

WYKONANO

W 2022 R.

PRZEKAZANO



SZKOŁA MOŻE BYĆ  
MIEJSCEM GDZIE DZIECI NIE  
MUSZĄ SIĘ BAĆ!

RAPORT Z BADAŃ

REKOMENDACJE I SCENARIUSZE DLA SZKÓŁ

# Szkoła Bez Przemocy – raport z badania ankietowego realizowanego w ramach Narodowego Programu Zdrowia przez Fundację Korczaka.

Synteza wyników ilościowych i jakościowych (N=100)

Partnerzy projektu:

Uczelnia Korczaka

Kuratorium Oświaty w Gdańsku

Narzędzia, plan i realizacja badań:

dr Iga **Kazmierczyk**  
koordynatorka badań naukowych, ekspert

prof. dr hab. **Mirosław Grewiński**  
ekspert

dr Agata **Jastrzębowska**  
ekspert

Aleksandra **Fluks**  
specjalista ds. badań

**Tomasz Mirecki**  
członek zespołu badawczego, analiza wyników

**Agnieszka Baranowska**  
ekspert

**Joanna Michalak**  
ekspert

**Patrycja Borkowska**  
specjalista ds. badań

**Karolina Wyrwicz**  
członek zespołu badawczego, analiza wyników

**Jolanta Jankowska-Żmich**  
ekspert

**Marta Badowska**  
ekspert

**Piotr Opitz**  
redaktor scenariuszy

**Alicja Zielińska**  
koordynatorka projektu, ekspert, członek zespołu badawczego

prof. nadzw. dr hab. **Barbara Skalbania**  
ekspert

**Grzegorz Babicki**  
ekspert

**Wiktoria Krajewska**  
specjalista ds. badań

**Leszek Dowgiałło**  
ekspert

**Katarzyna Gęba**  
ekspert

**Monika Jastrzębska-Opitz**  
koordynator naboru, specjalista ds. badań

**Marcin Treder**  
ekspert

Dofinansowano z budżetu państwa w ramach Narodowego Programu Zdrowia.

Zadanie: Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej - realizacja projektów edukacyjnych.

Tytuł projektu: Szkoła Bez Przemocy

Kwota dofinansowania: 95.000 PLN



Ministerstwo  
Edukacji Narodowej





## Spis treści

Wprowadzenie.....	4
1. Ramy analityczne i kryteria interpretacji .....	4
2. Problemy badawcze i ich operacjonalizacja.....	5
4. Metodologia badania .....	6
5. Wyniki badania .....	7
5.1. Działania szkół w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej.....	7
5.2. Grupy odbiorców działań.....	9
5.3. Zasoby wspierające działania.....	10
4. Relacja między zasobami a deklarowaną skutecznością działań .....	12
5.5. Skuteczność działań antyprzemocowych.....	13
5.6. Diagnoza i monitoring jako komponent skuteczności .....	15
5.7. Adaptowalność (transferowalność) i trwałość .....	16
5.8. Czynniki warunkujące i bariery realizacji działań antyprzemocowych.....	18
5.9. Profil szkoły wysokiej skuteczności w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej .....	20
6. Wnioski syntetyczne dla całości badania .....	23
7. Rekomendacje .....	24
Rekomendacja 1: Od modeli eksperckich do modeli partycypacyjnych .....	24
Rekomendacja 2: Poszerzenie rozumienia „społeczności szkolnej” jako zasobu antyprzemocowego ..	25
Rekomendacja 3: Wzmocnienie partycypacyjnej diagnozy i monitoringu.....	26
Rekomendacja 4: Przesunięcie akcentu z interwencji na kulturę relacji .....	26
Rekomendacja 5: Standaryzacja dobrych praktyk z komponentem partycypacyjnym.....	26
Rekomendacja 6: Standaryzacja warunków pracy koniecznych do działań profilaktycznych.....	27
Scenariusze zajęć.....	28
SZKOŁA PODSTAWOWA .....	28
1. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej .....	28
2. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 4-6 szkoły podstawowej .....	35
3. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 7-8 szkoły podstawowej.....	43
SZKOŁA PONADPODSTAWOWA .....	50
4. Scenariusz zajęć dla uczniów klasy 1 szkoły ponadpodstawowej .....	50
5. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 2-5 szkoły ponadpodstawowej.....	56





## Wprowadzenie

Przemoc rówieśnicza pozostaje jednym z najpoważniejszych wyzwań współczesnej szkoły – zarówno w wymiarze wychowawczym, jak i organizacyjnym. Nie jest to zjawisko marginalne, lecz problem, który przenika codzienność edukacyjną, wpływając na klimat szkoły, poczucie bezpieczeństwa i jakość relacji między uczniami. Skuteczne przeciwdziałanie nie może ograniczać się do reakcji na pojedyncze incydenty – wymaga myślenia systemowego, planowania i konsekwentnego wdrażania działań obejmujących całą społeczność szkolną. To proces, który łączy profilaktykę, interwencję i budowanie kultury dialogu, a jego powodzenie zależy od spójności i trwałości rozwiązań. W tym kontekście kluczowe staje się pytanie: jakie praktyki szkoły realizują w rzeczywistości, jak organizują swoje działania i jakie efekty – w ich własnej ocenie – osiągają? Odpowiedź na to pytanie jest nie tylko diagnozą stanu obecnego, ale także punktem wyjścia do refleksji nad tym, jak szkoły uczą się jako instytucje, jak adaptują doświadczenia i jak mogą wzmacniać kulturę bezpieczeństwa w perspektywie długofalowej.

## 1. Ramy analityczne i kryteria interpretacji

Analiza wyników badania została przeprowadzona w logice oceny dobrych praktyk edukacyjnych, z wykorzystaniem trzech uzupełniających się kryteriów analitycznych: skuteczności, innowacyjności oraz adaptowalności (transferowalności). Przyjęcie takiej perspektywy metodologicznej pozwala odejść od prostego opisu i katalogowania działań podejmowanych przez szkoły na rzecz pogłębionej refleksji nad tym, jak działania te są projektowane, w jakich warunkach przynoszą efekty oraz jaki mają potencjał rozwojowy i systemowy. Analiza nie koncentruje się zatem na pojedynczych inicjatywach, lecz traktuje działania antyprzemocowe jako elementy szerszych modeli organizacyjnych funkcjonujących w szkołach.

Kryterium skuteczności odnosi się nie tylko do deklarowanych rezultatów, takich jak zmniejszenie liczby incydentów przemocy rówieśniczej, wzrost poczucia bezpieczeństwa uczniów czy poprawa relacji w społeczności szkolnej, lecz także do obecności mechanizmów umożliwiających ich osiągnięcie i podtrzymywanie. Innowacyjność analizowana jest nie jako wprowadzanie nowości dla samych nowości, lecz jako sposób organizacji pracy i doboru metod adekwatnych do złożoności problemu przemocy rówieśniczej. Kryterium adaptowalności dotyczy natomiast zdolności szkół





do utrwalania wypracowanych rozwiązań oraz ich przenoszenia poza kontekst pojedynczej placówki.

## 2. Problemy badawcze i ich operacjonalizacja

Przyjęta metodologia badania została podporządkowana zestawowi problemów badawczych odnoszących się do sposobu, w jaki szkoły organizują i realizują działania z zakresu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Problemy badawcze sformułowano w perspektywie systemowej – nie jako pytania o skuteczność pojedynczych interwencji, lecz jako pytania o modele działań, ich strukturę, uwarunkowania oraz potencjał rozwojowy.

1. Jaki jest zakres i charakter działań antyprzemocowych podejmowanych przez szkoły? Problem ten dotyczy ustalenia, jakie działania antyprzemocowe są realizowane w szkołach, jak często są podejmowane, jaki mają zasięg oraz do jakich grup społeczności szkolnej są adresowane. Jego operacjonalizacja obejmuje pytania o częstotliwość działań, liczbę odbiorców w skali roku oraz grupy adresatów (uczniowie, nauczyciele, rodzice, pracownicy niepedagogiczni).

2. Jakie cechy strukturalne i organizacyjne mają działania antyprzemocowe realizowane w szkołach? Problem ten odnosi się do form, organizacji i zasobów działań, w tym do stopnia ich planowości i formalizacji. Operacjonalizacja obejmuje pytania o formy działań, wykorzystywane zasoby kadrowe, organizacyjne i finansowe oraz sposób organizacji odpowiedzialności za ich realizację.

3. W jakim stopniu działania szkół odpowiadają na diagnozowane problemy przemocy rówieśniczej? Problem ten dotyczy relacji między rozpoznawaniem problemów a podejmowanymi działaniami. Obejmuje pytania o formy przemocy identyfikowane w szkołach, sposoby prowadzenia diagnozy i monitoringu oraz ocenę dopasowania działań do zdiagnozowanych potrzeb.

4. Jaki poziom skuteczności i trwałości działań antyprzemocowych deklarują szkoły? Problem ten koncentruje się na pytaniu o efekty działań oraz mechanizmy ich podtrzymywania w czasie. Operacjonalizacja obejmuje pytania o deklarowane rezultaty, sposoby monitorowania i ewaluacji oraz formułowanie wniosków i rekomendacji.





5. Jakie elementy innowacyjności występują w działaniach podejmowanych przez szkoły? Problem ten dotyczy sposobów organizacji pracy i doboru metod, w tym współpracy z podmiotami zewnętrznymi oraz roli uczniów w inicjowaniu i współtworzeniu działań. Szczególną uwagę poświęcono rozróżnieniu między modelami eksperckimi a partycypacyjnymi.

6. W jakim stopniu działania szkół mają potencjał adaptacji i transferu do innych placówek? Problem ten odnosi się do zdolności szkół do dokumentacji działań, utrwalania rozwiązań oraz ich replikowalności. Operacjonalizacja obejmuje pytania o dokumentowanie, ewaluację oraz przygotowanie działań do upowszechniania.

7. Jakie uwarunkowania i bariery wpływają na realizację działań antyprzemocowych w szkołach? Ostatni problem badawczy dotyczy czynników organizacyjnych, zasobowych i relacyjnych sprzyjających lub ograniczających realizację działań, w tym współpracy z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi.

## 4. Metodologia badania

Badanie miało charakter sondażu diagnostycznego realizowanego metodą ankiety internetowej. Jednostką analizy była szkoła, a respondentem - osoba działająca w roli instytucjonalnej (np. dyrektor, pedagog, psycholog szkolny lub inna osoba odpowiedzialna za działania wychowawcze i profilaktyczne). Próba badawcza objęła 100 kompletnych odpowiedzi, co pozwala na przeprowadzenie analizy o charakterze przekrojowym, ukazującej dominujące tendencje i wzorce działań w badanych szkołach

Wszystkie wartości procentowe podane w badaniu odnoszą się do odsetka szkół wskazujących daną odpowiedź w próbie liczącej sto jednostek, co oznacza, że każdy przypadek odpowiada jednemu punktowi procentowemu. W pytaniach jednokrotnego wyboru, takich jak częstotliwość realizowanych działań, suma kategorii wynosi sto procent. W pytaniach wielokrotnego wyboru, na przykład dotyczących grup odbiorców działań, odsetki pokazują, jaki procent szkół zaznaczył daną kategorię, a nie udział w sumie wszystkich wskazań. W raporcie procenty pokazują, ile szkół wybrało daną odpowiedź. Ponieważ niektóre pytania dawały możliwość wielokrotnego wyboru, jedna szkoła mogła zaznaczyć kilka opcji. To oznacza, że jeśli np. 70% szkół ma pedagoga i 60%





ma psychologa, nie znaczy, że razem daje 130% szkół – tylko że wiele szkół dysponuje kilkoma zasobami jednocześnie. Zatem część wyników, prezentujących dane z pytań wielokrotnego wyboru, ilustruje nie „udział w całości”, tylko „częstość występowania każdej opcji”. Wysokie wartości w kilku kategoriach oznaczają, że zasoby są równolegle dostępne w wielu szkołach, a nie że szkoły są „podzielone” między opcje. Wnioski należy opierać na wartościach liczbowych dla poszczególnych kategorii, odzwierciedlonych w opcjach pytań do wyboru. Prezentowane dane zostały zaokrąglone do pełnych procentów, dlatego w niektórych miejscach mogą występować różnice rzędu jednego punktu procentowego w stosunku do wartości źródłowych. Kategorie odpowiedzi obejmują między innymi częstotliwość działań (od „codziennie” po „spadycznie”), zasięg działań wśród uczniów (od pełnego objęcia całej populacji po niewielkie grupy), liczbę odbiorców w skali roku oraz grupy adresatów, takie jak uczniowie, nauczyciele, rodzice czy pracownicy niepedagogiczni. Należy pamiętać, że dane mają charakter deklaracyjny i nie były weryfikowane w dokumentacji szkół, a interpretacja wyników powinna uwzględniać możliwe różnice w rozumieniu kategorii przez respondentów. Zebrane dane poddano analizie, koncentrując się na identyfikacji dominujących wzorców, powtarzalnych konfiguracji zasobów i działań oraz zależności między sposobem organizacji pracy a deklarowaną skutecznością. Analiza miała charakter interpretacyjny i służyła przede wszystkim rekonstrukcji modeli funkcjonowania szkół w obszarze przeciwdziałania przemocy rówieśniczej.

## 5. Wyniki badania

### 5.1. Działania szkół w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej

Zgromadzone dane jednoznacznie wskazują, że w badanych szkołach działania z zakresu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej mają w przeważającej mierze charakter **systemowy**, a nie incydentalny. Świadczy o tym przede wszystkim wysoka **częstotliwość realizacji działań** oraz ich trwałe wpisanie w codzienne funkcjonowanie szkoły.

Ponad cztery na dziesięć szkół (**40%**) deklarują prowadzenie działań antyprzemocowych **codziennie (27%)** lub **kilka razy w tygodniu (13%)**. Tak wysoki poziom intensywności należy interpretować nie jako organizowanie odrębnych interwencji każdego dnia, lecz jako **stałą**





**obecność elementów profilaktyki i reagowania w bieżącej pracy wychowawczej**– m. in. systematyczne reagowanie na sytuacje przemocowe, codzienną obserwację relacji rówieśniczych, bieżącą dostępność specjalistów czy konsekwentne stosowanie procedur. Jednocześnie 38% szkół wskazuje działania realizowane kilka razy w miesiącu (18%) lub kilka razy w roku (21%), co sugeruje funkcjonowanie **cyklicznych programów, warsztatów i działań tematycznych**, uzupełniających codzienną praktykę wychowawczą.

Z metodologicznego punktu widzenia istotne jest, że jedynie 15% szkół określa swoje działania jako sporadyczne lub nieregularne, a wskazania typu „raz w roku” lub „inne, doraźne” pojawiają się marginalnie. Oznacza to, że w badanej próbie **dominują modele działań planowych**, choć o zróżnicowanym stopniu intensywności.

Analiza **zasięgu działań** jednoznacznie potwierdza ich **masowy i powszechny charakter**. Aż 80% szkół deklaruje objęcie działaniami ponad trzech czwartych uczniów, w tym 64% szkół wskazuje, że działania mają charakter ogólnoszkolny i obejmują 100% uczniów. Tylko 9% placówek obejmuje działaniami mniej niż połowę populacji uczniowskiej. Taki rozkład odpowiedzi wskazuje, że przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej realizowane jest przede wszystkim w logice **profilaktyki uniwersalnej**, a nie wyłącznie jako działania selektywne lub interwencyjne skierowane do wąskich grup ryzyka.

Z perspektywy metodologii oceny dobrych praktyk ma to dwojakie znaczenie. Z jednej strony **działania powszechne sprzyjają budowaniu wspólnych norm, języka reagowania i kultury bezpieczeństwa**, co stanowi fundament skutecznej profilaktyki. Z drugiej strony tak szeroki zasięg może prowadzić do **rozmycia intensywności oddziaływań wobec uczniów najbardziej zagrożonych przemocą**, jeśli nie jest uzupełniany działaniami selektywnymi lub indywidualnymi. Dane ankietowe nie pozwalają jednoznacznie ocenić skali łączenia obu podejść, jednak dominacja wskazań dotyczących pełnego zasięgu sugeruje przewagę podejścia szerokiego.

Podobny obraz wyłania się z analizy liczby odbiorców działań w skali roku. W 68% szkół działania obejmują ponad 200 osób, a w 43% placówek przekraczają 400 uczestników rocznie. Oznacza to, że **przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej nie stanowi marginalnego dodatku do działalności szkoły, lecz jest jednym z kluczowych obszarów pracy wychowawczej**, angażującym znaczną część społeczności szkolnej. Jednocześnie niewielki odsetek szkół





wskazujących bardzo małą liczbę odbiorców (do 50 osób) sugeruje, że działania stricte indywidualne lub małogrupowe – takie jak mediacje, wsparcie terapeutyczne czy intensywna praca z konkretnymi przypadkami – są słabiej reprezentowane w percepcji respondentów lub rzadziej identyfikowane jako odrębne działania antyprzemocowe, mimo że mogą mieć kluczowe znaczenie dla skuteczności interwencji.

Istotnym elementem obrazu działań jest również obecność oddziaływań kierowanych do dorosłych. Ponad połowa szkół (54%) obejmuje działaniami nauczycieli i wychowawców, a 39% szkół – rodziców i opiekunów. Wskazuje to na **rosnącą świadomość, że skuteczne przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wymaga oddziaływań wielopoziomowych**, wykraczających poza bezpośrednią pracę z uczniami. Jednocześnie relatywnie niski odsetek działań kierowanych do pracowników niepedagogicznych (14%) sugeruje, że potencjał całej społeczności szkolnej jako środowiska ochronnego nie jest w pełni wykorzystywany, mimo że to właśnie ta grupa często obserwuje nieformalne interakcje uczniów w przestrzeniach wspólnych szkoły.

## 5.2. Grupy odbiorców działań

Najczęściej reprezentowaną w badaniu grupą są uczniowie klas IV–VI (71%) oraz klas I–III oraz VII–VIII (po 69%). Oznacza to, że działania antyprzemocowe mają w większości przypadków charakter **powszechny i przekrojowy** w obrębie szkoły podstawowej, a nie selektywny czy ograniczony do wybranych roczników.

Tak wysoki poziom objęcia działań uczniów na wszystkich etapach edukacji podstawowej sugeruje, że szkoły postrzegają przemoc rówieśniczą jako **problem systemowy**, a nie incydentalny lub charakterystyczny wyłącznie dla określonego wieku. Jednocześnie można interpretować to jako przejaw podejścia profilaktycznego opartego na założeniu ciągłości oddziaływań – od wczesnej edukacji po etap dorastania – co jest zgodne z rekomendacjami literatury przedmiotu dotyczącymi zapobiegania przemocy szkolnej.

Istotnym, choć wyraźnie słabszym, obszarem oddziaływań są **dorośli funkcjonujący w środowisku szkolnym**. Ponad połowa szkół (54%) deklaruje kierowanie działań do nauczycieli i wychowawców. Wskazuje to na relatywnie szeroką świadomość roli kadry pedagogicznej





w zapobieganiu i reagowaniu na przemoc rówieśniczą. Jednocześnie fakt, że niemal połowa szkół nie obejmuje nauczycieli systematycznymi działaniami w tym obszarze, może świadczyć o nadal ograniczonym traktowaniu kompetencji dorosłych jako kluczowego zasobu profilaktycznego, a nie jedynie wykonawczego.

**Jeszcze rzadziej adresatami działań są rodzice i opiekunowie (39%).** Ten wynik wskazuje na wyraźną lukę w zakresie współpracy szkoły z rodziną w obszarze przeciwdziałania przemocy. Pomimo powszechnego uznania roli środowiska domowego w kształtowaniu postaw i zachowań dzieci, działania skierowane do rodziców pozostają dodatkiem, a nie standardowym elementem strategii antyprzemocowych.

Analogiczny odsetek wskazań dotyczy **specjalistów szkolnych** (pedagogów i psychologów). Choć ich obecność w działaniach jest znacząca, dane sugerują, że specjaliści częściej pełnią funkcję wsparcia interwencyjnego niż podmiotów objętych systematycznym rozwojem kompetencji lub uczestników długofalowych programów profilaktycznych.

Relatywnie niski udział **pracowników niepedagogicznych** w działaniach antyprzemocowych w badanych szkołach (14%) wskazuje na istotne ograniczenia zakresu działań. Marginalne uwzględnianie pracowników niepedagogicznych świadczy o wąskim rozumieniu środowiska wychowawczego szkoły, mimo że to właśnie ta grupa często obserwuje nieformalne interakcje uczniów w przestrzeniach wspólnych (korytarze, szatnie, stołówki).

Podsumowując, struktura odbiorców działań antyprzemocowych wskazuje **nasiloną orientację uczniocentryczną**, z wyraźnie słabszym komponentem działań skierowanych do dorosłych i całej społeczności szkolnej. Choć takie podejście pozwala na szerokie dotarcie do dzieci i młodzieży, jednocześnie ogranicza potencjał systemowy i długofalowy działań, który wymaga spójnego zaangażowania uczniów, nauczycieli, rodziców oraz pozostałych pracowników szkoły.

### 5.3. Zasoby wspierające działania

Analiza zasobów wykorzystywanych przez szkoły do realizacji działań antyprzemocowych wskazuje na wyraźną dominację **zasobów kadrowych i specjalistycznych zlokalizowanych wewnątrz placówek**, przy jednoczesnym relatywnie słabszym wykorzystaniu zasobów





o charakterze wyspecjalizowanym i innowacyjnym. W obszarze zasobów kadrowych kluczową rolę odgrywają szkolni specjaliści. Zdecydowana większość badanych szkół deklaruje dostęp do pedagoga szkolnego (96%) oraz psychologa szkolnego (93%), **co świadczy o silnym osadzeniu działań antyprzemocowych w strukturach pomocy psychologiczno-pedagogicznej**. Wysoki odsetek wskazań dotyczy również pedagogów specjalnych (79%), co sugeruje, że szkoły postrzegają problem przemocy rówieśniczej także w kontekście zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów. Jednocześnie dane pokazują, że **zasoby stricte koordynacyjne i przywódcze są wykorzystywane znacznie rzadziej**. Funkcjonowanie formalnego lidera lub koordynatora działań antyprzemocowych deklaruje jedynie niewielka część szkół (11%). Może to wskazywać, że **odpowiedzialność za przeciwdziałanie przemocy jest w wielu placówkach rozproszona** pomiędzy różne osoby i zespoły, co potencjalnie utrudnia strategiczne planowanie, spójność działań oraz ich systematyczną ewaluację.

Warto zwrócić uwagę na relatywnie niski poziom wykorzystania zasobów związanych z **mediacją i partycypacją rówieśniczą**. Tylko niewielka część szkół wskazuje na obecność przeszkolonych mediatorów rówieśniczych (16%), co sugeruje, że **działania antyprzemocowe są w przeważającej mierze realizowane w modelu ekspercko-interwencyjnym**, a nie partycypacyjnym, opartym na aktywnym włączaniu uczniów w rozwiązywanie konfliktów.

**W zakresie zasobów organizacyjnych szkoły wykazują wysoki poziom formalizacji działań**. Zdecydowana większość placówek deklaruje posiadanie procedur reagowania na przemoc rówieśniczą (80%) oraz wewnętrznych programów profilaktycznych (76%), co świadczy o instytucjonalnym zakorzenieniu działań antyprzemocowych. Szczególnie istotne jest również powszechne wskazywanie na współpracę z instytucjami lokalnymi, takimi jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej czy policja (84%). Ten wynik sugeruje, że szkoły postrzegają przeciwdziałanie przemocy jako zadanie wymagające międzyinstytucjonalnej współpracy, wykraczającej poza własne zasoby.

Jednocześnie **rzadziej występują stale, długofalowe partnerstwa projektowe** z organizacjami pozarządowymi, uczelniami czy fundacjami (31%). Może to wskazywać, że współpraca zewnętrzna ma częściej charakter interwencyjny lub okazjonalny, a nie rozwojowy i systemowy, co ogranicza potencjał innowacyjności i adaptowalności działań.





Analiza zasobów finansowych pokazuje, że podstawą finansowania działań antyprzemocowych są przede wszystkim środki własne szkół (73%), a w dalszej kolejności środki samorządowe (43%). Udział w projektach grantowych deklaruje około jednej trzeciej badanych placówek (34%), wsparcie darczyńców i sponsorów (13%), co wskazuje na umiarkowaną zdolność szkół do pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania. Jednocześnie istotna, choć mniejszościowa, grupa szkół wskazuje na brak dedykowanych środków finansowych (15%), co może wpływać na incydentalność działań lub ograniczać ich skalę i trwałość.

Podsumowując, szkoły dysponują **silnym zapleczem specjalistycznym i formalno-organizacyjnym**, co sprzyja skuteczności podstawowych działań antyprzemocowych. Jednocześnie relatywnie słabiej rozwinięte są zasoby związane z **koordynacją strategiczną, partycypacją uczniowską oraz długofalową współpracą projektową**, co może ograniczać innowacyjność i potencjał upowszechniania dobrych praktyk poza kontekst pojedynczej szkoły.

#### 4. Relacja między zasobami a deklarowaną skutecznością działań

Analiza danych wskazuje na wyraźny związek pomiędzy typem i konfiguracją zasobów, jakimi dysponują szkoły, a poziomem deklarowanej skuteczności działań antyprzemocowych. Związek ten nie ma charakteru prostego (więcej zasobów  $\neq$  automatycznie większa skuteczność), lecz ujawnia się przede wszystkim na poziomie systemowości i koordynacji działań.

Najsilniejszym i najbardziej uniwersalnym zasobem są specjaliści szkolni: pedagog szkolny (96% szkół), psycholog szkolny (93%), pedagog specjalny (79%). Ich niemal powszechna obecność sprawia, że same w sobie nie różnicują poziomu skuteczności – są raczej warunkiem koniecznym, a nie wystarczającym. Innymi słowy: **obecność specjalistów stanowi podstawę działań, ale nie przesądza o ich jakości ani efektach.**

Czynnikami różnicującym okazują się natomiast zasoby rzadziej występujące: zespoły wychowawcze lub zespoły ds. bezpieczeństwa (54%), przeszkoleni nauczyciele w zakresie interwencji kryzysowej (28%), wyodrębniony lider/koordynator działań antyprzemocowych (11%). Szkoły, które deklarują istnienie **struktur zespołowych lub koordynacyjnych**, częściej wskazują: spadek liczby incydentów przemocy, większą spójność reakcji dorosłych, większe poczucie bezpieczeństwa uczniów.





Można zatem stwierdzić, że **skuteczność nie wynika z indywidualnych kompetencji specjalistów, lecz z instytucjonalizacji odpowiedzialności** (zespół, lider, procedura).

Szkoły dysponujące zestawem zasobów: współpraca z instytucjami lokalnymi (84%), formalne procedury reagowania na przemoc rówieśniczą (80%), wewnętrzne programy profilaktyczne (76%), stały plan pracy profilaktycznej (67%) częściej prowadzą **systematyczny monitoring sytuacji wychowawczej**, częściej deklarują **trwałość efektów**, a nie jednorazowe rezultaty, rzadziej wskazują „brak efektów” lub „trudność w ocenie skuteczności”.

Procedury i programy pełnią tu funkcję **ram stabilizujących działanie**– umożliwiają: powtarzalność reakcji, ciągłość działań mimo zmian kadrowych, przewidywalność dla uczniów i rodziców. W tym sensie **skuteczność działań jest bardziej związana z „organizacją szkoły” niż z pojedynczymi interwencjami**.

Dane dotyczące finansowania pokazują, że 73% szkół opiera działania na środkach własnych, 43% korzysta ze środków samorządowych, 34% uczestniczy w projektach grantowych. Jednocześnie **brak dedykowanych środków finansowych (15%) nie wyklucza skuteczności działań**, o ile szkoła dysponuje silnymi zasobami organizacyjnymi i kadrowymi. Oznacza to, że: finansowanie **wzmacnia skalę i trwałość działań**, ale **nie jest głównym predyktorem skuteczności**.

Najwyższe deklaracje skuteczności pojawiają się nie tyle w szkołach „najlepiej finansowanych”, ile w tych, które: potrafią integrować różne źródła wsparcia, mają doświadczenie projektowe (granty), łączą środki finansowe z jasno określonym celem i planem działania.

## 5.5. Skuteczność działań antyprzemocowych

Najczęściej raportowanym rezultatem jest **zmniejszenie liczby incydentów przemocy rówieśniczej (60%)**, co sugeruje, że działania profilaktyczne i interwencyjne są postrzegane jako realnie wpływające na skalę zjawiska. Zbliżony odsetek szkół wskazuje na **wzrost poczucia bezpieczeństwa uczniów (59%)**, co potwierdza, że skuteczność działań nie jest oceniana wyłącznie przez pryzmat formalnych zdarzeń, ale także subiektywnego doświadczenia uczniów funkcjonujących w środowisku szkolnym. Istotnym obszarem efektów są również **kompetencje społeczne uczniów**– ich rozwój (empatia, komunikacja, mediacja) deklaruje 58% szkół. Wysoki





odsetek wskazań dotyczących **zwiększenia gotowości uczniów do zgłaszania problemów** (57%) można interpretować jako wskaźnik wzrostu zaufania do dorosłych oraz poprawy klimatu wychowawczego szkoły. Podobny poziom osiągają deklaracje dotyczące **poprawy relacji między uczniami** (56%), co sugeruje, że działania nie ograniczają się do reagowania na przemoc, lecz obejmują również budowanie pozytywnych wzorców interakcji.

Na poziomie organizacyjnym ponad połowa szkół wskazuje na **ujednoczenie zasad i procedur reagowania na przemoc** (52%), co stanowi ważny element trwałości i systemowości działań. Jednocześnie **lepszą współpracę w gronie pedagogicznym** deklaruje 46% szkół, co pokazuje, że skuteczność działań coraz częściej jest postrzegana jako efekt zespołowy, a nie wyłącznie rezultat indywidualnych interwencji specjalistów.

Wyraźnie niższe, choć nadal znaczące, są wskazania dotyczące **współpracy z rodzicami** (43%) oraz **zmniejszenia liczby konfliktów interpersonalnych w klasach** (42%). Może to świadczyć o tym, że efekty działań są silniejsze w obrębie szkoły niż w relacjach szkoła–dom, a także że zmiana jakości relacji rówieśniczych wymaga dłuższego czasu i konsekwentnych oddziaływań.

Najrzadziej wskazywanym rezultatem jest **upowszechnienie kultury dialogu i rozwiązywania konfliktów** (38%). Choć odsetek ten pozostaje istotny, sugeruje on, że szkoły częściej dostrzegają efekty działań na poziomie operacyjnym (bezpieczeństwo, reakcja, procedury) niż na poziomie głębokiej zmiany kulturowej, która zwykle wymaga wieloletniej, spójnej strategii.

Warto odnotować, że 12% szkół wybrało odpowiedź „Trudno powiedzieć”, co może wskazywać na ograniczenia w monitorowaniu efektów lub ostrożność w ich ocenie. Jednocześnie 26% szkół deklaruje wzrost zaangażowania uczniów w działania prospołeczne, co – choć rzadsze niż efekty operacyjne – sygnalizuje potencjał do budowania postaw i aktywności społecznej, wykraczającej poza bieżące reagowanie na przemoc.

Podsumowując, skuteczność działań antyprzemocowych jest w badanych szkołach najczęściej definiowana poprzez **konkretne, obserwowalne zmiany w zachowaniach uczniów i organizacji pracy szkoły**, rzadziej natomiast poprzez długofalowe przekształcenie norm i kultury relacji. Dane





wskazują na realny potencjał działań profilaktycznych, przy jednoczesnej potrzebie ich dalszego wzmocnienia w wymiarze systemowym i środowiskowym.

## 5.6. Diagnoza i monitoring jako komponent skuteczności

Analiza danych wskazuje, że w badanych szkołach dominuje **systemowe podejście do diagnozy i monitoringu problemów wychowawczych**, oparte na formalnych i regularnych mechanizmach rozpoznawania przemocy rówieśniczej. Zdecydowana większość placówek deklaruje prowadzenie ewaluacji programu wychowawczo-profilaktycznego (89%) oraz analizę dokumentacji szkolnej, obejmującej m. in. statystyki incydentów i interwencji (78%). Oznacza to, że diagnoza jest w dużej mierze osadzona w obowiązujących strukturach organizacyjnych szkoły. Jednocześnie widoczna jest hierarchia stosowanych narzędzi diagnostycznych. **Metody administracyjne i wewnętrzne są wykorzystywane znacznie częściej niż narzędzia pozwalające uchwycić subiektywne doświadczenia różnych grup**. Coroczne ankiety wśród uczniów prowadzi nieco ponad połowa szkół (54%), natomiast badania opinii rodziców (36%) i nauczycieli (34%) występują wyraźnie rzadziej. Sugeruje to, że diagnoza opiera się przede wszystkim na danych formalnych i obserwacyjnych, a w mniejszym stopniu na perspektywie uczestników życia szkolnego.

Bieżący monitoring sytuacji wychowawczej jest silnie zakorzeniony w codziennej praktyce szkoły. Najczęściej realizowany jest przez wychowawców klas (95%) oraz poprzez obserwację zachowań uczniów podczas zajęć i przerw (91%). Wysoki odsetek zgłoszeń pochodzących od nauczycieli i specjalistów (87%) oraz indywidualnych rozmów z uczniami (78%) potwierdza, że monitoring ma w przeważającej mierze charakter relacyjny i oparty na bezpośrednim kontakcie.

Istotnym uzupełnieniem systemu diagnozy jest współpraca z podmiotami zewnętrznymi. Zdecydowana większość szkół korzysta ze wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych (91%) oraz konsultuje się z policją, OPS lub innymi instytucjami lokalnymi (82%). Znacznie rzadziej szkoły sięgają po diagnozy realizowane przez organizacje pozarządowe lub fundacje (39%), co wskazuje na ograniczone wykorzystanie zewnętrznych, wyspecjalizowanych narzędzi diagnostycznych.





Z perspektywy skuteczności działań antyprzemocowych kluczowe znaczenie ma fakt, że szkoły łączą monitoring bieżący z okresową diagnozą, jednak ciężar systemu przesunięty jest w stronę **reaktywnego rozpoznawania problemów**, a nie diagnozy prewencyjnej. Jednocześnie ograniczone wykorzystanie narzędzi partycypacyjnych (ankiety, badania jakościowe) może zawężyć obraz problemu i osłabiać długofalową skuteczność działań.

## 5.7. Adaptowalność (transferowalność) i trwałość

Dane wskazują, że szkoły stosunkowo często podejmują działania sprzyjające trwałości lokalnej inicjatyw. Najczęściej deklarowane jest formułowanie wniosków i rekomendacji na przyszłość (62%) oraz włączanie działań do programu wychowawczo-profilaktycznego (również 62%), co sugeruje, że **znacząca część szkół traktuje działania antyprzemocowe jako element stałej polityki wychowawczej, a nie jednorazowe interwencje**. Ponad połowa szkół (55%) analizuje incydenty przemocy przed i po realizacji działań, co świadczy o próbach oceny ich skuteczności w czasie. Jednocześnie poziom systematycznego dokumentowania przebiegu działań (47%) oraz prowadzenia ewaluacji z udziałem uczniów (41%) i nauczycieli (37%) jest wyraźnie niższy. Oznacza to, że choć szkoły potrafią wykorzystywać doświadczenia do wewnętrznego doskonalenia praktyk, rzadziej przygotowują materiały umożliwiające replikację i upowszechnianie działań w innych placówkach. **W rezultacie adaptowalność badanych praktyk ma charakter wewnętrzny i kontekstowy**– sprzyja utrwalaniu rozwiązań w obrębie danej szkoły, lecz w ograniczonym stopniu wspiera transfer wiedzy i gotowych modeli do innych środowisk edukacyjnych.

Zdecydowana większość placówek deklaruje funkcjonowanie jasno określonych ścieżek reagowania, zarówno na poziomie pojedynczego nauczyciela, jak i całej instytucji. Świadczy to o relatywnie wysokim stopniu instytucjonalnego przygotowania szkół do reagowania na sytuacje kryzysowe.

W działaniach podejmowanych wobec ucznia doświadczającego przemocy dominują interwencje o charakterze wspierającym i zabezpieczającym. Najczęściej wskazywanym działaniem jest indywidualna rozmowa z uczniem dotycząca jego samopoczucia i potrzeb (95%), co potwierdza orientację szkół na bezpośredni kontakt i rozpoznanie sytuacji z perspektywy osoby





poszkodowanej. Równie powszechne są kontakt z rodzicami lub opiekunami (94%) oraz ustalenie z uczniem prostego planu bezpieczeństwa (93%), obejmującego m. in. wskazanie osób dorosłych, do których może się zwrócić w przypadku powtórzenia incydentu. Istotne jest także to, że większość szkół deklaruje kontynuację obserwacji sytuacji ucznia po interwencji (83%), co wskazuje na odejście od jednorazowego reagowania na rzecz monitorowania dobrostanu ucznia w czasie. Jednocześnie relatywnie niski odsetek szkół (12%) ogranicza reakcję wyłącznie do odnotowania sytuacji i oczekiwania na ewentualne kolejne sygnały, co można interpretować jako pozytywny wskaźnik aktywności interwencyjnej.

Wobec ucznia stosującego przemoc dominują działania o charakterze wychowawczo-korygującym, łączące elementy odpowiedzialności i kontroli z próbą zmiany zachowania. Najczęściej stosowane są rozmowy dotyczące konsekwencji i odpowiedzialności (94%) oraz obserwacja dalszego zachowania ucznia (93%). Bardzo wysoki odsetek szkół deklaruje także stosowanie konsekwencji regulaminowych zgodnie z procedurami (91%) oraz działań naprawczych, takich jak rozmowy naprawcze (89%). Znacznie rzadziej szkoły sięgają po działania o charakterze rozwojowym, takie jak kierowanie sprawców na zajęcia dotyczące emocji lub umiejętności społecznych (49%). Może to wskazywać, że interwencje wobec sprawców są częściej osadzone w logice reagowania i dyscyplinowania niż długofalowej pracy nad kompetencjami psychospołecznymi.

Rola nauczyciela jako świadka incydentu jest w badanych szkołach w dużym stopniu zinstytucjonalizowana. Zdecydowana większość nauczycieli zgłasza sytuację zgodnie z obowiązującą procedurą (92%), a znaczna część ma możliwość uzyskania wsparcia pedagoga, psychologa lub zespołu ds. bezpieczeństwa (74%). Jednocześnie tylko część nauczycieli deklaruje dostęp do systematycznych szkoleń lub wskazówek dotyczących reagowania (38%), co sugeruje, że kompetencje interwencyjne są w większym stopniu regulowane procedurami niż rozwijane poprzez stałe doskonalenie zawodowe.

Na poziomie instytucjonalnym szkoły niemal powszechnie deklarują postępowanie według ustalonej procedury po zgłoszeniu incydentu (97%), informowanie rodziców o podjętych krokach (94%) oraz monitorowanie sytuacji w czasie (93%). Znacznie rzadziej reakcje mają charakter





doraźny i zależny od konkretnych osób (38%), co potwierdza względnie wysoki poziom systemowości reagowania.

Dane pozwalają odtworzyć typowy cykl wdrożeniowy działań antyprzemocowych, obejmujący etapy diagnozy i przygotowania, planowania, realizacji oraz dokumentowania i ewaluacji. Najsilniej reprezentowane są etapy początkowe i wykonawcze. Większość szkół deklaruje identyfikację problemu, na który miało odpowiadać działanie (78%), oraz ustalenie jego celów (65%). Nieco rzadziej pojawia się systematyczna diagnoza potrzeb uczniów lub szkoły (61%) oraz konsultacje z rodzicami (45%). Na etapie planowania dominują działania związane z opracowaniem scenariuszy lub planów (81%) oraz przydziałem ról i odpowiedzialności (64%). Wyraźnie słabszym elementem jest planowanie ewaluacji (53%) oraz – szczególnie – planowanie zasobów kadrowych, finansowych i rzeczowych (28%), co wskazuje na ograniczoną refleksję strategiczną w tym obszarze. Etap realizacji charakteryzuje się wysoką zgodnością działań z planem (85%) oraz relatywnie częstą współpracą z instytucjami zewnętrznymi (59%). Jednocześnie tylko około jedna trzecia szkół deklaruje włączanie uczniów w realizację działań w rolach aktywnych, takich jak mediatorzy czy liderzy (35%). **Potwierdza to wcześniejsze wnioski o ograniczonej skali rozwiązań partycypacyjnych i rówieśniczych.**

**Całościowo analizowany materiał wskazuje, że badane szkoły dysponują rozbudowanymi i względnie spójnymi procedurami reagowania na przemoc, opartymi na formalnych zasadach i jasno określonych rolach.** Jednocześnie cykl wdrożeniowy działań antyprzemocowych jest nierównomiernie rozwinięty: silnie obecne są diagnoza problemu, realizacja i reagowanie, natomiast słabiej rozwinięte pozostają elementy planowania zasobów, systematycznej ewaluacji oraz przygotowania działań do upowszechniania. Oznacza to, że szkoły są dobrze przygotowane do reagowania operacyjnego, lecz w mniejszym stopniu do strategicznego zarządzania działaniami antyprzemocowymi w perspektywie długofalowej i systemowej.

## 5.8. Czynniki warunkujące i bariery realizacji działań antyprzemocowych

Szkoły relatywnie rzadko kwestionują sens lub trafność podejmowanych działań, natomiast znacznie częściej wskazują na warunki, które utrudniają ich konsekwentne i systemowe wdrażanie. Najczęściej wskazywaną kategorią trudności są **problemy organizacyjne**, takie jak brak czasu,





kolizje z planem lekcji czy trudności logistyczne – na ten aspekt wskazuje 39% szkół. Dane te sugerują, że działania antyprzemocowe funkcjonują często „na marginesie” codziennej pracy szkoły, jako element dodatkowy, wymagający wygospodarowania czasu poza podstawowymi obowiązkami dydaktycznymi. W praktyce ogranicza to zarówno regularność działań, jak i możliwość ich pogłębiania. Drugą kluczową barierą jest **niewystarczająca współpraca z rodzicami i opiekunami**, wskazywana przez 30% szkół jako element trudny w realizacji. Działania realizowane wyłącznie w przestrzeni szkolnej, bez spójnego komunikatu i wzmocnienia ze strony domu, mają ograniczony potencjał trwałej zmiany zachowań uczniów. Istotnym, choć rzadziej wskazywanym problemem, jest **kumulacja trudności wychowawczych** – 15% szkół deklaruje, że zbyt duża liczba problemów jednocześnie utrudnia skuteczne prowadzenie działań profilaktycznych. Zasobowy wymiar barier pojawia się w sposób wyraźny, choć nie dominujący. **Zbyt małe zasoby czasowe, finansowe lub kadrowe** są wskazywane przez 26% szkół jako przyczyna nieskuteczności oraz element utrudniający realizację działań. Warto zauważyć, że dane te korespondują z wcześniejszymi wynikami dotyczącymi planowania – zasoby są często wykorzystywane ad hoc, bez wcześniejszego zaplanowania, co zwiększa ryzyko przeciążenia kadry i ogranicza stabilność działań.

Relatywnie rzadziej szkoły wskazują na **brak zaangażowania nauczycieli** (12%) lub **niewystarczającą liczbę osób prowadzących działania** (12%). Może to świadczyć o wysokim poziomie deklarowanego zaangażowania kadry pedagogicznej, ale również o normatywnym charakterze odpowiedzi – **trudności częściej lokowane są poza bezpośrednią odpowiedzialnością zespołu nauczycielskiego**.

W obszarze związanym bezpośrednio z uczniami bariery pojawiają się rzadziej niż trudności organizacyjne i relacyjne, ale są zauważalne. Wśród elementów uznanych za trudne w realizacji szkoły najczęściej wskazują na zbyt niską frekwencję uczniów (10%). Natomiast wśród powodów nieskuteczności działań pojawiają się czynniki takie jak opór uczniów wobec tematu lub formy pracy (13%) oraz niewystarczające zaangażowanie uczniów (18%). Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, że problem nie wynika przede wszystkim z braku gotowości uczniów do uczestnictwa, lecz z warunków organizacyjnych i kontekstu instytucjonalno-rodzinnego, w jakich działania są prowadzone.





Na uwagę zasługuje również fakt, że **incydentalny charakter działań** jest wskazywany jako powód nieskuteczności przez 10% szkół. Choć odsetek ten nie jest wysoki, potwierdza on wcześniej formułowany wniosek, że brak ciągłości i systematyczności stanowi istotne ryzyko dla trwałości efektów.

Podsumowując, bariery i czynniki ograniczające skuteczność działań antyprzemocowych mają w badanych szkołach charakter przede wszystkim **strukturalny i organizacyjny**, a nie poznawczy czy motywacyjny. Największe wyzwania dotyczą włączenia działań w rytm codziennej pracy szkoły oraz budowania realnego partnerstwa z rodzicami. Oznacza to, że dalsze wzmacnianie skuteczności działań wymaga nie tyle zwiększania liczby interwencji, ile **lepszego osadzenia ich w systemie funkcjonowania szkoły**, w tym w planowaniu czasu, zasobów oraz komunikacji ze środowiskiem rodzinnym.

## 5.9. Profil szkoły wysokiej skuteczności w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej

Analiza porównawcza wyników badania pozwala wyodrębnić spójny profil szkół, które deklarują najwyższą skuteczność działań antyprzemocowych. Szkoły te różnią się od pozostałych nie pojedynczymi rozwiązaniami, lecz **konfiguracją zasobów, sposobem ich wykorzystania oraz logiką organizacji działań**, obejmującą diagnozę, realizację, monitoring i uczenie się instytucjonalne.

### 1. Zasoby jako warunek konieczny, lecz niewystarczający

Szkoły o wysokiej skuteczności niemal zawsze dysponują pełnym zapleczem specjalistycznym: pedagogiem szkolnym (96%), psychologiem (93%) oraz pedagogiem specjalnym (79%). Czynnikiem różnicującym i podnoszącym skuteczność nie jest **posiadanie zasobów**, lecz **sposób ich wykorzystania**. W szkołach wysokiej skuteczności specjaliści pełnią role wykraczające poza interwencję doraźną: są włączani w planowanie działań, wspierają diagnozę potrzeb, uczestniczą w analizie incydentów oraz w formułowaniu wniosków na przyszłość. Częściej funkcjonują tam zespoły wychowawcze lub zespoły ds. bezpieczeństwa





(54%), a odpowiedzialności w zakresie reagowania na przemoc są jasno rozdzielone i komunikowane wśród kadry.

## **2. Systemowość działań i formalizacja procedur**

Drugą kluczową cechą szkół wysokiej skuteczności jest wysoki poziom instytucjonalizacji działań antyprzemocowych. W tych placówkach przeciwdziałanie przemocy jest osadzone w formalnych strukturach: procedury reagowania posiada 80% szkół, wewnętrzne programy profilaktyczne – 76%, a stały plan pracy profilaktycznej – 67%. Formalizacja nie ma jednak charakteru biurokratycznego, lecz funkcjonalny. Ujednolicenie zasad reagowania (52%) oraz poprawa współpracy w gronie pedagogicznym (46%) pojawiają się jako efekty szczególnie charakterystyczne dla szkół wysokiej skuteczności. Oznacza to, że procedury nie są jedynie „na papierze”, lecz realnie porządkują praktykę działania i zmniejszają uznaniowość reakcji dorosłych.

## **3. Diagnoza i monitoring jako kluczowy mechanizm skuteczności**

Szkoły wysokiej skuteczności wyróżnia rozbudowany i wielopoziomowy system diagnozy oraz monitoringu problemów wychowawczych. Na poziomie systemowym aż 89% z nich prowadzi regularną ewaluację programu wychowawczo-profilaktycznego, a 78% analizuje dokumentację szkolną dotyczącą incydentów, uwag i interwencji.

Kluczowe znaczenie ma jednak połączenie diagnozy formalnej z bieżącym monitoringiem relacyjnym. W szkołach o najwyższej skuteczności monitoring opiera się przede wszystkim na codziennej pracy wychowawczej: wychowawcy klas monitorują sytuację uczniów (95%), prowadzona jest systematyczna obserwacja zachowań podczas zajęć i przerw (91%), funkcjonuje stały przepływ informacji od nauczycieli i specjalistów (87%), realizowane są indywidualne rozmowy z uczniami (78%). Taka konfiguracja umożliwia wczesne wychwytywanie sygnałów ostrzegawczych, zanim dojdzie do eskalacji problemów. Znajduje to odzwierciedlenie w deklarowanych efektach: zmniejszeniu liczby incydentów przemocy (60%) oraz wzroście gotowości uczniów do zgłaszania problemów (57%).





## **4. Szeroki, lecz zróżnicowany zakres oddziaływań**

Szkoły wysokiej skuteczności charakteryzują się szerokim zasięgiem działań, szczególnie wśród uczniów szkół podstawowych. Działaniami obejmowane są niemal równomiernie wszystkie etapy edukacyjne: klasy I–III (69%), IV–VI (71%) oraz VII–VIII (69%), co wskazuje na traktowanie przemocy rówieśniczej jako problemu systemowego, a nie ograniczonego do wybranych roczników. Jednocześnie szkoły te częściej niż pozostałe angażują dorosłych: nauczycieli i wychowawców (54%), a w części przypadków także rodziców i opiekunów (39%). Nadal jednak widoczna jest luka w pełnym włączeniu rodziców oraz pracowników niepedagogicznych (14%), co ogranicza potencjał oddziaływań środowiskowych i pokazuje granice skuteczności nawet najlepiej zorganizowanych szkół.

## **5. Logika działań: od interwencji do kultury szkoły**

Najważniejszym wyróżnikiem szkół wysokiej skuteczności jest zmiana logiki działania: odejście od reagowania wyłącznie na incydenty na rzecz długofalowego budowania kultury bezpieczeństwa. Skuteczność nie wynika tu z intensywności pojedynczych interwencji, lecz z ciągłości, spójności i refleksyjności działań. Znajduje to potwierdzenie w efektach deklarowanych przez szkoły: wzroście poczucia bezpieczeństwa uczniów (59%), poprawie relacji rówieśniczych (56%) oraz upowszechnianiu kultury dialogu i rozwiązywania konfliktów (38%). Szkoły te częściej formułują wnioski i rekomendacje po zakończeniu działań (62%) oraz włączają je do programu wychowawczo-profilaktycznego (62%), co świadczy o zdolności organizacyjnego uczenia się.

## **6. Relacje i działanie a nie jedynie formalne procedury**

Szkoła wysokiej skuteczności w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej nie jest szkołą „najlepiej wyposażoną”, lecz **najlepiej zorganizowaną poznawczo i instytucjonalnie**. Jej przewaga polega na umiejętnym łączeniu zasobów, formalnych procedur, systematycznej diagnozy oraz codziennego monitoringu relacji. Kluczowym mechanizmem skuteczności jest zdolność szkoły do refleksji nad własnymi działaniami, uczenia się na podstawie danych i konsekwentnego włączania wniosków w praktykę organizacyjną.





Szkoły o najwyższej skuteczności łączą zasoby, procedury i codzienną praktykę w spójny system działania. Mają dostęp do specjalistów, ale ich przewaga wynika z tego, **jak** z nich korzystają: specjaliści współtworzą diagnozę, planowanie i analizę wniosków, a zespoły wychowawcze koordynują pracę całej szkoły. Kluczowe są formalne ramy (procedury, programy, stały plan) połączone z **bieżącym monitoringiem relacji**— obserwacją, zgłoszeniami, rozmowami z uczniami — co pozwala wcześniej wychwytywać sygnały ryzyka i reagować konsekwentnie. Efekty widoczne są zarówno w spadku incydentów i wzroście poczucia bezpieczeństwa, jak i w większej spójności reakcji dorosłych. Zasięg działań obejmuje wszystkie etapy kształcenia i angażuje nauczycieli; słabszym ogniwem pozostaje pełne włączenie rodziców i pracowników niepedagogicznych. Te szkoły nie tylko interwenują, lecz **uczą się organizacyjnie**, utrwalając rozwiązania i stopniowo budując kulturę bezpieczeństwa.

## 6. Wnioski syntetyczne dla całości badania

- Działania antyprzemocowe w badanych szkołach mają w większości charakter powszechny i intensywny, obejmując bardzo duży odsetek uczniów (64% szkół deklaruje objęcie działaniami 100% uczniów, a 43% – powyżej 400 odbiorców rocznie). Wskazuje to na silne zakorzenienie profilaktyki przemocy w codziennym funkcjonowaniu szkół, a nie na jej incydentalny charakter.
- Skuteczność działań jest silnie powiązana z ich systemowością, rozumianą jako połączenie formalnych procedur, stałych programów profilaktycznych oraz wielopoziomowej diagnozy i monitoringu. Szkoły deklarujące najwyższą skuteczność częściej prowadzą regularną ewaluację programu wychowawczo-profilaktycznego (89%) oraz analizują dokumentację szkolną dotyczącą incydentów i interwencji (78%).
- Deklarowane efekty działań koncentrują się przede wszystkim na wymiarach relacyjnych i psychospołecznych, takich jak zmniejszenie liczby incydentów przemocy (60%), wzrost poczucia bezpieczeństwa uczniów (59%) oraz rozwój kompetencji społecznych (58%).





Rzadziej skuteczność ujmowana jest w postaci precyzyjnych, ilościowych wskaźników, co ogranicza możliwość porównań między szkołami i ocen długofalowych.

- Innowacyjność działań ma charakter umiarkowany i selektywny. Najczęściej przejawia się w elastycznym dostosowywaniu działań w trakcie realizacji (55%) oraz we współpracy z instytucjami zewnętrznymi (59%). Zdecydowanie rzadziej pojawiają się rozwiązania oparte na realnej partycypacji uczniów, takie jak mediacje rówieśnicze czy role liderów uczniowskich (35%), co wskazuje na dominację modeli ekspercko-dorosłocentrycznych.
- Adaptowalność działań pozostaje najsłabszym ogniwem analizowanych praktyk. Choć szkoły stosunkowo często formułują wnioski i rekomendacje (62%) oraz włączają działania do programów wychowawczo-profilaktycznych (62%), to znacznie rzadziej przygotowują materiały umożliwiające replikację działań w innych placówkach (47%). Ogranicza to potencjał upowszechniania dobrych praktyk w skali systemowej.
- Czynnikiem najsilniej różnicującym szkoły o wysokiej i umiarkowanej skuteczności nie jest dostępność zasobów, lecz sposób ich wykorzystania. Sama obecność pedagogów i psychologów (powszechna w próbie) nie przesądza o skuteczności – kluczowe znaczenie ma ich aktywne włączenie w planowanie, profilaktykę i refleksję nad działaniami.

## 7. Rekomendacje

### Rekomendacja 1: Od modeli eksperckich do modeli partycypacyjnych

Wyniki badania jednoznacznie wskazują na dominację modeli antyprzemocowych opartych na działaniach dorosłych specjalistów (pedagogów, psychologów, nauczycieli), przy relatywnie niskim poziomie realnej partycypacji uczniów w planowaniu i realizacji działań. Tylko 35% szkół deklaruje włączanie uczniów w aktywne role (np. mediatorów, liderów rówieśniczych), co stanowi jeden z kluczowych strukturalnych ograniczeń skuteczności i trwałości podejmowanych działań.





Rekomenduje się stopniowe, systemowe przechodzenie od modeli wyłącznie eksperckich do **modeli hybrydowych i partycypacyjnych**, w których uczniowie nie są jedynie odbiorcami oddziaływań, lecz współtwórcami kultury bezpieczeństwa szkoły. Oznacza to: rozwijanie ról rówieśniczych (liderzy, mediatorzy, zespoły uczniowskie), przygotowywanie uczniów do odpowiedzialnego reagowania na przemoc, włączanie perspektywy uczniowskiej w diagnozę problemów i ocenę działań.

Tego typu rozwiązania wzmocniają oddziaływania profilaktyczne w codziennych relacjach rówieśniczych, a nie tylko w sytuacjach interwencji dorosłych i są zgodne z aktualnymi rekomendacjami badań nad skuteczną profilaktyką przemocy.

## **Rekomendacja 2: Poszerzenie rozumienia „społeczności szkolnej” jako zasobu antyprzemocowego**

Badanie ujawnia wyraźną dysproporcję w zakresie inwestowania w różne grupy dorosłych funkcjonujących w szkole. Podczas gdy ponad połowa szkół obejmuje działaniami nauczycieli (54%), znacznie rzadziej angażowani są rodzice i opiekunowie (39%) oraz pracownicy niepedagogiczni (14%).

Rekomenduje się traktowanie całej społeczności szkolnej jako potencjalnego zasobu ochronnego, a nie jedynie tła dla działań skierowanych do uczniów. W szczególności:

- pracownicy niepedagogiczni powinni być systematycznie włączani w szkolenia i procedury reagowania, ponieważ często obserwują nieformalne interakcje uczniów w przestrzeniach wspólnych;
- rodzice powinni być postrzegani nie tylko jako adresaci informacji po incydencie, lecz jako partnerzy w działaniach profilaktycznych.

Bez wzmocnienia tych dwóch grup działania antyprzemocowe pozostają ograniczone do przestrzeni szkolnej i tracą potencjał trwałego oddziaływania środowiskowego.





## Rekomendacja 3: Wzmocnienie partycypacyjnej diagnozy i monitoringu

Choć szkoły deklarują wysoki poziom systemowej diagnozy (ewaluacja programu – 89%, analiza dokumentacji – 78%), znacznie rzadziej sięgają po narzędzia pozwalające uchwycić perspektywę uczestników życia szkolnego (ankiety wśród uczniów – 54%, rodziców – 36%).

Rekomenduje się rozwijanie **partycypacyjnych form diagnozy i monitoringu**, w których uczniowie, rodzice i pracownicy szkoły stają się współautorami wiedzy o problemach wychowawczych. Tego typu podejście: zwiększa trafność diagnozy, wzmacnia poczucie współodpowiedzialności, sprzyja wcześniejszemu wykrywaniu problemów i zapobieganiu eskalacji przemocy.

## Rekomendacja 4: Przesunięcie akcentu z interwencji na kulturę relacji

Dane pokazują, że szkoły są dobrze przygotowane do reagowania operacyjnego (procedury, interwencje, konsekwencje), natomiast rzadziej osiągają efekty na poziomie zmiany kultury relacji (kultura dialogu – 38%).

Rekomenduje się, aby działania antyprzemocowe były projektowane nie tylko jako system reagowania na incydenty, lecz jako **strategia budowania relacyjnej kultury szkoły**, w której: uczniowie uczą się reagowania na przemoc w codziennych sytuacjach, dorośli pełnią rolę moderatorów i wzmacniających, a nie wyłącznie kontrolnych, normy reagowania są współtworzone i internalizowane przez społeczność szkolną.

W takiej kulturze należy rozwijać i instytucjonalizować role uczniów w działaniach antyprzemocowych, w szczególności poprzez szkolenia liderów rówieśniczych i mediatorów, przy jednoczesnym wsparciu dorosłych (superwizja, szkolenia). Zwiększyłyby to innowacyjność działań oraz ich trwałość w codziennych relacjach uczniowskich

## Rekomendacja 5: Standaryzacja dobrych praktyk z komponentem partycypacyjnym

Rekomenduje się opracowanie standardu opisu dobrej praktyki antyprzemocowej, który – obok celów, procedur i wskaźników – **obowiązkowo uwzględniłby komponent**





**partycypacyjny**, tj.: role uczniów, sposób włączania rodziców i pracowników niepedagogicznych, mechanizmy współodpowiedzialności.

Tak skonstruowany standard zwiększa nie tylko adaptowalność działań, ale także ich trwałość i odporność na zmiany kadrowe.

## **Rekomendacja 6: Standaryzacja warunków pracy koniecznych do działań profilaktycznych**

Należy także zabezpieczać warunki organizacyjne realizacji działań, w szczególności czas, koordynację i jasny podział ról. Dane wskazują, że bariery organizacyjne (39%) oraz ograniczenia zasobowe (26%) istotnie obniżają skuteczność działań, nawet przy wysokim poziomie zaangażowania merytorycznego.





## Scenariusze zajęć

### SZKOŁA PODSTAWOWA

#### 1. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej

Ten materiał to propozycja krótkich zajęć dla uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej, dotyczących przemocy rówieśniczej i tego, jak budować w klasie poczucie bezpieczeństwa. Scenariusz jest pomyślany tak, żeby dzieci nie tylko „wysłuchały mądrej pogadanki”, ale przećwiczyły konkret: jak rozpoznać krzywdzenie, co można powiedzieć, jak przerwać sytuację i gdzie szukać pomocy.

Zajęcia mają charakter warsztatowy i opierają się na prostych aktywnościach dostosowanych do wieku: krótkiej rozmowie kierowanej, scenkach/teatrzyku, ćwiczeniach w parach oraz pracy plastycznej. Kluczowym elementem jest utrwalenie jasnego schematu reagowania: **STOP – ODEJDŹ – POWIEDZ dorosłemu**, a także stworzenie przez dzieci prostego „planu bezpieczeństwa” (do kogo i gdzie w szkole można pójść po wsparcie).

Scenariusz przewiduje realizację w ramach jednej jednostki lekcyjnej (ok. 45 minut) i może być wykorzystany na godzinie wychowawczej, w edukacji społecznej lub jako element szkolnych działań profilaktycznych.

Scenariusz został przygotowany w ramach projektu „Szkoła bez przemocy”.





## Temat zajęć:

### STOP i pomoc: jak reagujemy, gdy komuś dzieje się krzywda?

Czas trwania: 45 min

#### Cele:

1. Cel ogólny: budowanie bezpiecznych relacji i prostych nawyków reagowania (ofiara-świadek-dorośli)
2. Cele szczegółowe: uczeń rozpoznaje krzywdzenie, zna i potrafi zastosować 3 kroki świadka (STOP – ODEJDŹ – POWIEDZ dorosłemu), tworzy własny plan bezpieczeństwa oraz współtworzy zasady klasy.

#### Materiały:

- pacynki lub maskotki
- tablica lub flipchart
- podstawowe materiały plastyczne

#### Zasady zajęć (2 min):

Ustal 3 krótkie reguły zajęć (jeśli nie były wcześniej ustalane. Jeśli tak, to krótkie przypomnienie)

Propozycja:

- **Słuchamy** (nie przerywamy)
- **Śmiejemy się bez wyśmiewania**
- **Pomagamy – nie dokuczamy**

#### Przebieg zajęć

##### 1. Rozgrzewka „Sygnalizacja emocji” (5 min)

Na tablicy rysujesz światła i objaśniasz ich znaczenie:

- **Zielone:** spokojnie / bezpiecznie





- **Żółte:** niepewnie / coś mi nie pasuje
- **Czerwone:** strach / złość / krzywda

Wyjaśnij krótko: emocje to sygnały - same w sobie nie są „złe”, ważne co z nimi robimy.

Dzieci pokazują palcem, jakie „światło” mają czasem na przerwie. Poproś uczniów o opowiedzenie różnych sytuacji i przypisanie do odpowiednich kolorów. Zapisz je obok świateł.

## 2. Teatrzyk „Historia Kubu” (8 min)

Odgrywasz scenkę pacynkami lub maskotkami (bardzo prosto):

- Kuba chce dołączyć do zabawy.
- Ktoś mówi „Nie, bo nie” + popycha/wyrywa rzecz + śmiech grupy.
- Jest 1-2 świadków.

Pytania do klasy:

- Co czuł Kuba? (zielone/żółte/czerwone)
- Czy to był żart czy krzywdzenie? Skąd to wiemy?
- Co mogą zrobić świadkowie?

## 3. „3 kroki świadka” - konkret (10 min)

Opisz krótko inną sytuację na przerwie (może być ta sama, co przed chwilą), ale tym razem przedstaw schemat postępowania świadka: Na tablicy narysuj 3 ikony (dłoń-nogi-dorosły) i objaśnij co oznaczają:

1. **STOP** (dłoń + spokojny, krótki komunikat): „Przestań”
2. **ODCHODZĘ z kolegą / zabieram kolegę**
3. **MÓWIĘ dorosłemu** (wychowawca/dyżurujący/pedagog/sekretariat)





Poproś uczniów o propozycje do każdego punktu. Podkreśl: świadek nie musi „wygrać walki”, ma **uruchomić pomoc** i zadbać o bezpieczeństwo.

#### 4. Mini-ćwiczenia w parach (7 min)

W parach dzieci ćwiczą 2 zdania (na zmianę) np.:

- „**Nie** podoba mi się to. **Przestań.**”
- „**Nie** chcę takiej zabawy. **Odchodzę.**”

Poproś dzieci, żeby wymyślały własne teksty i kilka z nich zapisz na tablicy.

#### 5. „Mój plan bezpieczeństwa” (8 min)

Każde dziecko wypełnia mini-karteczkę (może być rysunek):

- **2 osoby w szkole, do których pójdę** (np. wychowawca + nauczyciel dyżurny/pedagog)
- **1 miejsce:** gdzie idę, jeśli potrzebuję spokoju/pomocy (np. świetlica/sekretariat)

#### 6. Kodeks klasy: 3 zasady „żeby było normalnie” (5 min)

Poproś dzieci o podanie propozycji do Kodeksu klasowego na podstawie opisywanych historyjek (Być może w klasie lub szkole taki kodeks już istnieje, więc można się do niego odnieść, albo znaleźć punkty pasujące do sytuacji omawianych na lekcji).

Propozycje startowe:

- „Nasza klasa bez popychania i wyzywania.”
- „Gdy widzę krzywdę - wołam dorosłego.”
- „NIE dla wyśmiewania.”

#### 7. Zakończenie i ewaluacja (2 min)

„Bilet wyjścia”: dzieci kończą zdanie (ustnie lub na karteczce – w zależności od pozostałego czasu):

- „Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ... (STOP / ODEJDĘ / POWIEM)”





**Dodatkowo - żeby to nie była jednorazowa akcja (1-2 min dziennie)**

**Działania podtrzymujące (opcjonalnie):**

- **Poniedziałek:** 30 sekund „jaki mam dziś światło?”
- **Środa:** 1 minuta „dobre słowo dla kolegi” (może być anonimowo, ale można znaleźć miejsce w klasie do ekspozycji takich tekstów, np. tablica korkowa)
- **Piątek:** 1 minuta „przypomnienie 3 kroków świadka”

**Informacja dla rodziców (propozycja):**

Dzisiaj na zajęciach ćwiczyliśmy prosty sposób reagowania, gdy komuś dzieje się krzywda:

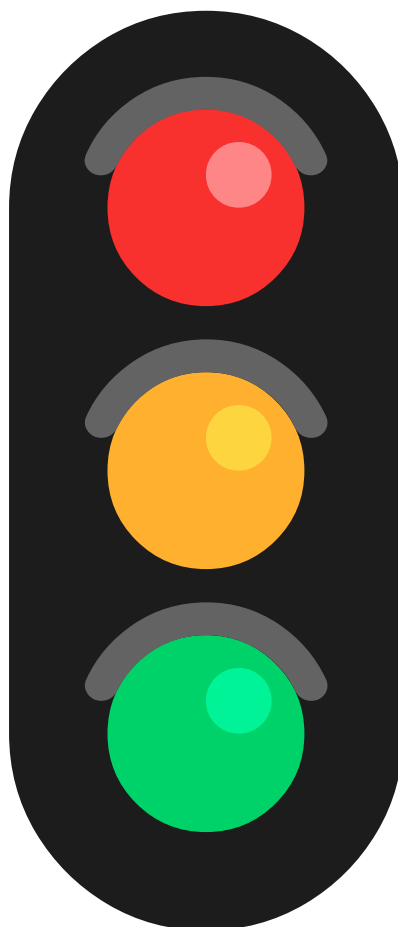
**STOP - ODEJDŹ - POWIEDZ DOROSŁEMU.**

Dzieci zrobiły też swój *plan bezpieczeństwa* (do kogo pójść w szkole po pomoc). Prosimy, by w domu przypomnieć: zgłaszanie to nie skarżenie - to dbanie o bezpieczeństwo.





## Materiały do druku:





# Szkola Bez Przemocy



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...



Gdy zobaczę krzywdę, zrobię: ...





## 2. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 4-6 szkoły podstawowej

Ten materiał to propozycja zajęć dla uczniów klas 4–6 szkoły podstawowej, dotyczących przemocy rówieśniczej i tego, jak reagować w sposób bezpieczny i skuteczny – zarówno wtedy, gdy ktoś doświadcza krzywdzenia, jak i wtedy, gdy jest świadkiem. Scenariusz jest pomyślany tak, żeby uczniowie nie skończyli na „pogadance”, tylko przećwiczyli konkret: jak odróżnić konflikt od przemocy, jak postawić granicę bez nakręcania spirali oraz kiedy i w jaki sposób włączyć dorosłych.

Zajęcia mają charakter warsztatowy i opierają się na prostych, praktycznych aktywnościach dostosowanych do wieku: krótkiej rozmowie kierowanej, ćwiczeniach w parach, scenkach sytuacyjnych oraz pracy w grupach nad bezpiecznymi sposobami reakcji. Kluczowym elementem jest utrwalenie schematu reagowania świadka: STOP + dystans → wsparcie osoby krzywdzonej → zgłoszenie dorosłemu (zwłaszcza wtedy, gdy pojawia się przewaga sił, groźby lub realne zagrożenie).

Scenariusz trudno byłoby zrealizować w ramach jednej jednostki lekcyjnej - możesz go prowadzić elastycznie: skrócić do 30 minut, rozłożyć na dwie godziny wychowawcze albo wracać do wybranych ćwiczeń w ciągu roku, gdy pojawiają się konkretne sytuacje w klasie lub w sieci.

Scenariusz został przygotowany w ramach projektu „Szkoła bez przemocy”.





## Temat zajęć:

### Jak reagować na przemoc rówieśniczą, żeby było bezpiecznie i skutecznie

**Czas trwania:** elastycznie (30-90 minut, możliwe rozłożenie na 2 jednostki lekcyjne)

#### Cele:

1. Cel ogólny: Wyposażenie uczniów w praktyczne sposoby rozpoznawania przemocy rówieśniczej oraz bezpiecznego reagowania na nią (w roli osoby doświadczającej i świadka) poprzez stawianie granic, nazywanie emocji i potrzeb oraz sięganie po wsparcie dorosłych.
2. Cele szczegółowe:
  - Uczeń rozróżnia konflikt, dokuczanie i przemoc; zna cechy przemocy (przewaga sił, powtarzalność, zagrożenie).
  - Uczeń stosuje komunikat „WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” (lub krótszą wersję) do stawiania granic.
  - Uczeń zna krótką technikę wyciszenia (oddychanie na 4 lub 5–4–3–2–1).
  - Uczeń planuje bezpieczną reakcję świadka: STOP + dystans → wsparcie osoby krzywdzonej → zgłoszenie dorosłemu.

#### Materialy:

- kartki A4,
- flamastry,
- taśma/karteczki samoprzylepne,
- „karty sytuacji” (patrz pkt 6).

#### Zasady pracy (bezpieczeństwo):

- Mówimy o sytuacjach bez nazwisk i bez prawdziwych historii na forum.
- Każdy ma prawo powiedzieć „pas” (możesz nie brać udziału w scenkach).
- Poufność ma granice: gdy komuś dzieje się krzywda, prosimy dorosłych o pomoc.





## Przebieg zajęć:

### 1. Wejście i ustawienie ram (5 min)

- Ustaw klasę w kręgu / półkołu.
- Powiedz: „Dzisiaj pogadamy o sytuacjach, które czasem dzieją się na przerwach i w sieci. Nie będziemy oceniać ludzi, tylko szukać sposobów, jak reagować”
- Powiedz: „Żeby to miało sens, potrzebujemy krótkiej umowy na pracę. Na co się umawiamy, żeby dało się o tym spokojnie rozmawiać?”
- Zapisz 3–4 propozycje uczniów (krótko, hasłami).
- Dopowiedz i dopisz brakujące zasady (jeśli nie padły) np.:
- Pomagam
- Aktywnie uczestniczę (lecz mam wybór, szanuję wybory innych)
- Słucham
- Czekam na swoją kolej
- Jasno mówię, co mi przeszkadza i czego potrzebuję
- Powiedz: „Jeśli ktoś nie chce mówić na forum — może powiedzieć w parze albo po lekcji. To też jest OK.”

### 2. Rozgrzewka „Ton robi różnicę” (2 min)

- Powiedz: „Powie jedno słowo, a wy pokażecie, jak ton zmienia sens.”
- Podaj hasło (np. „ENERGYLANDIA”) i poproś 4 osoby, żeby powiedziały je kolejno: smutno / wesoło / zdenerwowanie / ze strachem.
- Zapytaj: „Co usłyszeliście w tonie? Co zobaczyliście w mowie ciała?”
- Podsumuj: „Komunikacja to nie tylko słowa – to też ton i ciało.”





### 3. Konflikt, dokuczanie, przemoc – szybkie rozróżnienie (5 min)

Narysuj na tablicy 3 kolumny: Konflikt / Dokuczanie / Przemoc.

Zapytaj: „Czym różni się konflikt od przemocy?”

Dopowiedz krótko:

- Konflikt – sprzeczność interesów/zdania.
- Dokuczanie – czasem „testowanie”, ale można to zatrzymać, gdy ktoś stawia granicę.
- Przemoc – krzywdzenie, przewaga siły (fizycznej, psychicznej, w grupie), powtarzalność albo realne zagrożenie.

Przeczytaj 5 mini-przykładów (np. „Wyśmiewanie na przerwie”, „Zabieranie czapki i odrzucanie”, „Hejt na klasowej grupie”, „Wykluczanie z gry”, „Jednorazowa kłótnia o miejsce”).

Zapytaj: „Do której kolumny to pasuje i dlaczego?”

Dopisz lub dopowiedz przy „Przemoc”, że „czasem potrzebny jest dorosły od razu”.

### 4. Narzędzie 1: Komunikat „WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” (10 min)

Co to jest (powiedz jednym zdaniem):

To sposób, żeby powiedzieć „STOP” bez wyzwisk:

- WIDZĘ = co się dzieje (fakt, bez ocen)
- CZUJĘ = co ja czuję
- POTRZEBUJĘ = czego chcę teraz

Powiedz wprost: to narzędzie do wyrażania potrzeb i stawiania granic. Celem jest skuteczność i bezpieczeństwo.





## Krok 1 (1–2 min) – pokaz

Zapisać na tablicy: WIDZĘ / CZUJĘ / POTRZEBUJĘ.

Powiedz (Ty jako nauczyciel): „Gdy słyszę wyzwiska (WIDZĘ), czuję złość i napięcie (CZUJĘ), potrzebuję, żebyście przestali i mówili normalnie (POTRZEBUJĘ).”

Poproś uczniów, żeby wskazali, gdzie w zdaniu jest WIDZĘ, CZUJĘ, POTRZEBUJĘ (albo żeby podkreślili w zeszytach).

Poproś 2–3 osoby o własny przykład i wspólnie „rozbijcie” go na trzy części.

## Krok 2 (2 min) – atak vs granica

Zapytaj: „Jak można to inaczej powiedzieć: ‘Przestań, bo jesteś beznadziejny?’”

Poproś, żeby odpowiedzieli na 3 pytania:

1. Czy jest tu etykieta/obraza?
2. Czy jest tu konkret: co ma się zmienić?
3. Czy druga strona wie, o co chodzi?

Poproś o propozycję zamiany tego komunikatu na inny. Możesz zapisywać propozycje na tablicy.

## Krok 3 (6–7 min) – przerób zdanie w parach

Daj parom 8 zdań (poniżej). Polecenie: „Dopowiedzcie do tego sytuację i opiszcie perspektywę którejś z osób w niej uczestniczących. Użyjcie sposobu WIDZĘ–CZUJĘ–POTRZEBUJĘ.”

Dopowiedz: nie zawsze trzeba mówić pełne 3 części. Czasem wystarczy WIDZĘ + POTRZEBUJĘ (np. „Nie popychaj. Odsuń się.”).

## Krok 4 (2–3 min) – szybkie prezentacje

Poproś 2-3 pary o odczytanie wersji.

Poproś resztę klasy o krótki sygnał: „działa / do doprecyzowania





## Propozycja 8 zdań do przeróbki („z korytarza”)

- „Zamknij się, bo gadasz głupoty.”
- „Oddaj to, złodzieju.”
- „Ale z ciebie dzieciak, wstyd.”
- „Przestań się patrzeć, co się gapisz?”
- „Nie siadaj tu, nikt cię nie chce.”
- „Jesteś żałosny/żałosna, nawet tego nie umiesz.”
- „Daj spokój, bo cię zaraz rozwalę.”
- „Odejdź (wulgarnie) z naszej grupy.”

## 5. Narzędzie 2: Szybkie wyciszenie (5 min)

Powiedz: „W przemocy i dokuczaniu ciało odpala alarm. Najpierw uspokajamy układ nerwowy, potem działamy. Ta technika jest też pomocna przy napadzie paniki – np. na sprawdzianie”

Poprowadź kilka minut następujące ćwiczenia:

- Oddychanie na 4 (wdech 1-4, zatrzymaj 1-4, wydech 1-4, przerwa 1-4)
- Liczymy 5-4-3-2-1 (w myślach: 5 rzeczy, które widzę, 4 które słyszę, 3 które dotykam, 2 których czuję zapach, 1 których czuję smak)

## 6. Trening w grupach: „Reaguję bezpiecznie” (15 min)

Podziel klasę na 4–5 zespołów. Rozdaj / podyktuj sytuacje (po jednej na grupę):

- Na przerwie ktoś wyśmiewa ucznia przy innych.
- Ktoś zabiera rzecz i przerzuca ją między kolegami („dla beki”).
- W grupie klasowej pojawia się mem/komentarz o kimś z klasy.
- Dwie osoby blokują komuś przejście i straszą.
- Ktoś jest stale wykluczany z gry („bo nie”).





Zapisz na tablicy role: osoba krzywdzona / świadek / osoba krzywdząca.

Powiedz: „Ułóżcie krótką scenkę (30-45 s) (lub napiszcie dialog) i dobrą reakcję w 3 krokach:”

1. STOP + dystans (bez bohaterstwa na siłę)
2. Komunikat WIDZĘ–CZUJĘ–POTRZEBUJĘ albo jasna granica („Nie zgadzam się na to”)
3. Wsparcie i zgłoszenie (jeśli trzeba): „Chodź ze mną / Idziemy do wychowawcy”.

Przypomnij: „Bezpieczeństwo jest ważniejsze niż popis.”

Poproś 2–3 grupy o prezentację lub odczytanie dialogu.

Po każdej scenie zapytaj: „Co było skuteczne? Co było ryzykowne?” i wskaż, jeśli trzeba, 1-2 szybkie poprawki (np. krótsze zdanie, większy dystans, szybciej dorosły).

## 7. Zakończenie: „Mini-kodeks świadka” + szybka ewaluacja (5 min)

Zapytaj: „Jakie 3 zdania ma w głowie świadek, który pomaga?”

Zapisz i dopnij do zasad (propozycja):

- „To nie jest śmieszne, to krzywdzi.”
- „Jestem obok – chodź.”
- „Zgłaszam dorosłemu, gdy jest przemoc / strach / przewaga.”

Rozdaj karteczki i powiedz: „Dokończ jedno zdanie: Dzisiaj zapamiętam, że gdy widzę przemoc, mogę...”

Zbierz karteczki (np. na gazetkę ścienną, szkolną stronę).





## Działania podtrzymujące (opcjonalnie):

- Raz w tygodniu: 2 minuty – przypomnienie algorytmu świadka (STOP + dystans → wsparcie → zgłoszenie).
- W klasowym czacie: ustalenie jednej zasady reagowania (np. „nie podbijamy hejtu, zgłaszamy”).
- Krótkie ćwiczenie komunikatu „WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” na neutralnych przykładach.

## Informacja dla rodziców (propozycja):

Na zajęciach uczniowie ćwiczyli bezpieczne reagowanie na przemoc rówieśniczą: jak zatrzymać sytuację, wesprzeć osobę krzywdzoną i zgłosić problem dorosłym. Zachęcamy, by w domu porozmawiać o tym, do kogo dziecko może zwrócić się o pomoc i jak wygląda bezpieczna reakcja świadka.





### 3. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 7-8 szkoły podstawowej

Ten scenariusz to propozycja krótkich, warsztatowych zajęć dla uczniów klas 7–8 o przemocy rówieśniczej – tej „na żywo” i tej na ekranie. W tym wieku uczniowie często świetnie wiedzą, *co jest nie tak*, ale brakuje im jednej rzeczy: prostego, przeciwzonego sposobu reagowania. A bez treningu w praktyce zostaje tylko klasyczne „ktoś powinien coś zrobić” – i jak zwykle ten „ktoś” nie przychodzi.

Zajęcia są ułożone tak, żebyś nie prowadził/a wykładu ani nie wywoływał/a uczniów do zwierzeń na forum. Zamiast tego dajesz im bezpieczne, realistyczne sytuacje i ćwiczysz konkrety: jak odróżnić konflikt od przemocy, jaką rolę ma świadek, jak przerwać upokarzanie bez wchodzenia w bójkę i jak zgłosić sprawę dorosłemu tak, żeby coś z tego wynikło. Kluczowa idea jest prosta: nie chodzi o bohaterstwo, tylko o skuteczność i bezpieczeństwo.

Scenariusz zakłada pracę w małych grupach, krótkie rundy odpowiedzi i jasne zasady „bez polowania na winnych”. Jeśli w trakcie wypłynie realna sytuacja z klasy – zatrzymujesz temat na forum i przenosisz go do trybu pomocy po lekcji.

Scenariusz został przygotowany w ramach projektu „Szkoła bez przemocy”.





## Temat zajęć:

### Reaguję, gdy widzę krzywdę. Przemoc rówieśnicza i rola świadka

**Czas trwania:** 45 min (w nawiasach orientacyjne czasy)

#### Cele:

1. Cel ogólny: ograniczanie przemocy rówieśniczej poprzez ćwiczenie reagowania, komunikacji i proszenia o pomoc
2. Cele szczegółowe:
  - Uczeń rozpoznaje przemoc (także online) i odróżnia ją od konfliktu.
  - Uczeń reaguje jako świadek w sposób bezpieczny i skuteczny (bez „bohaterstwa na siłę”).
  - Uczeń potrafi mówić o emocjach i potrzebach bez atakowania drugiej osoby.
  - Uczeń wie, do kogo i jak zgłosić sytuację w szkole.

#### Materialy:

- Kartki
- Opisy scenek (wydruk lub tablica),
- Opcjonalnie: „znak STOP” jako ilustracja lekcji

#### Zasady pracy (bezpieczeństwo):

- Bez nazwisk i bez prawdziwych historii na forum.
- Prawo „pas” – możesz wybrać rolę obserwatora.
- Szanujemy granice: nie wyśmiewamy, nie oceniamy osób, mówimy o zachowaniach.

#### Zasady pracy (zależy od grupy)

Pokaż 6 zasad i poproś klasę o akceptację gestem (kciuk w górę / poziomo / w dół). Jeśli takie zasady były już wcześniej ustalane, można ten punkt pominąć lub tylko przypomnieć).





Wystarczą:

1. Pomagam
2. Słucham
3. Czekam na swoją kolej
4. Aktywnie uczestniczę
5. Mam wybór i ponoszę konsekwencje
6. Jasno mówię, co mi przeszkadza i czego potrzebuję

**Przebieg zajęć:**

## 1. Wejście i ustawienie celu (3 min)

Powiedz:

„Dziś nie robimy wykładu o przemocy. Trenujemy jedną rzecz: co mogę zrobić, gdy widzę krzywdę, żeby było bezpiecznie i skutecznie.”

## 2. Szybka rozgrzewka: „Termometr sytuacji” (2 min)

Zapytaj:

„Na skali 0–3: ile razy w ostatnim miesiącu widziałeś/aś sytuację, która była przemocą albo upokorzeniem (na żywo lub online)?”

Podaj skalę:

- 0 = nie widziałem/am
- 1 = raz
- 2 = kilka razy
- 3 = często

Poproś uczniów, żeby pokazali wynik palcami. Nie komentuj odpowiedzi. (Jest duże prawdopodobieństwo, że pokażą, że widzieli).

Domknij krótkim zdaniem, np.: „To jest właśnie powód, po co nam trening reakcji.”





### 3. Mini-porządkowanie pojęć (6 min)

Zapisz na tablicy dwa hasła i krótko je wyjaśnij (może być z pomocą klasy):

- **Konflikt** (spór, dwie strony, czasem podobna „moc”, da się rozmawiać)
- **Przemoc** (ktoś ma przewagę, ktoś traci bezpieczeństwo/godność, często powtarzalne)

Możesz powiedzieć krótkie przykłady i puentę:

„W konflikcie szukamy rozwiązania. W przemocy najpierw zatrzymujemy krzywdzenie.”

### 4. Ćwiczenie 1: „Słoik sytuacji” – analiza bez linczu (10 min)

Powiedz: „A teraz chcę, żebyście wcielili się w świadka zdarzenia/sytuacji”

Rozdaj karteczki z 4–6 krótkimi scenkami (albo wypisz je na tablicy). Uczniowie mogą też sami podawać przykłady, jednak nie powinny być to prawdziwe sytuacje. Przykłady:

- „Na klasowym czacie lecą memy na temat jednej osoby.”
- „Ktoś ciągle „żartuje” z wyglądu kolegi.”
- „Na przerwie grupa blokuje komuś przejście i nagrywa.”
- „Ktoś izoluje osobę: „z nim nie siadaj”.”

Podziel klasę na grupy 3–4 osobowe.

Poleć: wybierzcie jedną scenkę i odpowiedzcie na trzy pytania (na głos albo na kartce):

1. Co tu jest przemocą/poniżeniem, a co konfliktem?
2. Jakie jest ryzyko (dla osoby krzywdzonej, świadka, klasy)?
3. Jaki jest najbezpieczniejszy pierwszy krok?

Zbierz 2–3 odpowiedzi i dopytaj bez oceniania: „Co tu jest realne do zrobienia w naszej szkole?”

### 5. Ćwiczenie 2: Komunikat „Widzę–Czuję–Potrzebuję” (12 min)

Inaczej – trening asertywności. Wytlumacz uczniom, że ćwiczenie ma pokazać im jak można asertywnie, ale bez agresji się komunikować. Jest to również ćwiczenie rozwijające autorefleksję

Pokaż schemat i podaj dwa przykłady (Uczniowie mogą przerobić te zdania na swój język):





- „Widzę, że wrzucacie screeny i śmiech. Czuję napięcie/niezgodę. Potrzebuję, żeby to przerwać i zgłosić, bo to krzywdzi.”
- „Widzę, że blokujecie przejście. Czuję złość i stres. Potrzebuję, żebyście przestali i dali przejść.”

Poleć pracę w parach: ułóżcie jeden komunikat do swojej scenki (z punktu 4). Poproś 2 pary o odczytanie. Koryguj, jeśli trzeba: mniej oskarżeń, więcej konkretności, spokojny ton.

### 6. Ćwiczenie 3: „Plan świadka – 3 drogi” (7 min)

Powiedz: „Masz trzy sensowne drogi. Wybierasz tę, która jest bezpieczna.”

1. **Bezpośrednio:** „Stop. To nie jest OK.”
2. **Odciągnij/rozprosz:** „Chodź, potrzebuję cię na chwilę.”
3. **Przeznacz dalej:** dorosły/pedagog/wychowawca/nauczyciel dyżurujący / rodzic – szybko i konkretnie.

Poproś uczniów, żeby dopisali do swojej scenki, którą drogę wybieracie i dlaczego. Podkreśl: „Nie pchamy się pod pięści. Skuteczność jest ważniejsza niż popisy.”

### 7. Zakończenie: „Jedno zdanie” (2 min)

Zrób szybką rundę lub poproś o dokończenie zdań na kartkach (dobrowolnie):

- „Jedna rzecz, którą zapamiętuję...”
- „Jedna rzecz, którą mogę zrobić jako świadek...”

Podsumuj krótkim zdaniem, np.: „To jest trening. Jak w sporcie – działa dopiero, gdy się powtarza.”

### Uwagi dla prowadzącego:

- Nie wyciągaj od uczniów „prawdziwych historii” na forum – łatwo o publiczne wskazywanie winnych.





- Jeśli pojawi się konkretna sytuacja z nazwiskami: zatrzymaj temat i powiedz: „To omawiamy po lekcji w trybie pomocy, nie na forum.”

## Działania podtrzymujące (opcjonalnie):

- Raz w tygodniu: 2 minuty – przypomnienie algorytmu świadka (STOP + dystans → wsparcie → zgłoszenie).
- W klasowym czacie: ustalenie jednej zasady reagowania (np. „nie podbijamy hejtu, zgłaszamy”).
- Krótkie ćwiczenie komunikatu „WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” na neutralnych przykładach.

## Informacja dla rodziców (propozycja):

Na zajęciach uczniowie ćwiczyli bezpieczne reagowanie na przemoc rówieśniczą: jak zatrzymać sytuację, wesprzeć osobę krzywdzoną i zgłosić problem dorosłym. Zachęcamy, by w domu porozmawiać o tym, do kogo dziecko może zwrócić się o pomoc i jak wygląda bezpieczna reakcja świadka.

**3 drogi świadka.** Wybierasz tę, która jest bezpieczna.

1. **Bezpośrednio** (krótko: „Stop. To nie jest OK”)
2. **Odciągnij/rozprosz** (zmiana sytuacji: „Chodź, potrzebuję cię na chwilę”)
3. **Przełącz dalej** (np. pedagog, wychowawca)





## Tematy scenek do wydruku:

✂

„Na klasowym czacie lecą memy na temat jednej osoby.”

✂

„Ktoś ciągle „żartuje” z wyglądu kolegi.”

✂

„Na przerwie grupa blokuje komuś przejście i nagrywa.”

✂

„Ktoś izoluje osobę: „z nim nie siadaj”

✂

„Na grupie klasowej ktoś wrzuca screeny prywatnej rozmowy jednej osoby i dopisuje komentarze.”

✂

„Ktoś na lekcji specjalnie przerywa wypowiedzi jednej osoby, poprawia ją ironicznie i nakręca śmiech w klasie.”

✂

„Ktoś chowa komuś rzeczy (np. plecak, piórniki) i potem robi z tego ‘wyzwanie’ dla innych: ‘zobaczcie, jak szuka’.”

✂





## SZKOŁA PONADPODSTAWOWA

### 4. Scenariusz zajęć dla uczniów klasy 1 szkoły ponadpodstawowej

Ten scenariusz jest przygotowany z myślą o klasie pierwszej, która dopiero się tworzy. W nowej szkole uczniowie dostają jednocześnie **szansę na świeży start** i **ryzyko, że szybko ustalą się role**: kto rządzi, kto „jest śmieszny”, kto jest ignorowany, a kto staje się łatwym celem. Jeśli ten etap zostawi się „samemu sobie”, klasa i tak wypracuje zasady - tylko że często będą to zasady najsilniejszych, a nie najrozsądniejsze.

Zajęcia mają charakter praktyczny. Nie chodzi o moralizowanie ani opowiadanie historii z życia, tylko o ustawienie podstaw: **krótkie zasady funkcjonowania klasy**, prosty schemat reagowania na wykluczenie i hejt (również na czacie), oraz jasną informację, **gdzie w nowej szkole szukać wsparcia**. Uczniowie wychodzą z gotowymi, krótkimi komunikatami i „planem na sytuację”, które w pierwszych tygodniach zdarzają się najczęściej.

Scenariusz jest napisany tak, żeby można go było poprowadzić spokojnie, bez wyciągania uczniów do zwierzeń na forum. Gdy pojawią się konkretne przykłady z klasy - przenosisz je poza grupę i zajmujesz się nimi w trybie pomocy, a nie publicznej dyskusji. Dzięki temu na starcie budujesz **poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności**, które w pierwszej klasie robią największą robotę.

Scenariusz został przygotowany w ramach projektu „Szkoła bez przemocy”.





## Temat zajęć:

Nowa szkoła = nowy start. Jak budujemy bezpieczną klasę?

**Czas trwania:** 45 min (wariant rozszerzony: 2 × 45 minut)

### Cele:

1. Cel ogólny: szybkie ustawienie klasy na współpracę: zasady, reagowanie na krzywdę, mapa wsparcia w nowym środowisku – zanim powstaną pierwsze hierarchie.

2. Cele szczegółowe:

- Uczeń nazywa plusy i ryzyka bycia „nowym” w szkole.
- Uczeń współtworzy krótki kontrakt klasy.
- Uczeń zna sposoby reagowania na wykluczenie/hejt (także w czacie klasowym).
- Uczeń wie, do kogo i jak zgłosić problem w nowej szkole.

### Kryteria sukcesu (dla prowadzącego):

- Klasa uzgadnia 4–6 zasad i zapisuje je w formie pozytywnych komunikatów; wracaj do nich cyklicznie (zasady + informacja zwrotna).
- Każdy uczeń wychodzi z „mini-planem”: co zrobię, gdy... (w roli świadka / nowej osoby).

### Materiały:

- Kartki A4 i długopisy.
- Opis przypadków (wydruk lub tablica).
- Taśma/karteczki samoprzylepne (opcjonalnie).

### Zasady pracy (bezpieczeństwo):

- Pracujemy na przykładach fikcyjnych – bez nazwisk.
- Prawo „pas” – wybierasz czy wchodzisz w scenkę.
- Poufność ma granice: gdy ktoś jest krzywdzony, zgłaszamy to dorosłym.





## Przebieg zajęć:

### Ustawienie ram (2 min)

Powiedz krótko, np.: „Dziś ustalimy, jak chcemy działać jako klasa: co nam pomaga, co przeszkadza i jak reagujemy, gdy ktoś przekracza granice. Chcę, żeby każdy miał tu swoje miejsce i wiedział, że w razie problemu nie zostaje z tym sam.”

Ustal zasadę bezpieczeństwa: każdy może powiedzieć „pas” w ćwiczeniu (bez tłumaczenia). Szybko nazwij pojęcia, które będą wracały: konflikt, przemoc, kompromis.

### 1. Rozgrzewka „Nowy start w 10 sekund” (5 min)

Zrób krótką rundkę: poproś, żeby każdy dokończył jedno zdanie (bez komentowania wypowiedzi innych):

- „W nowej szkole najbardziej liczę na...”
- „Najbardziej nie lubię, gdy w grupie...”

### 2. Ćwiczenie „Dwie strony nowego środowiska” (10 min)

Narysuj na tablicy dwa pola: **KORZYŚĆ** / **PROBLEM**.

Rozdaj karteczki i poproś uczniów o dopisanie skojarzeń.

Podaj przykłady (żeby ruszyli z miejsca):

**Korzyść:** „mogę zacząć od zera”, „nowi ludzie, nowe szanse”, „nikt mnie nie zaszufładował”.

**Problem:** „samotność”, „testowanie granic”, „presja ‘żeby pasować’”, „hejt w grupie klasowej”.

Zbierz karteczki i naklej na odpowiednim polu.





### 3. Kontrakt klasy „6 zasad, które działają w realu” (10 min)

Powiedz: „Chciałbym, żebyście spróbowali stworzyć kilka zasad, które pomogą wam funkcjonować w szkole i kształtować dobre relacje.”

(Tu dużo zależy od grupy – to że jest to nowa klasa, nie znaczy, że uczniowie nie znali się wcześniej i nie ma między nimi konfliktów)

Podziel uczniów (lub niech sami się dobiórą) w pary. Poleć: każda para tworzy **po 2 – 3 zasady**.

Warunki:

- krótko,
- pozytywnie,
- praktycznie.

Daj przykłady (jeśli trzeba): „Nie obrażamy”, „Reagujemy”, „Pomagamy nowym”, „Nie nagrywamy i nie wrzucamy bez zgody”, „Spory załatwiamy bez publicznego upokarzania”.

Zrób głosowanie i wybierzcie **4–6 zasad**. Zasady traktuj jako katalog otwarty i elastyczny i wracaj czasem do tematu.

Dopilnuj minimalnego rdzenia (zapisz go, jeśli nie wyjdzie spontanicznie):

- Pomagamy (szczególnie nowym i tym, którzy są sami)
- Nie krzywdzimy (także słowem i w sieci)
- Reagujemy, gdy ktoś jest poniżany
- Szanujemy granice i prywatność (zdjęcia/filmy/czat)

### 4. Mini-trening reakcji: „Stop – Nazwij – Dołącz” (10 min)

Podaj 3 sytuacje do wyboru. Uczniowie mogą sami wymyśleć sytuacje, ale zaznacz, że mają to być wymyślone historie. (bez odgrywania na forum, jeśli klasa jest jeszcze spięta) np.:

- **Czat klasowy:** „Nowy jest dziwny, po co on tu...”
- **Korytarz:** ktoś udaje, że nie widzi nowej osoby / nie siada obok
- **Żart, który jedzie za daleko:** „No weź, to tylko beka...”





Podziel klasę na trójki. Poleć: ułóżcie reakcję według schematu:

**STOP:** „Ej, stop.”

**NAZWIJ:** „To jest pojechane / to wyklucza / to jest hejt.”

**DOŁĄCZ:** „Siadasz z nami?” / „Daj spokój, zmienmy temat” / „Zostaw, nie cisnąć.”

Poproś 1–2 trójki o przeczytanie propozycji (krótko, bez dyskusji).

## 5. Mapa wsparcia w nowej szkole (6 min)

Poleć, żeby każdy zrobił mini-notatkę (zeszyt/telefon):

- **2 – 3 osoby w szkole**, do których mogę pójść (np. wychowawca, pedagog/psycholog, nauczyciel dyżurny, sekretariat - zależnie od szkoły)
- **1 osoba poza szkołą** (np. rodzeństwo, rodzina, terapeuta)
- **1 szybki krok, gdy sytuacja jest poważna:** gdzie zgłaszam natychmiast

Podaj przykłady (uczniowie mogą się nie orientować w nowej szkole)

Powiedz jedno zdanie domykające: „To ma być realna sieć bezpieczeństwa.”

## 6. Zakończenie „Biorę ze sobą” (2 min)

Zrób rundkę po jednym zdaniu albo zbierz anonimowe karteczki:

„Jedna rzecz, którą od dziś robię, żeby w tej klasie było bezpieczniej, to...”

## Wariant 2×45

Po punkcie 4 dodaj:

1. **„Mikro-konflikty i presja grupy”** – krótkie case’y i plan „co zrobię” (wzmacnia radzenie sobie z presją i odrzuceniem).
2. **„Nowy start – moja rola”** – poproś uczniów, żeby wybrali rolę, którą chcą budować w klasie (np. łącznik, mediator, osoba od włączania innych). Niech to zapiszą dla siebie (lub po prostu pomyślą) albo powiedzą na forum, jeśli zechcą. (Jeśli się nie wypowiedzą, to będzie to przynajmniej ćwiczenie na rozwijanie autorefleksji)





3. Daj możliwość wypowiedzi anonimowej (na kartkach). To może być materiał do publikacji (za zgodą) albo do analizy dla wychowawcy/dyrekcji.

### Działania podtrzymujące (opcjonalnie):

- Raz w tygodniu: 2 minuty – przypomnienie algorytmu świadka (STOP + dystans → wsparcie → zgłoszenie).
- W klasowym czacie: ustalenie jednej zasady reagowania (np. „nie podbijamy hejtu, zgłaszamy”).
- Krótkie ćwiczenie komunikatu „WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” na neutralnych przykładach.

### Informacja dla rodziców (propozycja):

Na zajęciach uczniowie ćwiczyli bezpieczne reagowanie na przemoc rówieśniczą: jak zatrzymać sytuację, wesprzeć osobę krzywdzoną i zgłosić problem dorosłym. Zachęcamy, by w domu porozmawiać o tym, do kogo dziecko może zwrócić się o pomoc i jak wygląda bezpieczna reakcja świadka.





## 5. Scenariusz zajęć dla uczniów klas 2-5 szkoły ponadpodstawowej

Ten scenariusz jest po to, żeby uczniowie nie kończyli na hasłach typu „trzeba reagować”, tylko mieli **konkret: co zrobić, co powiedzieć i gdzie pójść**, kiedy w klasie albo w sieci zaczyna się krzywdzenie. W tej grupie wiekowej dużo dzieje się „między wierszami”: docinki, wykluczanie, presja grupy, nagrywanie, czaty klasowe — niby „żarty”, a ktoś wychodzi z tego z poczuciem upokorzenia. Dlatego pracujemy praktycznie: na krótkich sytuacjach i prostych narzędziach.

Zajęcia nie są rozmową o tym, „kto ma rację”, tylko treningiem rozróżniania **konfliktu** od **przemocy/wykluczania** oraz ćwiczeniem roli świadka: jak przerwać nakręcanie „publiczności”, jak przekierować sytuację i jak zgłosić sprawę tak, żeby coś z tego wynikło. Uczniowie dostają schematy, które działają w stresie (a w stresie działa tylko to, co proste).

Scenariusz jest ułożony tak, żeby unikać wyciągania na forum realnych historii z nazwiskami. Jeśli w trakcie pojawi się konkretna sytuacja z klasy - zatrzymujesz ją i przenosisz do trybu pomocy po zajęciach. W wariantcie rozszerzonym można przejść do „kręgu naprawczego” (wersja treningowa), gdzie zamiast linczu jest odpowiedzialność i plan naprawy.

Scenariusz został przygotowany w ramach projektu „Szkoła bez przemocy”.





## Temat zajęć:

### Od świadka do sojusznika

**Czas trwania:** 45 min (wariant rozszerzony: 2 × 45 minut).

#### Cele:

1. Cel ogólny: Wzmocnienie bezpieczeństwa w klasie poprzez wyćwiczenie rozpoznawania przemocy/wykluczania (także w sieci) oraz bezpiecznych, skutecznych reakcji uczniów w roli świadka, ze schematem zgłaszania i szukania wsparcia.
2. Cele szczegółowe:
  - Uczeń odróżnia konflikt od przemocy i hejtu.
  - Uczeń potrafi zareagować jako świadek w sposób bezpieczny i skuteczny.
  - Uczeń potrafi użyć komunikatu „JA / WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” zamiast komunikatów oceniających.

#### Kryteria sukcesu:

Uczeń/uczennica:

- podaje min. 2 sygnały, że to przemoc/wykluczanie (a nie zwykła kłótnia),
- wskazuje 3 sposoby reakcji świadka, które są bezpieczne,
- układa jedno zdanie „Widzę–Czuję–Potrzebuję” do realnej sytuacji z klasy/sieci.

#### Zasady pracy (krótko, na tablicy – można pominąć, jeśli było to omawiane):

Zapisz:

1. Pomagam
2. Aktywnie uczestniczę
3. Słucham
4. Czekam na swoją kolej
5. Mam wybór i konsekwencje
6. Jasno mówię, co mi przeszkadza i czego potrzebuję





Dopowiedz:

„Nie opowiadamy historii z nazwiskami. Macie prawo wycofać się z ćwiczeń bez tłumaczenia.”

**Przebieg zajęć:**

### 1. Start i „ustawienie pola” (3 min)

Powiedz jednym zdaniem cel: „Dziś nie robimy terapii, tylko trenujemy umiejętności – jak reagować, żeby było mądrze i bezpiecznie.”

### 2. Szybka diagnoza atmosfery (1–4 min)

Zrób „termometr 0–3” (palce dłoni):

- 0 – „jestem wyłączony/a”
- 1 – „ok”
- 2 – „napięcie”
- 3 – „alarm, łatwo wybuchnąć”

Powiedz krótko: „Jak jest 3, to najpierw uspokajamy, dopiero potem gadamy.”

Jeśli trzeba – zrób krótkie ćwiczenie oddechowe/wyciszające.

### 3. Mini-input: konflikt vs przemoc (6 min)

Zrób na tablicy dwie kolumny: **KONFLIKT** / **PRZEMOC**.

Poproś uczniów o podawanie przykładów zdarzeń i wpisuj je do odpowiedniej kolumny.

Powiedz definicję roboczą:

**Konflikt:** sprzeczność interesów z perspektywą negocjacji i kompromisu.

Zadaj 3 pytania diagnostyczne (zapisz je lub powiedz):

1. „Czy można powiedzieć ‘nie’ bez obawy o odwet?”
2. „Czy druga strona respektuje granice, czy je łamie?”
3. „Czy celem jest rozwiązanie sprawy, czy ‘ustawienie’ człowieka?”





Dopowiedz:

- **Przemoc/wykluczanie/hejt:** jest przewaga (siły, pozycji, grupy), powtarzalność, poniżenie lub strach; często dochodzi „publiczność” (klasa/czat).

Powiedz zdanie-klucz: „W konflikcie szukamy kompromisu. W przemocy najpierw zatrzymujemy krzywdę.”

#### 4. Ćwiczenie główne: analiza przypadków (15 min)

Podziel klasę na 3–4 zespoły. Daj każdemu jedną kartę sytuacji (na kartce lub wyświetlone):

- A. **Czat klasowy:** mem/zdjęcie ucznia, docinki, „to tylko żart”, ktoś prosi, żeby przestali.
- B. **Szkoła:** przepychanki + komentarze „przecież nic się nie stało”, świadkowie nagrywają.
- C. **Wykluczenie:** „nie siadaj z nami”, ignorowanie, „znikasz z projektu”, plotka.

Poleć zespołom zrobić notatkę w 4 punktach:

1. **Widzę** – fakty jak z kamery.
2. **Czuję** – jakie emocje mogą się pojawić u osoby krzywdzonej/świadka/sprawcy.
3. **Potrzebuję** – czego potrzebuje osoba krzywdzona (bez oceniania).
4. **Co robię jako świadek** – 3 bezpieczne działania.

Poproś 2–3 zespoły o podsumowanie (krótko). Zbieraj pomysły na tablicy.

#### 5. Algorytm świadka: „3P” (10 min)

Powiedz: „Daję wam prosty przepis, bo w stresie działa prostota.”

Zapisz i omów: **3P: Przerwij – Przekieruj – Powiadom**

- **Przerwij** (krótko, spokojnie): „Stop. To już jedzie po kimś.” / „Nie nagrywamy.”
- **Przekieruj** (wyciągnij osobę / zmień tor): „Chodź, pomóż mi na chwilę.” / „Idziemy do sali.”
- **Powiadom** (gdy jest krzywda/ryzyko): wychowawca/pedagog/dyrektor + dowody (screeny), bez „samodzielnych śledztw”.





## 6. Mikro-scenki w parach (5 min) – opcjonalnie

Jeśli grupa to „udźwignie”, zrób w parach 2 krótkie rundy/mikrodialogi (60–90 sekund):

- **Runda 1:** odmowa presji grupy (np. ktoś namawia do hejtu – jak reagujesz).
- **Runda 2:** reakcja świadka (krótka interwencja + przekierowanie).

Podpowiadaj, jeśli trzeba.

## 7. Zakończenie (2 min)

Poproś o anonimowe dokończenie zdania na kartce:

„Jeśli zobaczę krzywdę w klasie/czacie, to moim pierwszym krokiem będzie...”

Zbierz kartki jako szybką diagnozę grupy.

## Wariant rozszerzony (+45 min): krąg naprawczy (wersja treningowa)

### „Sąd koleżeński / krąg naprawczy” w duchu Korczaka

Powiedz, że to wersja treningowa, ale staramy się znajdować realne rozwiązania. Podkreśl: omawiacie **fikcyjne** sytuacje – prawdziwe mogą wymknąć się spod kontroli.

Koniecznym podkreśl, że uczniowie będą odgrywać role, a nie samych siebie – pamiętaj, że ktoś będzie oskarżony i musi się czuć komfortowo (patrz – debaty oxfordzkie, przy czym tu nie chodzi o to, żeby wygrać, tylko znaleźć rozwiązanie i jeśli to możliwe naprawić/złagodzić krzywdę)

Możesz też dodać zadanie: spisanie „klasowego kodeksu czatu” (3 zasady + konsekwencje).

## Przygotowanie

Wybierz fikcyjną historię konfliktu/przemocy. Możesz:

- ustalić ją z uczniami wcześniej
- zlecić wymyślenie jako pracę domową.





Ustal przebieg zdarzeń i odczucia stron oraz zapoznaj z nimi osoby odgrywające role. Prowadzący może nie znać szczegółów, żeby krąg był bardziej wiarygodny. (Zależy od zaangażowania i zorganizowania grupy – dobrze mieć jakąś historię sytuacji „zapasową”)

## Role

- Prowadzący (nauczyciel) – pilnujesz zasad i czasu.
- Strona A / Strona B (w wersji treningowej: odgrywający role).
- Świadkowie / społeczność klasy.
- Sekretarz – zapisuje ustalenia.

## Zasady kręgu:

Zapisz w widocznym miejscu:

- Mówimy o faktach i skutkach, nie o „jaki ktoś jest”.
- Jedna osoba mówi – reszta słucha.
- Zero wyzwisk, zero sarkazmu, zero „publiczności z popcornem”.
- Można poprosić o przerwę / „pas”.

## Przebieg pracy:

### 1. Otwarcie i cel (3 min)

Powiedz:

„To nie jest sąd. To jest naprawa szkody. Szukamy odpowiedzi: co się stało, kto ucierpiał, co jest potrzebne i co robimy dalej.”

**2. Ustalenie faktów „jak z kamery” (8 min)** Daj każdej stronie kilka minut, poproś sekretarza, żeby zapisywał **tylko fakty**.

Zadaj pytania:

- „Co dokładnie się wydarzyło?”
- „Kiedy i gdzie?”
- „Co było pierwsze, co potem?”





### 3. Skutek i emocje (10 min)

Wprowadź narzędzie **Widzę–Czuję–Potrzebuję** (bez moralizowania).

Zadaj pytania:

- do osoby pokrzywdzonej: „Jak to na ciebie wpłynęło? Czego teraz potrzebujesz?”
- do osoby, która zrobiła szkodę: „Co wtedy myślałeś/aś? Co widzisz dziś?”
- do świadków: „Co widzieliście i co to zrobiło z klasą?”

Uwaga prowadzącego: nie wymuszaj przeprosin, nawet jeśli to trening. Przeprosiny bez zrozumienia nie mają sensu.

### 4. Odpowiedzialność bez upokorzenia (7 min)

Zadaj pytania:

- „Za co bierzesz odpowiedzialność w tej sytuacji?”
- „Co możesz zrobić, żeby to naprawić?”

Poprowadź dyskusję nad pomysłami naprawy sytuacji. Może to być po prostu zebranie głosów z sali i zapisanie ich skrótowo na tablicy

### 5. Plan naprawy (12 min)

Zrób 3 kolumny na tablicy:

- A. Naprawa tu i teraz (co zrobimy dziś/jutro)
- B. Zabezpieczenie na przyszłość (jak zapobiegamy)
- C. Sprawdzenie (kiedy wracamy do tematu)

Podaj przykłady dobrych działań:

- usunięcie posta/mema + wiadomość „to było nie okej” (bez tłumaczeń „żartem”),
- oddanie/zrekompensowanie rzeczy,
- zmiana zasad czatu (3 zasady + konsekwencje),
- „sojusznik”: 1–2 osoby, które pomagają wrócić do normalności (np. w projekcie, na przerwach).





Dopilnuj, żeby ustalenia były: konkretne, mierzalne, z terminem. Poproś sekretarza o zapisanie „umowy”.

## 6. Domknięcie (5 min)

Zrób rundkę po 1 zdaniu – poproś o wczucie się w rolę jednej ze stron konfliktu:

- „Co biorę dla siebie z tego spotkania?”
- „Jaki jest mój jeden krok od jutra?”

Ustal follow-up: „Wracamy do tego za tydzień – 5 minut sprawdzenia umowy.”

## Przykład fikcyjnego konfliktu: „Prezentacja”

### Opis zdarzenia

Klasa 3 technikum/liceum. Zespół ma zrobić prezentację na ocenę z przedmiotu zawodowego/biologii/historii (dowolnie). W grupie są A: Maja i B: Bartek.

Tydzień przed terminem Maja wysłała w czacie grupowym propozycję podziału zadań i prosi, żeby każdy potwierdził. Bartek odpisuje krótko: „ok”, ale nie doprecyzowuje, co zrobi.

Dzień przed prezentacją Maja pyta Bartka o jego część. Bartek odpowiada, że „zrobi wieczorem”.

Przed lekcją Bartek przychodzi z ogólnymi notatkami w telefonie, bez slajdów. Maja w stresie mówi: „Nie ogarniasz, znowu wszystko na mnie”, podniesionym głosem. Bartek odbija: „Zawsze musisz rządzić. To tylko prezentacja”.

Ważne: nie ma wyzwisk, gróźb, naruszania nietykalności. Jest napięcie, pretensje i chaos – czyli klasyczny konflikt.





## Strona A – Maja (odczucia i myśli)

Co czuje: stres, złość, rozczarowanie, presję („zaraz będzie kompromitacja”), lęk o ocenę.

Co myśli: „Zostałam z tym sama”, „On mnie nie traktuje poważnie”, „Jak ja tego nie dopilnuję, to będzie kłapa”.

Co jej przeszkadza: brak konkretnych informacji, odkładanie na później, brak informacji.

Czego potrzebuje: jasnego podziału pracy, przewidywalności, poczucia współodpowiedzialności, spokojnej rozmowy przed „akcją”.

## Strona B – Bartek (odczucia i myśli)

Co czuje: irytację, presję, zawstyżenie (bo wie, że nie dowiózł), złość na styl Mai, czasem bezradność.

Co myśli: „Ona i tak robi po swojemu”, „Jak coś zrobię inaczej, to będzie krytyka”, „Nie mam teraz głowy, ale nie chcę wyjść na lenia”.

Co mu przeszkadza: ton „kontrolera”, publiczne wytykanie przy innych, komunikaty „znowu”.

Czego potrzebuje: ustalenia minimum i terminu bez docinek, możliwości dowiedzenia swojej części bez upokorzenia, jasnej informacji „co konkretnie ma być”.

## Reakcje świadków (różne typy – do omówienia z uczniami)

- **Świadek bierny (np. Kacper):** patrzy, udaje, że sprawdza telefon.  
Myśli: „Nie moja sprawa”, „Nie chcę wchodzić w ten konflikt”.  
Skutek: napięcie rośnie, nikt nie hamuje spirali.
- **Świadek–kibic konfliktu (np. Iza):** półzartem: „No dawajcie, drama na żywo”.  
Skutek: dolewa benzyny, robi „publiczność”.





- **Świadek–mediator (np. Nadia):** wchodzi konkretnie: „Stop, mamy 10 minut. Ustalmy: Bartek robi 3 slajdy o X teraz na przerwie, Maja ogarnia wstęp, a ja sprawdzę źródła.”  
Skutek: schodzi z emocji na plan działania.
- **Świadek–obrońca jednej strony (np. Olek):** „Maja ma rację, Bartek zawsze tak ma”.  
Skutek: Bartek się usztywnia, konflikt się polaryzuje.
- **Świadek–tłumik (np. Sara):** „Dobra, już, cicho, nauczyciel idzie”.  
Skutek: ucina objawy, ale problem wróci.

**UWAGA:** Pamiętaj, że nie ma jednego rozwiązania konfliktu. To, jak potoczy się „sąd”, będzie zależało od inwencji uczniów, ich osobistych doświadczeń i zaangażowania w lekcję. Jeśli będą się upierać przy rozwiązaniu, które uważasz za błędne musisz wskazać im konsekwencje takich działań.

### Działania podtrzymujące (opcjonalnie):

- Raz w tygodniu: 2 minuty – przypomnienie algorytmu świadka (STOP + dystans → wsparcie → zgłoszenie).
- W klasowym czacie: ustalenie jednej zasady reagowania (np. „nie podbijamy hejtu, zgłaszamy”).
- Krótkie ćwiczenie komunikatu „WIDZĘ – CZUJĘ – POTRZEBUJĘ” na neutralnych przykładach.

### Informacja dla rodziców (propozycja):

Na zajęciach uczniowie ćwiczyli bezpieczne reagowanie na przemoc rówieśniczą: jak zatrzymać sytuację, wesprzeć osobę krzywdzoną i zgłosić problem dorosłym. Zachęcamy, by w domu porozmawiać o tym, do kogo dziecko może zwrócić się o pomoc i jak wygląda bezpieczna reakcja świadka.

