It's lonely at the top: Adolescent students' peer-perceived popularity and self-perceived social contentment. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 341–358. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0970-y>

Finch, W. H., Cassady, J. C., Helsper, C. A. (2024). Identification and validation of severity standards for the Academic Anxiety Scale. *International Journal of Testing*, 24(2), 145–168. <https://doi.org/10.1080/15305058.2024.2317758>

Fong, H., Soni, A. (2022). A systematic review on test anxiety in children and young people with learning difficulties. *Support for Learning*, 37(1), 21–43. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12393>



- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2005). School engagement. W: K. A. Moore, L. H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (s. 305–321). Springer.
https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), artykuł e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., João Mogarro, M., Fátima Moreira, M., Vaz da Silva, F. (2021). Correlates of rejection by the peer group: A study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 381–401. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941314>
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82–92. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Gil-Hernández, C. J., Pañeda-Fernández, I., Salazar, L., Castaño Muñoz, J. (2024). Teacher bias in assessments by student ascribed status: A factorial experiment on discrimination in education. *Sociological Science*, 11, 743–776. <https://doi.org/10.15195/v11.a27>
- Giletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A., Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719–747. <https://doi.org/10.1037/bul0000329>
- Giltinan, K., Goodall, C., Kenny, N. (2025). 'Anxiety floods the entire system': A qualitative study exploring teacher perspectives regarding how anxiety impacts autistic pupils with co-occurring intellectual disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs* (Online Version of Record before inclusion in an issue). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70017>
- Glock, S., Kovacs, C. (2013). Educational psychology: Using insights from implicit attitude measures. *Educational Psychology Review*, 25(4), 503–522.
<https://doi.org/10.1007/s10648-013-9241-3>
- Gnambs, T., Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>



Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- or bi-directional relations? *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 35–47.
<https://doi.org/10.1007/s10578-011-0246-1>

Grünigen, R. von, Perren, S., Nägele, C., Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 679–697.
<https://doi.org/10.1348/026151009x470582>

Grünigen, R. von, Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., Alsaker, F. D., Ladd, B. K. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: The mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195–213.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.00>

Grygiel, P., Humenny, G. (2016). Samotność a poczucie integracji z rówieśnikami klasowymi – jeden czy dwa typy doświadczenia? W: *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli. Materiały XXII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (Kraków 2016)*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Pobrane z: https://www.ptde.org/pluginfile.php/1087/mod_page/content/6/Archiwum/XXII_KDE/pdf/Grygiel.Humenny.pdf

Grygiel, P., Opozda-Suder, S., Błaszczak, A., Boczkowska, M., Karwowski, M., Papuda-Dolińska, B., Szumski, G., Wiejak, K. (2025, w druku). Development and Evaluation of Psychometric Properties of the Perceived Social Position among Peers Questionnaire (PSPPQ).

Grzelak, S., Żyro, D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej. Pobrane z: <https://www.gov.pl/attachment/436a7159-9814-4e9c-a578-afd585faf81d>

Guay, F., Marsh, H. W., Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>



Guillemot, F., Hessels, M. G. P. (2022). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 850–865. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195>

Haft, S. L., Chen, T., Leblanc, C., Tencza, F., Hoeft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emotional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(4), 318–328. <https://doi.org/10.1111/camh.12331>

Haile, G., Arockiaraj, B., Zablotsky, B., Ng, A. E. (2024). Bullying victimization among teenagers: United States, July 2021–December 2023 (NCHS Data Brief No. 514, CS354553). *National Center for Health Statistics*. <https://doi.org/10.15620/cdc/168510>

Hajek, A., König, H. H., Blessmann, M., Grupp, K. (2023). Loneliness and social isolation among transgender and gender diverse people. *Healthcare*, 11(10), artykuł 1517. <https://doi.org/10.3390/healthcare11101517>

Halvorsen, T. A., Bunting, M. (2019). Sted, trivsel og skoleavbrudd – individuelle og strukturelle mekanismer i skolen synliggjort gjennom ungdoms fortellinger: En studie med Henri Lefebvres triademodell som analytisk prisme. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 127–141. <https://doi.org/10.7577/njcie.3272>

Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>

Hascher, T. (2011). Diagnostizieren in der Schule. *PraxisWissen SchulLeitung*, 34(11), 1–9.

Hascher, T., Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 105–122.

Herbst, M., Sitek, M. (2023). Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war. *European Journal of Education*, 58(4), 575–594. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>

Hernik, K. (red.). (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.



Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., Modin, B. (2013). Migrant density and well-being: A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823–828. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt106>

Hossain, S., O'Neill, S., Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>

Humenny, G., Grygiel, P., Dolata, R. (2020). Loneliness, metaperception and peer network position among early adolescents. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(30), 27–43. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.002>

Huttunen, I., Upadyaya, K., Salmela-Aro, K. (2025). Adolescents' social-emotional skills profiles, relationships at school, school anxiety, and educational aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40, artykuł 57. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00954-6>

İnan-Kaya, G., Rubie-Davies, C. M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78, artykuł 101516. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>

Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 155–175). theQ studio.

Jiang, M. M., Chen, J. N., Huang, X. C., Zhang, Y. L., Zhang, J. B., Zhang, J. W. (2023). The effect of teacher discrimination behavior on adolescent suicidal ideation: A cross-sectional survey. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2667–2680. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S420978>

Jugert, P., Feddes, A. R. (2017). Children's and adolescents' cross-ethnic friendships. W: A. Rutland, D. Nesdale, C. S. Brown (Eds.), *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents* (s. 373–392). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch18>

Kaczan, R., Rycielski, P., Wójcik, M., Cizek, P., Rzeńca, K. (2021). Innovative bullying prevention system RESQL – experience from country-wide implementations. *Przegląd Psychologiczny*, 64(2), 113–120. <https://doi.org/10.31648/pp.7840>



Kaczan, R., Rycielski, P., Wójcik, M. (2025). Raport. *Obraz bullyingu w szkołach ponadpodstawowych*. Uniwersytet SWPS, RESQL, UNIQA.

Kadir, M. S., Yeung, A. S. (2020). Academic self-concept. W: V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (s. 9–16). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1118

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>

Karwowski, M., Szumski, G. (2014). O wielkiej rybie w małym stawie. W: A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* (s. 147–161). Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kauffman, J. M. (Ed.). (2020). *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344039>

Kaufman, E. M., Killen, M. (2022). Children's perspectives on fairness and inclusivity in the classroom. *Spanish Journal of Psychology*, 25, artykuł e28.
<https://doi.org/10.1017/SJP.2022.24>

Kaya, M., Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767.
<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. 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>

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>



Kia-Keating, M., Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>

Kim, M. S., Amar, T. M. (2025). The relationship between perceived discrimination, depression, and somatization among Mongolian international students in South Korea: The mediating effects of acculturation stress and loneliness. *Current Psychology*, 44, 2263–2278. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07132-9>

Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>

Klemp, G., Urton, K., Krull, J., Bosch, J., Wilbert, J. (2025). What does well-being at school mean to primary school students? Children's understanding of basic psychological needs. *International Journal of Educational Research Open*, 8, artykuł 100442. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100442>

Klomek, A. B., Sourander, A., Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930–941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L., Schwab, S. (2022). Validation of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire in primary and secondary education settings. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>

Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację* (s. 51–95). Instytut Badań Edukacyjnych.

Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742.

Korhonen, J., Linnanmäki, K., Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>

Koterwas, A., Nowosielska, E. (2025). Teachers' and principals' experiences with assessing Ukrainian students in Polish schools. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14, artykuł 1. <https://doi.org/10.35765/mjse.2025.1427.02>



- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, artykuł e11. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Krull, J., Wilbert, J., Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169–190.
- Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A. Y., Bezliudna, V., Reznik, A., Isralowitz, R. (2022). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*, 28(2), 167–174. <https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838>
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M., Harju-Autti, R. (2025). Perceptions of inclusion among lower secondary level students in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 164–178. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2266728>
- Lashari, S. A., Kaur, A., Awang-Hashim, R. (2022). Acculturation stress and social support for international students' adjustment in Malaysia: Does language proficiency matter? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 171–186. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0285>
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., Spörer, N. (2022). Effects of special educational needs and socioeconomic status on academic achievement: Separate or confounded? *International Journal of Educational Research*, 113, artykuł 101957. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101957>
- Lenkiewicz, K. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Jak pomóc uczniowi będącemu w kryzysie psychicznym? Współpraca międzysektorowa w sektorze oświaty w kontekście zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lešková, L., Haburajová Ilavská, L. (2023). Peer mediation as a means of eliminating conflict in the school environment. *Journal of Education, Culture and Society*, 14(1), 161–184. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.161.184>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>



Lindner, K. T., Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058>

Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. W: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>

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

Łodygowska, E., Czepita, D. (2012). School fear in children with dyslexia. *Annales Academiae Medicae Stetinensis*, 58(1), 66–70.

Małkowska-Szcutnik, A. (2014). Przemoc w szkole (bullying). W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Raport z badań HBSC 2014* (s. 205–211). Instytut Matki i Dziecka.

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

Markowitz, A. J. (2017). Associations between emotional engagement with school and behavioral and psychological outcomes across adolescence. *AERA Open*, 3(3), 1–21.

Marsh, H. W., Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Martin, A. J., Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>

Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, 82, artykuł 101650. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650>



Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., Rodríguez-Sáez, J. L. (2024). Peer rejection and academic performance in early childhood: The mediating role of special educational needs of Spanish students. *Education Sciences*, 14(8), artykuł 897. <https://doi.org/10.3390/educsci14080897>

Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., Jokela, J., Paananen, R. (2015). *The Well-Being of Eight-Year and Ninth-Year Pupils with an Immigrant Background: School Health Promotion Study 2013*. National Institute for Health and Welfare. Pobrane z: <https://core.ac.uk/reader/33460440>

Mazur, J. (red.). (2014). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Instytut Matki i Dziecka.

McCoy, S., Banks, J. (2011). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>

McDanal, R., Schleider, J. L., Fox, K. R., Eaton, N. R. (2022). Loneliness in gender-diverse and sexual orientation-diverse adolescents: Measurement invariance analyses and between-group comparisons. *Assessment*, 30(3), 706–727. <https://doi.org/10.1177/10731911211065167>

McLanahan, S. (2004). Diverging destinies: How growing income inequality is reshaping the lives of American children. *Demography*, 41(4), 607–625.

Minter, A., Pritzker, S. (2015). Measuring adolescent social and academic self-efficacy: Cross-ethnic validity of the SEQ-C. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 818–826. <https://doi.org/10.1177/1049731515615677>

Mohan, A., Priya, V. (2020). Self-esteem and peer group relationship of adolescent children in single parent families. *Medico-Legal Update*, 20(3), 339–344.

Monjas, M. I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F., Sanchiz, M. L. (2014). Rejection and victimization of students with special educational needs in first grade of primary education. *Anales de Psicología*, 30(2), 499–511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>



Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Papathanasiou, N., Mastrotheodoros, S. (2020). Immigrant and refugee adolescents' resilient adaptation: Who does well and why? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 20–34.

https://doi.org/10.12681/psy_hps.25334

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>

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546–555.

https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7

Naraian, S. (2019). Diversifying theoretical commitments for a transnational inclusive education: Lessons from India. W: N. Singal, P. Lynch, S. T. Johansson (Eds.), *Education and Disability in the Global South: New Perspectives from Africa and Asia* (s. 107–126).

<https://doi.org/10.5040/9781474291231.ch-006>

Nauck, B., Genoni, A. (2019). Status transition in the educational system and well-being of migrant adolescents in cross-national comparison. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 47–69. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00887-z>

Nazaruk, S. K., Waszczuk, J., Sokolowska, B., Danielienė, J. (2023). Cooperation between the educational institution and the family of a child with disabilities. *Studijos – Verslas – Visuomenė: Dabartis Ir Ateities Įžvalgos*, 1(8), 102–111. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVIII.289>

Nelson, J. M., Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>

Nelson, J. M., Lindstrom, W., Foels, P. A. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia): Nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422–432. <https://doi.org/10.1177/0022219413507604>

Nguyen, T. P., Al Asaad, M., Sena, M., Slewa-Younan, S. (2024). Loneliness and social isolation amongst refugees resettled in high-income countries: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 360, artykuł 117340. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117340>



NHS Digital (2022). *Health Survey for England, 2021, Part 1*. Pobrane z: <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/health-survey-for-england/2021>

Norwich, B., Moore, D., Steintiford, L., Hall, D. (2022). A critical consideration of ‘mental health and wellbeing’ in education: Thinking about school aims in terms of wellbeing. *British Educational Research Journal*, 48(4), 803–820. <https://doi.org/10.1002/berj.3795>

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>

Nowak, M. (2024). Dzieci i uczniowie z doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji – dane statystyczne. W: B. Papuda-Dolińska, K. Wiejak, *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne* (s. 11–15). Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2015a). *Helping Immigrant Students to Succeed at School – and Beyond*. OECD Publishing.

OECD (2015b). *Immigrant Students at School: Easing the Journey Towards Integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>

OECD (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>

OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

OECD (2022). *PISA 2022 Database*. Pobrane z: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

OECD. (w druku). *Bullying in education: Prevalence, impact and responses across OECD countries* [Draft]. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Okagbue, E. F., Wang, M., Ezeachikulo, U. P. (2022). Does school bullying show lack of effective multicultural education in the school curriculum? *International Journal of Educational Research Open*, 3, artykuł 100178. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100178>



Okonofua, J. A., Walton, G. M., Eberhardt, J. L. (2016). A vicious cycle: A social-psychological account of extreme racial disparities in school discipline. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 381–398. <https://doi.org/10.1177/1745691616635592>

Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging – Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(supl. 2), artykuł 1784532. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>

Östberg, V., Låftman, S. B., Modin, B., Lindfors, P. (2018). Bullying as a stressor in mid-adolescent girls and boys: Associations with perceived stress, recurrent pain, and salivary cortisol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), artykuł 364. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020364>

Pagan, R. (2020). Gender and age differences in loneliness: Evidence for people without and with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), artykuł 9176. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249176>

Pamuła-Behrens, M. (2024). *Wrażliwe kulturowo zarządzanie edukacją. Przewodnik dla dyrektorów i dyrektorek przyjmujących do szkoły osoby z doświadczeniem migracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K. (2024). *Współpraca bez granic – nauczyciele na rzecz wsparcia dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Materiały pokonferencyjne*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Wiejak, K., Błaszczak, A., Styrkacz, S., Mykowska, K. (2024). *Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kucharczyk, I., Wiejak, K. (2025). *Włączające Strategie Edukacyjno-Specjalistyczne. Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S. P., Adolfsen, F., Sund, A. M. (2019). School functioning and internalizing problems in young school children. *BMC Psychology*, 7, artykuł 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>



Pekrun, R. (2009). Emotions at school. W: K. R. Wenzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (s. 575–604). Routledge, Taylor & Francis Group.

Pekrun, R. (2025). Emotions in reading and learning from texts: Progress and open problems. W: C. M. Bohn-Gettler, J. K. Kaakinen (Eds.), *Emotions in Reading, Learning, and Communication* (s. 116–125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003478720-6>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. W: P. A. Schutz, R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (s. 13–36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>

Peleg, N. (2019). *The Child's Right to Development*. Cambridge University Press.

Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>

Pit-ten Cate, I. M., Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 277–294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>

Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.

Podila, S. P., Chi, V. S. (2019). Loneliness and gender: A comparative study among high school, college and university students. *International Journal of Engineering Development and Research*, 7(2), 183–186.

Pollard, E. L., Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61, 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>



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

Putwain, D., Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

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.

Pyżalski, J., Kata, G., Poleszak, W., Plichta, P. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą. Pobrane z: https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878

Rahaman, N. (2024). The impact of culturally responsive teaching on student engagement in class 12 classrooms. *International Journal of Literacy and Education*, 4(2), 142–145. Pobrane z: <https://www.educationjournal.info/article/221/4-2-26-220.pdf>

Renshaw, T. L., Long, A. C., Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552.
<https://doi.org/10.1037/spq0000088>

Roberson, A. J., Renshaw, T. L. (2019). Initial development and validation of the Student Wellbeing Teacher-Report Scale. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(3), 578–599. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09305-x>

Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85(1), 96–105.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>

Romeo, I., Stanislaw, H., McCreary, J., Hawley, M. (2024). The importance of belonging for well-being in college students. *PLOS Mental Health*, 1(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000057>



Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287–298. <https://doi.org/10.1177/0022219419841567>

Salkic, S. (2023). The experience of loneliness with regard to gender and type of study among university students. *European Journal of Behavioral Sciences*, 6(1), 67–73.
<https://doi.org/10.33422/ejbs.v6i1.968>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescent's school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148–180.
<https://doi.org/10.1177/1028315307299699>

Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A., Rehfuss, M. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional School Counseling*, 10(5), 475–481.
<https://doi.org/10.1177/2156759X0701000504>

Schmidt, M., Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A. (2021). Social inclusion, emotional inclusion and academic self-concept of Slovenian students with learning disabilities. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(2), 218–234.

Schneider, R., Sparfeldt, J. R. (2020). Academic competence and affect self-concepts in elementary school students: Social and dimensional comparisons. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 23(1), 233–257.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09532-3>



Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>

Schwab, S., Sharma, U., Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>

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>

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I. P., Lord, L., Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), artykuł 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>

Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2023). High school students' subjective well-being: The role of life purpose and academic identity. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 12(1), 1–22.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Skinner, E. A. (2023). Four guideposts toward an integrated model of academic motivation: Motivational resilience, academic identity, complex social ecologies, and development. *Educational Psychology Review*, 35(3), artykuł 80. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09790-w>



Skorupski, Ł., Wójcik, M., Rzeńca, K., Kaczan, R., Rycielski, P., Żurowska, M., Pasiak, K., Loretz, J. (2025). *Bullying. Perspektywa osób neuroatypowych. Szkolne doświadczenia neuroróżnorodności*. Uniwersytet SWPS, RESQL, Fundacja UNIQUA.

Smogorzewska, J., Szumski, G., Grygiel, P., Bosacki, S., Karwowski, M. (2024). Creativity, theory of mind and loneliness – The links between cognitive and social abilities of school-age children. *Learning and Individual Differences*, 115, artykuł 102541.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102541>

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, artykuł 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

Stanczak, A., Aelenei, C., Pironom, J., Toczec-Capelle, M.-C., Rohmer, O., Jury, M. (2023). Can students with special educational needs overcome the “success” expectations? *Social Psychology of Education*, 27, 687–708. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09806-x>

Starck, J. G., Riddle, T., Sinclair, S., Warikoo, N. (2020). Teachers are people too: Examining the racial bias of teachers compared to other American adults. *Educational Researcher*, 49(4), 273–284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912758>

Steinmayr, R., Dinger, F. C., Spinath, F. M. (2012). The relation between conscientiousness and academic achievement: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 652–657.

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., Spinath, B. (2019). The importance of students’ motivation for their academic achievement – replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, artykuł 464340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>

Stevens, S. A. (2000). *Test Anxiety and Beliefs about Testing in College Students With and Without Learning Disabilities*. University of Massachusetts Amherst.
<https://doi.org/10.7275/61f5-y146>

Strelau, J. A (2000). *Psychologia temperamentu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Suárez-Orozco, C., Ban, J. H., O’Conner, E., Gaytan, X. F., Pakes, J., Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>



Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196–2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>.

Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Szumski, G., Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.037>

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

Szumski, G., Grygiel, P., Smogorzewska, J. (2022). *Skala Włączających Praktyk Dydaktycznych – wersja uczniowska (SWPD-S). Wstępna adaptacja skali do badania indywidualizacji i personalizacji nauczania*. Warszawa.

Świdrowska, E., Stano, K. (2024). *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskich szkołach. Co zmieniło się w roku szkolnym 2024/2025? Raport z analizy danych. Stan na październik 2024*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, UNICEF. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494–512. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>

Tędziagolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodzczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesien_2023.pdf



Tędziągolska, M., Walczak, B., Wielecki, K. M. (2024). *Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskiej szkole – rok szkolny 2023/2024. Raport z badań jakościowych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrane z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/10/UKR-uczniowie-w-PL-szkole_raport-CEO_UNICEF_PL.pdf

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20, 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>

Tropp, L. R., Rucinski, C. L. (2022). How implicit racial bias and concern about appearing racist shape K-12 teachers' race talk with students. *Social Psychology of Education*, 25(4), 697–717. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09715-5>

Tso, W. W. Y., Leung, L. K., Chow, M. S. C., Wang, Y., Li, C., Hui, K. Y., Ma, L., Wong, M. W., Lui, M. P. K., Wong, W. H. S., Lee, S. L., Lee, T. M. C., Ip, P. (2023). Mental health of children with special educational needs and the return to in-person learning after the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 6(12), artykuł e2346106. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.46106>

Tvedt, M. S., Bru, E., Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 101–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>

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>

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>

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>



UNICEF, Regional Office for Europe and Central Asia (2024). *Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS)* [Raport w wersji polskiej]. Pobrane z: <https://www.unicef.org/eca/media/35661/file/MHPSS%20raport%20w%20wersji%20polskiej.pdf>

Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35, artykuł 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Van Caudenberg, R., Clycq, N., Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: Migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European Educational Research Journal*, 19(5), 428–444. <https://doi.org/10.1177/1474904120923184>

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

Villavicencio, F. T., Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>

Wahl, S., Trauntschnig, M., Hoffmann, L., Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students' special educational needs, migration biography, gender, and socio-economic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243–253. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12562>

Walker, J., Crawford, K., Taylor, F. (2008). Listening to children: Gaining a perspective of the experiences of poverty and social exclusion from children and young people of single-parent families. *Health & Social Care in the Community*, 16(4), 429–436. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00781.x>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. W: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (s. 3–19). Guilford Press.

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48–75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>



Xia, Y., Ren, M., Luo, X., Wu, M., Jiang, N., Han, X., Zhao, R. (2025). Longitudinal effects of school connectedness on adolescents' academic engagement: Mediating role of basic psychological needs satisfaction and the examination of gender differences in the mediation model. *Children and Youth Services Review*, 172, artykuł 108245.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108245>

Xu, F., Xing, H., Yu, W., Chen, S., Li, H. (2017). Health-related quality of life and influencing factors among migrant children in Shaoxing, China. *Health and Quality of Life Outcomes*, 15(1), artykuł 100. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0679-8>

Yeung, A. S., Lau, S., Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246–256. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.001>

Zadworna, M., Kossakowska, K., Renshaw, T. L. (2023). Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Mental Health*, 15, 231–246. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09546-x>

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. W: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13–39). Academic Press.

Zurbriggen, C. L., Venetz, M., Schwab, S., Hessels, M. G. (2019). A psychometric analysis of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 641–649. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>

Z recenzji:

„Niniejsza publikacja (...) nie jest jedynie diagnozą obecnej sytuacji, lecz wykracza poza nią, dążąc do pozytywnej zmiany, której celem jest „demokratyzacja” poczucia dobrostanu, niezależnie od stopnia doświadczanej odmienności i różnorodności. Z przekonaniem mogę stwierdzić, że praca ta będzie niezwykle pomocna zarówno dla osób, które od lat specjalizują się w zagadnieniach edukacji, w tym włączającej (bo przecież uczenie się jest procesem trwającym całe życie), jak i dla tych, którzy dopiero rozpoczynają swoją przygodę z edukacją.”

Dr hab. Krystian Barzykowski, prof. UJ

„Monografia reprezentuje wysoki poziom merytoryczny i metodologiczny, a jej wyniki wnoszą nową perspektywę do dyskusji o jakości życia szkolnego w zróżnicowanych społecznie klasach. Praca zasługuje na uznanie jako wartościowe studium łączące rygorizm badawczy z praktycznym zastosowaniem wyników. Stanowi ważny głos w debacie na temat edukacji włączającej i powinna spotkać się z zainteresowaniem zarówno badaczy, jak i praktyków. Niniejszą monografię postrzegam jako bardzo ważną w kanonie lektur budujących wiedzę o edukacji włączającej.”

Dr hab. Katarzyna Ćwirynka, prof. UWM



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef 
dla każdego dziecka