Amelia Tyszczenko
email: ameliatp@icloud.com
ORCID: 0009-0005-6021-7345
Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University

Dobrostan emocjonalny uczniów szkoły podstawowej w perspektywie dwuletniego monitoringu
Wyniki badań z wykorzystaniem skali SLEC-15 w jednej szkole podstawowej

Emotional Well-Being of Primary School Students in a Two-Year Monitoring Perspective Findings from the SLEC-15 Scale Assessment at a Primary School

DOI: 10.66935/978-83-65926-22-7.5

© 2025 Amelia Tyszczenko
Praca opublikowana na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0).
Treść licencji dostępna jest pod adresem: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pl

Cytuj jako: Tyszczenko, A. (2026). Dobrostan emocjonalny uczniów szkoły podstawowej w perspektywie dwuletniego monitoringu. Wyniki badań z wykorzystaniem skali SLEC-15 w jednej szkole podstawowej. W: J. Felczak (red.), *Mechanizmy i strategie regulacji emocji* (T. 1). (s. 1-). Wydawnictwo WSB-NLU.

Streszczenie: Artykuł prezentuje wyniki dwuletniego monitoringu dobrostanu emocjonalno-społecznego uczniów klas IV–VIII jednej szkoły podstawowej, z wykorzystaniem skali SLEC-15. Analiza obejmuje porównanie dwóch pomiarów (2024/2025 i 2025/2026), ukazując zróżnicowane tendencje rozwojowe między rocznikami. Wyniki wskazują na wysoki odsetek uczniów wymagających obserwacji oraz szczególne obciążenie emocjonalne w klasie VII. Jednocześnie w klasach VI i VIII odnotowano poprawę dobrostanu. Omówiono implikacje dla praktyki szkolnej, podkreślając znaczenie regularnego monitorowania, pracy profilaktycznej oraz rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów.

Abstract: The article presents the results of a two-year monitoring of the emotional and social well-being of students in grades IV–VIII at a primary school, using the SLEC-15 scale. The analysis includes a comparison of two measurement periods (2024/2025 and 2025/2026), revealing diverse developmental

trends across cohorts. The findings indicate a high proportion of students requiring observation and a particularly elevated emotional burden in grade VII. At the same time, improvements in well-being were noted in grades VI and VIII. The article discusses implications for school practice, emphasizing the importance of regular monitoring, preventive interventions, and the development of students' social-emotional competencies.

Słowa kluczowe: dobrostan emocjonalny uczniów, kompetencje społeczno-emocjonalne, edukacja, monitoring dobrostanu, zdrowie psychiczne dzieci, SLEC-15

Keywords: students' emotional well-being, social-emotional competencies, education, well-being monitoring, child mental health, SLEC-15

Wprowadzenie

Dobrostan psychiczny

Dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży coraz częściej uznawany jest za kluczowy warunek efektywnej edukacji. Zgodnie z definicjami stosowanymi m.in. przez Światową Organizację Zdrowia i Narodowy Fundusz Zdrowia, zdrowie psychiczne nie jest jedynie brakiem zaburzeń, ale stanem pełnego dobrostanu, obejmującego możliwość rozwoju, samorealizacji oraz budowania satysfakcjonujących relacji społecznych (World Health Organization, 2026).

Z perspektywy psychologicznej dobrostan emocjonalny pozostaje ściśle związany ze sposobem przeżywania, rozumienia i regulowania emocji. Trudności w rozpoznawaniu własnych stanów, niska świadomość emocjonalna czy ograniczona zdolność do obniżania napięcia mogą przekładać się na funkcjonowanie dziecka w relacjach i na jego gotowość do podejmowania wysiłku szkolnego. Jednocześnie rozwijanie umiejętności emocjonalnych sprzyja lepszemu przystosowaniu, zwiększa poczucie wpływu i wspiera bardziej konstruktywne radzenie sobie z codziennymi obciążeniami. W tym sensie dobrostan szkolny można traktować jako obszar zakorzeniony nie tylko w organizacji środowiska szkolnego, ale również w podstawowych mechanizmach funkcjonowania emocjonalnego dziecka (Gasiul, 2007; Goleman, 1995/2006). Niski poziom dobrostanu wiąże się z ryzykiem pogorszenia funkcjonowania szkolnego, trudnościami w relacjach rówieśniczych oraz obniżeniem motywacji do nauki.

Dobrostan psychiczny warto ujmować nie tylko jako kategorię odnoszącą się do braku objawów kryzysu czy zaburzeń, ale również jako stan pozwalający dziecku korzystać z własnych zasobów, rozwijać się adekwatnie do wieku oraz podejmować codzienne zadania

rozwojowe. W takim ujęciu istotne staje się zarówno subiektywne poczucie jakości życia, jak i realna zdolność do uczenia się, budowania relacji oraz radzenia sobie z obciążeniami. Perspektywa ta pozwala spojrzeć na zdrowie psychiczne ucznia szerzej – jako na obszar ściśle związany z funkcjonowaniem szkolnym, społecznym i emocjonalnym (World Health Organization, 2026; Czapiński, 2017).

Dobrostan szkolny ucznia

Dziecko w środowisku szkoły

W literaturze podkreśla się szczególne znaczenie dobrostanu szkolnego ucznia, rozumianego jako subiektywne poczucie bezpieczeństwa, sprawczości i przynależności w środowisku szkoły, a także przekonanie o sensowności własnego wysiłku edukacyjnego (Nikel, 2024; Kulesza-Tałan, 2019). Szkoła, w której uczeń doświadcza wsparcia, ma realny wpływ na rozwój jego kompetencji emocjonalno-społecznych oraz na kształtowanie długofalowych zasobów psychicznych (European Commission, 2024). Dobrostan szkolny nie ogranicza się zatem wyłącznie do chwilowego samopoczucia ucznia podczas pobytu w szkole. Obejmuje on sposób, w jaki uczeń postrzega swoje miejsce w społeczności szkolnej, na ile czuje się zauważony, traktowany podmiotowo i bezpieczny w codziennych sytuacjach edukacyjnych. Znaczenie ma tu także przekonanie, że podejmowany wysiłek ma sens, a wymagania szkolne pozostają zrozumiałe i możliwe do udźwignięcia. W literaturze podkreśla się, że dobrostan szkolny jest kategorią wielowymiarową i powiązaną zarówno z warunkami nauki, jak i z jakością relacji interpersonalnych obecnych w środowisku szkoły (Nikel, 2024; Kulesza-Tałan, 2019; Papuda-Dolińska i in., 2025).

Szkoła może pełnić wobec dziecka zarówno funkcję ochronną, jak i obciążającą. Jeżeli uczeń doświadcza przewidywalności, wsparcia ze strony dorosłych, jasnych zasad oraz możliwości bezpiecznego wyrażania trudności, środowisko szkolne wzmacnia jego odporność psychiczną i poczucie bezpieczeństwa. Jeżeli natomiast dominuje napięcie, brak relacji opartych na zaufaniu, przeciążenie wymaganiami lub poczucie osamotnienia, szkoła może stawać się dodatkowym źródłem stresu. Z tego względu dobrostan ucznia należy rozpatrywać nie tylko jako cechę indywidualną, lecz także jako efekt jakości środowiska edukacyjnego, w którym funkcjonuje dziecko (European Commission, 2024; Kulesza-Tałan, 2019).

Rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych

Szczególnie istotne w tym kontekście są kompetencje emocjonalno-społeczne, obejmujące m.in. samoświadomość, samoregulację, świadomość społeczną, umiejętność budowania relacji oraz odpowiedzialne podejmowanie decyzji (Appelt i Jabłoński, 2017). To one stanowią fundament radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów

i funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Jak zauważa Giedrys-Majkut (2021), rozwijanie ich w warunkach szkolnych zwiększa odporność psychiczną uczniów i wpływa na adekwatne radzenie sobie w sytuacjach stresowych. Kompetencje emocjonalno-społeczne mają znaczenie nie tylko dla jakości kontaktów rówieśniczych, ale również dla przebiegu uczenia się i codziennego radzenia sobie z wymaganiami szkoły. Dziecko, które lepiej rozpoznaje własne stany emocjonalne, potrafi je nazywać i regulować, zwykle łatwiej korzysta ze wsparcia, rzadziej reaguje impulsywnie i skuteczniej rozwiązuje sytuacje konfliktowe. Umiejętności te sprzyjają także budowaniu bardziej adekwatnego obrazu siebie oraz większej gotowości do współpracy. W tym sensie rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych można traktować jako jeden z podstawowych mechanizmów wspierających dobrostan ucznia w szkole (Appelt i Jabłoński, 2017; Giedrys-Majkut, 2021; Goleman, 1995/2006).

Coraz więcej szkół wdraża programy ukierunkowane na rozwijanie tych kompetencji oraz wzmacnianie dobrostanu, co znajduje odzwierciedlenie zarówno w dokumentach europejskich, jak i w polskich rekomendacjach dotyczących profilaktyki zdrowia psychicznego. Raporty ogólnopolskie jednoznacznie wskazują na spadek dobrostanu dzieci i młodzieży oraz rosnącą liczbę trudności emocjonalnych, w tym lęku, obniżonego nastroju i przeciążenia szkolnego (Dębski i Flis, 2023; Szredzińska, 2022). Coraz częściej opisywane są: obniżony nastrój, przeciążenie, trudności w regulacji emocji, wysoki poziom napięcia oraz poczucie braku zrozumienia w otoczeniu. Oznacza to, że działania szkoły w tym obszarze nie mogą ograniczać się jedynie do reagowania na sytuacje kryzysowe, ale powinny obejmować także profilaktykę, wzmacnianie zasobów i systematyczne rozpoznawanie potrzeb uczniów (Szredzińska, 2022). Podobne wnioski formułuje Rada Dzieci i Młodzieży przy MEiN (MEiN, 2023), podkreślając konieczność wzmocnienia systemów wsparcia w szkołach. Znaczenie regularnych badań przesiewowych w szkołach podkreślają zarówno publikacje krajowe, jak i europejskie, wskazując, że systematyczny monitoring dobrostanu umożliwia wczesne rozpoznanie trudności oraz planowanie działań profilaktycznych na poziomie klasy i szkoły (Kulesza-Tałan, 2019; European Commission, 2024).

Dobrostan ucznia ma również charakter dynamiczny. Zmienia się wraz z wiekiem, etapem edukacyjnym, narastaniem wymagań szkolnych, przeobrażeniami relacji rówieśniczych oraz zadaniami rozwojowymi typowymi dla danego okresu życia. Oznacza to, że ten sam poziom wsparcia nie musi być wystarczający na każdym etapie nauki, a trudności mogą ujawniać się z różnym nasileniem w kolejnych rocznikach. Z perspektywy badań szkolnych szczególnie ważne staje się więc obserwowanie zmian w czasie, ponieważ pozwala to uchwycić

nie tylko aktualny stan funkcjonowania uczniów, ale również kierunek zachodzących przemian (Papuda-Dolińska i in., 2025; Nikel, 2024).

Monitoring dobrostanu ucznia

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki dwuletniego monitoringu dobrostanu uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej, z wykorzystaniem skali *SLEC-15, czyli Pomiar dobrostanu uczniów i uczennic*. Analiza obejmuje zarówno wyniki z roku szkolnego 2024/2025, jak i 2025/2026, co pozwala nie tylko opisać aktualny poziom funkcjonowania uczniów, lecz także zaobserwować kierunki zmian w kolejnych rocznikach. W tym kontekście szczególnie uzasadnione staje się prowadzenie badań obejmujących więcej niż jeden moment pomiaru. Analiza dobrostanu w perspektywie dwuletniej pozwala bowiem nie tylko opisać aktualny poziom funkcjonowania emocjonalno-społecznego uczniów, ale także dostrzec różnice między rocznikami oraz możliwe tendencje rozwojowe. Tego rodzaju ujęcie ma znaczenie praktyczne, ponieważ umożliwia bardziej świadome planowanie wsparcia na poziomie całej szkoły, a zarazem pozwala odejść od przypadkowych, doraźnych reakcji na rzecz działań opartych na danych (Nikel, 2024; Szredzińska, 2022; European Commission, 2024). Własne badanie wpisuje się więc w podejście akcentujące potrzebę systemowego dbania o dobrostan uczniów jako ważny element jakości pracy szkoły.

Metodyka badań własnych

Cel i kontekst badania

Badanie zostało przeprowadzone w szkole podstawowej, w której od kilku lat systematycznie rozwija się działania z zakresu profilaktyki i wspierania dobrostanu psychicznego uczniów, m.in. poprzez zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne („Emocje pod kontrolą") oraz treningi umiejętności społecznych.

Celem badania było:

1. rozpoznanie poziomu dobrostanu emocjonalnego uczniów klas IV–VIII,
2. identyfikacja uczniów wymagających obserwacji oraz specjalistycznego wsparcia,
3. porównanie wyników dwóch kolejnych pomiarów i wskazanie tendencji rozwojowych w poszczególnych rocznikach.

Badanie traktowane jest jako element szkolnego systemu monitorowania dobrostanu, a jego wyniki służą planowaniu działań wychowawczych, profilaktycznych i interwencyjnych.

Narzędzie i procedura badawcza

Do oceny dobrostanu wykorzystano szkolną skalę SLEC-15 opracowaną przez badaczy m.in. z Uniwersytetu w Tromso oraz przetestowaną przez specjalistów z Norwegian Refugee Council. Kwestionariusz na grunt szkolny w badanej szkole został wprowadzony przez autorkę

opracowania po odbyciu szkoleń dotyczących Better Learning Programme (organizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie). 15-pozycyjna wersja kwestionariusza SLEC stanowi integralną część programu BLP. Nie zidentyfikowano opublikowanej polskiej walidacji psychometrycznej ani żadnych norm dla zastosowanej wersji 15-pozycyjnej, co ogranicza interpretację uzyskanych wyników. Skala obejmuje 15 twierdzeń odnoszących się do takich obszarów, jak:

- poczucie bezpieczeństwa w szkole i w domu,
- relacje z nauczycielami i bliskimi,
- koncentracja na lekcji, radzenie sobie z lękiem i złością,
- poczucie sprawczości w rozwiązywaniu problemów,
- zadowolenie z życia i z wyników szkolnych,
- nadzieja na pomyślną przyszłość.

Uczniowie odpowiadali na skali czterostopniowej („nigdy", „rzadko", „często", „zawsze").

Na podstawie odpowiedzi obliczano wyniki sumaryczne, a następnie kwalifikowano uczniów do jednej z czterech kategorii funkcjonowania:

- uczeń nie wymaga wsparcia – prawidłowy poziom dobrostanu,
- poziom obserwacji – funkcjonowanie przeciętne, wymagające monitorowania,
- uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej – obniżony dobrostan, wskazujący na potrzebę zorganizowania wsparcia,
- uczeń wymaga wsparcia specjalistycznego indywidualnego - gorsze funkcjonowanie w szkole oraz wysoki poziom stresu, potrzeba wsparcia specjalistycznego.

Badanie przeprowadzono za zgodą ówczesnej dyrekcji szkoły oraz rodziców lub opiekunów prawnych uczniów. W celu ograniczenia ryzyka rozpoznania uczestników pominięto nazwę i miejscowość szkoły, a wyniki przedstawiono zbiorczo, bez danych identyfikujących poszczególnych uczniów.

Progi wyodrębniające poszczególne kategorie funkcjonowania wskazuje rozdział „Obliczanie dobrostanu i funkcjonowania w szkole" w samym narzędziu SLEC – 15. W roku szkolnym 2024/2025 badaniem objęto klasy I -VIII, natomiast w roku 2025/2026 – klasy IV-VIII. Klasy I-III nie przystąpiły do badania w bieżącym roku szkolnym. Zrezygnowano z badania klas I-III w roku szkolnym 2025/2026, ponieważ skupiono się na monitorowaniu dobrostanu uczniów starszych klas, u których obserwowano więcej sygnałów przeciążenia emocjonalnego.

Analiza

Wyniki badania z roku 2024/2025

Aby zrozumieć obecną sytuację, konieczne jest krótkie przypomnienie wyników poprzedniego pomiaru, który stanowi punkt odniesienia dla analizy zmian. W roku szkolnym 2024/2025 uzyskano następujący obraz funkcjonowania roczników:

- Klasa IV (obecnie V) – w tej grupie odnotowano równoczesną obecność zarówno uczniów dobrze funkcjonujących, jak i tych wymagających wsparcia. Około jedna czwarta klasy osiągała wyniki dobre, natomiast pojedyncze osoby kwalifikowano do kategorii wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Większość uczniów mieściła się w kategorii funkcjonowania średniego (obserwacja).
- Klasa V (obecnie VI) – przeważały wyniki średnie, informujące o potrzebie monitorowania funkcjonowania emocjonalnego, natomiast liczba uczniów zarówno z bardzo niskim, jak i bardzo wysokim dobrostanem była niewielka.
- Klasa VI (obecnie VII) – dominował poziom średni, przy obecności pojedynczych uczniów z niskim wynikiem oraz niewielkiej grupy uczniów dobrze funkcjonujących.
- Klasa VII (obecnie VIII) – w tej grupie zauważalna była większa liczba uczniów z obniżonym dobrostanem, jednak większość nadal plasowała się w obszarze wyników średnich.

W ogólnym ujęciu rok 2024/2025 ujawnił obraz umiarkowanego dobrostanu z istotną grupą uczniów wymagających profilaktycznego wsparcia i rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych, przy jednocześnie ograniczonej liczbie uczniów, których sytuacja wymagała intensywnych interwencji.

Wyniki badania 2025/2026

Poziomy funkcjonowania w klasach IV–VIII

Przechodząc do analizy wyników z roku szkolnego 2025/2026, warto najpierw spojrzeć na obraz globalny, a następnie na profile poszczególnych klas oraz odpowiedzi uczniów na wybrane obszary treściowe skali.

W listopadzie 2025 r. skalę SLEC-15 wypełniło łącznie 52 uczniów klas IV-VIII. Uzyskano następujące rozkłady w poszczególnych klasach:

- klasa IV: 3 uczniów nie wymaga wsparcia, 6 wymaga obserwacji, 1 wymaga pomocy,
- klasa V: 2 uczniów nie wymaga wsparcia, 8 wymaga obserwacji, 1 wymaga pomocy,
- klasa VI: 5 uczniów nie wymaga wsparcia, 3 wymaga obserwacji, brak uczniów wymagających pomocy,
- klasa VII: brak uczniów w kategorii „nie wymaga wsparcia”, 6 wymaga obserwacji, 4 uczniów wymaga pomocy,
- klasa VIII: 4 uczniów nie wymaga wsparcia, 8 wymaga obserwacji, 1 wymaga pomocy.

W ujęciu ogólnym 27% uczniów (14 osób) nie wymaga wsparcia, 60% (31 osób) znajduje się na poziomie obserwacji, natomiast 13% (7 osób) wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w ubiegłym roku 16 osób). Najbardziej wymagającą sytuację odnotowano w klasie VII, gdzie aż 40% uczniów zakwalifikowano do grupy wymagającej pomocy, a żaden uczeń nie uzyskał wyniku dobrego. W roku szkolnym 2025/2026 (tak samo, jak rok wcześniej) w badanej populacji nie odnotowano uczniów zakwalifikowanych do kategorii „uczeń wymaga wsparcia specjalistycznego indywidualnego" – wszyscy uczniowie z podwyższonym poziomem stresu zostali ujęci w kategorii „uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej". Ta ogólna charakterystyka pozwala przejść do bardziej szczegółowego opisu specyfiki poszczególnych klas.

Profile klas. Od funkcjonowania stabilnego do podwyższonego ryzyka

Analiza wyników w klasie IV wskazuje na przewagę uczniów wymagających obserwacji, co sugeruje raczej przeciętny, chwiejny dobrostan, w którym dzieci większość czasu radzą sobie z emocjami i zadaniami szkolnymi, ale są podatne na czynniki stresowe. Pojedynczy uczeń wymagający pomocy wskazuje na konieczność objęcia go wsparciem ukierunkowanym na poprawę poczucia bezpieczeństwa i regulację emocji.

W klasie V widać wyraźną dominację poziomu obserwacji. Około trzech czwartych uczniów wymaga monitorowania funkcjonowania emocjonalnego, co może wiązać się z rosnącymi wymaganiami edukacyjnymi oraz zmianą charakteru relacji rówieśniczych. Uczniowie dobrze funkcjonujący stanowią niewielką część klasy, co wskazuje na ogólne obniżenie stabilności dobrostanu w tym roczniku.

Klasa VI prezentuje najbardziej korzystny profil spośród badanych – ponad połowa uczniów funkcjonuje dobrze, a pozostali wymagają jedynie obserwacji. Brak uczniów w kategorii „wymaga pomocy" sugeruje, że na tym etapie nastąpiła względna stabilizacja emocjonalna i lepsze przystosowanie do wymagań szkolnych.

Sytuacja w klasie VII jest odmienna i szczególnie niepokojąca. Jest to grupa podwyższonego ryzyka, w której niemal połowa uczniów wymaga wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, a żadna osoba nie osiąga wyniku dobrego. Można przypuszczać, że nakładają się tu zarówno czynniki rozwojowe (okres intensywnego dojrzewania), jak i wzrost presji edukacyjnej oraz złożoności relacji rówieśniczych.

W klasie VIII obserwuje się zróżnicowany profil – obok uczniów funkcjonujących dobrze (ok. jedna trzecia klasy) dominują osoby wymagające obserwacji, natomiast tylko jeden uczeń wymaga intensywniejszej pomocy. Daje to względnie optymistyczny obraz stopniowej stabilizacji dobrostanu u znacznej części uczniów kończących szkołę podstawową.

Obraz odpowiedzi uczniów w wybranych obszarach

Szczegółowa analiza rozkładu odpowiedzi nigdy – rzadko – często – zawsze pozwala lepiej zrozumieć, w jakich obszarach uczniowie czują się najlepiej, a gdzie napotykają trudności. W obszarze poczucia bezpieczeństwa w domu zdecydowana większość uczniów zaznacza odpowiedzi „często" lub „zawsze", co oznacza, że rodzina pełni funkcję silnego czynnika ochronnego. Podobnie w pytaniach dotyczących wsparcia w domu („Mam kogoś w domu, z kim dzielę się moimi problemami", „Gdy się boję, mówię o tym komuś w domu") dominują odpowiedzi wskazujące na obecność osób znaczących, do których można się zwrócić po pomoc – choć nie wszyscy uczniowie korzystają z tego zasobu w równym stopniu.

Nieco bardziej zróżnicowane są odpowiedzi odnoszące się do poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz przekonania, że „w szkole interesują się, jak się czuję (np. nauczyciel, pedagog)". W części klas pojawiają się odpowiedzi „nigdy" i „rzadko", co może sygnalizować, że nie wszyscy uczniowie doświadczają szkoły jako środowiska w pełni wspierającego. Ten obszar wydaje się szczególnie istotny dla dalszego planowania działań wychowawczych i budowania kultury uważności na emocje uczniów.

W pytaniach dotyczących samoregulacji („Gdy jestem zły(a), potrafię się uspokoić", „Umiem sobie poradzić, kiedy się boję") w wielu klasach dominuje odpowiedź „często", jednak pojawiają się również osoby zaznaczające „nigdy" lub „rzadko". Wskazuje to, że część uczniów nadal wymaga ukierunkowanego treningu kompetencji emocjonalnych, szczególnie w zakresie radzenia sobie ze złością i lękiem.

Wreszcie, w obszarze nadziei i zadowolenia z życia („Myślę, że w przyszłości w moim życiu wszystko dobrze się ułoży", „Jestem zadowolony(a) ze swojego życia") widoczna jest przewaga odpowiedzi pozytywnych, choć w niektórych klasach pojedynczy uczniowie wybierają odpowiedzi „nigdy" lub „rzadko". To sygnał, że mimo ogólnego optymizmu części uczniów, istnieje grupa wymagająca szczególnej uwagi w kontekście budowania poczucia sensu, sprawczości i perspektywy na przyszłość.

Porównanie roczników

Kolejny poziom analizy dotyczy śledzenia roczników – porównania wyników tych samych grup uczniów w dwóch kolejnych latach. W roczniku klasa IV → klasa V obserwuje się spadek dobrostanu. W klasie IV około co czwarty uczeń osiągał dobry wynik, a jedynie pojedyncze osoby wymagały szczególnego wsparcia. W klasie V większość uczniów funkcjonuje na poziomie obserwacji, a uczniowie dobrze funkcjonujący stanowią mniejszość (około co piąty). Można przypuszczać, że przejście do wyższej klasy, wzrost wymagań i presji edukacyjnej oraz zmiany w relacjach rówieśniczych stanowią czynniki obciążające.

W roczniku klasa V → klasa VI sytuacja jest odwrotna – widoczna jest wyraźna poprawa. W klasie VI ponad połowa uczniów nie wymaga żadnego wsparcia, a pozostali funkcjonują względnie stabilnie. Brak uczniów wymagających pomocy wskazuje, że etap edukacyjny klasy VI może wiązać się z większą dojrzałością emocjonalną i lepszym dopasowaniem do wymagań szkolnych.

Rocznik klasa VI → klasa VII ujawnia najbardziej niekorzystny kierunek zmiany. W klasie VI dominowały wyniki średnie przy niewielkiej liczbie uczniów z niskim wynikiem, natomiast w klasie VII aż czterech na dziesięciu uczniów wymaga już systematycznej pomocy. Jednocześnie w tej klasie nie ma uczniów o wysokim poziomie dobrostanu. Okres ten wiąże się zwykle z nasileniem procesów dojrzewania, większym obciążeniem szkolnym i zmianami w strukturze relacji, co może stanowić jedną z możliwych interpretacji obserwowanych różnic.

W roczniku klasa VII → klasa VIII obserwuje się umiarkowaną poprawę. Co trzeci uczeń funkcjonuje adaptacyjnie, a liczba osób wymagających pomocy zmniejsza się do jednej. Większość uczniów pozostaje nadal w obszarze obserwacji, ale kierunek zmiany jest pozytywny – może on wiązać się z dojrzewaniem, lepszym radzeniem sobie z wymaganiami szkolnymi oraz ewentualnymi wcześniejszymi oddziaływaniami wspierającymi.

Dyskusja

Dyskusja wyników w świetle literatury

Uzyskane wyniki są zgodne z opisami obecnymi w literaturze na temat dynamicznego charakteru dobrostanu młodzieży. Dobrostan nie jest stanem stałym, lecz podlega zmianom w zależności od etapu rozwojowego, wymagań edukacyjnych, sytuacji rodzinnej i klimatu szkoły. Szczególnie wyraźne pogorszenie funkcjonowania w klasie VII koresponduje z doniesieniami o wzroście obciążeń psychicznych w okresie wczesnej adolescencji, kiedy młodzi ludzie mierzą się z intensywnymi zmianami biologicznymi, społecznymi, edukacyjnymi i wzrostem podatności na stres (Szredzińska, 2022). Z kolei poprawa w klasie VI i VIII może być interpretowana jako efekt zarówno dojrzewania funkcji samoregulacyjnych oraz bardziej stabilnych relacji społecznych (Appelt i Jabłoński 2017; Giedrys-Majkut, 2021), jak i możliwego wpływu działań szkoły ukierunkowanych na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Warto podkreślić, że zdecydowana większość uczniów w badanej szkole nie wymaga intensywnej pomocy specjalistycznej, ale duży odsetek osób na poziomie obserwacji wskazuje na potrzebę systematycznego wzmacniania dobrostanu poprzez działania profilaktyczne pierwszego i drugiego poziomu (zajęcia grupowe, programy warsztatowe, wsparcie wychowawców).

Implikacje dla praktyki szkolnej

Z perspektywy praktyki pedagogicznej wyniki badania pokazują wyraźnie, że:

- monitorowanie dobrostanu powinno mieć charakter cykliczny,
- klasy o podwyższonym ryzyku (w tym przypadku przede wszystkim klasa VII) wymagają szczególnie intensywnej opieki wychowawczej (obecnie rozpoczęto udział w ogólnopolskim programie „Rówieśnicy"),
- warto rozwijać i kontynuować programy, takie jak „Emocje pod kontrolą" oraz TUS, które wzmacniają umiejętności regulacji emocji, budowania relacji i rozwiązywania konfliktów,
- niezbędna jest ścisła współpraca nauczycieli, pedagoga, psychologa i rodziców, aby w sposób spójny odpowiadać na potrzeby uczniów.

W praktyce oznacza to m.in. włączanie elementów pracy nad emocjami do godzin wychowawczych, tworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy o trudnościach, wykorzystanie dostępnych programów i materiałów wspierających rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych oraz uwzględnianie danych z monitoringu dobrostanu przy planowaniu działań wychowawczo-profilaktycznych.

Ograniczenia badania

Przedstawione wyniki należy interpretować z uwzględnieniem kilku ograniczeń. Badanie objęło uczniów jednej szkoły, co ogranicza możliwość uogólniania wniosków na populację uczniów szkół podstawowych. Liczebność badanej grupy była umiarkowana, a analizy prowadzono głównie na poziomie klas i roczników, co nie pozwala na formułowanie dalej idących wniosków statystycznych. Kolejnym ograniczeniem był samoopisowy charakter narzędzia, więc wyniki odzwierciedlają subiektywne deklaracje uczniów, zależne m.in. od ich aktualnego nastroju, poziomu wglądu w siebie oraz gotowości do ujawniania trudności.

Należy także zauważyć, że porównanie dwóch lat szkolnych nie miało charakteru pełnego badania podłużnego w ścisłym sensie metodologicznym, ponieważ zmieniała się struktura badanych klas, a w drugim pomiarze nie uwzględniono uczniów klas I-III. Z tego względu uzyskane rezultaty należy traktować przede wszystkim jako wartościowy materiał diagnostyczny dla praktyki szkolnej oraz punkt wyjścia do dalszych, bardziej pogłębionych analiz.

Podsumowanie

Dwuletni monitoring dobrostanu uczniów klas IV-VIII z wykorzystaniem skali SLEC-15 pozwolił zbudować spójny obraz funkcjonowania emocjonalno-społecznego (psychicznego) uczniów w jednej szkole podstawowej**.** Wyniki wskazują zarówno na roczniki funkcjonujące

względnie stabilnie, jak i na grupy wymagające szczególnych działań wspierających. Badanie pokazuje, że dobrostan uczniów może być powiązany z etapem edukacyjnym i rozwojowym, co skłania do głębszych badań. Szkoła może pełnić kluczową rolę w jego wzmacnianiu, o ile dysponuje rzetelną diagnozą i świadomie planowanymi działaniami, natomiast regularna ocena dobrostanu staje się ważnym elementem kultury organizacyjnej szkoły, która chce realnie dbać o zdrowie psychiczne uczniów, a nie tylko o ich wyniki edukacyjne.

Bibliografia

Appelt, K., Jabłoński, S. (2017). Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej. *Psychologia Wychowawcza*, *53*(11), 64-82. https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5505

Czapiński, J. (2017). *Psychologia szczęścia*. (wyd. 2.). Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Dębski, M., Flis, J. (2023). *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Fundacja UNAWEZA. https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf

European Commission. (2024). *Well-being at school*. European Education Area. https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school

Gasiul, H. (2007). *Teorie emocji i motywacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Giedrys-Majkut, K. (2021). *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne na lekcji?* Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/jak-rozwijac-kompetencje-spoleczno-emocjonalne-na-lekcji/

Goleman, D. (2006). *Inteligencja emocjonalna*. (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina. (Oryginalna praca opublikowana w 1995)

Kulesza-Tałan, D. (2019). *Jak wspierać dobrostan uczennic i uczniów w szkole? Przewodnik*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/dobrostan-przewodnik.pdf

Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2023, 19 kwietnia). *Wyniki raportu „Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży”*. https://www.gov.pl/web/edukacja/wyniki-raportu-zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziezy

Nikel, Ł. (2024). Dobrostan szkolny ucznia: definicja, istotne czynniki i metody pomiaru. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *(Nie)nowe problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach* (s. 83-100). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego. https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr5

Norwegian Refugee Council. (2024). *SLEC-15 czyli Pomiar dobrostanu uczniów i uczennic (ang. Student Learning in Emergency Checklist)* [Kwestionariusz i instrukcja stosowania; adaptacja

polska przygotowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej we współpracy z Norwegian Refugee Council].

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. https://doi.org/10.24131/9788368313871

Szredzińska, R. (2022). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 136–157). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. https://fdds.pl/wp-content/uploads/2025/04/Dzieci-sie-licza-2022-Zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziezy.pdf

World Health Organization. (2026, 11 września). *Mental health.* https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Nota o autorze

Amelia Tyszczenko, mgr, dyrektor zespołu szkolno-przedszkolnego, logopeda, była pedagogiem i terapeutką pedagogiczną. Zajmuje się diagnozą i terapią logopedyczną, dobrostanem uczniów, kompetencjami społeczno-emocjonalnymi i profilaktyką zdrowia psychicznego. Autorka programów „Emocje pod kontrolą", „MOST – holistyczna logopedia z elementami psychologii i terapii pedagogicznej". Kontakt: ameliatp@icloud.com