ŚCDN
ŚWIĘTOKRZYSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KIELCACH

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

2026 **NR 3** (135)

INSPIRACJE

PISMO ŚWIĘTOKRZYSKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KIELCACH



Pokój nauczycielski

ŚCDN EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

INSPIRACJE

PISMO ŚWIĘTOKRZYSKIEGO CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI w KIELCACH

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
Maria Kinga Orlicz
Marzanna Kostecka-Biskupska
Izabela Juszkiewicz

WSPÓŁPRACA
Wojciech Białek

ADRES REDAKCJI
ŚCDN
ul. Marszałka
Józefa Piłsudskiego 42
25–431 Kielce

TELEFONY
41 362 45 48
41 350 52 59

DRUK
Łamanie, druk i oprawa:
Oficyna Drukarska
Jacek Chmielewski
01–142 Warszawa,
ul. Sokołowska 12A,
tel. +48 22 632 83 52

Redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania skrótów w tekstach artykułów i zmiany tytułów.

Nie odpowiadamy za treść płatnych reklam i ogłoszeń.

„Inspiracje" rozprowadzane są bezpłatnie.

Zapraszamy na stronę internetową ŚCDN
samorzad.gov.pl/scdn-kielce

ISSN 1428-5479

NA OKŁADCE
Obraz wygenerowany przez Gemini AI.
Fot. Archiwum ŚCDN, opr. Ł. Foks.

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI
Szanowni Czytelnicy **3**

WSPÓŁCZESNY NAUCZYCIEL
Małgorzata Łakomiec
Nauczyciel nie musi być superbohaterem **4**

GOŚĆ WYDANIA
Łukasz Brzeziński
Coaching w pracy nauczyciela – rozwój kompetencji, autorytet i relacje w środowisku szkolnym **6**

ZDROWIE
Izabela Juszkiewicz
Na co mam wpływ, czyli słów kilka o zdrowiu psychicznym nauczycieli **12**

Izabela Opalińska
Profilaktyka ratuje życie **16**

WARTOŚCI
Hubert Równicki
Czy neutralny nauczyciel istnieje? O etosie, wartościach i wizji człowieka we współczesnej szkole **18**

Katarzyna Pluta
Moja Pani – pierwszy nauczyciel, który zostaje w sercu dziecka **21**

WIZERUNEK
Maria Kinga Orlicz
Nauczyciel pod lupą, czyli co mówią najnowsze badania **24**

Ewa Witczyńska
Jest dobrze. Będzie lepiej? **26**

Aneta Bródka
Nie dla rankingu, lecz dla refleksji **29**

Teresa Dziopa
Autorytet nauczyciela w dobie kryzysu wartości **31**

Anna Przeorska
Wzmacnianie pozycji nauczycieli i marki szkoły w środowisku **32**

Łukasz Foks
Europejskie doświadczenia **34**

PRZESTRZEŃ
Renata Walęcka
Decyzja o zmianie **35**

Grażyna Barwinek
Historia miejsca, które łączy **36**

Karolina Grzela, Beata Szczęśniak
Centrum współpracy i wymiany doświadczeń **38**

Mariola Kosztołowicz
Kompetencje komunikacyjne nauczyciela **39**

Paweł Walkiewicz
Między nauczaniem a wychowaniem **41**

Joanna Dziadoń
Razem dla ucznia – rola nauczyciela współorganizującego kształcenie **42**

NAUCZYCIELSKIE PASJE
Anna Krzeszczyk
Katarzyna Zawisza
Beata Szczęśniak
Aldona Pejas
Anna Przeorska
Anna Wilczyńska
Tomasz Kościak
Maria Kinga Orlicz
Ernest Nowak
Ewa Kwiecień **45**

POLECAMY
Maria Kinga Orlicz
Czytelnicze inspiracje **47**

SUBIEKTYWNIE
Izabela Kaleta
W pokoju nauczycielskim zaczyna się klimat szkoły **48**

PRAWO W OŚWIACIE
Elżbieta Dudek
Zawód nauczyciela – powołanie i odpowiedzialność **49**

Szanowni Czytelnicy

Każda szkoła ma takie miejsce. Nie zawsze jest przestronne, ciche i wygodne. Czasem mieści tylko kilka krzeseł i stół. W pokoju nauczycielskim spotykają się ludzie, których codzienność wyznacza odpowiedzialność za rozwój młodego człowieka. Tu dzielą się sukcesami i wątpliwościami, szukają wsparcia, wymieniają się doświadczeniem i próbują odnaleźć sens w świecie nieustannych zmian.

Zawód nauczyciela uznaje się za jedną z bardziej stresujących profesji. Nauczyciel jest jak aktor na scenie czy dziennikarz podczas relacji na żywo. Przeżywa stałe napięcie przez kilka godzin dziennie, musi natychmiast reagować na pojawiające się trudności. Każdy jego błąd, emocje, potknięcie są bezpośrednio zauważane i komentowane. Aktor po spektaklu schodzi ze sceny, dziennikarz kończy swój program, a nauczyciel przynosi do domu sprawdzanie klasówek, przygotowanie do lekcji, odpisywanie na maile rodziców, analizowanie incydentów…

Coraz częściej słyszymy o kryzysie autorytetu, osłabieniu społecznego prestiżu oraz trudnościach w budowaniu trwałych relacji opartych na zaufaniu, a czasem także o zwątpieniu w sens podejmowanego wysiłku. Łatwo wtedy zapomnieć, że autorytet buduje się cierpliwie, dzień po dniu. Rodzi się z kompetencji, odpowiedzialności, konsekwencji, szacunku dla drugiego człowieka i z codziennej obecności. To właśnie dlatego chcemy przyjrzeć się jego współczesnym źródłom, zastanowić się, jak go wzmacniać i jak chronić to, co stanowi fundament zawodu nauczyciela.

Artykuł naszego gościa – dr. Łukasza Brzezińskiego z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – pokazuje, w jaki sposób coachingowy styl pracy może wspierać nauczyciela w budowaniu autorytetu, rozwijaniu samodzielności uczniów oraz w tworzeniu relacji opartych na dialogu i odpowiedzialności.

W tym numerze zapraszamy do rozmowy o zdrowiu, oddając między innymi głos specjalistom ze Świętokrzyskiego Centrum Onkologii. Pytamy o wartości, które pomagają odnaleźć kierunek w świecie pełnym niepewności i sprzecznych oczekiwań. Zastanawiamy się nad znaczeniem przestrzeni zarówno tej fizycznej tworzonej w szkole, jak i tej symbolicznej, która sprzyja dialogowi, współpracy i rozwojowi.

W felietonowej wypowiedzi zwracamy uwagę na to, że o jakości szkoły często więcej niż oficjalne dokumenty mówi atmosfera panująca w pokoju nauczycielskim.

Dzielimy się pasjami naszych kolegów i koleżanek – nauczycieli. Inspirujemy do lektury wartościowej książki, która we współczesnym świecie nadal pozostaje jednym z najcenniejszych źródeł refleksji, wiedzy i zawodowej odnowy.

Podejmujemy także temat prawa oświatowego wyznaczającego ramy codziennej pracy nauczyciela i wymagającego ciągłego aktualizowania wiedzy.

Przekazując w Państwa ręce ten numer „Inspiracji", zapraszamy do naszego pokoju nauczycielskiego. Niech będzie on przestrzenią rozmowy, refleksji i wzajemnego wsparcia. Choć o szkole często mówi się przez pryzmat reform, wyników egzaminów zewnętrznych czy obowiązujących procedur, jej prawdziwą siłę wciąż tworzą ludzie, którzy każdego dnia wybierają odpowiedzialność, cierpliwość i obecność.

Redakcja „Inspiracji"



Fot. A. Dziwirek

Zespół pracowników ŚCDN w Kielcach, październik 2026 r.

NAUCZYCIEL nie musi być SUPERBOHATEREM

Czy współczesny nauczyciel powinien być przewodnikiem, mentorem, psychologiem, animatorem, specjalistą od nowych technologii, a przy okazji mistrzem organizacji i człowiekiem o niewyczerpanych pokładach cierpliwości?

Szkoła to jedno z niewielu miejsc, w którym każdego dnia spotykają się dziesiątki różnych światów. Każde dziecko przychodzi z własną historią, emocjami, marzeniami, problemami i oczekiwaniami. Jedno jest wyspane i gotowe na odkrywanie świata, drugie pokłóciło się rano z rodzicami, trzecie zapomniało śniadania, a czwarte właśnie przeżywa swoją małą, choć dla niego najważniejszą katastrofę. Nauczyciel również ma swoje zobowiązania, troski i nie zawsze idealny poranek. Właśnie w tej nieprzewidywalności tkwi piękno pracy nauczyciela.

Miałam okazję przeczytać bardzo ciekawy wywiad z Radosławem Potracem – Nauczycielem Roku 2023. Szczególnie bliska jest mi jego myśl: „Dobry nauczyciel nie musi być kimś nadzwyczajnym". Może być po prostu solidnym, zaangażowanym człowiekiem, który dobrze wykonuje swoją pracę, ma swoje pasje i potrafi zaprosić do nich uczniów.

Przez trzydzieści pięć lat pracy zawodowej zarówno w obszarze pedagogicznym, jak i samorządowym miałam okazję obserwować edukację z różnych perspektyw. Znam jej codzienność, wyzwania, zmieniające się oczekiwania i ludzi, którzy mimo wielu trudności nie tracą wiary w sens swojej pracy. Wiem też, że dzisiejszy nauczyciel funkcjonuje w świecie zupełnie innym niż ten, do którego przygotowywał się na początku swojej drogi zawodowej. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie dobrze uczył, wychowywał, wspierał emocjonalnie, rozpoznawał trudności, reagował na kryzysy, rozwijał kompetencje przyszłości, sprawnie posługiwał się technologią, współpracował z rodzicami i nieustannie się doskonalił. Najlepiej, żeby robił to wszystko z uśmiechem i entuzjazmem. Zbyt często rozmawiamy o tym, jaki powinien być współczesny nauczyciel, a zdecydowanie za rzadko pytamy, czego potrzebuje, żeby móc dobrze wykonywać swoją pracę.

Trudno budować poczucie bezpieczeństwa, kiedy samemu funkcjonuje się w ciągłym napięciu. Trudno dawać innym spokój, jeśli każdego dnia brakuje nam przestrzeni na złapanie oddechu. Trudno inspirować, kiedy człowiek jest zwyczajnie zmęczony. Dobrostan nauczyciela nie jest luksusem, dodatkiem do zawodowej aktywności ani modnym hasłem. Jedno z największych wyzwań współczesnego nauczyciela to umiejętność stawiania granic. Nie oznacza braku zaangażowania czy rezygnacji z odpowiedzialności. Wręcz przeciwnie. To świadomość, że odpowiedzialność zawodowa nie może oznaczać odpowiedzialności za wszystko i wszystkich przez całą dobę. Nauczyciel ma prawo być zmęczony. Ma prawo nie znać odpowiedzi na każde pytanie. Ma prawo popełniać błędy, zmieniać zdanie.

Warto też odczarować przekonanie, że dobry nauczyciel to ten, który zawsze robi coś więcej, zostaje po godzinach, organizuje kolejne przedsięwzięcia i bierze na siebie dodatkowe obowiązki. Oczywiście, są nauczyciele, którzy z ogromną pasją realizują projekty, angażują się społecznie, prowadzą innowacyjne działania i potrafią porwać za sobą całe środowisko. Są też tacy, którzy każdego dnia rzetelnie prowadzą swoje lekcje, wspierają uczniów, dobrze wykonują swoją pracę. Obie postawy zasługują na szacunek.

W przywołanej przeze mnie wcześniej rozmowie z Radosławem Potracem bardzo podoba mi się określenie „nauczyciel środka". To nauczyciel, który niekoniecznie szuka rozgłosu, nie musi być bohaterem medialnych opowieści, ale jest obecny, uważny i odpowiedzialny. Czasami wystarczy zauważyć smutek, docenić wysiłek, wysłuchać, powiedzieć dobre słowo. Jaki zatem powinien być współczesny nauczyciel? Przede wszystkim autentyczny. Uczniowie doskonale wyczuwają sztuczność. Nie potrzebują nauczyciela, który odgrywa rolę idealnego pedagoga – zawsze opanowanego, uśmiechniętego i mającego gotową odpowiedź. Potrzebują dorosłego, który jest prawdziwy, konsekwentny, życzliwy i potrafi budować relacje.

Każdy nauczyciel ma coś wyjątkowego do zaoferowania. Jeden kocha historię i potrafi opowiadać o niej tak, że przeszłość staje się fascynującą przygodą. Drugi interesuje się przyrodą i zabiera uczniów do lasu. Inni są pasjonatami fotografii, muzyki, sportu, podróży czy nowych technologii. Wartościowa edukacja zaczyna się wtedy, kiedy nauczyciel nie boi się pokazywać swoich zainteresowań. Nie każdy musi prowadzić lekcję z wykorzystaniem dziesięciu aplikacji, prezentacji multimedialnej i efektów specjalnych. Czasami najlepsze zajęcia odbywa się przy zwykłej rozmowie, z dobrze postawionym pytaniem i przestrzenią na samodzielne myślenie.

W edukacji naprawdę nie chodzi o to, żeby nauczyciel był najciekawszą osobą w klasie. Chodzi o to, żeby potrafił rozbudzić ciekawość uczniów. Żyjemy w świecie krótkich komunikatów, szybkich obrazów, mediów społecznościowych i sztucznej inteligencji. Uczniowie poruszają się w tej rzeczywistości swobodnie, choć nie zawsze potrafią krytycznie ocenić to, co widzą i czego doświadczają. Nauczyciel nie powinien udawać, że tego świata nie ma. Nie musi też znać każdej nowinki technologicznej ani ścigać się z uczniami na liczbę używanych aplikacji. Technologia jest narzędziem, a nie celem edukacji. Sztuczna inteligencja może pomóc w przygotowaniu materiałów, personalizacji naucza-



Fot. A. Dziwirek

Małgorzata Łakomiec, dyrektor ŚCDN w Kielcach

nia, rozwijaniu kreatywności i oszczędzaniu czasu. Nie zastąpi jednak rozmowy, empatii, uważności i relacji. Nie zauważy w taki sposób jak człowiek, że uczeń nagle przestał się odzywać, że coś go niepokoi albo że za jego trudnym zachowaniem kryje się zupełnie inny problem. Może więc współczesny nauczyciel powinien być trochę jak dobry przewodnik po dwóch światach – cyfrowym i rzeczywistym. Pokazywać, jak korzystać z technologii, ale również przypominać, że warto czasem odłożyć telefon, wyjść na spacer, porozmawiać, pobyć razem i zwyczajnie się ponudzić. Bo nie wszystko, co ważne, musi mieć zasięg.

Współczesna szkoła powinna być miejscem, w którym zarówno uczeń, jak i nauczyciel mają prawo próbować, eksperymentować i popełniać błędy. Nie możemy chronić dzieci przed każdym potknięciem, bo w ten sposób odbieramy im możliwość budowania odporności i samodzielności. Powinniśmy raczej dawać im poczucie, że kiedy się przewrócą, ktoś pomoże im wstać. Musimy stworzyć warunki do eksperymentowania. Potrzebujemy więcej zaufania do nauczycieli, większej autonomii szkół i przestrzeni do podejmowania decyzji odpowiadających potrzebom lokalnych środowisk. Nie da się zbudować nowoczesnej edukacji wyłącznie za pomocą kolejnych rozporządzeń i procedur. Potrzebujemy mądrych ludzi, dobrych relacji i odwagi do zmian, a te zaczynają się od dostrzeżenia potencjału, który już mamy.

W rozmowie o dobrostanie nauczyciela nie można pominąć roli dyrektora szkoły. To od kultury organizacyjnej, sposobu zarządzania i jakości relacji w dużej mierze zależy, czy nauczyciel będzie czuł się częścią zespołu, czy pozostanie samotnym wykonawcą kolejnych zadań. Z perspektywy wieloletniego doświadczenia wiem, że dobrego zespołu nie buduje się wyłącznie poprzez podział obowiązków, harmonogramy i kontrolę realizacji zadań. Buduje się go poprzez zaufanie, rozmowę, docenianie i poczucie wspólnej odpowiedzialności. Dyrektor powinien umieć dostrzec nie tylko to, co nauczyciel zrobił, ale także wysiłek, jaki włożył w swoją pracę. Powinien tworzyć przestrzeń do dzielenia się pomysłami, wspólnego rozwiązywania problemów i wzajemnego wspierania się. Potrzebujemy nauczycieli, którzy nie tylko będą się doskonalić, ale również mieć odwagę dzielić się swoją wiedzą. Potrzebujemy systemu, który będzie ich w tym wspierał.

Kiedy zastanawiam się nad tym, jaki powinien być współczesny nauczyciel, nie przychodzi mi do głowy długa lista kompetencji ani katalog zalet. Widzę człowieka, który lubi swoją pracę, ale nie musi kochać każdego jej dnia. Kogoś, kto potrafi słuchać, ale również stawiać granice. Kogoś, kto zna swoją wartość, ale nie boi się przyznać do błędu. Kogoś, kto nie przestaje się uczyć, ale nie czuje obowiązku wiedzieć wszystko. Widzę nauczyciela, który nie udaje kogoś innego, korzysta ze swoich pasji, potrafi współpracować i nie boi się prosić o pomoc. Przede wszystkim widzę nauczyciela, który pamięta o sobie. Być może właśnie tego najbardziej potrzebuje dzisiejsza szkoła – mniej presji na bycie idealnym, więcej zgody na bycie autentycznym. Mniej samotnego mierzenia się z problemami, więcej współpracy. Mniej „odhaczania" kolejnych zadań, więcej sensu w tym, co robimy.

Na koniec wrócę do myśli, która szczególnie mocno wybrzmiała w rozmowie z nauczycielem Radosławem Potracem: „Bądźcie dobrym sobą". Dbajcie o siebie tak, jak dbacie o swoich uczniów, bo szkoła potrzebuje nauczycieli mądrych, kompetentnych i zaangażowanych. Potrzebuje również nauczycieli, którzy mają siłę się uśmiechać, cieszyć małymi sukcesami, rozwijać własne pasje i z przekonaniem wracać do pracy kolejnego dnia. Potrzebuje nauczycieli, którzy nie zgubili po drodze siebie. Wbrew pozorom to jedna z najważniejszych kompetencji przyszłości.

Małgorzata Łakomiec
dyrektor ŚCDN w Kielcach

COACHING W PRACY NAUCZYCIELA – rozwój kompetencji, autorytet i relacje w środowisku szkolnym

Coaching zarówno w praktyce, jak i w refleksji naukowej ugruntował swoją pozycję jako koncepcja, metodyka oraz forma wspierania rozwoju człowieka.

Coaching jest dziś wykorzystywany coraz powszechniej, a zarazem z większą świadomością możliwości, ograniczeń oraz warunków skutecznego zastosowania. Jego znaczenie nie sprowadza się przy tym wyłącznie do działalności biznesowej czy rozwoju kadry menedżerskiej. Coraz wyraźniej dostrzega się również potencjał coachingu w edukacji tam, gdzie istotne staje się nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także rozwijanie samodzielności, odpowiedzialności i zdolności do świadomego kierowania własnym rozwojem.

Filozofię coachingu dobrze oddaje pozornie prosta historia, która może stać się punktem wyjścia do rozważań nad rolą współczesnego nauczyciela. Pewien misjonarz, przebywając w Zambii i pracując z jej mieszkańcami, powiedział: „Najprościej jest, kiedy dam wam rybę, nasycę jednorazowo głód, przywożąc dary. Ale czy nie lepiej byłoby, gdybym nauczył was łowić ryby?". Na to jedna staruszka odparła: „Owszem, dobrze, ale jednak mógłbyś dać nam tę rybę"[1]. Przytoczona historia mimo swojej prostoty trafnie ujawnia jeden z podstawowych dylematów towarzyszących procesowi wspierania rozwoju człowieka. Z jednej strony gotowe rozwiązanie przynosi natychmiastowy efekt, z drugiej jednak nie rozwija kompetencji pozwalających samodzielnie radzić sobie z podobnymi wyzwaniami w przyszłości. Właśnie w tym miejscu pojawia się przestrzeń dla coachingowego stylu pracy nauczyciela. Jego istotą nie jest bowiem dostarczanie uczniowi gotowych odpowiedzi, lecz tworzenie takich warunków edukacyjnych, w których może on rozwijać własne zasoby, uczyć się podejmowania decyzji i stopniowo przejmować odpowiedzialność za proces uczenia się.

Szczególnego znaczenia nabiera przy tym rozwijanie kompetencji transferowalnych, a więc takich, które nie ograniczają się do jednej sytuacji edukacyjnej, jednego przedmiotu czy pojedynczego zadania, lecz mogą być wykorzystywane w różnych kontekstach szkolnych, zawodowych i życiowych. Umiejętności samodzielnego poszukiwania rozwiązań, krytycznego myślenia, podejmowania decyzji, komunikowania własnych potrzeb, współpracy z innymi czy uczenia się na błędach mogą okazać się dla ucznia znacznie bardziej wartościowe niż znajomość odpowiedzi na konkretny problem. Nauczyciel wykorzystujący styl coachingowy nie rezygnuje zatem ze swojej wiedzy i doświadczenia, lecz zmienia sposób ich wykorzystywania. Zamiast wyręczać ucznia w dochodzeniu do rozwiązania, wspiera go w rozwijaniu kompetencji, dzięki którym z czasem będzie potrafił radzić sobie samodzielnie.

Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że postawa sygnalizowana w przytoczonej historii nie jest w środowisku szkolnym zjawiskiem rzadkim. Ludzie – nie tylko uczniowie – zarówno w życiu codziennym, jak i podczas wykonywania obowiązków zawodowych często preferują gotowe recepty zamiast wysiłku związanego z poszukiwaniem własnych rozwiązań i ponoszeniem odpowiedzialności. Obserwacje funkcjonowania ludzi w organizacjach pozwalają wręcz zauważyć, że niechęć do podejmowania inicjatywy może ujawniać się szczególnie wyraźnie w sytuacjach zawodowych, w których łatwo przenieść odpowiedzialność za decyzję na przełożonego, procedurę czy obowiązujące zasady. Podobny mechanizm może pojawiać się w szkole. Z perspektywy krótkoterminowej znacznie prostsze i pozornie bardziej efektywne wydaje się wskazanie uczniowi właściwej drogi, przekazanie instrukcji czy podanie gotowej odpowiedzi. Takie działanie daje szybki rezultat, nie zawsze jednak prowadzi do rozwoju samodzielności. Alternatywą jest bardziej wymagający sposób pracy polegający na motywowaniu ucznia, stawianiu pytań, zachęcaniu go do poszukiwania własnych rozwiązań oraz tworzeniu bezpiecznej przestrzeni do formułowania także tych pomysłów, które mogą okazać się niedoskonałe lub błędne.

Jeżeli jednak spojrzeć na proces edukacyjny w perspektywie długofalowej, właśnie takie podejście może przynieść znacznie większą wartość. Początkowo wymaga ono od nauczyciela więcej czasu, cierpliwości i świadomego powstrzymywania się od natychmiastowego udzielania odpowiedzi. W zamian stwarza możliwość rozwijania u ucznia kreatywności, inicjatywy, odpowiedzialności, gotowości do podejmowania przemyślanego ryzyka, samodzielnego rozwiązywania problemów oraz refleksyjności.

Coaching może istotnie wspierać ten proces, ponieważ koncentruje się nie tyle na dostarczaniu rozwiązań, ile na uruchamianiu zasobów osoby uczącej się i wzmacnianiu jej sprawczości. W tym sensie wykorzystanie elementów stylu coachingowego w pracy nauczyciela może stanowić nie tylko narzędzie wspomagania

[1] Za: I. Kisiel, *Nauczę was łowić*, „Tygodnik Katolicki Niedziela. Edycja Częstochowska" 2001, nr 46.

rozwoju uczniów, lecz także ważny element budowania nowoczesnej kultury szkoły – opartej na dialogu, odpowiedzialności, zaufaniu i współpracy. Z tego względu coaching w edukacji warto rozpatrywać szerzej – nie tylko jako zbiór technik, ale również jako określony sposób budowania relacji nauczyciela z uczniami, współpracownikami, dyrekcją i rodzicami, a w konsekwencji jako jeden z możliwych kierunków doskonalenia kompetencji zawodowych oraz wzmacniania autorytetu współczesnego nauczyciela.

Pojęcie coachingu w edukacji

Postawienie pozornie prostego pytania o to, czym właściwie jest coaching, szybko prowadzi do przekonania, że jednoznaczna odpowiedź nie jest wcale oczywista. W pewnym sensie przypomina to znaną refleksję św. Augustyna z Hippony, który pytany o naturę czasu odpowiadał: „Jeśli mnie nikt o to nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem”[2]. Podobna trudność pojawia się w przypadku coachingu. Intuicyjnie łatwo wskazać jego podstawowe założenia, trudniej jednak zamknąć jego istotę w jednej, wyczerpującej i powszechnie akceptowanej definicji. Nie oznacza to oczywiście, że należy z próby definiowania coachingu zrezygnować. Przeciwnie, w kontekście rozważań nad jego zastosowaniem w pracy nauczyciela konieczne staje się przynajmniej uporządkowanie sposobów jego rozumienia. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele definicji, które różnią się zarówno zakresem, jak i akcentami rozłożonymi na poszczególne elementy procesu coachingowego. Jedne koncentrują się na rozwoju potencjału jednostki, inne na osiąganiu celów, jeszcze inne podkreślają znaczenie refleksji, odpowiedzialności, samodzielności i relacji między coachem a osobą korzystającą z coachingu. W dalszej części przedstawiony zostanie więc krótki, z konieczności selektywny, przegląd wybranych definicji coachingu. Nie będzie on próbą stworzenia kompletnego katalogu istniejących ujęć, lecz raczej poszukiwaniem tych sposobów rozumienia coachingu, które najlepiej odpowiadają perspektywie przyjętej w niniejszym artykule. Szczególna uwaga zostanie zwrócona na te definicje, które ujmują coaching jako proces wspierania samodzielności, uruchamiania zasobów, rozwijania potencjału oraz wzmacniania odpowiedzialności jednostki za własne decyzje i działania. Taki sposób rozumienia coachingu wydaje się bowiem szczególnie użyteczny w analizie pracy nauczyciela oraz w budowaniu przez niego relacji w środowisku szkolnym.

„Coaching jest zawsze działaniem podejmowanym z kimś, a nie dla kogoś. Zatem odpowiedzialność […] spoczywa na obu stronach. […] Obie strony muszą wykazać wzajemne zaufanie i otwartość, które są niezbędne dla powstania właściwych relacji między nimi”[3]. Jedno z najbardziej rozpoznawalnych ujęć proponuje John Whitmore: „Coaching to odblokowanie potencjału człowieka w celu maksymalizowania jego dokonań. Nie polega na tym, by uczyć kogoś, ale pomóc mu się uczyć”[4]. Definicja ta trafnie oddaje istotę coachingu jako procesu, którego podstawowym zadaniem nie jest przekazywanie gotowych rozwiązań, lecz wspieranie człowieka w uruchamianiu własnych zasobów. Jeśli natomiast spojrzeć na coaching przez pryzmat jego celu, można go najkrócej określić jako rozwijanie potencjału i kreatywności uczestników procesu. Tak rozumiany coaching nie sprowadza się jednak do zestawu technik czy narzędzi. Jego rdzeniem pozostaje relacja i dialog, w którym pytania, refleksja oraz uważne słuchanie prowadzą do poszerzenia perspektywy i uruchomienia procesu zmiany. W tym znaczeniu szczególnie trafne wydaje się określenie Małgorzaty Sidor-Rządkowskiej, że „coaching to rozmowa, która znaczy”[5]. Nie każda rozmowa prowadzi bowiem do rozwoju, podobnie jak nie każde pytanie uruchamia refleksję. W coachingu znaczenie ma przede wszystkim taka rozmowa, która pomaga osobie dostrzec własne możliwości, nazwać cele, zakwestionować ograniczające przekonania oraz przejąć odpowiedzialność za podejmowane decyzje i działania. Perspektywa ta nabiera szczególnego znaczenia w środowisku edukacyjnym. Coaching edukacyjny odnosi się do osób bezpośrednio zaangażowanych w proces nauczania i uczenia się, przede wszystkim nauczycieli i uczniów. Jego zastosowanie może obejmować zarówno rozwój kompetencji samych pedagogów, jak i sposób, w jaki budują oni relacje z uczniami oraz wspierają ich w uczeniu się, podejmowaniu decyzji i w rozwijaniu samodzielności.

W odniesieniu bezpośrednio do pracy nauczyciela: „Coaching edukacyjny jest procesem mającym na celu rozwijanie kompetencji pedagogów i przez to osiąganie lepszych efektów nauczania. Wspomniany proces zachodzi poprzez zrozumienie tożsamości, przekonań, wartości, umiejętności i zachowań uczniów oraz umiejętną pracę z nimi i skuteczną motywację do nauki”[6]. Takie ujęcie pozwala zauważyć, że coaching edukacyjny nie ogranicza się wyłącznie do oddziaływania na ucznia. Jest również procesem rozwoju samego nauczyciela, który chcąc skutecznie wspierać innych, musi rozwijać własną samoświadomość, refleksyjność, kompetencje komunikacyjne oraz zdolność do rozpoznawania indywidualnych potrzeb i zasobów uczniów. W tym sensie coaching edukacyjny można rozumieć jako proces nieustannego uczenia się i ponownego odkrywania siebie. Dotyczy to zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Relacja edukacyjna przestaje wówczas mieć charakter jednostronny, w którym jedna strona przekazuje wiedzę, a druga ją przyjmuje. Staje się przestrzenią wzajemnego oddziaływania, refleksji i rozwoju. Proces ten nie zawsze przebiega w sposób łatwy i komfortowy. Pojawiające się w nim trudności, niepewność, opór wobec zmiany czy konieczność porzucenia utrwalonych schematów działania mogą wymagać wyjścia poza własną strefę komfortu. Dotyczy to obu stron relacji nauczyciel–uczeń. Coaching zakłada bowiem gotowość do podejmowania prób konfrontowania się z ograniczeniami, uczenia się na doświadczeniu, a niekiedy również akceptowania błędu jako naturalnego elementu rozwoju. W tym kontekście relacja nauczyciela i ucznia może być rozumiana jako przestrzeń wzajemnego inspirowania do działania mimo pojawiającej się niepewności czy lęku[7]. Tak rozumiany coaching edukacyjny dobrze koresponduje z przedstawioną wcześniej metaforą „uczenia łowienia ryb”.

Nauczyciel przyjmujący styl coachingowy nie rezygnuje z przekazywania wiedzy ani ze swojej eksperckiej roli. Poszerza ją jednak

---

[2] Za: J.M. Janowski, *Filozoficzne pytania o czas*, „Psychologia Wychowawcza” 2017, nr 12, s. 134.

[3] Za: D. Clutterbuck, *Coaching zespołowy*, tłum. J. Środa, Poznań 2009, s. 37.

[4] Za: J. Whitmore, *Coaching for Performance. Growing People, Performance and Purpose*, London 2002, s. 8.

[5] Za: M. Sidor-Rządkowska, *Profesjonalny coaching. Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Warszawa 2022, s. 18.

[6] Za: L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe, a czynniki wpływające na efektywne nauczanie* [w:] *Coaching jako konstruktywny dialog*, red. L.D. Czarkowska, Warszawa 2016, s. 240.

[7] L. Whitworth, K. Kimsey-House, P. Sandahl, *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, tłum. M. Piechnik-Potęga, Warszawa 2010, s. 11–12.

o funkcję osoby, która potrafi tworzyć warunki do samodzielnego odkrywania, eksperymentowania i uczenia się. W konsekwencji jego zadaniem staje się nie tylko przygotowanie ucznia do rozwiązania konkretnego problemu, ale również rozwijanie takich kompetencji, które mogą zostać wykorzystane w nowych, nieprzewidywalnych sytuacjach edukacyjnych, zawodowych i życiowych. Takie rozumienie roli nauczyciela było bliskie również myśli Alberta Einsteina[8]. W jego ujęciu istotą pracy nauczyciela nie jest dostarczanie gotowych odpowiedzi, lecz pobudzanie ciekawości poznawczej, inicjowanie pytań oraz zachęcanie ucznia do samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Perspektywa ta wyraźnie koresponduje z filozofią coachingu, w której nauczyciel nie pełni wyłącznie funkcji eksperta przekazującego wiedzę, ale staje się także osobą uruchamiającą potencjał ucznia. Einstein zwracał uwagę, że wielu nauczycieli koncentruje się na zadawaniu pytań, które mają ujawnić braki w wiedzy ucznia, podczas gdy nauczyciel „z prawdziwego zdarzenia" poprzez pytania stara się wydobyć to, co uczeń już potrafi, a także rozpoznać to, czego jest zdolny się nauczyć. Taki sposób myślenia szczególnie dobrze wpisuje się w coachingowe podejście do edukacji, ponieważ przenosi punkt ciężkości z diagnozowania deficytów na odkrywanie zasobów, możliwości i kierunków dalszego rozwoju.

W tym ujęciu wysoki poziom kompetencji edukacyjnych nauczyciela przejawia się w umiejętności tworzenia takich warunków uczenia się, które pobudzają kreatywność, samodzielność i gotowość do eksperymentowania. Nauczyciel nie tyle wskazuje jedyną właściwą drogę, ile pomaga uczniowi ją odnaleźć, wykorzystując pytania, refleksję i odpowiednio dobrane bodźce edukacyjne. Można więc powiedzieć, że coachingowy styl pracy nauczyciela realizuje właśnie tę ideę – zamiast koncentrować się przede wszystkim na tym, czego uczeń jeszcze nie wie, kieruje uwagę na jego potencjał i na to, co może zostać dzięki właściwemu wsparciu rozwinięte.

Po przedstawieniu filozoficznych i teoretycznych podstaw coachingowego stylu pracy nauczyciela warto przejść do bardziej praktycznego wymiaru tego zagadnienia. Dalszą część artykułu chciałbym zatem poświęcić wybranym obszarom zastosowania coachingu w edukacji, które miałem również okazję zaprezentować podczas Ogólnopolskiej Konferencji Doradców Metodycznych „Liderzy edukacji jutra" zorganizowanej w dniach 16–17 kwietnia 2026 r. przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Wygłoszony przeze mnie referat *Coaching w edukacji* stał się punktem wyjścia do uporządkowania refleksji nad tym, w jaki sposób założenia coachingu mogą być przekładane na codzienną praktykę nauczyciela.

Coachingowy styl pracy nauczyciela – od założeń do praktyki

Osobom, które chciałyby świadomie i odpowiedzialnie wykorzystywać coaching w swojej pracy zawodowej, rekomenduję ukończenie profesjonalnego kursu, szkolenia lub studiów podyplomowych z zakresu coachingu. Tego rodzaju przygotowanie pozwala nie tylko poznać narzędzia i techniki coachingowe, lecz przede wszystkim zrozumieć filozofię tego podejścia, zasady prowadzenia procesu oraz granice jego stosowania. Jest to szczególnie istotne w pracy nauczyciela, gdzie coaching nie powinien być sprowadzany do zestawu pytań czy pojedynczych metod, ale powinien wynikać z odpowiedniej postawy, kompetencji i świadomego sposobu budowania relacji z uczniem.

Poniżej przedstawiam jednak wybrane metody i techniki coachingowe, które mogą zostać wykorzystane w praktyce edukacyjnej. Ich prezentacja ma przede wszystkim pokazać w bardziej konkretny sposób, na czym polega filozofia i metodologia coachingu w pracy nauczyciela. Nie należy więc traktować ich jako gotowego zestawu recept, lecz raczej jako przykłady narzędzi, które pomagają uruchamiać refleksję, samodzielność, odpowiedzialność i potencjał ucznia.

Od postawy nauczyciela do samodzielności ucznia

Przedstawione metody i techniki warto osadzić w podstawowym założeniu coachingowego stylu pracy – uczeń jest osobą posiadającą własne doświadczenia, potrzeby i zasoby, które można rozpoznawać oraz rozwijać w procesie edukacyjnym. Przyjęcie tej perspektywy wymaga od nauczyciela uważności na sposób myślenia ucznia, jego rozumienia sytuacji oraz znaczenia, jakie przypisuje podejmowanym zadaniom. Rozmowa o trudnościach w nauce staje się wówczas okazją do wspólnego ustalenia, co utrudnia działanie, co już pomaga i jaki kolejny krok pozostaje możliwy. Zmianę tę dobrze oddaje przejście od nastawienia: „Chcę ci pokazać, jaki jestem mądry" do postawy: „Chcę ci pokazać, jaki jesteś mądry". Istotą tak rozumianej pracy jest stworzenie uczniowi możliwości rozpoznania własnego potencjału na podstawie konkretnych doświadczeń. Nauczyciel wykorzystuje swoją wiedzę, aby organizować sytuacje sprzyjające uczeniu się, a jednocześnie pozostawia uczniowi przestrzeń do samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji.

Wymaga to kilku wzajemnie powiązanych kompetencji. Szczególne znaczenie mają: aktywne słuchanie, formułowanie pytań pobudzających refleksję, budowanie zaufania oraz wspieranie ucznia w wyznaczaniu celów i ocenie postępów. Aktywne słuchanie pozwala poznać perspektywę ucznia, zanim nauczyciel zaproponuje interpretację jego zachowania. Pytania pomagają uporządkować doświadczenia i dostrzec możliwości działania. Uzgodnienie celu nadaje rozmowie kierunek, natomiast powracanie do podjętych ustaleń umożliwia uczenie się na podstawie rezultatów. Należy przy tym uwzględnić specyfikę relacji szkolnej. Nauczyciel odpowiada za organizację nauczania, ocenianie i bezpieczeństwo uczniów, dlatego wykorzystanie stylu coachingowego nie oznacza pełnego zrównania ról ani przeniesienia całej odpowiedzialności za uczenie się na ucznia. Chodzi o stopniowe poszerzanie jego udziału w decyzjach odpowiednio do wieku, możliwości i charakteru zadania. Nauczyciel może zatem ustalić wymagania edukacyjne, a następnie wspólnie z uczniem poszukiwać sposobu ich osiągnięcia.

Rozpoznawanie zasobów i poszukiwanie rozwiązań

W moim przekonaniu w coachingu w edukacji ważne miejsce zajmuje podejście skoncentrowane na rozwiązaniach. Jego założenia kierują uwagę nauczyciela na zasoby ucznia, oznaki pozytywnej zmiany oraz możliwe i pożądane kierunki dalszego działania (Tab. 1). Rozpoznawanie zasobów nie oznacza pomijania trudności. Umożliwia natomiast uzupełnienie ich analizy o pytanie, na czym można oprzeć zmianę. Jeżeli uczeń regularnie nie kończy zadania, warto dowiedzieć się również, kiedy udało mu się je

[8] M. Konczal, *Albert Einstein i jego ważne słowa na temat roli szkoły i wychowania dziecka. Oto cytaty Alberta Einsteina, które warto znać* [online:] https://strefaedukacji.pl/alberteinstein-i-jego-wazne-slowa-na-temat-roli-szkoly-i-wychowaniu-dziecka-oto-cytatyalberta-einsteina-ktore-warto-znac/ar/c5-16060525 (dostęp: 1 października 2026).

Tab. 1. Wykorzystanie perspektywy zasobów w rozmowie z uczniem

Źródło poczucia własnej skuteczności	Działanie nauczyciela	Zastosowania
Własne doświadczenia skutecznego działania	Dobór zadań umożliwiających osiąganie stopniowych postępów	Podzielenie złożonego zadania na etapy i omówienie sposobu wykonania każdego z nich
Obserwowanie innych osób	Udostępnianie przykładów dochodzenia do rozwiązania	Przedstawienie klasie przez ucznia kolejnych prób, trudności i zastosowanej strategii
Wsparcie słowne	Udzielanie informacji zwrotnej o działaniu	Wskazanie, który sposób pracy okazał się pomocny i dlaczego
Interpretacja stanów emocjonalnych i fizjologicznych	Rozmowa o napięciu oraz zapewnienie przewidywalnych warunków pracy	Wyjaśnienie przebiegu zadania, ustalenie zasad korzystania z pomocy i umożliwienie przygotowania odpowiedzi

Opr. Ł. Brzeziński

wykonać, w jakich warunkach pracowało mu się łatwiej i z jakiej pomocy potrafił skorzystać. Takie informacje pozwalają szukać rozwiązań zakorzenionych w jego rzeczywistym doświadczeniu. Na przykład wypowiedź: „Ja tego nie potrafię!" może otworzyć rozmowę o zakresie trudności. Nauczyciel może poprosić ucznia o wskazanie elementu, który już rozumie, oraz miejsca, w którym potrzebuje wsparcia. Ogólne przekonanie o braku umiejętności zostaje w ten sposób przełożone na problem, nad którym można pracować. Uczeń zyskuje szansę dostrzeżenia, że częściowa trudność nie przekreśla wszystkich jego kompetencji.

Sprawczość i poczucie własnej skuteczności

Jednym z istotnych kierunków coachingowego stylu pracy jest wzmacnianie sprawczości rozumianej jako dostrzeganie związku między własnym działaniem a jego konsekwencjami. W praktyce szkolnej oznacza to tworzenie takich warunków, w których uczeń może podejmować decyzje, sprawdzać ich skutki i modyfikować sposób pracy.

W moim wystąpieniu podczas Ogólnopolskiej Konferencji Doradców Metodycznych „Liderzy edukacji jutra" zagadnienie to zostało powiązane z poczuciem własnej skuteczności w ujęciu Alberta Bandury. Dotyczy ono przekonania o zdolności do podjęcia i wykonania działań potrzebnych do osiągnięcia określonego celu. Dla nauczyciela istotne jest zatem pytanie, jakie doświadczenia pomagają uczniowi budować przekonanie, że potrafi poradzić sobie z konkretnym zadaniem (Tab. 2). W wystąpieniu wskazałem cztery źródła tego przekonania: doświadczenia skutecznego działania, obserwowanie innych osób, wsparcie słowne oraz interpretację własnych stanów emocjonalnych i fizjologicznych. Każde z nich można uwzględnić w organizacji procesu dydaktycznego. Wzmacnianie sprawczości wymaga również namysłu nad sytuacjami, w których nauczyciel może nieświadomie ją ograniczać. Rozwiązywanie każdego problemu za ucznia zmniejsza liczbę okazji do samodzielnego działania. Porównywanie z osobami pracującymi szybciej może natomiast przesuwać uwagę z własnego postępu na ocenę pozycji w grupie. Także komunikat: „To jest łatwe, każdy to potrafi" może utrudnić ujawnienie niezrozumienia. Uczeń, który doświadcza trudności, może odczytać go jako potwierdzenie własnej niekompetencji. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabiera sposób reagowania na wycofanie, milczenie czy szybką rezygnację. Zachowania te mogą skłaniać do rozpoznania sytuacji ucznia, same w sobie nie pozwalają jednak przesądzić o ich przyczynie. Mogą wiązać się z obawą przed oceną, niezrozumieniem polecenia, wcześniejszymi niepowodzeniami lub innymi okolicznościami. Coachingowa uważność polega na sprawdzaniu tych możliwości w rozmowie zamiast przypisywania uczniowi jednej, z góry przyjętej motywacji.

Pytania, które uruchamiają myślenie

Pytania stanowią jedno z podstawowych narzędzi coachingowego stylu pracy (Tab. 3). Ich wartość zależy od tego, jaki proces poznawczy uruchamiają i czy nauczyciel rzeczywiście pozostawia przestrzeń na odpowiedź. Pytanie otwarte może wspierać analizę, ale może również służyć naprowadzaniu ucznia na

Tab. 2. Wspieranie poczucia własnej skuteczności w praktyce nauczyciela

Sytuacja edukacyjna	Pytania nauczyciela	Kierunek pracy
Uczeń uważa, że nie potrafi wykonać zadania	Którą część zadania już rozumiesz? W którym miejscu potrzebujesz pomocy?	Rozpoznanie posiadanych umiejętności i sprecyzowanie trudności
Uczeń rezygnuje po nieudanej próbie	Co udało się zrobić? Co możesz zmienić przy kolejnej próbie?	Analiza doświadczenia i wybór następnego działania
Uczeń nie dostrzega sensu nauki	W jakiej sytuacji ta wiedza mogłaby ci się przydać? Jak łączy się z tym, co cię interesuje?	Poszukiwanie znaczenia zadania
Uczeń doświadcza powtarzających się trudności	Kiedy było choć trochę łatwiej? Co wtedy robiłeś inaczej?	Poszukiwanie wyjątków i użytecznych strategii
Uczeń potrzebuje planu działania	Jaki najmniejszy krok możesz wykonać? Po czym poznasz, że zrobiłeś postęp?	Ustalenie osiągalnego działania i sposobu oceny postępu

Opr. Ł. Brzeziński

Tab. 3. Pytania wspierające refleksję ucznia

Pytania z prezentacji	Pytania rozwijające rozmowę	Przedmiot refleksji
Rozumiesz?	Co z tego wynika?	Konsekwencje i znaczenie poznanych treści
Kto zna odpowiedź?	Co o tym myślicie?	Własna interpretacja i różne perspektywy
Dlaczego to zrobiłeś?	Co próbowałeś osiągnąć?	Intencja stojąca za działaniem
Czy to poprawne?	Jak sprawdzisz, czy to działa?	Sposób weryfikowania rozwiązania

Opr. Ł. Brzeziński

jedyne rozwiązanie zaakceptowane wcześniej przez nauczyciela. Ważna jest więc zarówno forma wypowiedzi, jak i intencja towarzysząca zadaniu pytania.

W prezentacji zestawiono pytania sprawdzające z pytaniami poszerzającymi refleksję. Pierwsze mają swoje miejsce w dydaktyce, między innymi podczas weryfikowania wiedzy. Drugie pozwalają poznać sposób rozumowania ucznia, jego intencje i strategie działania. Przykładem zastosowania tej zasady może być rozmowa po nieudanym zadaniu grupowym. Nauczyciel prosi uczniów o wyjaśnienie, jaki efekt zamierzali osiągnąć, jak podzielili pracę i w którym momencie pojawiła się trudność. Następnie pomaga im ustalić, co przy kolejnym zadaniu warto zrobić inaczej. Rozmowa obejmuje wówczas zarówno rezultat, jak i proces współpracy, dzięki czemu może służyć rozwijaniu kompetencji przydatnych również poza daną lekcją. Istotnym elementem jest czas pozostawiony na namysł. Jeżeli nauczyciel natychmiast odpowiada na własne pytanie, uczniowie mają niewielką możliwość samodzielnego uporządkowania myśli. Pomocne może być przygotowanie krótkiej odpowiedzi pisemnej lub rozmowa w parze poprzedzająca wypowiedź na forum klasy.

Informacja zwrotna i edukacyjne znaczenie błędu

Kolejnym obszarem zastosowania stylu coachingowego jest udzielanie informacji zwrotnej. Jej zadaniem jest pomóc uczniowi zrozumieć, co zrobił, jaki przyniosło to rezultat i nad czym powinien dalej pracować. Szczególne znaczenie mają komunikaty odnoszące się do obserwowanych działań oraz zastosowanych strategii (Tab. 4). W mojej prezentacji zwróciłem uwagę na różnicę między ogólną oceną a wypowiedzią wskazującą kierunek rozwoju. Komunikat: „Musisz się bardziej postarać" nie wyjaśnia, co uczeń powinien zmienić. Sformułowanie: „Następnym krokiem będzie..." otwiera natomiast możliwość określenia konkretnego działania. Podobnie stwierdzenie: „Ta strategia zadziałała" kieruje uwagę na sposób pracy, który można świadomie wykorzystać ponownie. Informację zwrotną można dodatkowo połączyć z pytaniem o perspektywę ucznia. Po wskazaniu skutecznej strategii nauczyciel może zapytać, co pomogło w jej zastosowaniu i w jakim innym zadaniu mogłaby okazać się użyteczna. W ten sposób uczeń uczestniczy w analizie własnego uczenia się.

Podobne znaczenie ma sposób traktowania błędów. Błąd dostarcza informacji o aktualnym rozumieniu zadania, przyjętym założeniu albo zastosowanej procedurze. Jego analiza może pomóc zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi ustalić, czego potrzeba na kolejnym etapie nauki. Rewelacyjnie ilustruje to komunikat: „Świetnie, że się pomyliłeś. Teraz wiem, co muszę lepiej wytłumaczyć". Wykorzystanie takiej wypowiedzi wymaga jednak uwzględnienia sytuacji i wrażliwości ucznia. Ważne, aby omówienie błędu odbywało się z poszanowaniem jego godności i służyło zrozumieniu trudności. Uczeń powinien mieć możliwość poprawienia rozwiązania oraz wyjaśnienia, czego nauczył się dzięki kolejnej próbie.

Organizacja lekcji sprzyjająca zaangażowaniu

Coachingowy styl pracy znajduje wyraz również w sposobie organizacji lekcji. Propozycja obejmuje przypomnienie wcześniejszych treści, wyjaśnienie celu spotkania i wskazanie znaczenia podejmowanej pracy. Pytania o to, co uczniowie już wiedzą, dokąd zmierzają i do czego mogą wykorzystać nową wiedzę, pomagają połączyć kolejne zadania w zrozumiałą całość. W dalszej części lekcji warto przeplatać przekazywanie treści z aktywnym ich przetwarzaniem. Krótkie zadanie, rozmowa w parach lub samodzielne sformułowanie wniosku pozwalają nauczycielowi rozpoznać, jak uczniowie rozumieją materiał. Długość poszczególnych aktywności powinna wynikać z charakteru zadania i potrzeb grupy.

Tab. 4. Od ogólnej oceny do informacji wspierającej uczenie się

Komunikat	Komunikat rozwijający	Znaczenie dla dalszej pracy
Dobrze/źle	Zauważyłem, że...	Przejście do opisu konkretnego działania
To błąd	Spróbuj teraz tak...	Wskazanie możliwości kolejnej próby
Musisz się bardziej postarać	Następnym krokiem będzie...	Doprecyzowanie oczekiwanego działania
Jesteś zdolny	Ta strategia zadziałała	Powiązanie rezultatu ze sposobem wykonania zadania

Opr. Ł. Brzeziński

Tab. 5. Możliwości wykorzystania stylu coachingowego w relacjach szkolnych

Relacja	Obszar zastosowania	Pytania
Nauczyciel–uczeń	Analiza uczenia się i planowanie kolejnych działań	Co już potrafisz? Jakiego wsparcia potrzebujesz? Jaki krok wybierzesz?
Nauczyciel–dyrektor	Uzgadnianie celów rozwoju zawodowego i warunków ich realizacji	Jaką zmianę chcemy osiągnąć? Jakie zasoby są dostępne? Po czym ocenimy postęp?
Nauczyciel–nauczyciel	Refleksja nad praktyką i wymiana doświadczeń	Co zadziałało w tej sytuacji? Jak rozumiesz reakcję uczniów? Co warto sprawdzić podczas kolejnej lekcji?
Nauczyciel–rodzic	Poszukiwanie wspólnych sposobów wsparcia ucznia	Kiedy dziecku jest łatwiej? Co pomaga mu w domu? Jakie działanie możemy wspólnie uzgodnić?

Opr. Ł. Brzeziński

Na przykład po przedstawieniu nowego pojęcia nauczyciel może poprosić uczniów o znalezienie jego zastosowania w codziennym życiu. Następnie uczniowie porównują przykłady i wyjaśniają, dlaczego uznali je za trafne. Lekcję może zakończyć krótka refleksja nad tym, czego się nauczyli, co wymaga dalszego wyjaśnienia i jaki sposób pracy okazał się pomocny. Taka organizacja umożliwia ćwiczenie samoobserwacji oraz świadomego kierowania własnym uczeniem się.

Autorytet i relacje w środowisku szkolnym

Opisane działania pozwalają przejść do zagadnienia autorytetu nauczyciela. Coachingowy styl pracy może wspierać jego budowanie poprzez kompetentne prowadzenie procesu edukacyjnego, jasność oczekiwań i uważność na perspektywę ucznia (Tab. 5). Znaczenie ma również spójność między deklarowanymi zasadami a codziennym postępowaniem. Nauczyciel, który zachęca do zadawania pytań, powinien pozostawiać na nie przestrzeń, a nauczyciel uznający błędy za element uczenia się powinien umożliwiać ich analizę i poprawę. Autorytet oparty na takiej postawie obejmuje gotowość do wyjaśniania decyzji i uznawania granic własnej wiedzy. Przyznanie, że określona kwestia wymaga sprawdzenia, może stać się przykładem odpowiedzialnego postępowania z wiedzą. Uczeń obserwuje wówczas, że kompetencja nauczyciela obejmuje także refleksję nad własnym działaniem. Założenia te można odnieść również do pozostałych relacji w środowisku szkolnym. Rozpoznawanie perspektyw, uzgadnianie celu i poszukiwanie możliwych działań może porządkować rozmowy nauczyciela z dyrekcją, współpracownikami i rodzicami.

Na przykład rozmowa z rodzicem dotycząca niewykonywania zadań przez ucznia może rozpocząć się od opisu konkretnych obserwacji, a następnie obejmować rozpoznanie warunków pracy dziecka w domu i sytuacji, w których łatwiej podejmuje ono naukę. Wspólnie ustalone działania oraz terminy sprawdzania rezultatów nadają spotkaniu praktyczny kierunek. Podobnie rozmowa nauczycieli o trudnej lekcji może służyć analizie zastosowanych metod i zaplanowaniu kolejnej próby. Wykorzystywanie stylu coachingowego wymaga zatem konsekwentnego rozwijania własnych kompetencji przez nauczyciela. Obejmuje ono namysł nad sposobem słuchania, zadawania pytań, reagowania na błędy i udzielania informacji zwrotnej. Tak rozumiana praktyka łączy rozwój zawodowy pedagoga ze wspieraniem samodzielności ucznia oraz z tworzeniem relacji, w których możliwe jest wspólne poszukiwanie rozwiązań.

Powracając do przywołanej na początku historii o misjonarzu i mieszkance Zambii, warto dostrzec, że zawarty w niej dylemat pozostaje aktualny również w edukacji. Gotowa odpowiedź może zaspokoić doraźną potrzebę ucznia, ale dopiero rozwijanie umiejętności samodzielnego poszukiwania rozwiązań przygotowuje go do mierzenia się z kolejnymi wyzwaniami. W tej perspektywie coachingowy styl pracy nauczyciela służy budowaniu kompetencji, których znaczenie wykracza poza pojedyncze zadanie, przedmiot czy etap kształcenia.

Odpowiedź staruszki przypomina zarazem, że wspieranie samodzielności wymaga uważności na aktualne potrzeby i możliwości drugiego człowieka. Uczeń potrzebuje niekiedy wyjaśnienia, przykładu lub bezpośredniej pomocy, aby móc podjąć dalszy wysiłek. Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie, kiedy takie wsparcie umożliwia rozwój, a kiedy wyręczanie ogranicza przestrzeń do własnych prób. Metaforyczne uczenie łowienia ryb wymaga przecież zarówno odpowiednich warunków, jak i czasu na opanowanie nowej umiejętności. Przyjęcie tej perspektywy wiąże się z rozwojem kompetencji samego nauczyciela – umiejętności słuchania, zadawania pytań, udzielania informacji zwrotnej oraz refleksji nad własną praktyką. Może również wzmacniać jego autorytet jako osoby, która kompetentnie prowadzi proces uczenia się, dostrzega potencjał ucznia i pomaga mu stopniowo przejmować odpowiedzialność za własne działania. W relacjach z dyrekcją, innymi nauczycielami i rodzicami podobna postawa tworzy przestrzeń do dialogu, uzgadniania celów i wspólnego poszukiwania rozwiązań.

Ostatecznie wartość coachingowego stylu pracy ujawnia się w tym, co uczeń potrafi zrobić również wtedy, gdy nauczyciela nie ma już obok. Czy umie rozpoznać problem, skorzystać ze swoich zasobów, poszukać potrzebnej pomocy i wyciągnąć wnioski z niepowodzenia? Jeżeli edukacja rozwija te zdolności, metaforyczna umiejętność łowienia ryb staje się trwałym zasobem, podstawą samodzielnego uczenia się i podejmowania wyzwań w zmieniającym się świecie.

dr Łukasz Brzeziński
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Na co mam wpływ, czyli słów kilka o ZDROWIU PSYCHICZNYM NAUCZYCIELI

Zawód nauczyciela wiąże się z wysokim obciążeniem psychicznym, emocjonalnym i fizycznym.

Codzienność szkolna oznacza konieczność podporządkowania się wielu wymaganiom. Nauczyciel realizuje zadania dydaktyczne, dba o bezpieczeństwo uczniów, reaguje na ich potrzeby, rozwiązuje trudne sytuacje wychowawcze, współpracuje z rodzicami, specjalistami i z innymi nauczycielami, a jednocześnie funkcjonuje w rzeczywistości zmieniających się przepisów, programów i oczekiwań społecznych.

Według danych European Working Conditions Telephone Survey 2021 Eurofound 44 proc. pracujących w Polsce deklarowało wyczerpanie fizyczne lub emocjonalne, przy średniej dla Unii Europejskiej wynoszącej czterdzieści procent. W przypadku zawodów opartych na intensywnym kontakcie z drugim człowiekiem szczególne znaczenie ma nie tylko przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, lecz przede wszystkim świadome budowanie dobrostanu. W klasycznej definicji Światowej Organizacji Zdrowia zdrowie jest rozumiane jako stan dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie jedynie brak choroby. Takie podejście zachęca, aby zamiast skupiać się tylko na tym, jak unikać choroby, zastanowić się, co pomaga nam zachować zdrowie i dobrze funkcjonować na co dzień. Karta Ottawska dodatkowo podkreśla, że zdrowie powstaje i jest podtrzymywane w miejscach codziennego życia – tam, gdzie ludzie uczą się, pracują, odpoczywają i budują relacje. Dla nauczyciela jednym z takich miejsc jest szkoła.

> *Dobrostan nie oznacza nieustannego zadowolenia ani braku trudności*

Dobrostan nie oznacza nieustannego zadowolenia ani braku trudności. Nie jest też stanem osiąganym raz na zawsze. Wiąże się z możliwością radzenia sobie z wyzwaniami, dostrzegania sensu własnych działań, korzystania ze swoich zasobów, budowania satysfakcjonujących relacji oraz zachowania poczucia wpływu na własne życie. W ujęciu psychologicznym można mówić między innymi o dobrostanie emocjonalnym, psychologicznym i społecznym. Carol Ryff, amerykańska naukowiec i psycholog, wskazuje natomiast na takie jego wymiary, jak: samoakceptacja, rozwój osobisty, cel w życiu, panowanie nad otoczeniem, autonomia oraz pozytywne relacje z innymi. W odniesieniu do nauczyciela dobrostan zawodowy oznacza więc coś więcej niż dobre samopoczucie w pracy. To możliwość wykonywania obowiązków bez ciągłego funkcjonowania na granicy własnych zasobów, poczucie sensu realizowanych działań, możliwość rozwoju oraz przekonanie, że nawet w trudnych warunkach można podejmować decyzje mające znaczenie.

Co pomaga zachować dobrostan?

Pomocną perspektywę daje koncepcja salutogenezy Aarona Antonovsky'ego. W tradycyjnym podejściu skoncentrowanym na chorobie podstawowe pytanie brzmi: „Dlaczego ludzie chorują?". Antonovsky zaproponował zmianę kierunku myślenia, pytając: „Co sprawia, że mimo stresu, trudności i niekorzystnych warunków ludzie pozostają zdrowi?". To zagadnienie ma szczególne znaczenie w pracy nauczyciela.

Nie da się stworzyć szkoły całkowicie wolnej od stresu. Zawsze pojawią się trudne sytuacje wychowawcze, konflikty, zmiany organizacyjne, nowe wymagania, nieprzewidziane zdarzenia czy okresy zwiększonego obciążenia. Celem nie może być zatem wyeliminowanie wszystkich stresorów. Bardziej realistyczne jest rozwijanie takich zasobów i sposobów działania, które pomagają nauczycielowi radzić sobie z nimi bez nadmiernego wyczerpania.

W salutogenezie zdrowie i choroba nie są traktowane jako dwa całkowicie odrębne stany. Tworzą swego rodzaju kontinuum, które prowadzi przez życie. W zależności od sytuacji, obciążeń i posiadanych zasobów każdy może znajdować się bliżej jednego lub drugiego krańca. Wskazuje zatem, że dobrostan również nie jest czymś stałym. Każdego dnia podejmujemy działania, które mogą przybliżać nas do zdrowia albo zwiększać przeciążenie. Dla nauczyciela może to być bardzo uwalniająca perspektywa. Gorszy dzień, zmęczenie czy trudność w poradzeniu sobie z określoną sytuacją nie muszą oznaczać zawodowej porażki. Ważniejsze staje się pytanie, co mogę zrobić, aby odzyskać równowagę i przesunąć się choć trochę w stronę lepszego funkcjonowania. Istotne w pojmowaniu pojęcia salutogenezy jest poczucie koherencji, czyli względnie trwałe przekonanie, że świat jest możliwy do zrozumienia, że człowiek dysponuje zasobami pozwalającymi radzić sobie z wymaganiami oraz że podejmowanie wysiłku ma sens. Składają się na nie trzy wzajemnie powiązane elementy – zrozumiałość, zaradność i sensowność.

Zrozumiałość

Poczucie zrozumienia odnosi się do tego, czy wydarzenia są dla człowieka w pewnym stopniu uporządkowane i możliwe do wyjaśnienia. W szkole nie wszystko będzie przewidywalne, nauczyciel może jednak lepiej rozumieć mechanizmy stojące za określonymi sytuacjami.

Przykład
Trudne zachowanie ucznia przestaje być wyłącznie „złośliwością", gdy nauczyciel potrafi spojrzeć na nie jako na sygnał niezaspokojonej potrzeby, przeciążenia, trudności emocjonalnych lub problemów w relacjach. Zmiana perspektywy nie usuwa problemu, ale pozwala reagować bardziej świadomie

Zrozumienie wzrasta również wtedy, gdy nauczyciel zna swoje zadania, wie, czego się od niego oczekuje, ma dostęp do potrzebnych informacji i rozumie zasady funkcjonowania szkoły. Chaos organizacyjny, niejasna komunikacja czy sprzeczne wymagania mogą je natomiast osłabiać.

Zaradność

Poczucie zaradności oznacza przekonanie, że dysponujemy zasobami potrzebnymi do poradzenia sobie z wymaganiami. Nie chodzi przy tym o przekonanie, że muszę poradzić sobie ze wszystkim sam. Wręcz przeciwnie, jednym z ważnych zasobów jest umiejętność korzystania z pomocy innych ludzi.

Przykład
Dla nauczyciela zasobami mogą być: wiedza, doświadczenie, kompetencje komunikacyjne, wsparcie zespołu, możliwość konsultacji ze specjalistą, dobra relacja z dyrektorem, rodzina, przyjaciele, a także własne sposoby regeneracji

Pytanie wzmacniające zaradność dotyczy więc nie tylko tego, co potrafię, lecz także tego, z czego i z czyjej pomocy mogę skorzystać.

Sensowność

Trzeci element – poczucie sensu – dotyczy przekonania, że warto angażować energię w to, co robimy. Antonovsky przypisywał mu szczególne znaczenie. Człowiek może doświadczać trudności i chwilowo nie wiedzieć, jak je rozwiązać, ale jeśli dostrzega sens swojego działania, łatwiej mobilizuje zasoby i szuka rozwiązań.

Przykład
W zawodzie nauczyciela sens może wynikać z obserwowania rozwoju uczniów, budowania relacji, towarzyszenia młodemu człowiekowi w ważnym momencie życia, tworzenia bezpiecznego środowiska czy dostrzegania nawet niewielkich zmian, dlatego jednym z elementów dbania o dobrostan może być świadome przypominanie sobie nie tylko o tym, co jest trudne, lecz także o tym, po co wykonuję tę pracę i co dzięki niej staje się możliwe

Nie wszystkie zasoby muszą być uruchamiane jednocześnie. Istotna jest zdolność rozpoznania, czego potrzebujemy w konkretnej sytuacji.

W obliczu konfliktu z uczniem zasobem będzie umiejętność spokojnej rozmowy. W trudnej sytuacji wychowawczej pomocna może okazać się konsultacja z pedagogiem lub z psychologiem. W okresie zwiększonej liczby obowiązków ważna staje się umiejętność ustalania priorytetów i rezygnowania z zadań, które nie są konieczne. Po intensywnym tygodniu zasobami mogą być: odpoczynek, ruch, sen oraz kontakt z osobami niezwiązanymi ze szkołą. Takie podejście zmienia perspektywę z „muszę sobie poradzić" na „jakich zasobów potrzebuję, aby sobie z tym poradzić".

Odzyskiwanie sprawczości

Salutogenetyczne podejście dobrze łączy się z koncepcją Kręgu Wpływu i Kręgu Zainteresowania Stephena Richardsa Coveya. Jej podstawą jest rozróżnienie między sprawami, które nas dotyczą lub wywołują emocje, a tymi, na które rzeczywiście możemy oddziaływać. Krąg Zainteresowania obejmuje wszystkie sprawy, które są dla nas ważne, ale których nie jesteśmy w stanie bezpośrednio kontrolować. W pracy nauczyciela mogą to być: reformy systemu edukacji, przepisy, decyzje administracyjne, część decyzji dyrektora, zachowania rodziców, reakcje uczniów, sytuacja rodzinna dziecka, a także wydarzenia z przeszłości. Krąg Wpływu obejmuje natomiast te elementy rzeczywistości, na które nauczyciel może oddziaływać poprzez własne decyzje, czyli: sposób komunikowania się, zachowanie, przygotowanie, organizacja pracy, reakcja na trudności czy korzystanie z dostępnych zasobów.

Rozróżnienie tych dwóch obszarów nie oznacza obojętności wobec spraw, na które nie mamy bezpośredniego wpływu. Reforma edukacji może mieć ogromne znaczenie dla pracy nauczyciela, zachowanie rodzica może utrudniać współpracę, decyzja administracyjna może zwiększyć liczbę obowiązków, istotne jest jednak pytanie, ile energii poświęcam na przeżywanie tego, czego nie mogę zmienić, a ile na działania, które rzeczywiście są ode mnie zależne.

Osoba działająca proaktywnie koncentruje uwagę przede wszystkim na swoim Kręgu Wpływu. Nie oznacza to, że ignoruje problemy. Zamiast bez końca analizować sytuację, pyta:

- Co w tej sytuacji zależy ode mnie?
- Jaki może być mój następny krok?
- Z kim mogę porozmawiać?
- Co mogę zmienić w swoim działaniu?

Takie podejście wzmacnia poczucie sprawczości i zaradności, a tym samym może wspierać dobrostan.

Na co nauczyciel rzeczywiście ma wpływ?

W pracy nauczyciela łatwo wpaść w pułapkę odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się w klasie. Tymczasem wpływ nie jest tym samym co kontrola. Nauczyciel może tworzyć warunki sprzyjające określonym zachowaniom ucznia, ale nie może całkowicie kontrolować jego decyzji, może zaprosić rodzica do współpracy, ale nie może zmusić go do zaangażowania, może przedstawić swoje stanowisko dyrekcji, ale nie każda decyzja będzie zgodna z jego oczekiwaniami. W Kręgu Wpływu nauczyciela znajduje się przede wszystkim własny sposób interpretowania sytuacji. To samo zdarzenie można odczytać jako osobisty atak albo jako informację, że uczeń ma trudność, której jeszcze nie potrafimy właściwie rozpoznać. Interpretacja nie zmienia faktów, ale wpływa na emocje i dalsze działanie. Nauczyciel ma również wpływ na sposób komunikowania się z innymi. Może zdecydować, czy w trudnej rozmowie użyje języka oceniającego, czy skoncentruje się na faktach, potrzebach i poszukiwaniu rozwiązania. Ma wpływ na to, czy wysłucha drugiej osoby, czy zareaguje impulsywnie.

Kolejnym obszarem jest wyznaczanie granic. Asertywność oznacza między innymi możliwość wyrażenia sprzeciwu, gdy wymagania przekraczają nasze możliwości, jasnego komunikowania

swoich potrzeb i określania zasad kontaktu. Nauczyciel nie musi być dostępny dla rodziców przez całą dobę ani odpowiadać na wiadomości zawodowe w każdym momencie.

W Kręgu Wpływu znajduje się również życzliwość wobec samego siebie. W zawodzie, w którym efekty pracy zależą od wielu osób i czynników, nie wszystkie działania przyniosą oczekiwany rezultat. Porażka pedagogiczna nie musi prowadzić do przekonania, że się do czegoś nie nadajemy, może stać się informacją, że dane rozwiązanie nie zadziałało. Znaczenie ma także wysiłek wkładany w rozwiązanie problemu, gotowość do szukania pomocy, rozwijanie własnych kompetencji, organizację części czasu pracy oraz sposób spędzania czasu poza szkołą. Nawet niewielkie decyzje podejmowane w tych obszarach budują poczucie sprawczości.

Czego nauczyciel nie może kontrolować?

Równie ważne jak rozpoznanie własnego wpływu jest zaakceptowanie jego granic. Poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela znajdują się decyzje i zachowania innych ludzi. Możemy wpływać na ucznia, ale nie możemy zagwarantować, że zastosuje się do naszych wskazówek. Możemy rozmawiać z rodzicem, ale nie możemy zmusić go do przyjęcia naszego punktu widzenia. Poza bezpośrednim wpływem znajdują się także: zmiany systemowe, reformy, część decyzji administracyjnych oraz wiele uwarunkowań organizacyjnych szkoły. Nie można również zmienić przeszłości – wcześniejszych decyzji, nieudanej lekcji, trudnej rozmowy czy popełnionego błędu. Próba kontrolowania tego, czego kontrolować się nie da, prowadzi do zwiększonego napięcia. Człowiek poświęca energię na analizowanie zachowań innych, przewidywanie wszystkich możliwych scenariuszy, rozpamiętywanie wcześniejszych wydarzeń i zamartwianie się przyszłością.

Akceptacja granic wpływu nie oznacza rezygnacji. Oznacza świadomy wybór miejsca, w które chcemy skierować energię. Nauczyciel nie może zapobiec każdej trudności, ale może przygotować się na jej wystąpienie. Nie może zmienić zachowań wszystkich ludzi, ale może zdecydować, w jaki sposób będzie z nimi rozmawiał. Nie cofnie nieudanej sytuacji, ale może wyciągnąć z niej wnioski. Pomocne może być proste pytanie: „Czy to, czym teraz się martwię, znajduje się w moim Kręgu Wpływu?”. Jeśli tak, warto poszukać konkretnego działania. Jeśli nie – warto zastanowić się, co mimo wszystko pozostaje zależne od nas.

Regeneracja

Budowanie dobrostanu wymaga nie tylko odpowiedniego sposobu myślenia, ale również regeneracji. Odpoczynek nie oznacza wyłącznie fizycznego opuszczenia miejsca pracy. Można być w domu i nadal pozostawać psychicznie w pracy, np.: analizować rozmowę z rodzicem, sprawdzać wiadomości, przygotowywać kolejne materiały albo zastanawiać się nad zachowaniem ucznia. W analizach dotyczących regeneracji pracowników wskazuje się cztery ważne procesy: psychiczne oderwanie się od pracy, relaksację, aktywności dające poczucie rozwoju oraz kontrolę nad czasem wolnym. Psychiczne oderwanie się od pracy oznacza możliwość czasowego zaprzestania myślenia o obowiązkach zawodowych.

Szczególnego znaczenia nabiera ograniczenie korzystania po godzinach pracy ze smartfona i komputera w celach zawodowych. Stałe sprawdzanie wiadomości, dziennika elektronicznego czy poczty sprawia, że granica między pracą a odpoczynkiem zaczyna zanikać. Relaksacja służy obniżeniu napięcia fizycznego i psychicznego. Dla jednej osoby będzie to spacer, dla innej: aktywność fizyczna, muzyka, czytanie, ćwiczenia oddechowe, kontakt z naturą lub spokojne spotkanie z bliskimi. Nie istnieje jedna właściwa forma odpoczynku, ważne jest to, czy dana aktywność rzeczywiście pomaga odzyskać równowagę. Aktywności dające poczucie rozwoju pozwalają doświadczyć siebie w roli innej niż zawodowa. Hobby, nauka nowej umiejętności, działalność artystyczna, sport czy rozwijanie zainteresowań mogą wzmacniać poczucie kompetencji i sprawczości niezależnie od tego, co wydarzyło się danego dnia w szkole.

Kontrola nad czasem wolnym oznacza natomiast możliwość samodzielnego decydowania, jak chcemy spędzać czas po pracy. Autonomia jest ważnym elementem dobrostanu. Jeśli każda wolna chwila zostaje podporządkowana kolejnym zadaniom zawodowym lub oczekiwaniom innych, trudno mówić o rzeczywistej regeneracji.

Pytania przenoszące uwagę z bezradności na działanie

W trudnych sytuacjach pomocne może być zatrzymanie automatycznej reakcji i zadanie sobie kilku pytań:

- Co się właściwie wydarzyło?
- Czego się obawiam?
- Co w tej sytuacji jest ode mnie zależne?
- Jakiego zasobu potrzebuję?
- Jaki jest najmniejszy krok, który mogę teraz wykonać?

Mówienie o indywidualnych sposobach dbania o dobrostan wymaga ważnego zastrzeżenia, że nauczyciel nie może być jedyną osobą odpowiedzialną za własne dobre funkcjonowanie w źle zorganizowanym środowisku pracy. Nie wystarczy zachęcać pracowników do odpoczynku, jeśli kultura organizacyjna szkoły wymaga stałej dostępności. Trudno mówić o autonomii, jeśli nauczyciel nie ma możliwości współdecydowania o sprawach bezpośrednio dotyczących jego pracy. Indywidualne techniki radzenia sobie ze stresem nie zastąpią wsparcia społecznego, sprawiedliwego traktowania, jasnej komunikacji czy przeciwdziałania mobbingowi. Szkoła może być miejscem, które wzmacnia zasoby nauczyciela albo systematycznie je uszczupla. Z perspektywy salutogenetycznej warto więc pytać nie tylko o to, jak nauczyciel ma radzić sobie ze stresem, lecz także jak organizować szkołę, aby nauczyciele mieli warunki do zachowania zdrowia i dobrostanu.

Szczególne znaczenie ma tutaj styl przywództwa. Przywództwo oparte głównie na kontroli, krytyce i rozliczaniu może zwiększać napięcie. Z kolei styl transformacyjny, w którym dyrektor inspiruje, wspiera rozwój, daje przykład, buduje zaufanie i wzmacnia autonomię pracowników, może stanowić ważny czynnik ochronny. Istotne są również: wsparcie społeczne, poczucie sprawiedliwości, szacunek, możliwość wyrażania własnego zdania oraz kultura organizacyjna respektująca granice między życiem zawodowym i prywatnym.

Dialog salutogenetyczny

Jednym z elementów środowiska wspierającego dobrostan może być dialog salutogenetyczny. Jego podstawą jest wzajemny szacunek, empatia, próba zrozumienia potrzeb drugiego człowieka, upodmiotowienie oraz budowanie zaufania. W praktyce oznacza

to odejście od komunikacji skoncentrowanej wyłącznie na błędach i deficytach. W rozmowie z nauczycielem można nie tylko pytać o to, co się nie udało, ale również co już działa, co pomogło czy jakich zasobów potrzebuje, co warto zmienić w zespole. Taka kultura może rozwijać się również w codziennych relacjach między nauczycielami. Proszenie o pomoc nie powinno być traktowane jako oznaka braku kompetencji, a dzielenie się informacjami o trudnościach nie musi oznaczać narzekania. Wspólne analizowanie sytuacji, wymiana doświadczeń i korzystanie z wiedzy innych osób są sposobami uruchamiania zasobów środowiska. Dobrostan staje się wówczas nie prywatnym zadaniem pojedynczego nauczyciela, ale elementem kultury szkoły.

Od „Co jest nie tak?" do „Co mi pomaga?"

Salutogeneza proponuje ważną zmianę sposobu patrzenia na trudności. Nie chodzi o zaprzeczanie problemom ani tworzenie sztucznie pozytywnego obrazu rzeczywistości. Chodzi o uzupełnienie pytania o źródła stresu pytaniem o źródła zdrowia. Nauczyciel może więc pytać siebie:

- Co pomaga mi zachować spokój w trudnych sytuacjach?
- Z kim mogę porozmawiać, kiedy nie wiem, co zrobić?
- Po czym poznaję, że zaczynam być przeciążony?
- Co pozwala mi naprawdę odpocząć?
- Jakie granice powinienem postawić?
- Które elementy pracy nadal dają mi poczucie sensu?
- Co jest dzisiaj w moim Kręgu Wpływu?

Warto również dostrzegać małe sukcesy. W pracy nauczyciela efekty nie pojawiają się natychmiast. Czasem sukcesem jest nie spektakularna zmiana, ale spokojniej przeprowadzona rozmowa, prośba o pomoc, odmowa przyjęcia kolejnego zadania, zakończenie pracy o ustalonej godzinie albo dostrzeżenie, że trudna sytuacja nie musi być rozwiązana od razu. To właśnie takie małe działania stopniowo wzmacniają poczucie sprawczości.

Odzyskanie steru

Nauczyciel nigdy nie będzie kontrolował wszystkich warunków swojej pracy. Nie ma wpływu na każdą zmianę systemową, każdą decyzję, każdą reakcję ucznia ani każdą postawę rodzica. Odzyskanie steru jest rozpoznaniem tego, co zależne ode mnie, świadome korzystanie z własnych zasobów i rezygnację z prób kontrolowania tego, czego kontrolować nie mogę. To przejście od pytania „Dlaczego znowu mi to robią?" do „Co mogę zrobić w tej sytuacji?", od „Muszę sobie ze wszystkim poradzić" do „Z jakich zasobów mogę skorzystać?", od „Dobry nauczyciel powinien dać radę" do „Mam prawo potrzebować wsparcia", od „Odpocznę, kiedy wszystko skończę" do „Odpoczynek jest jednym z warunków, żebym mógł dobrze wykonywać swoją pracę". W tym miejscu spotykają się salutogeneza, poczucie koherencji i Krąg Wpływu.

- Zrozumiałość pomaga nazwać sytuację i zobaczyć ją w szerszej perspektywie
- Zaradność pozwala uruchomić własne i zewnętrzne zasoby
- Sensowność daje motywację do działania
- Krąg Wpływu pomaga zdecydować, gdzie warto skierować energię

Dobrostan nauczyciela nie jest luksusem ani dodatkiem do profesjonalizmu. Jest jednym z warunków długofalowego funkcjonowania w zawodzie wymagającym stałego kontaktu z ludźmi, odpowiedzialności i intensywnego zaangażowania emocjonalnego. Nie oznacza jednak obowiązku bycia spokojnym, zadowolonym i odpornym niezależnie od okoliczności. Salutogenetyczne spojrzenie pozwala odejść od takiego uproszczenia. Trudności i stres są naturalną częścią życia zawodowego. Znaczenie ma to, jakie zasoby posiadamy czy potrafimy je uruchamiać i czy środowisko pracy pomaga nam z nich korzystać. Połączenie salutogenezy z koncepcją Kręgu Wpływu może być sposobem budowania nauczycielskiej sprawczości. Nauczyciel nie musi kontrolować całej rzeczywistości szkolnej. Może natomiast rozpoznawać, na co ma wpływ, wyznaczać granice, korzystać ze wsparcia, dbać o regenerację, rozwijać swoje kompetencje i świadomie wybierać sposób reagowania na trudności.

Równie ważna jest odpowiedzialność szkoły jako organizacji. Dobrostanu nie da się budować wyłącznie poprzez indywidualne techniki radzenia sobie ze stresem. Potrzebne są: autonomia, dobre relacje, jasna komunikacja, poczucie sprawiedliwości, wspierające przywództwo oraz kultura szanująca czas wolny pracowników.

Być może najważniejsza dla nauczyciela może okazać się refleksja, co w tej sytuacji jest w moim Kręgu Wpływu i z jakich zasobów mogę teraz skorzystać. Czasami odpowiedzią będzie działanie. Czasami rozmowa. Czasami poproszenie o pomoc. Innym razem postawienie granicy, odłożenie telefonu, wyjście na spacer albo świadoma decyzja, że pewnych spraw dzisiaj nie da się rozwiązać. Odzyskanie steru nie polega bowiem na kontrolowaniu wszystkiego. Polega na rozpoznaniu, gdzie kończy się odpowiedzialność za świat, a zaczyna odpowiedzialność za własne decyzje, zasoby i dobrostan.

Bibliografia

Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, Warszawa 2005.

Carol Ryff i jej model dobrostanu psychicznego [online:] https://pieknoumysłu.com/carol-ryff-i-jej-model-dobrostanu-psychicznego/.

Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska-Opiełka, Poznań 2006.

Dreger M., *W jaki sposób przestać przejmować się tym, na co nie mamy wpływu?* [online:] https://wgp.org.pl/blog/sposob-przestac-przejmowac-sie-tym-wplywu/.

Kopytko A., Wachnik B., *Jakościowa analiza wpływu Metaverse na dobrostan pracowników*, „Przegląd Organizacji" 2022, nr 11.

Leśniak G.J., *Dobrostan pracownika nie zaczyna się po pracy* [online:] https://www.prawo.pl/kadry/dobrostan-pracownika,1552296.html.

Markiewicz R., *Krąg Wpływu i Krąg Zainteresowania – jak sprytnie zarządzać sobą* [online:] https://www.rafalmarkiewicz.pl/krag-wplywu-i-krag-zainteresowania-jak-sprytnie-zarzadzac-soba/.

Ohme M., *Na co masz w życiu wpływ – wiesz na pewno, czy kopiesz się z koniem?* [online:] https://ohme.pl/psychologia/na-co-masz-w-zyciu-wplyw-lista-kontrolna/.

Przyłęcki P., *Salutogeniczne rozumienie dobrostanu. O tym, jak model salutogenezy może pomóc w osiągnięciu dobrostanu*, „Kultura i Społeczeństwo" 2024, nr 68 (4) [online:] https://czasopisma.isppan.waw.pl/kis/article/view/2636.

.

Izabela Juszkiewicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

PROFILAKTYKA ratuje życie

Nie badam się, bo nic mi nie dolega. Nie badam się, bo jeszcze mi coś znajdą. Nie badam się, bo w mojej rodzinie nikt nie chorował na raka. Nie badam się, bo lepiej nie wiedzieć. Te cztery mity wciąż pokutują w świadomości społecznej, ograniczając onkologom możliwość wdrożenia skutecznego leczenia, a pacjentom – szanse na wygranie z chorobą nowotworową.
Zatem po kolei:

- Badam się regularnie, mimo że nic mi nie dolega. Właśnie tak, bo badania profilaktyczne są przeznaczone dla osób zdrowych, u których nie występują żadne objawy choroby.
- Badam się regularnie, bo tylko w ten sposób można wcześnie wykryć nowotwór w początkowym stadium, kiedy nie daje on jeszcze żadnych objawów, ale może być skutecznie wyleczony.
- Badam się regularnie, ponieważ nowotwory uwarunkowane genetycznie stanowią zaledwie około dziesięciu procent wśród wszystkich zachorowań na nowotwory złośliwe. Fakt, że nikt w mojej rodzinie nie chorował na raka, nie oznacza, że mogę spać spokojnie.
- Badam się, bo lepiej wiedzieć, co się dzieje w moim organizmie. Unikając badań, zachowuję się jak kierowca, który nie oddaje swojego samochodu do przeglądu technicznego.

Świętokrzyskie Centrum Onkologii realizuje obecnie trzy populacyjne programy profilaktyczne: Program profilaktyki raka piersi, Program profilaktyki raka szyjki macicy i Program badań przesiewowych raka jelita grubego.

Program profilaktyki raka piersi (mammografia)

Mammografia jest prześwietleniem rentgenowskim z użyciem niskiej dawki promieniowania, dzięki któremu można zbadać piersi i wykryć w nich ewentualne zmiany. Z bezpłatnej mammografii w ramach Programu profilaktyki raka piersi mogą skorzystać kobiety w wieku 45–74 lat, które w ciągu ostatnich dwóch lat nie wykonywały tego badania. Znajdujące się w ŚCO cyfrowe mammografy o wysokiej czułości umożliwiają wykonywanie zdjęć w wysokiej rozdzielczości, co zapewnia bardzo dokładną diagnostykę i pozwala wykryć zmiany o wielkości poniżej trzech milimetrów.

Warto wiedzieć

Mimo że badanie nie wymaga skierowania, korzysta z niego tylko 33 proc. uprawnionych mieszkanek województwa świętokrzyskiego, najmniej w Kielcach (21 proc.) – mimo że w mieście są trzy stacjonarne pracownie mammograficzne. Przesiewowa mammografia jest badaniem podstawowym w diagnostyce raka piersi. Jest to badanie o udokumentowanym wpływie na obniżenie umieralności z powodu raka piersi w populacji.

Program profilaktyki raka szyjki macicy (diagnostyka HPV HR)

Obecnie w Programie profilaktyki raka szyjki macicy pacjentka może wykonać diagnostykę HPV HR. Materiał do badania molekularnego jest pobierany tak samo jak cytologia (przez położną, za pomocą sterylnego wziernika i specjalnej szczoteczki). Badanie molekularne HPV HR, wykonywane co pięć lat, to obecnie światowy standard profilaktyki raka szyjki macicy. Pozwala na wykrycie zakażenia wirusem brodawczaka ludzkiego o wysokim ryzyku onkogennym (HPV HR) i informuje o tym, czy kobieta ma podwyższone ryzyko powstania stanów przednowotworowych i raka szyjki macicy w przyszłości. Jest badaniem dużo bardziej zaawansowanym technologicznie niż cytologia. Z Programu profilaktyki raka szyjki macicy mogą korzystać kobiety w wieku 25–64 lat.

Warto wiedzieć

Zgłaszalność na badania w Programie profilaktyki raka szyjki macicy w województwie świętokrzyskim wynosi dziewiętnaście procent. Badanie można wykonać bezpłatnie, bez skierowania, wybierając dogodny dla siebie termin.

Program badań przesiewowych raka jelita grubego (kolonoskopia)

Kolonoskopia, polegająca na obejrzeniu wnętrza jelita grubego przy pomocy specjalnego endoskopu, jest bardzo precyzyjnym badaniem. Trwa od piętnastu do czterdziestu minut. Program jest przeznaczony dla osób w wieku 50–65 lat lub 40–49 lat, jeśli u najbliższych krewnych pacjenta rozpoznano nowotwór jelita grubego oraz dla osób, które nie miały wykonanej kolonoskopii w ciągu ostatnich dziesięciu lat.
Program przesiewowy obejmuje wykonanie kolonoskopii, w tym:

- pobranie wycinków z nacieku nowotworowego lub zmian podejrzanych o charakter nowotworowy;
- usunięcie polipów wielkości do piętnastu milimetrów;
- poddanie badaniu histopatologicznemu wszystkich wycinków i usuniętych polipów;
- wskazanie konkretnych zaleceń dotyczących leczenia u osób, które wykonały kolonoskopię przesiewową.

Nie trzeba się obawiać kolonoskopii. Badanie można wykonać w znieczuleniu. W zależności od wskazań medycznych badanie może być przeprowadzone w znieczuleniu miejscowym (z zastosowaniem żelu znieczulającego) lub w znieczuleniu ogólnym, żeby pacjent nie odczuwał dyskomfortu. Wczesne wykrycie choroby znacznie zwiększa skuteczność leczenia.

Warto wiedzieć

Do kolonoskopii trzeba się specjalnie przygotować (oczyszczając jelito) – wszystkie informacje oraz ankietę kwalifikującą do zabiegu pacjent otrzyma w ŚCO oraz w innych ośrodkach realizujących ten program. Mimo że badanie jest dostępne w wielu placówkach, z profilaktycznej kolonoskopii korzysta niewiele ponad dziesięć procent mieszkańców województwa świętokrzyskiego uprawnionych do tego badania. Pacjenci korzystający z profilaktyki w ŚCO, w razie wykrycia podejrzanej zmiany, są objęci diagnostyką pogłębioną i, jeśli zachodzi taka konieczność, również kompleksową opieką onkologiczną.

Rejestracja telefoniczna

- kolonoskopia – tel. 41 367 43 70
- mammografia – tel. 607 77 88 88
- diagnostyka HPV HR – tel. 609 99 00 33

lub przez IKP (e-rejestracja)

Izabela Opalińska
Pełnomocnik Dyrektora ds. Komunikacji Społecznej,
Informacji i Edukacji
Świętokrzyskie Centrum Onkologii w Kielcach

Świętokrzyskie Centrum Onkologii

Świętokrzyskie Centrum Onkologii
Samodzielny Publiczny Zakład Opieki Zdrowotnej
ul. Prezydenta Stefana Artwińskiego 3, 25-734 Kielce
e-mail: scoinfo@onkol.kielce.pl

Rejestracja/call center:
41 36 74 208
facebook.com/scokielce

www.onkol.kielce.pl



NOWOCZESNA, KOMPLEKSOWA DIAGNOSTYKA I LECZENIE

Świętokrzyskie Centrum Onkologii w Kielcach to doświadczenie oraz nowoczesne, interdyscyplinarne podejście do pacjenta. Misją ŚCO jest kompleksowe leczenie i bezpieczeństwo chorego.

12 KLINIK I DZIAŁÓW

- Onkologia Kliniczna (chemioterapia)
- Chirurgia Onkologiczna
- Radioterapia
- Brachyterapia i Hipertermia
- Ginekologia
- Urologia
- Otolaryngologia, Chirurgia Głowy i Szyi
- Chirurgia Klatki Piersiowej
- Hematologia i Transplantacja Szpiku
- Endokrynologia (z ośrodkiem jodoterapii)
- Medycyna Paliatywna
- Anestezjologia i Intensywna Terapia

oraz

- Breast Cancer Unit
- Colorectal Cancer Unit
- Dział Diagnostyki i Terapii Gastroenterologicznej
- Zakład Rehabilitacji
- Zakład Profilaktyki Onkologicznej
- Zakład Psychoonkologii
- Zakład Onkokardiologii
- Zakład Fizyki Medycznej
- Zakład Metod Fizycznych
- Bank Komórek Krwiotwórczych
- Ponad 30 poradni specjalistycznych

CENTRUM CHIRURGII ROBOTOWEJ

WYSOKOSPECJALISTYCZNA DIAGNOSTYKA

- Zakład Patologii Nowotworów
- Zakład Markerów Nowotworowych
- Zakład Diagnostyki Molekularnej
- Zakład Diagnostyki Laboratoryjnej
- Zakład Mikrobiologii Klinicznej
- Zakład Diagnostyki Obrazowej
- Zakład Medycyny Nuklearnej z Ośrodkiem PET

TERAPIA PERSONALIZOWANA

ŚCO jest liderem w Polsce w zakresie badania wielu genów do celów terapeutycznych i prowadzeniu ukierunkowanej genetycznie terapii u chorych z takimi nowotworami, jak m.in.:

- rak płuca
- rak jelita grubego
- czerniak
- rak piersi
- nowotwory hematologiczne
- GIST
- guzy neuroendokrynne

NAUKA I BADANIA

- Onkologiczne Centrum Wsparcia Badań Klinicznych
- Zakład Inżynierii Genetycznej - terapie komórkowe
- Centrum Badań Naukowych Epidemiologii i Prac Badawczo-Rozwojowych

CZY NEUTRALNY NAUCZYCIEL ISTNIEJE? O etosie, wartościach i wizji człowieka we współczesnej szkole

Polskie prawo oświatowe nakłada na nauczyciela obowiązki, których nie da się wypełnić bez odwołania do jakiejś wizji człowieka. Jednocześnie w debacie publicznej wraca postulat, by nauczyciel zostawiał swoje przekonania za progiem szkoły. Czy oba te oczekiwania da się pogodzić?

Jest za dwadzieścia ósma. Nauczycielka wiesza płaszcz, odkłada parasol, zostawia w szafce reklamówkę z zakupami zrobionymi po drodze i wchodzi na korytarz, na którym za chwilę zacznie się dzień. Zostawiła za drzwiami deszcz, prywatne sprawy i rozmowę telefoniczną, której nie zdążyła dokończyć. Pytanie, które warto postawić, brzmi jednak inaczej. Czy razem z płaszczem zostawiła coś jeszcze – swoje przekonania o tym, kim jest człowiek, wyobrażenie o tym, co w życiu ważne, sumienie?

Pytanie nie jest efektowną figurą retoryczną. Pojawia się w bardzo konkretnych momentach szkolnego dnia – wtedy, gdy trzeba zdecydować, czy postawić uczniowi jedynkę, którą formalnie ma się prawo postawić, ale co do której nie ma się pewności, że pomoże; wtedy, gdy siedemnastolatek na lekcji języka polskiego pyta wprost: „A co pani o tym sądzi?"; wtedy, gdy w pokoju nauczycielskim ktoś mówi o uczniu w sposób, który trudno przyjąć w milczeniu. W żadnej z tych sytuacji nie wystarczy odwołać się do rozporządzenia. Trzeba wiedzieć, co się myśli.

Nauczyciel pracuje dziś wśród procedur, standardów i obowiązków sprawozdawczych. Nie jest to samo w sobie złe, ale może sprzyjać wyobrażeniu profesjonalizmu, w którym nauczyciel jest przede wszystkim sprawnym wykonawcą zadań opisanych gdzie indziej, a jego system wartości – sprawą prywatną – dopuszczalną, lecz zawodowo nieistotną.

Sami nauczyciele opisują swoją pracę inaczej. W polskich wynikach badania TALIS 2024 trzy czwarte nauczycieli pracujących w klasach od piątej do ósmej szkoły podstawowej uznało wpływ na przyszłe pokolenia i rozwój społeczeństwa za bardzo ważny aspekt swojej pracy, a autorzy raportu piszą o zawodzie wykonywanym z poczuciem misji[1]. Obraz ten komplikują badania prowadzone w naszym regionie. Wanda Dróżka z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach zapytała na przełomie 2014 i 2015 r. ponad czterystu nauczycieli z województwa świętokrzyskiego i z województw ościennych o ich wartości i cele życiowe, powtarzając badanie sprzed ćwierć wieku. W odpowiedziach na pytanie otwarte o udane życie, wartości etosowe – poczucie dobrze spełnionego obowiązku, pracy na rzecz innych – pojawiały się rzadko, choć oceniając przedstawione im cele, nauczyciele uznawali działanie dla dobra innych za ważne[2]. Autorka widzi w tym przesunięcie od etosu ku sprawom codzienności i warunków pracy. Ostrożnie można powiedzieć, że etos nie zniknął z deklaracji nauczycieli, ale przestał być pierwszym językiem, którym opowiadają o własnym życiu. Otoczenie oczekuje od nich sporo. Joanna Ludwika Pękala, analizując opinie dyrektorów, nauczycieli i rodziców, stwierdziła, że społeczne wymagania wobec nauczycieli sięgają także sfery życia osobistego[3]. Żądamy więc od nauczyciela moralnej wiarygodności, również poza szkołą, a w klasie oczekujemy powściągliwości w wyrażaniu przekonań. Nie musi to być sprzeczność. Jest to jednak napięcie, które nauczyciel rozstrzyga codziennie sam.

Neutralność instytucji, neutralność osoby

Czy istnieje szkoła pozbawiona wartości? Odpowiedź daje samo prawo. Preambuła ustawy Prawo oświatowe stwierdza, że nauczanie i wychowanie za podstawę przyjmują uniwersalne zasady etyki, respektując chrześcijański system wartości[4]. Artykuł piąty tej samej ustawy zobowiązuje nauczyciela do kierowania się dobrem uczniów oraz troską o ich postawę moralną, z poszanowaniem godności osobistej ucznia[5]. Karta Nauczyciela każe kształcić i wychowywać młodzież w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka oraz dbać o postawy moralne

[1] K. Paczuska, *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, Warszawa 2025, s. 11 [online:] https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf (dostęp: 9 września 2026). Badanie objęło losową, reprezentatywną próbę 3783 nauczycieli klas V–VIII z 279 szkół.

[2] W. Dróżka, *Życie wartościowe według nauczycieli. Porównanie pokoleniowe i epokowe*, „Forum Oświatowe" 2016, nr 2 (56), s. 257–280. Ankietą objęto 405 nauczycieli; badanie powtarzało narzędzie z lat 1989–1990. Poczucie dobrze spełnionego obowiązku spadło w hierarchii wartości życiowych z czołówki na jedenaste miejsce.

[3] J.L. Pękala, *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?*, Warszawa 2017.

[4] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Preambuła (Dz.U. z 2026 r., poz. 820, 904, 982, 1036 i 1123).

[5] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 5 (Dz.U. z 2026 r., poz. 820, 904, 982, 1036 i 1123).

zgodnie z ideą przyjaźni między ludźmi różnych światopoglądów[6]. Klauzula o chrześcijańskim systemie wartości bywa przedmiotem sporu. Niezależnie od jej interpretacji ustawodawca zakłada, że nauczyciel ma własne rozeznanie moralne. Polska szkoła nie jest – i z mocy ustawy nie może być – instytucją aksjologicznie pustą. Konstytucja nie posługuje się przy tym pojęciem neutralności światopoglądowej. Mówi o bezstronności władz publicznych w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych[7]. Bezstronność to zobowiązanie instytucji, by nie faworyzować żadnego światopoglądu i nikomu go nie narzucać, a nie zobowiązanie człowieka do tego, by własnego światopoglądu nie mieć.

Warto tu rozdzielić trzy pytania, które w sporze o neutralność zwykle się zlewają. Czy nauczyciel może nie mieć przekonań? Czy powinien je ujawniać? Czy wolno mu posługiwać się nimi jako uzasadnieniem wymagań wobec ucznia?

Na pierwsze odpowiada prawo i zdrowy rozsądek. Nie może i nikt poważny tego nie oczekuje. Rozsądny zwolennik neutralności twierdzi, że w klasie, do której chodzą dzieci z rodzin wierzących i niewierzących, nauczyciel powinien uzasadniać swoje wymagania racjami dostępnymi dla wszystkich. To argument poważny i dotyczy trzeciego pytania. Warto jedynie dodać, że również racje uchodzące za dostępne dla wszystkich opierają się na jakiejś wizji człowieka. Nie znaczy to, że wszystkie uzasadnienia są równie dostępne – argument psychologiczny można wspólnie sprawdzać w sposób, w jaki nie sprawdza się wiary. Znaczy tylko, że także język pozornie neutralny wymaga namysłu nad tym, kim jest człowiek. Dariusz Zając przypomina, że pluralizm świata wartości stawia nauczyciela przed trudnym wyborem takich, a nie innych wartości, które ujawniają się w jego codziennej pracy[8]. Nauczyciel wybiera zawsze, ale czy robi to świadomie.

Z tym wiąże się pytanie o autorytet. Współczesna pedagogika słusznie odrzuciła model nauczyciela niepodważalnego i karzącego. Czy razem z autorytaryzmem nie osłabło jednak samo pojęcie autorytetu? Nauczyciele, jak pokazały Magdalena Smak i Dominika Walczak, sami mówią o braku autorytetu wśród uczniów[9]. Maria Dudzikowa przekonywała, że autorytet zawsze jest relacją – nie przychodzi wraz ze stanowiskiem, lecz rodzi się z tego, czego uczeń doświadcza w kontakcie z konkretnym nauczycielem[10]. W pięćdziesięciu esejach przyszłych nauczycieli, analizowanych przez Katarzynę Jagielską, autorytet bywał wiązany raczej z cechami osobowymi niż z samą wiedzą przedmiotową[11]. Trudno o autorytet bezosobowy. Nauczyciel, który skutecznie ukryłby wszystko, co osobiste, ukryłby także to, co czyni go wychowawcą.

Kogo nauczyciel widzi przed sobą

Trzeba tu oddać sprawiedliwość procedurom. Bywają przedstawiane jako biurokratyczny balast, a są jednym z ważniejszych osiągnięć nowoczesnej szkoły. Procedury w ramach standardów ochrony małoletnich chronią przed nadużyciami, a jasne kryteria oceniania – przed uznaniowością, zwiększając przewidywalność i poczucie bezpieczeństwa. Procedury są formą sprawiedliwości – gwarantują, że wszyscy będą traktowani tak samo, także wtedy, gdy nauczyciel jest zmęczony albo uprzedzony.

Procedury nie wyczerpują jednak moralnego namysłu nad konkretną sytuacją. Mówią, jak przeprowadzić rozmowę z rodzicem, ale nie powiedzą, czy w tej rozmowie zachowałem się przyzwoicie. Można wypełnić wszystkie obowiązki i nie zauważyć chłopca, który od tygodnia siedzi sam. Można też użyć procedury jako osłony – dokumentacja jest kompletna, reszta nie jest moją sprawą. Robert Kwaśnica ujął to precyzyjnie. Cele, metody i środki, którymi posługuje się nauczyciel, są wtórne wobec jego kompetencji praktyczno-moralnych, bo zanim po nie sięgnie, musi rozstrzygnąć, czy w tej sytuacji nie staną się narzędziem manipulacji drugim człowiekiem[12]. Czy chcielibyśmy powierzyć własne dziecko nauczycielowi, który zawsze postępuje zgodnie z instrukcją, ale nigdy nie pyta siebie, czy postępuje dobrze?

W tym miejscu spór o wartości staje się pytaniem konkretnym o to, kogo nauczyciel widzi, wchodząc do klasy. Wynik, który trzeba poprawić przed ewaluacją? Przypadek wychowawczy, który trzeba opisać czy człowieka? Odpowiedzi nie muszą się wykluczać – analiza wyników i staranna dokumentacja mogą służyć właśnie człowiekowi. Pytanie dotyczy tego, co jest celem, a co środkiem.

Chrześcijańska antropologia – przywołana tu jako źródło określonego etosu, a nie temat katechetyczny – odpowiada na nie dość radykalnie. Godność osoby jest w niej niezbywalna i uprzednia wobec wszystkiego, co człowiek osiągnie. Nie jest nagrodą za wyniki i nie znika wraz z porażką. Wolność jest realna, a więc człowiek odpowiada za swoje czyny, co oznacza, że stawianie wymagań i granic bywa formą szacunku. Do tego dochodzi szczególna troska o słabszych, możliwość przebaczenia i rozpoczęcia od nowa oraz rozróżnienie, które w szkole ma znaczenie codzienne, między oceną czynu a oceną osoby. Na gruncie polskiej pedagogiki takie ujęcie rozwija tradycja personalistyczna, dla której podstawową kategorią wychowania jest osoba, a nie efekt[13]. Jan Paweł II nazwał wychowanie obdarzaniem człowieczeństwem i to obdarzaniem dwustronnym[14].

---

[6] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 6, pkt 4–5 (Dz.U. z 2026 r., poz. 515).

[7] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 25 ust. 2 (Dz.U. z 1997 r. Nr 78 z późn. zm.).

[8] D. Zając, *Wokół niektórych dylematów aksjologicznych procesu wychowania w pracy zawodowej nauczycieli*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2023, nr 25, s. 15–28.

[9] M. Smak, D. Walczak, *Prestiż zawodu nauczyciela*, „Edukacja" 2015, nr 2 (133), s. 24–43. Badanie jakościowe (wywiady indywidualne i grupowe) zrealizowano w 2014 r.

[10] M. Dudzikowa, *Autorytet jest zawsze relacją*, rozm. J. Białek, „Psychologia w Szkole" 2008, nr 3, s. 3–11.

[11] K. Jagielska, *Autorytet zawodu nauczyciela w opinii studentów studiów nauczycielskich*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia" 2021, t. 34, nr 4, s. 153–170. Jest to analiza treści pięćdziesięciu esejów studentów jednej uczelni. Wnioski dotyczą tej grupy.

[12] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 300–303.

[13] F. Adamski, *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana" 2013, nr 1 (31), s. 107–120.

[14] Jan Paweł II, *List do Rodzin „Gratissimam sane" Ojca Świętego Jana Pawła II z okazji Roku rodzin 1994*, nr 16, Wrocław 2021.

Przełóżmy to na sytuacje szkolne. Czy uczeń z najwyższą średnią jest jako człowiek wart więcej niż uczeń zagrożony oceną niedostateczną? Odpowiedź „nie" wydaje się oczywista, dopóki nie przyjrzymy się temu, komu w praktyce poświęcamy uwagę i czyje nazwisko pada na apelu. Czy można postawić jedynkę, nie odbierając uczniowi godności? Można, pod warunkiem, że stopień dotyczy pracy, a nie osoby, i że po jego postawieniu relacja nadal istnieje. Czy można powiedzieć: „Zrobiłeś źle", nie mówiąc: „Jesteś zły"? To bodaj najtrudniejsza umiejętność w tym zawodzie. I czy można być jednocześnie wymagającym i miłosiernym, czy też troska o dobrostan ucznia musi oznaczać usuwanie z jego drogi wszystkich trudności? Człowiek, którego chroni się przed każdą konsekwencją, jest przecież traktowany jak ktoś, kto nie udźwignie własnego życia.

Wiele z tych intuicji spotyka się z kategoriami obecnymi we współczesnej pedagogice, takimi jak: podmiotowość ucznia, inkluzja, indywidualizacja, znaczenie relacji. To spotkanie jest realne i warto je nazywać, zamiast budować sztuczny konflikt między tradycją chrześcijańską a współczesną szkołą. Jeżeli nauczyciel powie, że wartość ucznia nie zależy od jego ocen, uznamy to za wyraz dobrej pedagogiki. Jeżeli doda, że źródłem tego przekonania jest dla niego Ewangelia, czy treść tego przekonania stanie się mniej pedagogiczna. Treść pozostaje ta sama. Zmienia się to, co słyszy uczeń, gdy słowa te padają z ust kogoś, kto wystawia mu oceny. Tu wracamy do drugiego i trzeciego z postawionych pytań.

Byłoby też nadużyciem wyprowadzać stąd wniosek o wyższości nauczyciela wierzącego. Można być znakomitym nauczycielem, nie mając żadnych przekonań religijnych. Jest wielu takich nauczycieli, których uczniowie zapamiętują na całe życie. Można też deklarować chrześcijaństwo i być nauczycielem złym – niesprawiedliwym, upokarzającym, ironicznym wobec słabszych. Jeżeli nauczyciel mówi o chrześcijańskiej godności osoby, a jednocześnie ośmiesza ucznia przy klasie, problemem nie jest brak miejsca dla chrześcijaństwa w szkole. Problemem jest brak chrześcijaństwa w jego własnym postępowaniu.

Gdzie zatem przebiega granica między świadectwem a naciskiem? Sergiusz Hessen, jeden z twórców polskiej pedagogiki kultury, pisał w 1933 r., że nauczyciel „nie musi przy tem powstrzymywać się od wydawania własnego sądu, nie może go jednak narzucać: i jedno i drugie przysłoniłoby tylko sens duchowego otoczenia"[15]. „Jedno i drugie" to zarówno narzucanie, jak i powstrzymywanie się od sądu. Hessenowi nie chodziło przy tym o powściągliwość w konkretnej sytuacji – milczenie bywa rozwagą i troską o ucznia, lecz o trwałe ukrywanie własnego światopoglądu, które w jego ujęciu oznaczałoby rezygnację wychowawcy z własnej osobowości. W szkole granicę wyznacza przede wszystkim asymetria – nauczyciel ocenia, a uczeń o tym wie, więc to, co dla nauczyciela jest podzieleniem się poglądem, dla ucznia bywa komunikatem o oczekiwaniu. Kwaśnica pisze o postawie niedyrektywnej – własny punkt widzenia przedstawia się jako ofertę myślową, jedną z możliwych odpowiedzi[16].

Weźmy przypadek trudniejszy niż pierwszy. Na lekcji wychowawczej szesnastolatka pyta nauczyciela, o którym wszyscy wiedzą, że jest wierzący, co sądzi o eutanazji i dodaje: „Pewnie i tak wiadomo, co pan powie". Nauczyciel może uchylić się od odpowiedzi, powołując się na neutralność. Klasa odczyta to jednak jako unik albo jako sygnał, że o takich sprawach się nie rozmawia. Może też przedstawić swoje przekonanie jako rozstrzygnięcie, któremu nie wypada się sprzeciwić i wtedy przekracza granicę. Jest droga trzecia, trudniejsza od obu – powiedzieć, co się myśli i dlaczego, przedstawić racje strony przeciwnej tak, by jej zwolennik w klasie mógł się w nich rozpoznać, i jasno zaznaczyć, że ani ocena, ani sympatia nauczyciela nie zależą od tego, kto się z nim zgodzi. Nie zawsze się to udaje. Ale dopiero w takich sytuacjach okazuje się, czy bezstronność jest postawą, czy deklaracją.

Metaforą tego problemu jest pokój nauczycielski. Czy jest w nim miejsce dla kogoś, kto otwarcie powie, że jego sposób myślenia o uczniu wyrasta z chrześcijańskiej antropologii? Czy szkoła, która deklaruje pluralizm, ale reaguje zakłopotaniem na jawnie religijne uzasadnienie, pozostaje rzeczywiście pluralistyczna? Pytanie trzeba jednak postawić także drugiej stronie. Czy nauczyciel chrześcijański potrafi szanować kolegę niewierzącego jako równorzędnego rozmówcę, a nie kogoś, kto jeszcze czegoś nie zrozumiał? Czy potrafi wysłuchać poglądu, którego nie podziela, i odróżnić świadectwo od nacisku wtedy, gdy ma przewagę? I wreszcie sprawdzian najprostszy. Czy jego zachowanie wobec najsłabszego ucznia w klasie potwierdza to, o czym mówi? Jeżeli chrześcijaństwo ma być w szkole widoczne, to najpierw w sposobie traktowania człowieka, a dopiero potem w uzasadnieniach.

Wróćmy więc do korytarza i do wieszaka. Nauczyciel rzeczywiście powinien zostawić za drzwiami wiele rzeczy – uprzedzenia wobec konkretnego ucznia i jego rodziny, potrzebę dominacji, prywatne sympatie i antypatie, pokusę wykorzystywania klasy jako audytorium dla własnych poglądów. Sumienia ani przekonania o godności ucznia nikt rozsądny nie każe mu tam zostawiać. Trudniejsze jest inne pytanie. Czy nauczyciel powinien udawać, że nie ma źródeł, z których czerpie rozumienie prawdy, wolności i odpowiedzialności? Jeśli z tych rozważań coś wynika, to raczej to, że nie musi, ale odpowiada za sposób, moment i konsekwencje ich ujawniania w relacji z uczniem.

Być może więc pytanie nie brzmi, czy nauczyciel ma jeszcze prawo do własnych wartości, lecz czy szkoła pozostaje przestrzenią, w której potrafimy o tych wartościach ze sobą rozmawiać.

Warto przeczytać

Bałachowicz J., *Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2019, nr 8.

Gromkowska-Melosik A., *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*, „Studia Edukacyjne" 2016, nr 41.

ks. Hubert Równicki
nauczyciel konsultant ŚCDN,
duchowny katolicki, katechetyk,
diecezjalny wizytator lekcji religii diecezji kieleckiej

[15] Za: S. Hessen, *Pogląd na świat i pedagogika*, „Kultura i Wychowanie" 1933, z. 2, s. 126; M.L. Boczoń, *Sergiusz Hessen jako publicysta „Kultury i Wychowania" w latach 1933−1939*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2011, nr 27, s. 152. Tekst został opublikowany bez zmian w książce S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997 (wyd. 1, 1939); zob. też K.K. Przybycień, *Nauczyciel w obliczu przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne" 2023, t. 10, s. 102−103.

[16] R. Kwaśnica, dz.cyt., s. 300−303.

Moja PANI – PIERWSZY NAUCZYCIEL, który zostaje w sercu dziecka

Uśmiechnięta buzia. Blond kosmyki wymykają się spod czerwonej czapki z daszkiem. W nowym, wymarzonym plecaku upragniony piórnik z kredkami, którymi za chwilę Jaś narysuje swój pierwszy szkolny rysunek. Spakowany zeszyt w cienką linię i w kratkę, kredki, i blok do rysowania. Tuż obok kolorowy lunchbox z porcją owoców, bo będzie przerwa śniadaniowa.

A w niebieskich oczach iskierki ciekawości i zachwytu mieszające się z lekkim onieśmieleniem. Małe rączki mocno ściskają dłonie mamy i taty. „Jak będzie wyglądała moja szkoła? Co mnie tam czeka?" – myśli siedmioletni Jaś.

Zza dużych drzwi słychać szkolny dzwonek…

Każdy pierwszoklasista z ogromną radością i dumą, często z lekkim onieśmieleniem, a niekiedy ze łzami w oczach po raz pierwszy przekracza próg szkolny. Drzemie w nim zarówno mnóstwo radości i ekscytacji, jak i obaw. W drzwiach szkoły czeka na niego nauczycielka, która wita swoich nowych uczniów serdecznym uśmiechem. Od tego momentu stanie się ona jednym z najważniejszych przewodników w nowej szkolnej rzeczywistości.

„Moja pani powiedziała…", „A pani mówiła, że…", „Moja pani jest…". To słowa, które pierwszoklasiści bardzo często wypowiadają, relacjonując w domu kolejne dni spędzone w szkole. Dla wielu z nich nauczycielka staje się tą wyjątkową i najważniejszą osobą, której każde zdanie ma ogromną moc.

Od pierwszych dni szkoły opinie i postawa nauczycielki często nabierają większego znaczenia niż te wygłaszane przez rodziców czy rówieśników. Dziecko wierzy, że „moja pani" wie najlepiej – potrafi wszystko wyjaśnić i zawsze ma rację. Nikt, tak jak pani, nie patrzy z przejęciem w oczy dziecka. Nikt, tak jak ona, nie wierzy, że uda się pokonać największe trudności. To, co dzieje się w klasie szkolnej, jest naturalnym etapem budowania zaufania i więzi z osobą, która przez wiele kolejnych lat będzie towarzyszyć mu w drodze zdobywania wiedzy i poznawania świata.

Wraz z rozpoczęciem edukacji szkolnej nauczyciel staje się dla dziecka nie tylko osobą odpowiedzialną za organizowanie procesu uczenia się, ale także jednym ze znaczących dorosłych, od których oczekuje ono wsparcia, akceptacji i poczucia bezpieczeństwa. Ma to szczególne znaczenie w pierwszych latach nauki, kiedy dziecko wchodzi w nowe środowisko społeczne, podejmuje nowe role i mierzy się z wymaganiami, które stopniowo stają się podstawą budowania obrazu siebie jako ucznia.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej to ktoś więcej niż osoba prowadząca lekcje. W pierwszych latach nauki staje się dla dziecka autorytetem, rozumianym jako specyficzna relacja. Rozwija się ona głównie w oparciu o wzorzec osobowy nauczyciela, czyli jego postawy wobec uczniów i ich rodziców, jak również wobec otoczenia, w którym funkcjonują uczniowie. Życzliwość, cierpliwość, uśmiech i zapewnianie dzieciom poczucia bezpieczeństwa to z punktu widzenia uczniów najważniejsze cechy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Jego gesty, uśmiech, ton głosu, sposób powitania z klasą, emocje, a nawet sposób ubierania się mają ogromne znaczenie w motywowaniu i rozbudzaniu ciekawości do uczenia się. Dziecko zapatrzone w osobę nauczycielki dostrzega każdy szczegół w jej zachowaniu i w wyglądzie. Przywiązuje wagę do drobiazgów, których często my dorośli nie dostrzegamy. Codzienna uważność na dzieci, wysłuchanie ich i spokojny ton głosu są nie do przecenienia w pracy z najmłodszymi uczniami. To sprawia, że uczniowie od klas pierwszych do trzecich szkół podstawowych „przeglądają się" w swoim nauczycielu jak w lustrze. Ich pani jest tak ważna, że pragną być takie jak ona i naśladować ją we wszystkim. Z ust pani dzieci słyszą słowa, które mają moc napędzającą do działania, a na podstawie tego, co słyszą o sobie, tworzą obraz samych siebie i wzmacniają poczucie własnej wartości. Dzieci potrzebują uważnej obecności nauczycielki, kogoś, kto dostrzeże ich wysiłek, pozwoli im próbować, popełniać błędy i podejmować kolejne wyzwania. Potrzebują wsparcia, życzliwości i zrozumienia dla trudności, z którymi mierzą się każdego dnia.

Zdaniem Olimpii Gogolin oraz Eugeniusza Szymika: „W pierwszym okresie życia dziecka jego relacje z otoczeniem ograniczają się do odróżniania osób z najbliższego otoczenia od osób z zewnątrz. Oczekiwania dziecka względem poszczególnych dorosłych są zbliżone i niezależne od stopnia zażyłości z danym człowiekiem. Ogląd ten zmienia się w wieku przedszkolnym"[1]. Natomiast: „Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza dzieci w wieku siedmiu–ośmiu lat, szukają oparcia w dorosłych. W oczach uczniów klas I–III szczególnego znaczenia nabiera wówczas postać nauczyciela-wychowawcy, który w tym okresie rozwojowym może być uznawany przez dziecko za jedną z ważniejszych osób w jego życiu"[2].

Nauczyciel pracujący na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinien być wrażliwy na wiele potrzeb dzieci. Dzięki swojej empatii oraz wiedzy o tym, jak ważny jest pierwszy etap edukacyjny, dostrzega i wzmacnia indywidualny potencjał każdego ucznia. Dzieci

[1] Za: O. Gogolin, E. Szymik, *Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I–III szkół podstawowych*, „Chowanna" 2018, t. 1 (50), s. 239 [online:] https://journals.us.edu.pl/index.php/CHOWANNA/article/view/21235 (dostęp: 29 września 2026).

[2] Tamże, s. 240.



Graf. AI – Copilot, na licencji MS Office

Opr. K. Pluta

przejawiają już symptomy zdolności i zainteresowań w określonych dziedzinach. Rolą nauczyciela jest również dostarczanie okazji do tego, aby dzieci mogły w pełni wyrażać siebie i odnosić sukcesy na różnych płaszczyznach. Temu szczególnie sprzyja forma pracy zintegrowanej, rozumiana jako integracja treści, metod i form pracy oraz fakt, iż z uczniami klas młodszych przeważnie pracuje jeden nauczyciel. W tak organizowanej przestrzeni edukacyjnej, przebywając z uczniami kilka godzin dziennie, nauczyciel ma szansę dostrzec indywidualny potencjał każdego z nich, widzieć momenty krytyczne uczniów, jak i te przynoszące radość i dające szansę na rozwój wiedzy i umiejętności dzieci.

Stała obecność jednego nauczyciela zwiększa również możliwość poznania dziecka w różnych sytuacjach i kontekstach. Ten sam nauczyciel obserwuje ucznia podczas czytania, liczenia, pracy zespołowej, zabawy, aktywności ruchowej, działań twórczych czy rozwiązywania konfliktów. Dzięki temu może budować całościowy obraz jego funkcjonowania – rozpoznawać mocne strony, zainteresowania, strategie uczenia się, sposób reagowania na trudność, tempo pracy, relacje z rówieśnikami oraz zmiany zachodzące w czasie. Jest to szczególnie istotne w edukacji wczesnoszkolnej, w której rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny dziecka pozostają ze sobą ściśle powiązane. Ciągłość kontaktu sprzyja więc indywidualizacji nie tylko poprzez różnicowanie zadań, lecz przede wszystkim poprzez trafniejsze rozpoznawanie potrzeb konkretnego dziecka.

Model edukacji, w którym jeden nauczyciel pełni wobec dziecka rolę głównego nauczyciela-wychowawcy i integruje jego doświadczenia edukacyjne jest niezwykle ważny z perspektywy rozwojowej i relacyjnej. Dla dziecka rozpoczynającego naukę szkolną nauczyciel nie jest jedynie osobą organizującą proces kształcenia i przekazującą wiedzę. Staje się ważnym dorosłym, który współtworzy bezpieczne i przewidywalne środowisko uczenia się, wspiera rozwój emocjonalny i społeczny dziecka, pomaga mu radzić sobie z trudnościami, a jednocześnie zachęca do stopniowego podejmowania coraz bardziej samodzielnych działań. Stała obecność tego samego nauczyciela sprzyja budowaniu relacji opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. W takich warunkach dziecko może swobodniej eksplorować otoczenie, podejmować nowe zadania, doświadczać niepowodzeń, popełniać błędy i ponawiać próby bez obawy, że niepowodzenie podważy jego wartość jako osoby.

Jakość tej relacji ma znaczenie dla kształtowania obrazu siebie i poczucia własnej wartości dziecka. W pierwszych latach edukacji szkolnej sposób, w jaki nauczyciel reaguje na możliwości, trudności, sukcesy i błędy ucznia, staje się dla niego ważnym źródłem informacji o samym sobie. Akceptacja nie oznacza przy tym bezwarunkowej aprobaty każdego zachowania czy rezultatu działania. Świadczy o uznaniu wartości dziecka niezależnie od poziomu jego osiągnięć, przy jednoczesnym stawianiu adekwatnych wymagań, wyznaczaniu granic i udzielaniu wspierającej informacji zwrotnej. W relacjach z osobami znaczącymi, początkowo tylko z rodzicami, a po rozpoczęciu edukacji także z nauczycielem, dziecko doświadcza szacunku, zainteresowania, zrozumienia i wsparcia, może stopniowo budować przekonanie o własnej wartości, kompetencji i zdolności do skutecznego działania. Z tego względu nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej pełni szczególną rolę. Jego zadaniem jest nie tylko wspieranie osiągnięć edukacyjnych ucznia, lecz także tworzenie takich warunków relacyjnych, w których dziecko może rozwijać autonomię, poczucie sprawstwa, pozytywny obraz siebie oraz kształtować postawę szacunku i otwartości wobec innych.

Praca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej ma specyficzny, wielowymiarowy charakter. Wymaga kompetencji merytorycznych i metodycznych w zakresie różnych obszarów edukacyjnych – polonistyki, matematyki, informatyki, przyrody, techniki, plastyki, muzyki, edukacji społecznej i ruchowej, a często również języka obcego nowożytnego. Nauczyciel powinien ponadto umiejętnie dobierać metody i formy pracy do celów zajęć, treści kształcenia, możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci. Istotne znaczenie mają jego kompetencje organizacyjne pozwalające na planowanie i realizowanie zajęć w formule zintegrowanej oraz tworzenie sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie zdobywają wiedzę i rozwijają umiejętności poprzez działanie, doświadczanie, badanie i rozwiązywanie problemów.

> *Model edukacji, w którym jeden nauczyciel pełni wobec dziecka rolę głównego nauczyciela-wychowawcy i integruje jego doświadczenia edukacyjne jest niezwykle ważny z perspektywy rozwojowej i relacyjnej*

Szczególną rolę odgrywa również potencjał twórczy nauczyciela rozumiany jako zdolność do projektowania różnorodnych, nieoczywistych i angażujących sytuacji edukacyjnych. Pozwala on nadawać treściom kształcenia formę, która wzbudza ciekawość poznawczą dzieci, uruchamia ich aktywność oraz pomaga skoncentrować uwagę na istocie podejmowanego zagadnienia. Twórczość nauczyciela nie powinna jednak sprowadzać się do poszukiwania atrakcyjnych metod czy mnożenia aktywności. Jej wartość ujawnia się wówczas, gdy zastosowane rozwiązania pozostają podporządkowane celom edukacyjnym i pomagają uczniom dostrzegać sens podejmowanych działań. Nauczyciel może odwoływać się do: zabawy, eksperymentowania, opowiadania historii, działania artystycznego, ruchu, pracy projektowej czy sytuacji zaczerpniętych z codziennego życia dziecka. Dzięki temu zainteresowanie ucznia staje się punktem wyjścia do świadomie zaprojektowanego procesu uczenia się, a atrakcyjność zajęć jest środkiem prowadzącym do osiągnięcia założonych celów, nie zaś celem samym w sobie.

Praca z uczniami na pierwszym etapie edukacyjnym jest pełna wyzwań i sytuacji, które mimo starannego planowania nie zawsze przebiegają zgodnie z przyjętym scenariuszem zajęć. Edukacja wczesnoszkolna wymaga zatem od nauczyciela nie tylko dobrego przygotowania merytorycznego i metodycznego, lecz także uważności, elastyczności i gotowości do modyfikowania własnych zamierzeń. Podążając za uczniami, nauczyciel powinien być otwarty na to, co dzieci dostrzegają i słyszą, co je zastanawia, zaciekawia i skłania do zadawania pytań. To właśnie dziecięca ciekawość, spontaniczne obserwacje i pojawiające się pytania mogą stać się punktem wyjścia do wartościowych sytuacji edukacyjnych. Rolą nauczyciela jest umiejętne wykorzystanie tych momentów i nadanie im edukacyjnego znaczenia tak, aby podążanie za zainteresowaniami dzieci nie oznaczało rezygnacji z założonych celów, lecz stawało się jedną z dróg prowadzących do ich osiągnięcia. W tym znaczeniu nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie tylko organizuje proces uczenia się, ale uważnie towarzyszy dziecku w poznawaniu i rozumieniu świata.

> *Praca z uczniami na pierwszym etapie edukacyjnym jest pełna wyzwań i sytuacji, które mimo starannego planowania nie zawsze przebiegają zgodnie z przyjętym scenariuszem zajęć*

Nauczyciel ma zatem ogromny wpływ na to, czy uczniowie uwierzą we własne możliwości, czy zachowają naturalną ciekawość świata i odwagę do zadawania pytań, poszukiwania odpowiedzi, próbowania, odkrywania. Od pierwszych doświadczeń szkolnych zależy, czy będą potrafili rozpoznawać i wyrażać swoje emocje, budować dobre relacje, współpracować z innymi, dostrzegać ich potrzeby i okazywać im wrażliwość. Niezwykle ważne są słowa nauczyciela: „Dobrze zrobiłeś". One pomagają dziecku dostrzec sens własnego wysiłku, docenić drogę, którą przeszło, poradzić sobie z niepowodzeniem i znaleźć w sobie odwagę do kolejnej próby. W takich codziennych doświadczeniach rodzi się nie tylko motywacja do uczenia się, ale także przekonanie, że warto być ciekawym świata, siebie i drugiego człowieka.

Jaś wszedł do sali. Nie znał jeszcze imienia chłopca stojącego obok ani imion pozostałych dzieci. Nie wiedział, gdzie odłożyć plecak ani kiedy będzie mógł otworzyć swój nowy piórnik. Przez chwilę rozglądał się niepewnie. Wtedy podeszła do niego pani. Przywitała go po imieniu i wskazała miejsce obok Frania. Po chwili Jaś wiedział już, gdzie może zostawić swoje rzeczy i do kogo zwrócić się z pytaniem. A pytań miał wiele. Wszystko go interesowało, wszystkiego był ciekaw. Nagle przypomniał sobie o brązowym kasztanie, który znalazł na trawniku przed szkołą. Wyjął go z kieszeni i pokazał Frankowi.

Tego dnia nie wszystko wydarzyło się zgodnie z planem nauczycielki. Jedno z dzieci przyniosło znaleziony po drodze niezwykły liść. Ktoś zapytał, dlaczego liść ma różne kolory. Jaś chciał wiedzieć, z jakiego drzewa spadł ten liść i zaraz potem wyjął z kieszeni kasztana. Pojawiły się kolejne pytania. Trzeba było policzyć, porównać, poszukać odpowiedzi, coś narysować i o czymś opowiedzieć. Kilkanaście par oczu wpatrywało się w panią, która najpierw czytała dzieciom wiersz o jesieni, a potem z uwagą słuchała, pytała, zachęcała do przyglądania się, zastanawiania i wspólnego poszukiwania odpowiedzi.

Jaś z uśmiechem wybiegł ze szkoły. Pokazał rodzicom swój pierwszy szkolny rysunek, a później z przejęciem powiedział:
– Moja pani słuchała, jak mówiłem jej o tym, co chcę narysować. Ona patrzyła na mnie i słuchała, i słuchała…
W niebieskich oczach Jasia wciąż były iskierki ciekawości i zachwytu, z którymi rano przekroczył próg szkoły.

Katarzyna Pluta
nauczyciel konsultant ŚCDN

NAUCZYCIEL POD LUPĄ, czyli co mówią najnowsze badania

Jaki jest dziś polski nauczyciel? Odpowiedź wyłaniająca się z obserwacji środowiska nauczycieli oraz z najnowszych raportów badawczych jest znacznie bardziej złożona niż utrwalone w przestrzeni publicznej stereotypy. Analizowane publikacje pokazują środowisko tworzone przez osoby kompetentne, zaangażowane i odpowiedzialne, choć jak w każdej grupie zawodowej występują różnice w poziomie zaangażowania i w sposobie wykonywania obowiązków.

Kapitał pedagogiczny

W badaniu *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*[1] uczestniczyło w Polsce 3783 nauczycieli z 279 szkół. Polski system edukacji jawi się w nim jako najbardziej sfeminizowany w Europie – 78 proc. kadry nauczycielskiej klas od piątych do ósmych szkół podstawowych to kobiety, choć warto pamiętać, że taka tendencja występuje na całym świecie. Wynik ten potwierdza utrzymującą się od lat strukturę zatrudnienia w oświacie i skłania do refleksji nad atrakcyjnością zawodu dla mężczyzn.

Kolejną edycję badania – TALIS TKS 2024[2] – przeprowadził w Polsce w marcu 2024 r. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Wzięło w nim udział 2831 nauczycieli przedmiotów z klas od piątych do ósmych szkół podstawowych. Po raz pierwszy sprawdzono wiedzę pedagogiczną nauczycieli za pomocą standaryzowanych zadań. Nauczyciele osiągnęli wyniki plasujące Polskę w ścisłej czołówce ośmiu krajów uczestniczących w badaniu. Były to: Polska, Arabia Saudyjska, Chile, Chorwacja, Maroko, Południowa Afryka, Portugalia i Stany Zjednoczone. Fakt ten zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ w debacie publicznej stosunkowo rzadko mówi się o kompetencjach nauczycieli. Tymczasem badanie pokazuje, że polscy nauczyciele dysponują wysokim poziomem wiedzy pedagogicznej stanowiącej fundament skutecznego nauczania. Jak czytamy: „Nauczyciele z kwalifikacjami do nauczania języków obcych uzyskiwali wyższe wyniki w Polsce, Chorwacji i Arabii Saudyjskiej”[3]. Jednocześnie niepokoić mogą wyniki dotyczące nauczycieli wychowania fizycznego, sztuki, etyki i religii. Nie powinno to jednak prowadzić do wartościowania poszczególnych grup nauczycieli. Uzyskanie informacje wskazują raczej na obszary wymagające większego wsparcia w kształceniu i doskonaleniu zawodowym. Mogą również odzwierciedlać specyfikę przygotowania akademickiego nauczycieli niektórych przedmiotów.

Co ciekawe, polscy nauczyciele z wyższym poziomem wiedzy pedagogicznej czują się lepiej w tradycyjnym modelu pracy w szkole. Może to się wydawać zaskakujące, ponieważ często zakłada się, że najbardziej kompetentni nauczyciele są jednocześnie największymi zwolennikami innowacyjnych rozwiązań. Być może jako doświadczeni i dobrze przygotowani dostrzegają wartość sprawdzonych metod pracy, jednocześnie świadomie wybierając te innowacje, które rzeczywiście wspierają proces uczenia się.

Najwięcej deficytów zgłaszają nauczyciele, m.in. w zakresie: oceniania rówieśniczego, psychologii rozwojowej dziecka, teorii uczenia się, motywowania uczniów niezainteresowanych nauką, zmniejszania różnic między uczniami i dbania o postępy w nauce każdego ucznia. Są to obszary szczególnie istotne dla współczesnej szkoły, która musi odpowiadać na rosnącą różnorodność potrzeb uczniów.

Polscy nauczyciele czują się kompetentni w zakresie: rozpoznawania potrzeb uczniów zdolnych, wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego młodych ludzi, zapewniania odpowiednich warunków uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To szczególnie interesujące w kontekście częstych opinii o niedostatecznym przygotowaniu szkół do prowadzenia edukacji włączającej.

W TALIS 2024 badani deklarowali silne przywiązanie do swojej szkoły oraz nauczanego przedmiotu. Raport pokazuje, że większość nauczycieli identyfikuje się z wykonywanym zawodem i postrzega go jako ważny społecznie, co jest szczególnie istotne w okresie, gdy coraz częściej mówi się o kryzysie w edukacji.

Między pasją a rzeczywistością

Raporty odsłaniają też mniej optymistyczny obraz codzienności. Na szczególną uwagę zasługuje zdrowie nauczycieli. Wyniki badań[4] pokazują, że przewlekły stres wiąże się nie tylko z obniżeniem dobrostanu psychicznego, ale także z dolegliwościami fizycznymi. To sygnał, że troska o zdrowie nauczycieli powinna być traktowana jako jeden z warunków jakości edukacji.

Wśród najczęściej wymienianych przyczyn znajdują się: odpowiedzialność za wyniki uczniów, nadmiar dokumentacji, konieczność reagowania na problemy zgłaszane przez rodziców oraz troska o dobrostan uczniów. Podobne wnioski przynosi opracowanie *Polscy nauczyciele – diagnoza kryzysu*[5]. Autorka, opierając się na

[1] K. Paczuska, *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025.

[2] K. Paczuska, K. Kutyłowska, U. Wągrowska, *Wyniki międzynarodowego badania wiedzy pedagogicznej nauczycieli TALIS TKS 2024*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2026.

[3] Za: tamże, s. 10.

[4] K. Paczuska, dz.cyt.; M. Żytko, A. Jasińska-Maciążek, A. Zielińska i in., *Raport z ogólnopolskiego badania na temat ryzyka psychologicznego i stresu w zawodzie nauczyciela*, Warszawa 2026.

[5] A. Pacewicz, *Polscy nauczyciele – diagnoza kryzysu. Stres, wypalenie, deficyt młodych i słabość kształcenia – synteza badań międzynarodowych*

krajowych i międzynarodowych badaniach, wskazuje na zjawisko chronicznego przeciążenia. Warto zauważyć, że źródłem stresu nie są wyłącznie trudności związane z samym procesem nauczania. Coraz większa część obowiązków nauczyciela dotyczy zadań organizacyjnych, sprawozdawczych i opiekuńczych, co prowadzi do rozproszenia uwagi między licznymi rolami pełnionymi w szkole. Taka sytuacja może ograniczać czas oraz energię przeznaczane na przygotowanie zajęć i indywidualną pracę z uczniami.

Okazuje się, że część nauczycieli rozważa odejście z zawodu. Źródłem problemów są przede wszystkim takie czynniki, jak: niskie wynagrodzenia, biurokracja, częste zmiany przepisów i niewystarczające wsparcie instytucjonalne. Szczególnie niepokojące jest to, że kryzys dotyka także młodych nauczycieli. Badania wskazują na stosunkowo wysoki odsetek rozpoczynających karierę zawodową osób, które zastanawiają się nad odejściem ze szkoły. Oznacza to, że nawet wysoki poziom zaangażowania nauczycieli w danej placówce może nie wystarczyć do zatrzymania części kadry w zawodzie, jeśli nie nastąpią szersze zmiany dotyczące organizacji pracy i podniesienia społecznego prestiżu nauczycieli.

Każdy, kto pracuje lub pracował w szkole, wie, że wymiar etatu nie przekłada się na liczbę przepracowanych godzin, których w ostatecznym rozliczeniu czasu pracy jest o wiele więcej. Bywa, że praca nauczyciela wymaga także prywatnych nakładów finansowych na materiały i pomoce dydaktyczne, których szkoła nie jest w stanie zapewnić.

Kto będzie uczył za kilka lat?

Analizowane raporty zwracają uwagę na jeszcze dwa problemy, czyli starzenie się kadry pedagogicznej oraz niewystarczający napływ młodych osób do zawodu. Publikacja TALIS 2024 pokazuje strukturę wieku nauczycieli, która w najbliższych latach może prowadzić do zwiększenia liczby osób przechodzących na emeryturę. Jak stwierdzono: „Polska należy do grupy krajów z najstarszą kadrą nauczycielską w Europie. […] Porównując dane z 2024, z rokiem 2013, gdy w Polsce w TALIS badano nauczycieli gimnazjów, widzimy znaczącą zmianę. Wówczas średni wiek nauczycieli wyniósł 42 lata, co oznacza wzrost aż o sześć lat”[6].

Raporty Sieci Organizacji Społecznych dla Edukacji z lat 2025 i 2026 – *W jakim stanie jest stan nauczycielski?* oraz *Polscy nauczyciele – diagnoza kryzysu* – wskazują, że sytuacja ta tworzy niebezpieczną lukę pokoleniową[7]. Dane potwierdzają postępujące starzenie się polskiej kadry nauczycielskiej – „37 proc. polskich nauczycieli to osoby w wieku pięćdziesięciu lat i starsze”[8]. Jedynie w polskiej edukacji przedszkolnej sytuacja jest nieznacznie korzystniejsza niż w Unii Europejskiej. Z jednej strony, jak czytamy w publikacjach, nauczyciele z długim stażem w zawodzie są „cennym zasobem”, ale z drugiej – „mniej chętnie zmieniają swoje metody pracy”. Oczywiście najlepszym rozwiązaniem byłoby zachowanie równowagi, czemu sprzyjałaby „poprawa atrakcyjności finansowej zawodu, aby przyciągnąć nowe pokolenia nauczycieli”.

Zauważamy, że maleje zainteresowanie studiami pedagogicznymi, a szkoły coraz częściej mają trudności z pozyskaniem nauczycieli niektórych specjalności. Problem ten nie jest wyłącznie kwestią organizacyjną. Może on wpływać bezpośrednio na dostępność i jakość edukacji w kolejnych latach. Młodzi ludzie patrzą na pracę zawodową inaczej niż starsze generacje i mają jasno określone oczekiwania. Dla wielu z nich stabilność zawodowa nie oznacza wieloletniej pracy w jednym miejscu, lecz możliwość ciągłego uczenia się i dostosowywania kariery do zmieniających się potrzeb czy aspiracji. Raport dotyczący odchodzenia młodych warszawskich nauczycieli z zawodu opracowany przez Uniwersytet Warszawski w 2024 r. przynosi ciekawe wnioski[9]. Okazuje się, że częściej zjawisko to dotyczy osób, które mają już pewne doświadczenie w pracy w szkole i uzyskały stopień nauczyciela kontraktowego, a więc wraz ze wzrostem stażu w zawodzie nauczyciela spadło ich zadowolenie z pracy. Podawane przyczyny, to przede wszystkim: niskie zarobki, roszczeniowość rodziców połączona z brakiem społecznego uznania dla nauczyciela, trudne warunki pracy, nienormowany czas pracy i związane z nim zmęczenie. Młodych nie przyciąga do zawodu, tak często nagłaśniana w mediach, wizja długich ferii świątecznych czy wakacji.

Zawód nauczyciela oczami młodych

Pisząc o zawodzie nauczyciela XXI w., warto sięgnąć do opinii młodych ludzi. W raporcie *Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej* przygotowanym przez Fundację Teach for Poland[10] młodzi ludzie, charakteryzując dobrego nauczyciela, podkreślali przede wszystkim znaczenie kompetencji twardych (wiedzy) i umiejętności nauczycieli zgodnych z wykładanym przedmiotem. Na kolejnych miejscach wymieniali zdolność do przekazywania wiedzy w ciekawy sposób oraz sprawiedliwe i równe traktowanie uczniów. Największą zachętą skłaniającą do wyboru w przyszłości zawodu nauczyciela jest wciąż dla młodych własne doświadczenie związane ze spotkaniem na swojej drodze edukacyjnej pedagogów będących inspiracją, pracujących z oddaniem i poczuciem powołania. Wydaje się, że w tych kwestiach nic się nie zmieniło od wielu lat. Podobne motywacje przy wyborze zawodu kierowały starszym pokoleniem.

Podsumowanie

Przywołane raporty pokazują, że obraz polskiego nauczyciela jest daleki od uproszczeń, które często dominują w debacie publicznej. Nauczyciele to grupa zawodowa dobrze przygotowana merytorycznie, świadoma swojej roli i gotowa rozwijać kompetencje potrzebne we współczesnej szkole. Coraz wyraźniej widać jednak skutki przeciążenia, niedoborów kadrowych i malejącej atrakcyjności zawodu. Przyszłość edukacji w największym stopniu zależy od ludzi, którzy każdego dnia stają przed uczniami w klasach. Warto tworzyć warunki pracy i rozwoju pozwalające zatrzymać w zawodzie nauczycieli kompetentnych i zaangażowanych, sprawić, by młodzi postrzegali szkołę jako miejsce, z którym można związać swoją zawodową przyszłość.

Maria Kinga Orlicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

i krajowych (TALIS, NIK, SOS, UW na zlecenie ZNP), Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji, Warszawa 2026.

[6] Za: K. Paczuska, dz.cyt., s. 45.

[7] K. Prachnio, *W jakim stanie jest stan nauczycielski? Szkoła przed wielką zmianą*, Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji, Warszawa 2025; A. Pacewicz, dz.cyt.

[8] Za: K. Prachnio, dz.cyt., s. 4.

[9] J. Dobkowska, A. Zielińska, M. Żytko, *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2024.

[10] K. Nabrdalik, K. Płaza, K. Szymańska i in., *Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej*, Fundacja Teach for Poland, Warszawa 2024.

Jest dobrze. BĘDZIE LEPIEJ?

Wyniki najnowszych badań TALIS TKS i PISA dają polskim nauczycielom powody do satysfakcji.

Wiedza pedagogiczna polskich nauczycieli należy do najwyższych wśród krajów uczestniczących w badaniu TALIS TKS, a polscy piętnastolatkowie znajdują się w europejskiej czołówce pod względem umiejętności badanych w PISA.

W 2024 r. po raz pierwszy przeprowadzono *TALIS Teacher Knowledge Survey* (TALIS TKS), międzynarodowe badanie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) oparte na bezpośrednim pomiarze wiedzy pedagogicznej nauczycieli. Objęło ono wiedzę dotyczącą trzech obszarów: nauczania, czyli m.in. metodyki, planowania lekcji i zarządzania klasą; uczenia się, w tym rozwoju ucznia oraz jego dyspozycji emocjonalnych i motywacyjnych; oceniania, diagnozowania oraz analizy i wykorzystania danych. Badano wiedzę pedagogiczną niezależną od nauczanego przedmiotu. W badaniu uczestniczyło osiem krajów: Polska, Arabia Saudyjska, Chile, Chorwacja, Maroko, Południowa Afryka, Portugalia i Stany Zjednoczone. W Polsce objęło ono 2831 nauczycieli (od klas piątych do ósmych) z 279 szkół podstawowych.

Wyniki są dla polskich nauczycieli zdecydowanie korzystne. Najwyższy średni wynik osiągnęła Portugalia, a za nią znalazły się: Polska, Chorwacja i Stany Zjednoczone, których wyniki nie różniły się od siebie istotnie statystycznie. W badaniu wyodrębniono trzy poziomy wiedzy pedagogicznej. W Polsce 25 proc. badanych osiągnęło najwyższy poziom (trzeci), 64 proc. drugi, a 11 proc. pierwszy. Warto jednak zwrócić uwagę na pewien paradoks – w Polsce stosunkowo niewielu nauczycieli osiągnęło najniższy poziom, lecz jednocześnie odsetek tych z najwyższym wynikiem był mniejszy niż w USA, Portugalii czy Chorwacji. To ważne doprecyzowanie. Wyniki nie pozwalają po prostu powiedzieć, że „89 proc. polskich nauczycieli to dobrzy i bardzo dobrzy nauczyciele". TALIS TKS mierzy wiedzę pedagogiczną, a nie całościową jakość pracy nauczyciela. Pokazuje jednak, że zdecydowana większość polskich badanych dysponuje co najmniej solidnym poziomem tej wiedzy.

Także główne badanie TALIS 2024 przyniosło wiele informacji, które przeczą potocznemu obrazowi nauczyciela zniechęconego i pozbawionego motywacji. Polscy nauczyciele deklarują m.in. silną motywację wewnętrzną i przywiązanie do społecznego znaczenia swojej pracy. Aż 74 proc. uznaje możliwość wpływania na przyszłe pokolenia za bardzo ważny aspekt zawodu, a 88 proc. wskazuje na znaczenie pracy z dziećmi i młodzieżą.

Uczniowie też wysoko

Dopełnieniem tego obrazu są opublikowane we wrześniu wyniki PISA 2025. Badanie mierzy umiejętności piętnastolatków. W najnowszej edycji ponownie badano rozumienie czytanego tekstu i umiejętności matematyczne, natomiast główną dziedziną było rozumowanie w naukach przyrodniczych. Polska uczestniczyła również w dodatkowej części badania dotyczącej uczenia się w cyfrowym świecie. We wszystkich trzech podstawowych dziedzinach polscy uczniowie uzyskali wyniki wyższe od średnich Unii Europejskiej i OECD (495 punktów w naukach przyrodniczych, 484 w matematyce i 482 w czytaniu). Wśród państw UE wynik istotnie wyższy od polskiego w naukach przyrodniczych osiągnęły jedynie Estonia i Finlandia, w matematyce – Estonia, a w czytaniu – Estonia i Irlandia.

Mamy więc powody do zadowolenia. Trzeba jednak zachować ostrożność w interpretowaniu zależności między obydwoma badaniami, ponieważ PISA nie mierzy jakości pracy nauczycieli, a TALIS TKS nie mierzy rezultatów osiąganych przez ich uczniów. Nie można zatem na podstawie tych dwóch badań dowodzić bezpośredniego związku przyczynowego między kompetencjami nauczycieli, a wynikami polskich piętnastolatków. Można natomiast powiedzieć, że obydwa obrazy są dla Polski korzystne. I właśnie dlatego warto zastanowić się: skoro jest dobrze, to co zrobić, żeby było jeszcze lepiej.

Dlaczego nauczyciele języków obcych wypadają tak dobrze?

Wyniki polskich nauczycieli w TALIS TKS są stosunkowo mało zróżnicowane pod względem stażu pracy, płci czy lokalizacji szkoły. Jest jednak różnica szczególnie interesująca. Nauczyciele języków obcych nowożytnych osiągnęli wyższe wyniki niż nauczyciele innych przedmiotów. Co sprawia, że właśnie ta grupa wyróżnia się na tle polskiej kadry pedagogicznej? Badanie TKS nie daje odpowiedzi na pytanie o przyczyny tej przewagi. Można jednak postawić kilka hipotez, które warto poddać dyskusji.

Po pierwsze, przygotowanie do zawodu

Wielu czynnych dziś nauczycieli języków obcych to absolwenci nauczycielskich kolegiów języków obcych. Ich kształcenie miało silnie praktyczny charakter – metodyka stanowiła istotną część programu, praktyki pedagogiczne były rozbudowane i monitorowane przez opiekunów, a przyszli nauczyciele mieli szeroki dostęp do zagranicznych publikacji metodycznych. Zmieniło się także przygotowanie nauczycielskie na studiach filologicznych. Metodyka nauczania języka obcego zajęła w nich znacznie ważniejsze miejsce niż wcześniej, zwiększając znaczenie praktycznego przygotowania do zawodu.

Po drugie, kontakt z innymi praktykami edukacyjnymi

W kolegiach i na uczelniach pracowali nauczyciele oraz wykładowcy z innych krajów, wnosząc odmienne doświadczenia i sposoby pracy. Międzynarodowe instytucje i organizacje, takie

jak British Council czy amerykański Peace Corps, przez lata wspierały nauczycieli języków, oferując szkolenia, materiały i możliwość bezpośredniego kontaktu z zagranicznymi praktykami edukacyjnymi. Dzięki temu nauczyciel języka obcego był często nie tylko odbiorcą polskiego systemu doskonalenia, lecz także uczestnikiem międzynarodowego obiegu idei dotyczących edukacji.

Po trzecie, zewnętrzne wsparcie metodyczne

Po otwarciu polskiego rynku z bogatą ofertą pojawiły się wydawnictwa edukacyjne. Zapewniały nie tylko podręczniki, lecz także zaplecze metodyczne – poradniki, materiały dodatkowe, warsztaty, konferencje i szkolenia. Dziś wsparcie instytucjonalne nie odgrywa już tak wyjątkowej roli, ponieważ nauczyciele znający języki obce mają niemal nieograniczony dostęp do zagranicznych zasobów internetowych – publikacji, materiałów dydaktycznych, webinariów, nagrań lekcji oraz społeczności nauczycielskich.

Po czwarte, podróże kształcą

Nauczyciele języków obcych częściej niż przedstawiciele wielu innych specjalności mają za sobą dłuższe pobyty zagraniczne, zwłaszcza w krajach, w których używa się nauczanego przez nich języka. Takie doświadczenie daje szerszą perspektywę kulturową i społeczną oraz możliwość obserwowania innych systemów edukacji. Nie chodzi o bezkrytyczne przenoszenie zagranicznych wzorców. Znacznie cenniejsza jest możliwość porównywania, refleksji i świadomego wybierania rozwiązań, które mogą sprawdzić się we własnej klasie.

Dobrze, ale przede wszystkim w tradycyjnym modelu

TALIS TKS pokazuje również słabszą stronę przygotowania polskich nauczycieli. Czują się oni najbardziej kompetentni w tradycyjnym, uporządkowanym modelu nauczania, natomiast ich poczucie przygotowania maleje w obszarach wymagających większej autonomii i aktywności ucznia. Tylko 59 proc. deklaruje przygotowanie do stosowania oceniania rówieśniczego, a 44 proc. do wspierania samoregulacji ucznia. O przygotowaniu w zakresie psychologii rozwojowej mówi 50 proc. nauczycieli, a w zakresie teorii uczenia się 49 proc. To właśnie tutaj pojawia się przestrzeń do poprawy.

Od pewnego czasu coraz wyraźniej mówi się również o jakości praktyk pedagogicznych. Eksperci i studenci zwracają uwagę na potrzebę praktyk dłuższych, lepiej zaplanowanych i prowadzonych przy silniejszym wsparciu doświadczonych nauczycieli. Odpowiedzią na te potrzeby jest pilotażowy program „Mistrzowskie Praktyki" realizowany w latach 2026–2027. Jego celem jest poprawa jakości praktyk nauczycielskich i wypracowanie systemowego modelu współpracy między szkołami a uczelniami. W przedsięwzięciu uczestniczą: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz samorządy Warszawy, Krakowa i Rzeszowa, a także uczelnie i instytucje edukacyjne.

Przypadek nauczycieli języków obcych podpowiada zatem kilka możliwych kierunków: solidne przygotowanie praktyczne do zawodu, dostęp do wartościowego doskonalenia zawodowego, nowoczesnych materiałów i narzędzi, kontakty międzynarodowe, a przede wszystkim gotowość do refleksji nad własnym warsztatem i próbowania nowych rozwiązań.

Z ligi dobrych do ligi mistrzów

Jeśli chcemy, aby więcej polskich nauczycieli przeszło z ligi solidnych zawodników do ligi mistrzów, potrzebne są działania na kilku poziomach. Uczelnie powinny zapewnić kandydatom do zawodu rzetelne przygotowanie pedagogiczne i metodyczne. Szkoły powinny rozwijać mentoring dla początkujących nauczycieli i tworzyć atmosferę sprzyjającą eksperymentowaniu oraz refleksji nad własną praktyką. Instytucje doskonalenia zawodowego powinny natomiast oferować nauczycielom wartościowe formy rozwoju i skutecznie zachęcać ich do korzystania z nich.

Materiały i narzędzia, dostęp do Internetu, sztuczna inteligencja otwierają dziś możliwości, o jakich wcześniejsze pokolenia nauczycieli nie mogły nawet marzyć. Ważną rolę mogą odgrywać również projekty międzynarodowe, takie jak Erasmus+ czy eTwinning, umożliwiające bezpośredni kontakt z innymi doświadczeniami i kulturami edukacyjnymi. Nie chodzi przy tym o ambicję, by w następnej edycji TALIS TKS czy PISA wspiąć się o kolejne miejsce w międzynarodowych zestawieniach. Stawka jest znacznie większa.

Kompas Jutra wymaga innego nauczania

Pierwszym wyzwaniem jest wdrażana właśnie nowa podstawa programowa w ramach reformy Kompas Jutra. Od 1 września 2026 r. obowiązuje ona w wychowaniu przedszkolnym oraz w klasach pierwszych i czwartych szkoły podstawowej. Kładzie nacisk, m.in. na: praktyczne wykorzystanie wiedzy, uczenie się przez doświadczenie, kompetencje przekrojowe, sprawczość ucznia, indywidualizację oraz ocenianie wspierające. A więc właśnie na te elementy pracy szkoły, w których część nauczycieli, jak pokazuje TALIS TKS, czuje się mniej pewnie. Bez wzmocnienia tych kompetencji trudno będzie w pełni zrealizować założenia reformy. Nie wystarczy bowiem zmienić podstawę programową, ale trzeba stworzyć nauczycielom warunki, by mogli zmienić sposób pracy, poprawić sytuację materialną (wynagrodzenia), wzmocnić ich medialny wizerunek, odbudować prestiż zawodu.

Nowi uczniowie, nowe wyzwania

Jest jeszcze drugi, być może nawet ważniejszy powód – zmieniają się sami uczniowie. Warto jednak uważać na łatwe pokoleniowe etykiety. Dzisiejszych uczniów opisuje się czasem jako mniej samodzielnych, bardziej emocjonalnych czy mniej skłonnych do podporządkowywania się tradycyjnym autorytetom. Jednocześnie dorastają oni w środowisku nieporównywalnym z możliwościami wcześniejszych pokoleń – mają dostęp do ogromnych zasobów informacji, technologii oraz wielu różnorodnych doświadczeń. Badanie PISA 2025 pokazuje przy tym obraz niejednoznaczny. Z jednej strony polscy piętnastolatkowie osiągają bardzo dobre wyniki. Z drugiej – badanie dostarcza również informacji o ich postawach i doświadczeniach, dlatego wysokich osiągnięć edukacyjnych nie należy utożsamiać automatycznie z pozytywnym wizerunkiem szkoły. Polscy uczniowie stosunkowo rzadko czują się częścią swojej szkoły, wykazują niski poziom ciekawości i wytrwałości w uczeniu się oraz należą do najmniej zadowolonych z życia nastolatków w UE.



Graf. AI – Copilot, na licencji MS Office

Opr. E. Witczyńska

Być może właśnie tutaj znajduje się najważniejsze wyzwanie dla polskiej edukacji, czyli jak zachować wysoką skuteczność kształcenia, a jednocześnie stworzyć szkołę bardziej angażującą, rozwijającą samodzielność, ciekawość i poczucie sprawczości ucznia. Nie zmienimy uczniów tak, aby lepiej pasowali do szkoły. Możemy natomiast zmieniać podejście, metody pracy i samą szkołę.

Sprawczy nauczyciele mogą zmienić szkołę

Polscy nauczyciele mają mocny punkt wyjścia. Wyniki TALIS TKS pokazują, że dysponują oni solidną wiedzą pedagogiczną, a wyniki TALIS świadczą o silnej motywacji wielu z nich do pracy z młodymi ludźmi. Nie oznacza to jednak, że dalsza zmiana dokona się sama. Potrzebna jest sprawczość nauczycieli. Zmiana podejścia do nauczania wymaga otwartości i odwagi, by krytycznie, ale nie krytykancko, przyglądać się własnej pracy, by wypróbowywać inne rozwiązania, by sprawdzać ich efekty i rezygnować z tych, które nie działają.

Sprawczy nauczyciel nie jest jedynie wykonawcą programów, podstaw i rozporządzeń. Jest profesjonalistą, który podejmuje świadome decyzje dydaktyczne i bierze odpowiedzialność za własny warsztat. Sprawczy nauczyciele mogą zmienić szkołę.

Jest więc dobrze, jeśli chodzi o polskich nauczycieli. Mogą chodzić z podniesioną głową. Ale może być znacznie lepiej. Może wtedy polscy uczniowie nie tylko będą osiągali wysokie wyniki, lecz także bardziej polubią szkołę, a Kompas Jutra rzeczywiście wskaże właściwy kierunek zamiast trafić ze skrzywioną igłą do szkolnej graciarni obok połamanego drewnianego wskaźnika do tablicy.

Bibliografia

Abramczyk A., Maziarz M., *Nowa podstawa programowa dla szkół podstawowych. Materiały szkoleniowe. Język obcy*, Warszawa 2026 [online:] https://ibe.edu.pl/files/Reforma26/Materialy_szkoleniowe/_nowa%20pp_%20materialy%20szkoleniowe_jzyk%20obcy.pdf.

Kaźmierczak J., *Gotowi na przyszłość? Umiejętności piętnastolatków w zmieniającym się świecie. Wyniki badania PISA 2025*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2026 [online:] https://pisa.ibe.edu.pl/zasoby/#science.

Lytovchenko A., *The Children We Weren't Trained For* (wystąpienie na 35. Międzynarodowej Konferencji IATEFL Polska w Warszawie, 19 września 2026 r.).

„Mistrzowskie Praktyki" – nowy projekt pilotażowy na rzecz kształcenia nauczycieli [online:] https://ore.edu.pl/2026/07/mistrzowskie-praktyki-nowy-projekt-pilotazowy-na-rzecz-ksztalcenia-nauczycieli/.

Nowa podstawa programowa Kompas Jutra – poradniki. Pomoc dydaktyczna dla szkoleniowców i nauczycieli [online:] https://ore.edu.pl/2026/07/nowa-podstawa-programowa-kompas-jutra-poradniki-pomoc-dydaktyczna-dla-szkoleniowcow-i-nauczycieli/.

Paczuska K., Kutyłowska K., Wągrowska U., *Wyniki międzynarodowego badania wiedzy pedagogicznej nauczycieli TALIS TKS 2024*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2026 [online] https://ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/talis-biblioteka/3737-wyniki-miedzynarodowego-badania-wiedzy-pedagogicznej-nauczycieli-talis-tks-2024.

P47 – „Reforma26. Kompas Jutra" – nowa szkoła dla nowego pokolenia [online:] https://www.gov.pl/web/priorytety/p47.

Ewa Witczyńska
nauczyciel konsultant ŚCDN

Nie dla RANKINGU, lecz dla refleksji

Jak analizować wyniki egzaminów, żeby doskonalić własny warsztat?

Jesienią każdego roku nauczyciele przedmiotów egzaminacyjnych szkół podstawowych i średnich rozpoczynają analizę wyników egzaminów zewnętrznych, które odbyły się wiosną poprzedniego roku szkolnego. W wielu zespołach prace zaczynają się od podobnych wątpliwości – po co analizować wyniki uzyskane przez uczniów, którzy już zakończyli edukację w naszej placówce, po co wracać do zadań egzaminacyjnych, skoro te same pytania prawdopodobnie już się nie powtórzą.

Nietrudno w takiej sytuacji potraktować raport jako kolejny dokument, który – oprawiony w kolorową teczkę – trafi do szkolnego archiwum. A przecież analiza wyników może mieć zupełnie inne znaczenie. Wynik egzaminu nie musi być jedynie informacją o tym, jak nasi uczniowie rozwiązali zadania testowe. Może stać się punktem wyjścia do refleksji nad własnym warsztatem pracy.

Oczywiście dane egzaminacyjne dotyczą wyłącznie określonego zakresu wymagań i nie stanowią całościowej oceny pracy nauczyciela. Na jakość tej pracy składają się również działania wychowawcze, opiekuńcze, indywidualizacja pracy czy rozwijanie kompetencji, których egzamin zewnętrzny nie mierzy. Wyniki mogą jednak dostarczyć nauczycielowi cennej informacji zwrotnej dotyczącej skuteczności jego działań dydaktycznych.

Dobre wyniki też wymagają analizy

Analiza wyników często kojarzy się przede wszystkim z poszukiwaniem przyczyn niepowodzeń. Tymczasem równie ważne jest ustalenie, co sprawiło, że uczniowie poradzili sobie dobrze. Jeżeli w kolejnych latach osiągają wyniki porównywalne lub wyższe od wyników wojewódzkich w określonym obszarze umiejętności, warto się zatrzymać i zastanowić, co może na to wpływać. Nie pracujemy przecież co roku z tym samym zespołem młodzieży. Raz trafiają do naszych klas młodzi ludzie o większym potencjale intelektualnym, innym razem uczniowie posiadający mniejsze możliwości. Zmieniają się również zadania egzaminacyjne.

Jeżeli mimo tych różnic rezultaty w określonym obszarze pozostają stabilne, jest to cenna informacja o skuteczności podejmowanych działań. Warto więc nie tylko pytać: „Co zrobiłem źle?", lecz również: „Co robię dobrze i dlaczego to działa?". Jeżeli nauczyciel zauważa, że uczniowie dobrze radzą sobie na przykład z analizą tekstu, zadaniami otwartymi czy z określonymi zagadnieniami gramatycznymi, warto zastanowić się, jakie elementy jego pracy mogły mieć na to wpływ. Być może jest to określona metoda pracy, kolejność wprowadzania treści, sposób udzielania informacji zwrotnej albo systematyczne ćwiczenie konkretnej umiejętności. Nazwanie tego, co działa, ma znaczenie nie tylko dla samego nauczyciela. Wiedzą i doświadczeniem warto dzielić się z innymi.

Od indywidualnej pracy do wspólnej praktyki

Wymiana doświadczeń między nauczycielami jest jedną z najbardziej praktycznych form doskonalenia zawodowego. Inaczej brzmi ogólna rada: „Warto częściej stosować pracę w parach", a inaczej stwierdzenie koleżanki czy kolegi: „Wprowadziłam pracę w parach podczas analizy tekstu i zauważyłam, że uczniowie zaczęli sprawniej formułować odpowiedzi do zadań otwartych". Taka informacja jest osadzona w realiach szkolnej praktyki i może stać się inspiracją do wypróbowania podobnego rozwiązania.

Warto zatem, aby analiza wyników nie kończyła się na przedstawieniu tabel i wykresów, ale stała się okazją do rozmowy o tym, co w naszej pracy się sprawdza. Pomocne mogą być krótkie prezentacje nauczycieli pod hasłem: „Co u mnie zadziałało?", wspólne tworzenie banku sprawdzonych metod i materiałów czy wzajemne obserwacje lekcji. Dzięki nim wiedza, która często pozostaje doświadczeniem jednej osoby – wynikającym z lat pracy, intuicji dydaktycznej i stosowania wielu drobnych rozwiązań – zaczyna pracować na rzecz całego zespołu.

Nie każdy słabszy wynik oznacza problem z warsztatem nauczyciela

Szczególnej ostrożności wymaga interpretowanie wyników niezadowalających. Jeżeli w jednym roku wynik jest znacząco niższy od wojewódzkiego, nie oznacza to automatycznie, że nauczyciel pracował mniej skutecznie. Na rezultat mogą wpływać różne czynniki, takie jak: specyfika danej klasy, organizacja pracy szkoły, częste zastępstwa czy tempo realizacji materiału. Pracujemy przecież z bardzo zmienną materią – z uczniami, którzy każdego roku tworzą inną grupę. Pojedynczy wynik warto zawsze rozpatrywać w szerszym kontekście.

Pomocne może okazać się porównanie rezultatów z kilku kolejnych lat. Jednorazowe odchylenie od dotychczasowej tendencji powinno skłaniać do refleksji, ale niekoniecznie do pochopnych wniosków. Stabilność dobrych wyników z wcześniejszych lat również jest ważną informacją.

Kiedy wyniki od lat nie satysfakcjonują

Inna sytuacja pojawia się wtedy, gdy niezadowalające rezultaty powtarzają się przez kilka kolejnych lat. Wówczas warto przyjrzeć się własnemu warsztatowi pracy i zastanowić się, na ile stosowane metody angażują uczniów, czy dobierane treści i teksty odpowiadają ich potrzebom, czy tempo pracy jest właściwe, czy uczniowie mają wystarczająco dużo okazji do samodzielnego rozwiązywania problemów i formułowania odpowiedzi. Jeżeli udzielone odpowiedzi skłaniają do zmian, potrzebna jest zawodowa odwaga, aby nie tylko dostrzec problem, ale również zrezygnować z rozwiązań, które nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Może to oznaczać: konieczność wprowadzania większej liczby zadań otwartych, częstszego stosowania informacji zwrotnej zamiast samego oceniania, pracy w grupach, wykorzystania metody projektu, modyfikacji materiałów dydaktycznych czy innego rozłożenia akcentów w pracy z uczniami. Nie chodzi jednak o zastosowanie wielu zmian jednocześnie. Skuteczniejsze

może być wybranie jednego lub dwóch obszarów, zaplanowanie konkretnego działania, a następnie obserwowanie jego efektów.

Od wyniku do decyzji

Wyobraźmy sobie sytuację, w której analiza kilku kolejnych wyników pokazuje, że uczniowie mają trudności z zadaniami wymagającymi samodzielnego uzasadnienia odpowiedzi. Pierwszym krokiem nie powinno być oznajmienie: „Uczniowie słabo radzą sobie z zadaniami otwartymi". Warto zastanowić się, na czym dokładnie polega trudność. Czy problemem jest rozumienie polecenia, czy dobór argumentów, formułowanie odpowiedzi, a może brak systematycznego ćwiczenia tej umiejętności? Dopiero wtedy można zaplanować zmianę, np. regularne wprowadzanie krótkich zadań wymagających uzasadniania odpowiedzi. Po pewnym czasie warto ponownie przyjrzeć się pracom uczniów i sprawdzić, czy pojawiła się poprawa. To właśnie jest różnica między samym analizowaniem wyników, a wykorzystaniem ich do rozwoju własnego warsztatu. Na efekt wprowadzanych zmian trzeba oczywiście czasem poczekać. Nie każda modyfikacja przyniesie natychmiastową poprawę.

Zamiast rankingu

Warto odejść od samego opisywania danych i przejść do refleksji, która może mieć realne znaczenie dla codziennej pracy z uczniami. Po zakończeniu analizy trzeba zadać sobie kilka prostych pytań:

- Co moi uczniowie opanowali dobrze?
- Które umiejętności okazały się trudne?
- Czy obserwowany wynik jest jednorazowy, czy powtarza się w kolejnych latach?
- Jakie elementy mojej pracy mogły mieć wpływ na ten rezultat?
- Co konkretnie chcę zmienić lub kontynuować w kolejnym roku i w jaki sposób sprawdzę efekt?

Nie chodzi przecież o to, by w pracy nauczyciela w nieskończoność analizować wyłącznie trudne sytuacje. Należy również zauważać sukcesy, szukać ich źródeł i świadomie budować własny warsztat. Dobrze przeprowadzona analiza wyników może pomóc nauczycielowi nazwać swoje mocne strony, stwierdzić, że to warto kontynuować, a nad tym trzeba jeszcze popracować.

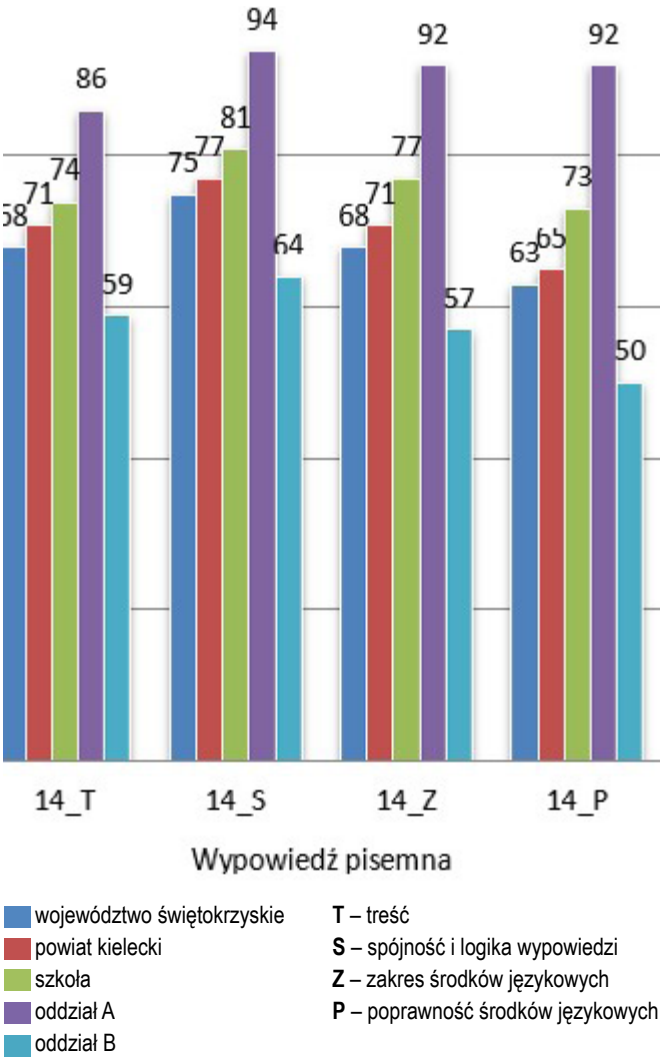
Trzeba też pamiętać, że wynik egzaminu nie jest prostym miernikiem jakości pracy nauczyciela, ale jednym ze źródeł informacji, które – odpowiednio odczytane – mogą pomóc w podejmowaniu decyzji dydaktycznych. Dobrze byłoby, aby analiza stała się regularnym działaniem, elementem kultury pracy zespołów przedmiotowych – nie jednorazowym obowiązkiem po wakacjach, lecz cyklicznym procesem przebiegającym według ustalonego porządku (analizujemy, pytamy o przyczyny, wprowadzamy zmianę i obserwujemy jej efekty).

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych powinna prowadzić przede wszystkim do refleksji i doskonalenia warsztatu pracy każdego nauczyciela, a nie do porównywania szkół. Rankingi zostawmy spokojnie zamknięte w kuferku rzeczy efektownych, ale niewiele wnoszących do edukacji. Świadomość własnej skuteczności, gotowość do uczenia się na podstawie doświadczeń i umiejętność modyfikowania własnej praktyki mogą być znacznie cenniejsze niż samo miejsce w rankingu.

Post scriptum

Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach dysponuje programem Analizy Wyników Egzaminów (AWE) stworzonym przez Marię Myzik – byłą nauczycielkę konsultantkę ŚCDN (obecnie na emeryturze) – wraz z mężem, programistą. Program AWE oszczędza czas nauczyciela – analizuje dane, tworzy gotowe wykresy w Excelu i przygotowuje szczegółowe wskaźniki do dalszego planowania pracy z uczniami. Wyniki każdej klasy są zestawiane z wynikami osiąganymi w województwie i w powiecie. To ostatnie zestawienie stanowi doskonałe tło do analizy, ponieważ pokazuje wynik szkoły na tle innych szkół z tego samego terenu. Warto wspomnieć, że program AWE jest co roku aktualizowany. Skorzystały z niego już setki nauczycieli województwa świętokrzyskiego w ramach szkoleń. Analiza danych z innych województw nie jest możliwa.

Zapraszamy nauczycieli ze szkół województwa świętokrzyskiego na szkolenia z zakresu analizy danych egzaminów zewnętrznych. Poniżej przykładowy wykres wygenerowany przez program AWE przedstawiający wyniki uzyskane przez uczniów oddziału A i B w poszczególnych kryteriach wypowiedzi pisemnej, na tle województwa i powiatu.



Graf. AWE

Aneta Bródka
nauczyciel konsultant ŚCDN

AUTORYTET NAUCZYCIELA w dobie kryzysu wartości

W pracy zawodowej nauczyciela autorytet stanowi fundament współpracy z uczniami i rodzicami. W dobie ogólnodostępnej cyfryzacji młodzież świetnie porusza się w tajnikach wiedzy. Normy społeczne są jednak kwestionowane, a w życie codzienne wkradł się kryzys. W tak zbudowanej rzeczywistości podważa się rozmaite autorytety, w tym nauczycieli. Bardzo trudno zaistnieć współczesnym pedagogom, a czasem jeszcze trudniej przekonać młode pokolenie do ważnych idei i wartości. Szkoła nie jest środowiskiem wolnym od wszechogarniającego nas kryzysu. Nauczyciel musi stawiać czoło wszystkim aspektom życia młodego pokolenia, gdyż bez tego nie da się kształcić i wychowywać.

Konieczność

Nauczyciel musi być odpowiedzialny, obowiązkowy, dążyć do doskonałości, wewnętrznej autentyczności, mieć moralną odwagę, gotowość do pokonywania trudności. Są takie obszary nauczycielskiego profesjonalizmu, których nie można się nauczyć tak, jak treści wybranego przedmiotu, metodyki czy zagadnień z psychologii. Nauczyciel ma być świadomy, czego chce i do czego dąży. Tylko tak pojmowana misja nauczycielstwa, a nie jedynie wykonywanie zawodu, może wpływać na pozytywne odbieranie pracy nauczyciela w środowisku, budować relacje, uczyć wartości, szacunku. Ważne, by nauczyciel miał świadomość, iż nie musi być wybitny, ale musi wiedzieć, co posiada, co ma do rozdania (w ramach kształcenia), jak zrealizuje zadania i w jaki sposób przekaże wiedzę, czy urozmaici metody i formy pracy, uniknie schematyzmu i raz przyjętych rozwiązań. Do tego ważnym aspektem jest chęć dzielenia się swymi zasobami i czerpanie radości z codziennej pracy. Nie może być mowy o skutecznym pedagogu, jeśli w jego mniemaniu praca jest przykrym i nużącym obowiązkiem. To autentyczność i wiarygodność stają się podstawą efektywnej pracy z uczniami. W szkołach ważna, choć obecnie trudna, jest też współpraca z rodzicami. Nauczyciel, nawet najbardziej uwielbiany, nie może wchodzić w rolę i kompetencje rodzica, ale powinien zachęcić go do współdziałania ze szkołą dla dobra dziecka.

Predyspozycje

Jest grupa nauczycieli obdarzonych zdolnościami, które wzmacniają siłę ich wychowawczego sprawstwa. Dotyczą one inteligencji emocjonalnej, cech, za sprawą których nauczyciele są poważani i słuchani. Dużą rolę odgrywają również takie elementy, jak: wygląd, brzmienie głosu, wyraz twarzy, pewność siebie, wiara w prawdziwość swych przekonań, bezkompromisowość i prostolinijność działań. Tak pojmowane kompetencje nauczyciela budują jego pozycję w relacjach z uczniami. Niezwykle istotne są: przychylne nastawienie do wychowanka, rozumienie jego psychiki, gotowość do zajmowania się nim, cierpliwość, entuzjazm, chęć pomocy, szczerego zainteresowania i wsparcia. W analizie profesji zaufania społecznego trudno się rozstać z myśleniem kategoriami szczególnie istotnych cech, które nauczyciel ma urzeczywistniać, ucząc dzieci i młodzież. Wzór, ideał, indywidualność, niepowtarzalność, to kategorie, które były, są i zapewne będą obecne w opisie nauczyciela.

Rzeczywistość

Istotnym zjawiskiem, z jakim borykamy się na co dzień, jest anomia (gr. *a* – bez; *nomos* – prawo), czyli stan zagubienia, poczucia niepewności i bezcelowości w społeczeństwie w wyniku nagle pojawiających się zmian społecznych, załamania się porządku społecznego, rozchwiania powszechnie akceptowanych norm i zasad. Obecnie nie ma pewności, jakie reguły powinny być przestrzegane, ponieważ dotychczas obowiązujące normy nie pasują do rzeczywistości, a nowe czasem nie są jeszcze ukształtowane. Ewolucja wszelkich form i metod wychowania zmierza dzisiaj w kierunku dialogu, partnerstwa oraz szeroko rozumianej demokratyzacji.

Refleksja

Na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń uważam, że budowanie autorytetu to proces żmudny, na który wpływa wiele czynników. Niewątpliwie uczniowie, poszukując autorytetu, wybierają osoby będące dla nich źródłem inspiracji, jak również kierujące się w działaniu trwałymi zasadami czy wartościami, tworzące przyjazną atmosferę, będące sprawiedliwymi, tolerancyjnymi, otwartymi na rozwój i wybór jednostki, stosującymi zasady równe wobec wszystkich. Znaczenie mają także techniki pracy, wiedza i kreatywność. Uczniowie potrzebują nauczyciela konsekwentnego, wymagającego od siebie i innych, a jednocześnie świetnie wiedzącego, kiedy się uśmiechnąć, a kiedy zwrócić uwagę. Punktualność, obowiązkowość, pracowitość, dbałość o poprawny język i staranny ubiór – to pożądane cechy nauczyciela. Budowanie autorytetu to zadanie arcytrudne, gdyż swojej pozycji uczniom nie można narzucić, ale trzeba ją wypracować – sposobem bycia, wyznawanymi zasadami. Nie da się jednak edukować bez odnalezienia swoistej drogi do ucznia.

Wiem, że nie można uzyskać poszanowania wśród młodzieży bez zespołu cech osobowościowych i działań przekonujących młodzież do zaufania. Cenieni są pedagodzy otwarci na rozwój i dający szansę wyboru – o twardym kręgosłupie moralnym, dla których prawda, empatia, szacunek do innych stają się wartościami poszukiwanymi i cennymi. Nauczyciel, budując autorytet, musi pokazać uczniom, że jest zdeterminowany, aby z pomocą umiejętności i doświadczenia przekazać im swoją wiedzę oraz nauczyć ich, jak tę wiedzę powinni poszerzać sami. Wiedza i mądrość to fundamentalne wartości, które pomagają budować autorytet. W pracy nauczyciela ważne jest, aby nie popadać w stagnację i rutynę.

Teresa Dziopa
nauczyciel konsultant ŚCDN

WZMACNIANIE POZYCJI NAUCZYCIELI i marki szkoły w środowisku

Projekty finansowane z zewnętrznych źródeł, takich jak Europejski Fundusz Społeczny czy program Erasmus+, od wielu lat stanowią ważne wsparcie dla edukacji.

Dzięki projektom finansowanym z funduszy europejskich placówki oświatowe w Polsce mogą w niestandardowy sposób rozwijać kompetencje uczniów i nauczycieli oraz doposażać pracownie w nowoczesne pomoce dydaktyczne. Projekty umożliwiają realizację ambitnych przedsięwzięć edukacyjnych, podnoszenie jakości kształcenia oraz rozwój kompetencji uczniów i kadry pedagogicznej. Dobrze zaplanowane i zrealizowane innowacyjne zajęcia, warsztaty, wyjazdy edukacyjne, zagraniczne kursy i praktyki przekładają się na zwiększenie motywacji uczniów do nauki, a nauczycieli do pracy oraz pomagają budować markę szkoły w środowisku lokalnym.

Realizacja projektów finansowanych z funduszy europejskich wzmacnia autorytet nauczyciela, ponieważ pozwala mu pełnić rolę lidera innowacji i osoby skutecznie pozyskującej nowe możliwości rozwoju dla uczniów oraz szkoły. W ten sposób nauczyciel buduje swój profesjonalny wizerunek, pokazując kompetencje organizacyjne, otwartość na zmiany i umiejętność działania na rzecz społeczności szkolnej. Warto pamiętać, że dla nauczyciela przedmiotu udział w projektach finansowanych z funduszy europejskich oznacza dostęp do nowoczesnych metod nauczania, specjalistycznych szkoleń oraz innowacyjnych pomocy dydaktycznych, które podnoszą jakość prowadzonych zajęć.

Realizacja projektów to nie tylko realne i wymierne korzyści, ale również liczne wyzwania. Podczas gdy dla uczniów i rodziców początkiem realizacji projektu jest zgłoszenie się do udziału w dodatkowych działaniach, to dla dyrektora i kadry pedagogicznej projekt rozpoczyna swoje życie już w momencie ogłoszenia naboru wniosków o dofinansowanie.

Krok pierwszy

Dyrektor i nauczyciele wyznaczeni do przygotowania wniosku o dofinansowanie stają przed koniecznością zapoznania się z obszerną dokumentacją konkursową – regulaminem naboru, szczegółowymi warunkami realizacji, metodyką i kryteriami ogólnymi oraz specyficznymi, wykazem wskaźników, zasadami realizacji projektów edukacyjnych, szczegółowym opisem priorytetów… To dopiero początek. Trzeba jeszcze przeprowadzić diagnozę potrzeb uczniów i placówki, wybrać te, które są dla nas najważniejsze i najpilniejsze, zastanowić się nad sposobami ich zaspokojenia. O ile zaplanowanie ciekawych i adekwatnych do potrzeb uczniów działań zwykle nie stanowi problemu, a może być ciekawym i dającym satysfakcję wyzwaniem, o tyle wdrożenie się w specyficzną procedurę przygotowania wniosku o dofinansowanie to już zupełnie „inna bajka”. Przygotowanie dobrego wniosku o dofinansowanie wymaga ogromnego nakładu pracy, znajomości specyfiki placówki i jej uczniów oraz zdobycia wiedzy i kompetencji wykraczających daleko poza zakres dyrektorskich i nauczycielskich obowiązków w szkole. Autorzy wniosku o dofinansowanie muszą wykazać się kreatywnością, logicznym myśleniem, innowacyjnym spojrzeniem na edukację. Muszą dopasować planowane działania nie tylko do potrzeb wynikających z diagnozy, ale także do zapisów i wymogów dokumentacji konkursowej i programowej. To właśnie dobre zaplanowanie zadań, budżetu i harmonogramu jest najważniejsze w trakcie przygotowania wniosku o dofinansowanie i sprzyja łatwiejszej realizacji projektu w przyszłości.

Krok drugi

Po okresie wytężonej pracy następuje czas oczekiwania na wyniki oceny złożonego wniosku. Jeśli wniosek zostanie oceniony pozytywnie i skierowany do realizacji, to czekają nas jeszcze tylko negocjacje, poprawa wniosku o dofinansowanie, przygotowanie załączników do umowy i z uśmiechem na ustach możemy przystąpić do realizacji działań projektowych.

Krok trzeci

Niestety, również ten etap wiąże się z dużym obciążeniem dla dyrektora, nauczyciela – koordynatora i personelu zarządzającego. Dokumentacja, którą trzeba przygotować w trakcie realizacji projektu, może przytłoczyć każdego, nawet pracownika zaprawionego w biurokratycznych bojach. Skrupulatne prowadzenie dzienników zajęć, przygotowanie i uzupełnienie tabelek, zestawień, list obecności, ankiet, sprawozdań oraz innych dokumentów wymaganych przez instytucje finansujące, promocja oraz dokumentowanie osiągniętych rezultatów, a w przypadku projektów Erasmus+ również kwestie związane z przygotowaniem mobilności i rozliczaniem wyjazdów zagranicznych to dodatkowe, niezwykle czasochłonne obowiązki.

Do tego dochodzą też problemy związane ze współpracą z rodzicami i udziałem uczniów w działaniach projektowych. Konia z rzędem temu, kto ustali satysfakcjonujące wszystkich terminy zajęć, warsztatów i wyjazdów oraz wyegzekwuje stuprocentową frekwencję uczniów podczas działań projektowych… Personel projektu czekają też ustalenia z prowadzącymi zajęcia, z firmami przewozowymi, z wykonawcami materiałów promocyjnych, gaszenie małych i większych konfliktów, reagowanie na występujące zagrożenia w osiągnięciu zamierzonych



Graf. AI – Copilot, na licencji MS Office

Opr. A. Przeorska

rezultatów i wskaźników, konieczność realizacji projektu zgodnie z zapisami wniosku o dofinansowanie. Zaiste, żywot realizatorów projektów nie jest lekki…

Finał

Po zrealizowaniu wszystkich działań na uroczystym podsumowaniu i po wręczeniu dyplomów oraz podziękowań uczestnicy z uśmiechem wspominają najciekawsze momenty i wydarzenia, a przedstawiciele organu prowadzącego zachęcają do składania kolejnych wniosków o dofinansowanie – dla nich projekt został zakończony. Personel projektu czeka jeszcze końcowe rozliczenie merytoryczne i finansowe – trzeba wykazać osiągnięcie wszystkich produktów i rezultatów, rozliczyć dofinansowanie i uzasadnić kwalifikowalność wydatków, przygotować dokumenty do analizy. Za słowami: „Końcowy wniosek o płatność" kryje się mrówcza praca wielu ludzi – dyrektora, nauczycieli, personelu administracyjnego…

Po zakończeniu projektu warto zatrzymać się na chwilę i dostrzec nie tylko osiągnięte rezultaty, ale również własny rozwój, nowe kompetencje i doświadczenia zdobyte w trakcie realizacji działań. To właśnie wysiłek włożony w pokonywanie trudności, współpracę i wdrażanie nowych pomysłów staje się źródłem satysfakcji zawodowej oraz potwierdzeniem, że nauczyciel może być skutecznym mistrzem zmian w swojej szkole.

Refleksja

Zaskakujące jest to, że mimo tylu obowiązków wynikających z realizacji projektu nadal główną motywację stanowi dobro uczniów – to właśnie ich postępy, autentyczna radość i zaangażowanie równoważą dyrektorowi, nauczycielom i personelowi administracyjnemu trud realizacji dodatkowych działań. Jeśli jednak myślimy o długofalowej realizacji projektów finansowanych ze źródeł zewnętrznych, to przy konstruowaniu budżetu projektu należy uwzględnić środki na wynagrodzenie dla personelu.

Z mojego doświadczenia wynika, że mimo wszystkich trudności związanych z ich realizacją projekty EFS i Erasmus+ zmieniają szkołę na lepsze. Wprowadzają nową energię, inspirują do działania i pozwalają spojrzeć na edukację z szerszej perspektywy. Choć realizatorzy projektów czasem marzą o wydłużeniu doby o dodatkowe godziny na działania projektowe, to jednocześnie wiedzą, że właśnie dzięki takim przedsięwzięciom szkoła staje się miejscem bardziej nowoczesnym i otwartym. Nauczyciele dostają możliwość rozwoju zawodowego, sfinansowania i przeprowadzenia innowacyjnych działań, a uczniowie – rozwijania w niestandardowy sposób swoich pasji i zainteresowań. Jest to wartość, której nie da się zamknąć w żadnej tabelce projektowej.

Warto zaznaczyć, że na każdym etapie działań projektowych dyrektor i nauczyciele mogą uzyskać w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach wsparcie. Służymy konsultacjami przy szukaniu konkursów i naborów, przygotowaniu wniosku o dofinansowanie i realizacji projektów. Zapraszamy do współpracy.

Anna Przeorska
główny specjalista ds. projektów ŚCDN

Europejskie doświadczenia

INTEGRA

Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach realizowało międzynarodowy projekt INTEGRA w ramach programu Erasmus+

Współczesna szkoła zmienia się wraz z potrzebami uczniów. W klasach ogólnodostępnych uczy się coraz więcej dzieci i młodzieży wymagających zróżnicowanych form wsparcia i indywidualnego podejścia.

Od europejskich doświadczeń do świętokrzyskich szkół

W styczniu 2023 r. ŚCDN w Kielcach otrzymało akredytację w ramach programu Erasmus+ na lata 2022–2027 przyznaną przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie. Dzięki dofinansowaniu 1 czerwca 2025 r. rozpoczęła się realizacja INTEGRY – drugiego z trzech zaplanowanych projektów. Jego zasadniczym celem było przygotowanie kadry ŚCDN do wspierania nauczycieli, dyrektorów i innych pracowników oświaty województwa świętokrzyskiego we wprowadzaniu edukacji włączającej.

W projekcie uczestniczyło jedenastu nauczycieli konsultantów i specjalistów ŚCDN w Kielcach. Odwiedzili szkoły: w Danii, Niemczech, Francji, Portugalii, Hiszpanii i na Malcie. Wyjazdy uczestników projektu miały dwie formy. Pierwszą były obserwacje pracy nauczycieli i specjalistów, organizacji przestrzeni szkolnej, relacji pomiędzy uczniami i kadrą oraz sposobów wspierania młodych ludzi o różnych potrzebach, drugą – międzynarodowe kursy, w których uczestniczyli przedstawiciele różnych państw europejskich.

Szkoła przygotowana na różnorodność

Interesujących doświadczeń dostarczyły obserwacje pracy m.in. w Danii i Portugalii. W jednej z duńskich szkół średnich już sama przestrzeń pokazała, że potrzeby uczniów można uwzględniać na wielu poziomach. Na korytarzach znajdowały się miejsca umożliwiające wyciszenie się, chwilowe odizolowanie od nadmiaru bodźców czy indywidualną pracę. Dostępne były również niewielkie sale przeznaczone do pracy w mniejszych grupach. Co istotne, nie były to przestrzenie tworzone wyłącznie dla określonej grupy młodzieży. Mogli z nich korzystać wszyscy uczniowie, kiedy tego potrzebowali. Opiekę zapewniał zespół osób zajmujących się różnymi potrzebami młodzieży. W duńskiej szkole funkcjonowało m.in. wsparcie dla uczniów z dysleksją oraz osób w spektrum autyzmu. Pomoc nie ograniczała się przy tym wyłącznie do poprawy wyników w nauce. Szkoła zwracała uwagę również na dobrostan młodych ludzi oraz trudności związane z ich sytuacją rodzinną, emocjonalną czy poszukiwaniem własnej drogi. Jednym z najważniejszych spostrzeżeń przywiezionych z Danii było jednak coś jeszcze – naturalność, z jaką społeczność szkolna podchodziła do różnorodności. Uczeń korzystający ze wsparcia pozostawał przede wszystkim częścią tej samej społeczności. Pomoc nie prowadziła do jego niepotrzebnego izolowania czy stygmatyzowania.

Dostrzeganie mocnych stron ucznia

Inne interesujące doświadczenia przyniosła Portugalia. Tamtejsze rozwiązania organizacyjne pod wieloma względami przypominały system znany z polskich szkół. Tworzone były plany wsparcia, nauczyciele otrzymywali informacje o potrzebach ucznia, a procesowi towarzyszyła odpowiednia dokumentacja. Szczególną uwagę zwracał jednak sposób budowania szkolnej społeczności i dostrzegania potencjału młodych ludzi. Uczniowie otrzymywali przestrzeń do prezentowania swoich zainteresowań i pasji – nie tylko tych bezpośrednio związanych z osiągnięciami szkolnymi. Mogli pokazywać swoje umiejętności konstruktorskie, informatyczne czy inne zainteresowania. Zamiast patrzeć na ucznia przede wszystkim przez pryzmat jego trudności, warto stworzyć mu możliwość pokazania tego, w czym jest dobry.

Edukacja włączająca nie oznacza osobnej lekcji dla każdego

Doświadczenia zebrane podczas realizacji INTEGRY prowadzą do ważnego wniosku. Edukacja włączająca nie powinna oznaczać tworzenia całkowicie odrębnego sposobu nauczania dla każdego rodzaju specjalnej potrzeby. Europejskie doświadczenia pokazały znaczenie uniwersalnego projektowania w edukacji (ang. Universal Design for Learning, UDL). Chodzi o takie planowanie lekcji, materiałów, metod pracy i środowiska uczenia się, aby od początku były one dostępne dla możliwie szerokiej grupy uczniów. Nie eliminuje to indywidualizacji. Zmienia jednak punkt wyjścia. Zamiast najpierw tworzyć jedno rozwiązanie dla większości, a później zastanawiać się, jak dostosować je dla kolejnych uczniów, można już na etapie planowania uwzględniać różnorodność klasy. Rozwiązanie przygotowane z myślą o uczniu ze szczególnymi potrzebami może przecież okazać się pomocne również dla wielu jego kolegów i koleżanek.

Doskonalenie nauczycieli

Doświadczenia zgromadzone w różnych państwach europejskich są wykorzystywane do przygotowania szkoleń stacjonarnych i online dla nauczycieli, dyrektorów, pedagogów oraz innych pracowników szkół. Dzięki temu z efektów projektu może skorzystać znacznie większa grupa osób niż tylko jego bezpośredni uczestnicy. Powstały również scenariusze zajęć uwzględniające zasady UDL oraz indywidualizację procesu nauczania. Zawierają rozwiązania dydaktyczne, przykłady dostosowań oraz propozycje narzędzi wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały zostały udostępnione na stronie internetowej ŚCDN w Kielcach.

Łukasz Foks
specjalista ds. promocji i marketingu ŚCDN

Dofinansowane przez Unię Europejską

Decyzja o ZMIANIE

Najczęściej czujemy, że nadszedł czas, aby spróbować czegoś innego.

Rodzi się w nas przekonanie, że jesteśmy gotowi do nowych wyzwań. Czasami jest to wręcz pewność, iż zrobię to inaczej, lepiej. Wizja czegoś nowego jest coraz bardziej klarowna. Wówczas pojawiają się możliwości samorealizacji.

Na początku ktoś dostrzega nasze zdolności logistyczne, rzetelność, kreatywność, a przede wszystkim odpowiedzialność. Upewnia nas to w przekonaniu, że radzimy sobie z niekiedy bardzo trudnymi zadaniami i osiągamy sukces. Wzrasta w nas poczucie własnej wartości i sprawczości, a to jest silny motyw do podnoszenia swoich kwalifikacji. Widzimy cel, który jest przed nami. Zmianie towarzyszy zazwyczaj lęk, obawa. Jest to naturalny stan ludzkiego umysłu. Czujemy wspomnianą ekscytację, ale emocje wywołane stresem ograniczają nas w podejmowaniu decyzji. Zadajemy mnóstwo pytań innym i sobie, aby upewnić się, że ta droga jest nasza. Co wówczas?

Poczuj się dyrektorem szkoły

Poczuj, jak podejmujesz decyzje, jak rozmawiasz z nauczycielami i z innymi pracownikami szkoły, co radzisz uczniowi jako dyrektor. Jak wspierasz rodziców i czujesz zadowolenie, że pomogłeś rozwiązać problem. Jak spacerujesz po szkole, pustych korytarzach, salach lekcyjnych i planujesz zmianę, kolor ścian, nowe meble… Poczuj, jak podpisujesz się pod wyróżniającą oceną dla nauczyciela, jak wręczasz nagrody za sukcesy pracownikom. Poczuj, że możesz tak wiele i… zostań dyrektorem. Żeby zostać dyrektorem, trzeba również spełnić warunki formalne, takie jak:

- wykształcenie wyższe i tytuł magistra, magistra inżyniera lub innego równorzędnego;
- przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danej placówce;
- przynajmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub nauczyciela akademickiego;
- tytuł nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego;
- ukończone studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą;
- co najmniej bardzo dobra ocena pracy w okresie ostatnich pięciu lat.

Przeciwko przyszłemu dyrektorowi nie może toczyć się postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego i przestępstwo skarbowe. Kolejne kroki to:

- konkurs – organ prowadzący szkołę (np. urząd miasta lub gmina) ogłasza konkurs na stanowisko dyrektora;
- złożenie dokumentów – kandydat przygotowuje koncepcję funkcjonowania szkoły oraz wymagane zaświadczenia;
- rozmowa kwalifikacyjna – kandydat przechodzi rozmowę kwalifikacyjną przed komisją konkursową;
- powołanie – wyłoniony w konkursie kandydat otrzymuje powierzenie stanowiska dyrektora na okres pięciu lat szkolnych.

Kiedy zostajesz dyrektorem

Przejmujesz na siebie obowiązki wynikające z głównego aktu prawnego – art. 68 Ustawy Prawo oświatowe. Zarządzasz w obszarach.

Nadzór pedagogiczny i dydaktyka

- kierowanie działalnością dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą szkoły;
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego (m.in. obserwacja zajęć, analiza dokumentacji, wspomaganie nauczycieli w rozwoju i diagnozowanie pracy szkoły);
- opieka nad uczniami oraz stwarzanie warunków do ich harmonijnego rozwoju psychofizycznego i działań prozdrowotnych;
- realizacja uchwał rady pedagogicznej oraz rady szkoły (jeśli została powołana) podjętych w ramach ich kompetencji stanowiących.

Zarządzanie kadrą (jako kierownik zakładu pracy)

- zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli oraz pracowników niebędących nauczycielami;
- podejmowanie decyzji o nagrodach i karach porządkowych dla pracowników, a także występowanie z wnioskami o odznaczenia;
- nadzór nad awansem zawodowym nauczycieli oraz szkoleniami BHP.

Gospodarka finansowa i administracja

- dysponowanie środkami finansowymi określonymi w planie finansowym szkoły oraz ponoszenie odpowiedzialności za ich prawidłowe wykorzystanie;
- organizowanie administracyjnej, finansowej i gospodarczej obsługi placówki;
- odpowiedzialność za kontrolę zarządczą oraz roczną inwentaryzację.

Bezpieczeństwo i stan techniczny obiektu

- odpowiedzialność za bezpieczeństwo wszystkich osób przebywających na terenie szkoły w czasie zajęć organizowanych przez placówkę;
- zarządzanie infrastrukturą: nadzór nad stanem technicznym budynku, przeprowadzaniem kontroli rocznych i pięcioletnich obiektu, planowaniem remontów oraz procedurami przeciwpożarowymi i ewakuacyjnymi.

Reprezentacja i współpraca zewnętrzna

- reprezentowanie szkoły na zewnątrz (wobec organu prowadzącego, kuratorium, instytucji, rodziców);
- współpraca z radą pedagogiczną, radą rodziców, samorządem uczniowskim oraz z organizacjami społecznymi;
- podejmowanie decyzji w sprawach uczniów.

Renata Walęcka
nauczyciel konsultant ŚCDN

HISTORIA MIEJSCA, które łączy

Szkoła XXI w. coraz częściej postrzegana jest jako społeczność ucząca się, w której jakość relacji pomiędzy poszczególnymi grupami ma istotne znaczenie dla procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Interesującym, choć stosunkowo rzadko analizowanym obiektem badań, jest pokój nauczycielski. Przestrzeń ta może być rozpatrywana na dwa sposoby. W ujęciu tradycyjnym jest to pomieszczenie przeznaczone dla nauczycieli, służące przygotowaniu do lekcji, odpoczynkowi, przechowywaniu dokumentacji oraz nieformalnym rozmowom. W ujęciu szerszym pokój nauczycielski jest elementem kultury organizacyjnej szkoły – miejscem, w którym ujawniają się relacje w gronie pedagogicznym, sposoby komunikowania się, hierarchie, normy, wartości, konflikty oraz mechanizmy współpracy.

Trochę historii

Do połowy XIX w. w szkołach najczęściej parafialnych, katedralnych czy w szkołach elementarnych uczył zazwyczaj jeden nauczyciel, który często mieszkał w tym samym budynku szkolnym. Nauczyciel zajmował jedno pomieszczenie, które spełniało wszystkie funkcje – było salą lekcyjną, miejscem pracy po lekcjach, a często miejscem codziennego życia. W II połowie XIX w. (wraz z pruskimi, austriackimi i rosyjskimi reformami na ziemiach polskich) w większych szkołach miejskich i w gimnazjach zaczęto zatrudniać grupy wyspecjalizowanych nauczycieli. Wtedy w planach architektonicznych budynków pojawił się tzw. pokój konferencyjny. Przeznaczony był on wyłącznie do oficjalnych posiedzeń rady pedagogicznej (zwanych konferencją), a nie do codziennego odpoczynku i pracy nauczycieli. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. i wprowadzeniu powszechnego obowiązku szkolnego polskie władze stanęły przed koniecznością budowy nowych placówek oświatowych. W latach dwudziestych i trzydziestych XX w. zaczęto projektować szkoły według nowoczesnych standardów higieny i organizacji pracy. W związku z tym pojawił się pokój nauczycielski. Zmienił on swoje przeznaczenie z sali oficjalnych narad na miejsce codziennej pracy nauczyciela. W okresie PRL pokój nauczycielski był ważnym miejscem w szkole. Przełomem okazał się masowy program budowy szkół tysiąclecia w latach 1959–1965. Projektowane seryjnie nowoczesne budynki szkolne posiadały ściśle określony zestaw pomieszczeń administracyjno-socjalnych. Od tamtej pory każda nowo powstająca szkoła musiała obowiązkowo posiadać pokój nauczycielski. Znalazły się w nim szafy z przegródkami na dzienniki lekcyjne, tablice ogłoszeń i duży stół do wspólnej pracy oraz kącik socjalny (zapewne wiele pokoi nauczycielskich jest tak wyposażonych do tej pory).

Obecnie

Współcześnie wielu autorów podejmuje temat wyglądu pokoju nauczycielskiego i prezentuje pomysły na jego układ. Istotnym czynnikiem są jego podstawowe funkcje: miejsce do pracy; przestrzeń, by coś wypić, zjeść i porozmawiać z innymi; miejsce prywatności, odpoczynku, wolne od uczniów; miejsce przechowywania swoich rzeczy; obszar, gdzie uzyskujemy różne informacje; miejsce, gdzie uczymy, jeśli akurat inne pomieszczenia są zajęte.

Oktawia Gorzeńska zwraca uwagę, aby stworzyć przestrzeń, w której każda z potrzeb (opisanych wcześniej) jest zaspokojona. Odpowiednia liczba stolików, wygodne fotele, stonowane kolory (odmienne od tych w klasach), zieleń – to podstawa. Gorzeńska[1] odwołuje się do przykładu amerykańskiej firmy Gensler, która zaprojektowała pokój nauczycielski w Grant Avenue School w Nowym Jorku w taki sposób, że podzieliła go na cztery strefy: *power up* (miejsce, gdzie można coś zjeść i porozmawiać z innymi), *collaborate* (przestrzeń do organizacji spotkań i pracy w zespole), *focus* (miejsce dla tych, którzy potrzebują oddechu od innych), *unwind* (coś na kształt salonu, gdzie można włączyć się w rozmowy z innymi)[2].

Pokój nauczycielski z perspektywy kluczowych interesariuszy

Analizując drugą definicję, w ujęciu społecznym pokój nauczycielski to miejsce kultury organizacyjnej szkoły – miejsce, w którym ujawniają się relacje w gronie pedagogicznym, sposoby komunikowania się, hierarchie, normy, wartości, konflikty oraz mechanizmy współpracy. Pokój nauczycielski jest szczególny, ponieważ znajduje się na styku dwóch porządków – prywatnego i publicznego. Z jednej strony nauczyciele potrzebują przestrzeni, w której mogą odpocząć, porozmawiać o sprawach zawodowych, odreagować napięcie i funkcjonować poza bezpośrednią obserwacją uczniów. Z drugiej strony – całkowite zamknięcie tej przestrzeni może być barierą między nauczycielami a uczniami. Od czasów PRL aż do współczesności pokój nauczycielski był enklawą dla nauczycieli i twierdzą dla uczniów. Według badań Karola Motyla[3] z Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie pokój nauczycielski przez uczniów odbierany jest przede wszystkim jako formalna, zamknięta i mało dostępna strefa szkoły. W konsekwencji może ona utrudniać spontaniczne budowanie relacji opartych na otwartości, empatii i akceptacji. W zlikwidowaniu tej bariery może pomóc stworzenie strefy półotwartej do dyspozycji uczniów (w niektórych szkołach już ten model jest wdrażany, np. pokój socjalny i pokój pracy połączone ze sobą przejściem). Współczesny pokój nauczycielski musi odpowiedzieć na pytanie: „Jak stworzyć przestrzeń, w której nauczyciele mogą odpoczywać, uczyć się od siebie, wspólnie rozwiązywać problemy i współtworzyć szkołę?”. Dla kadr pedagogicznych XXI w. pokój nauczycielski spełnia trzy zasadnicze funkcje: regeneracyjno-psychologiczną (miejsca odpoczynku), wspierającą współpracę (kapitału społecznego, wymiany doświadczeń i informacji),

[1] O. Gorzeńska, *Pokój nauczycielski jest ważny – inspiracje na aranżację przestrzeni* [online:] https://gorzenska.com/2019/02/16/pokoj-nauczycielski-jest-wazny-inspiracje-na-aranzacje-przestrzeni/ (dostęp: 7 października 2026).

[2] Tamże.

[3] K. Motyl, *Let's Work or Play Game! The Teachers' Lounge in the Light of Transactional Analysis Theory*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2025, nr 14.

Zamknięty pokój nauczycielski	Otwarty pokój nauczycielski
• silna granica nauczyciel–uczeń • ograniczona wymiana informacji • dominacja komunikacji administracyjnej • mała partycypacja • nieformalna kultura „my–oni” • niewielka przestrzeń dla nowych nauczycieli • koncentracja na problemach zamiast rozwiązaniach	• wysoki poziom zaufania • współpraca między nauczycielami • wymiana wiedzy • mentoring • obecność głosu ucznia w dyskusjach • partnerskie relacje z rodzicami • wsparcie dyrektora • dbałość o dobrostan • wykorzystywanie technologii • kultura informacji zwrotnej

Opr. G. Barwinek

pracy indywidualnej. Aby spełnić te trzy funkcje we współczesnym pokoju nauczycielskim powinny być zachowane strefy:

- strefa cicha (regeneracja, relaks) – wydzielona przestrzeń bez dzwoniących telefonów i głośnych rozmów, wyposażona w ergonomiczne fotele, pozwalająca obniżyć poziom stresu przed kolejną lekcją;
- strefa pracy cyfrowej – przestrzeń *co-workingowa*; współczesny nauczyciel potrzebuje profesjonalnego stanowiska pracy wyposażonego w komputer, szybki Internet oraz dostęp do urządzeń cyfrowych, aby sprawnie uzupełniać dokumentację i przygotowywać materiały dydaktyczne;
- strefa współpracy – przestrzeń służąca wymianie doświadczeń, konsultowaniu trudnych przypadków wychowawczych oraz wzajemnemu wsparciu emocjonalnemu, co stanowi główną tarczę chroniącą przed wypaleniem zawodowym;
- strefa komunikacji otwartej, dialogu, buforowa – punkt kontaktowy dla nauczycieli, dyrekcji, rodziców i uczniów;
- strefa mentoringu – przestrzeń wsparcia dla nauczycieli w awansie zawodowym.

Przy budowaniu szkoły jako społeczności razem uczącej się, rozwijającej, otwartej na potrzeby innych należy pomyśleć o pokoju nauczycielskim, ponieważ to pierwsze miejsce, w którym zaczyna się współpraca w szkole. Obecnie można wyróżnić dwa modele pokoju nauczycielskiego, biorąc pod uwagę kulturę szkoły uczącej się. Analiza prowadzi do wniosku, że pokój nauczycielski nie powinien być traktowany wyłącznie jako element infrastruktury szkoły. Jest on bowiem przestrzenią, w której spotykają się trzy wymiary organizacji: indywidualny (potrzeby i dobrostan nauczyciela), społeczny (relacje między nauczycielami, uczniami, rodzicami i dyrekcją), organizacyjny (sposób zarządzania szkołą i podejmowania decyzji).

Największym wyzwaniem jest znalezienie równowagi między autonomią nauczyciela a otwartością szkoły. Z jednej strony nie należy romantyzować otwartego pokoju nauczycielskiego. Nauczyciele są pracownikami wykonującymi wymagającą pracę emocjonalną i intelektualną. Potrzebują miejsca, w którym mogą na chwilę przestać pełnić rolę nauczyciela. Z drugiej strony całkowicie zamknięty pokój nauczycielski może wzmacniać hierarchiczny charakter szkoły i tworzyć dystans między dorosłymi a uczniami. Rozwiązaniem wydaje się zatem nie „otwarty pokój”, lecz otwarta kultura szkoły. To rozróżnienie ma zasadnicze znaczenie. Pokój nauczycielski może mieć zamknięte drzwi, a szkoła nadal może być otwarta. Może również być fizycznie otwarty, a jednocześnie pozostawać miejscem pełnym nieufności i barier. Przedmiotem projektowania powinno być przede wszystkim środowisko relacyjne, a dopiero w drugiej kolejności architektura.

Czy są szkoły, które nie mają pokoju nauczycielskiego?

Tak. Taką propozycję wprowadziło prywatne Liceum Artes Liberales w Warszawie. Tutaj zamiast tradycyjnego pomieszczenia pokoju nauczycielskiego wprowadzono pokoje projektowe, miejsca współpracy. Brak pokoju to brak oazy dla nauczycieli, ale w placówce tej główny nacisk położony jest na relacje uczeń––nauczyciel[4]. Tak o pokoju nauczycielskim na Facebooku pisze jeden z członków, dyrektorka szkoły: „Pokój nauczycielski. Niby tylko jedno pomieszczenie. Ale czy na pewno? Kiedy myślimy o szkole, najczęściej widzimy sale lekcyjne. Ławki. Korytarze pełne uczniów. Salę gimnastyczną. Bibliotekę. Mało kto zastanawia się nad pokojem nauczycielskim. A przecież dla nauczycieli to jedno z najważniejszych miejsc w całej szkole. To przestrzeń, do której wchodzi się między lekcjami, często dosłownie na kilka minut. Z kubkiem kawy w ręku, z głową pełną myśli albo po prostu z potrzebą złapania oddechu. To właśnie tam nauczyciel na chwilę przestaje być nauczycielem. Nie musi tłumaczyć, wyjaśniać, pilnować, rozwiązywać konfliktów ani odpowiadać na dziesiątki pytań. Może po prostu usiąść. Wypić ciepłą kawę. Zjeść śniadanie, na które od rana nie było czasu. Pośmiać się z koleżankami i kolegami. Albo… przez kilka minut nic nie mówić. To również miejsce, w którym dzieje się mnóstwo rzeczy, których nikt z zewnątrz nie widzi. To tutaj rodzą się pomysły na szkolne wydarzenia, nauczyciele wymieniają się materiałami, wspierają się po trudnych rozmowach z rodzicami, cieszą z sukcesów swoich klas i szukają rozwiązań wtedy, gdy coś nie idzie po ich myśli”[5].

Podsumowanie

Ewolucja pokoju nauczycielskiego od osamotnionej izby bakałarza z XIX w. po elastyczną, wielofunkcyjną przestrzeń XXI w. pokazuje, jak bardzo zmieniło się postrzeganie samej edukacji. Pokój nauczycielski nie jest już tylko zamkniętym pomieszczeniem socjalnym – stał się sercem szkoły, w którym kształtuje się jej kultura organizacyjna, gdzie tworzy się jakość szkoły.

dr Grażyna Barwinek
nauczyciel doradca metodyczny ŚCDN

[4] M. Dragan, *Marcin Szala: „To, że u nas nie ma pokoju nauczycielskiego, nie oznacza i nie powinno oznaczać, że nauczyciel jest kumplem”* [online:] https://zycie.hellozdrowie.pl/marcin-szala-to-ze-u-nas-nie-ma-pokoju-nauczycielskiego-nie-oznacza-i-nie-powinno-oznaczac-ze-nauczyciel-jest-kumplem/ (dostęp: 7 października 2026).

[5] Za: *Dyrektor na topie* [online:] https://www.facebook.com/61574806065602/posts/pok%C3%B3j-nauczycielski-niby-tylko-jedno-pomieszczenie-ale-czy-na-pewnokiedy-my%C5%9Blimy/122183485598826868/ (dostęp: 7 października 2026).

CENTRUM WSPÓŁPRACY i wymiany doświadczeń

INTEGRA

Jakie refleksje przynoszą obserwacje szkół w Danii i w Portugalii? Jednym z najbardziej inspirujących elementów organizacji okazał się sposób funkcjonowania pokoju nauczycielskiego.

Pokój nauczycielski jako przestrzeń spotkania

W Danii można było zauważyć, że pokój nauczycielski w szkole Horsens Gymnasium & HF został zaprojektowany jako przestrzeń sprzyjająca współpracy, komunikacji i budowaniu relacji zawodowych. Znajdowały się tam zarówno stanowiska do indywidualnej pracy, jak i strefy przeznaczone do rozmów zespołowych. Nauczyciele spontanicznie wymieniali się doświadczeniami, konsultowali bieżące problemy i wspólnie planowali działania edukacyjne. Przestrzeń ta była również ważnym miejscem integracji całego grona pedagogicznego. Szczególną rolę odgrywały posiłki spożywane przez wszystkich nauczycieli o określonej godzinie, co stanowiło stały element kultury organizacyjnej szkoły i wzmacniało poczucie wspólnoty. Ważnym elementem były także odbywające się codziennie o ustalonej porze spotkania, podczas których dyrektor szkoły przekazywał najważniejsze informacje dotyczące bieżącego funkcjonowania placówki. Rozwiązanie to wspierało sprawną komunikację, ułatwiało wymianę informacji oraz sprzyjało budowaniu atmosfery współpracy i wzajemnego wsparcia wśród pracowników szkoły.

Podobne rozwiązania zaobserwowałyśmy w Portugalii podczas wizyty w Escola Secundária de Barcelos. Co ciekawe, w Barcelos współpraca nie ograniczała się jedynie do pokoju nauczycielskiego. Już sama organizacja budynku sprzyjała spotkaniom i rozmowom. Biblioteka, strefy wspólne, kawiarenka oraz przestrzenie wykorzystywane zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli tworzyły naturalne warunki do codziennych kontaktów. Można było odnieść wrażenie, że architektura szkoły została zaprojektowana tak, aby wspierać budowanie relacji i wymianę doświadczeń.

Kultura współpracy zamiast pracy w izolacji

Nauczyciele regularnie konsultowali swoje pomysły oraz wspólnie analizowali potrzeby uczniów. W duńskiej szkole w Horsens szczególny nacisk kładziono na partnerskie relacje między pracownikami. Nauczyciele różnych specjalności współpracowali przy tworzeniu projektów międzyprzedmiotowych, a rozmowy rozpoczynane w pokoju nauczycielskim często prowadziły do realizacji nowych inicjatyw edukacyjnych. Duńczycy przywiązują dużą wagę do tworzenia środowiska, w którym każdy pracownik czuje się ważną częścią zespołu, a otwarta komunikacja jest naturalnym elementem codziennej pracy. Dzięki temu rozmowy dotyczące uczniów, organizacji pracy czy nowych pomysłów dydaktycznych odbywały się w sposób spontaniczny i ciągły, a nie tylko podczas formalnych zebrań. Tu rodziło się wiele inicjatyw.

Szkoła otwarta na różnorodność

Szczególnie interesujące były międzynarodowe konsultacje prowadzone z nauczycielami portugalskimi oraz z uczestniczącymi w spotkaniu ekspertami hiszpańskimi. Rozmowy dotyczyły edukacji włączającej, pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz sposobów budowania szkoły otwartej na różnorodność. Współpraca wykraczała poza granice jednej szkoły i obejmowała osoby reprezentujące różne kraje, doświadczenia i specjalizacje. Podczas wizyty uczestniczyłyśmy w zajęciach z informatyki i robotyki, poznawałyśmy pracę specjalistów wspierających uczniów z niepełnosprawnościami oraz rozwiązania stosowane w edukacji włączającej. Szczególnie inspirujące było spotkanie z uczniem w spektrum autyzmu, który z pasją prezentował swoje zainteresowania związane z robotyką i podróżami. Młodzi ludzie pełnili role przewodników i tłumaczy, opowiadając o swojej codzienności, relacjach z nauczycielami oraz poczuciu bezpieczeństwa.

Wsparcie emocjonalne nauczycieli

W obu krajach mogłyśmy zaobserwować, że nauczyciele chętnie rozmawiali o swoich doświadczeniach i szukali wsparcia u współpracowników. Takie relacje budowały poczucie bezpieczeństwa i przynależności do zespołu. Dzięki temu łatwiej było radzić sobie z codziennymi wyzwaniami zawodowymi. W Barcelos szczególnie wyraźnie dostrzegłyśmy zależność pomiędzy kulturą współpracy nauczycieli, a atmosferą panującą w całej szkole. Tam, gdzie nauczyciele regularnie rozmawiają, uczą się od siebie i wspólnie rozwiązują problemy, łatwiej jest budować środowisko otwarte, wspierające i przyjazne dla każdego ucznia. W duńskiej szkole relacje w zespole opierały się na otwartości, życzliwości i gotowości do wspólnego rozwiązywania codziennych wyzwań.

Co możemy przenieść do polskich szkół?

Doświadczenia z Danii i Portugalii pokazują, że nawet niewielkie zmiany mogą pozytywnie wpłynąć na jakość współpracy w gronie pedagogicznym. Warto zastanowić się nad:

- tworzeniem przestrzeni sprzyjającej rozmowie i współpracy;
- organizowaniem regularnych spotkań zespołów nauczycielskich;
- zachęcaniem do dzielenia się dobrymi praktykami;
- budowaniem kultury wzajemnego wsparcia;
- przeznaczaniem czasu na nieformalne dyskusje dotyczące pracy z uczniami;
- otwieraniem szkoły na współpracę międzynarodową i wymianę doświadczeń.

Zaproponowane działania nie zawsze wymagają nakładów finansowych. Często kluczowe znaczenie ma zmiana sposobu myślenia o pokoju nauczycielskim i dostrzeżenie jego potencjału jako miejsca budowania profesjonalnej wspólnoty.

Karolina Grzela
Beata Szczęśniak
nauczyciele konsultanci ŚCDN

Dofinansowane przez Unię Europejską

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE nauczyciela

Współczesna szkoła funkcjonuje w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i technologicznej. Różni są uczniowie, ich potrzeby, sposoby zdobywania informacji oraz formy porozumieniewania się.

Jednymi z najważniejszych kompetencji warunkującymi skuteczność pracy nauczyciela są kompetencje komunikacyjne w relacjach – z uczniami, rodzicami, gronem pedagogicznym oraz z innymi pracownikami szkoły. Można więc powiedzieć, że jakość komunikacji w dużym stopniu wpływa na jakość naszej pracy.

Komunikacja jako fundament pracy nauczyciela

Kompetencje komunikacyjne obejmują wiedzę, umiejętności i postawy umożliwiające skuteczne porozumiewanie się. W przypadku nauczyciela oznaczają one nie tylko umiejętność poprawnego i jasnego wypowiadania się. Obejmują również zdolność słuchania, rozpoznawania emocji, dostosowania sposobu komunikowania się do odbiorcy oraz budowania relacji opartych na szacunku i zaufaniu. Innego języka wymaga rozmowa z uczniem edukacji wczesnoszkolnej, innego z nastolatkiem, a jeszcze innego z rodzicem czy drugim nauczycielem. Aby skutecznie porozumiewać się nauczyciel musi dostosowywać swój przekaz do sytuacji, nie tracąc przy tym autentyczności. Należy pamiętać, że komunikacja to nie tylko przekazywanie informacji. Jest to proces dwustronny. Nauczyciel nie tylko mówi, ale także słucha, obserwuje, interpretuje i reaguje. Współczesna edukacja coraz częściej odchodzi od modelu nauczyciela jako jedynego źródła wiedzy na rzecz modelu opartego na dialogu i współpracy.

Jasny język i dostosowany komunikat

Jedną z podstawowych kompetencji komunikacyjnych jest umiejętność jasnego formułowania wypowiedzi. Rozmówca powinien wiedzieć, czego się od niego oczekuje, jaki jest cel rozmowy. Nieprecyzyjne polecenia mogą prowadzić do niepotrzebnych nieporozumień i frustracji. Język nauczyciela powinien być również dostosowany do wieku i możliwości uczniów. W szczególności w pracy z młodszymi dziećmi ważne jest posługiwanie się komunikatami krótkimi i jednoznacznymi. Nie oznacza to jednak upraszczania języka w sposób ograniczający rozwój ucznia. Nauczyciel powinien stopniowo wprowadzać nowe pojęcia i rozwijać język uczniów, pamiętając o konieczności wyjaśniania trudniejszych treści.

Sztuka aktywnego słuchania

Ważną kompetencją w pracy nauczyciela jest umiejętność słuchania. Rozmówca, który czuje, że jego wypowiedź jest ważna i zostanie wysłuchany, zyskuje poczucie bezpieczeństwa oraz większą gotowość do komunikowania swoich potrzeb. Aktywne słuchanie oznacza między innymi:

- skupienie uwagi na rozmówcy;
- nieprzerywanie wypowiedzi;
- zadawanie pytań doprecyzowujących;
- parafrazowanie usłyszanych treści;
- dostrzeganie emocji towarzyszących wypowiedzi.

Empatia i komunikacja oparta na szacunku

Nauczyciel powinien być osobą empatyczną, czyli potrafiącą dostrzegać perspektywę drugiego człowieka. Empatia nie oznacza zgadzania się ze wszystkim. Oznacza próbę zrozumienia sytuacji rozmówcy, jego emocji i potrzeb. Różnicę tę dobrze widać w sposobie reagowania na trudne zachowania uczniów. Komunikat: „Jesteś niegrzeczny i zawsze przeszkadzasz" ocenia ucznia jako osobę. Natomiast komunikat: „Twoje rozmowy podczas pracy na lekcji utrudniają skupienie się innym osobom w klasie. Chciałabym, abyś teraz skoncentrował się na swoim zadaniu" odnosi się do konkretnego zachowania. Taki sposób komunikowania się pomaga oddzielić osobę od jej zachowania. Dzięki temu można stawiać granice, jednocześnie zachowując szacunek dla rozmówcy.

Komunikacja niewerbalna – znaczenie tego, czego nie wypowiadamy

W procesie porozumiewania się równie istotne okazują się komunikaty niewerbalne, czyli: ton głosu, mimika, gesty, postawa ciała, kontakt wzrokowy oraz sposób poruszania się. Można powiedzieć: „Możesz spokojnie opowiedzieć, co się wydarzyło", ale jeśli jednocześnie patrzymy na zegarek, odwracamy się od rozmówcy lub sprawiamy wrażenie zniecierpliwionych, komunikat może zostać odebrany jako niespójny. Warto zatem świadomie obserwować własny sposób komunikowania się. Spójność



Graf. Canva

Opr. M. Kosztołowicz

komunikacji werbalnej i niewerbalnej zwiększa naszą wiarygodność i pomaga budować relacje oparte na zaufaniu.

Informacja zwrotna, która wspiera

Jednym z ważnych obszarów kompetencji komunikacyjnych jest umiejętność udzielania informacji zwrotnej. Dobra informacja zwrotna skierowana do ucznia powinna wskazywać, co on już potrafi, nad czym powinien jeszcze popracować oraz w jaki sposób może to zrobić. Zamiast komunikatu: „To jest źle", warto powiedzieć: „Poprawnie wykonałeś pierwszą część zadania. W kolejnym kroku sprawdź jeszcze, czy prawidłowo zastosowałeś poznany wzór".
Taki komunikat:

- odnosi się do konkretnego działania;
- wskazuje mocne strony pracy ucznia;
- określa obszar wymagający poprawy;
- daje uczniowi wskazówkę dotyczącą dalszej pracy.

Informacja zwrotna zawsze powinna wspierać, a nie być jedynie oceną końcowego efektu. Jej celem jest pokazanie, że błąd może stać się elementem procesu zmiany, uczenia się i punktem wyjścia do dalszego rozwoju.

Moderator dialogu

Obecnie rola nauczyciela wykracza daleko poza tradycyjne przekazywanie wiedzy. Nauczyciel staje się odpowiedzialny za tworzenie otwartej przestrzeni do komunikacji na wielu poziomach szkolnego życia. W relacjach z uczniami odchodzimy od monologu na rzecz prowokowania konstruktywnych dyskusji, dbając o to, aby głos każdego ucznia został usłyszany. Jednocześnie staramy się, aby różnorodność poglądów uczniów stymulowała ich krytyczne myślenie. Jako moderatorzy dialogu w klasie zamiast gotowych odpowiedzi podsuwamy pytania otwarte, uczymy sztuki argumentacji i wyrażania własnych opinii oraz pokazujemy, że różnice zdań nie muszą prowadzić do konfliktu czy rywalizacji.

W relacjach z innymi nauczycielami moderowanie dialogu polega na budowaniu kultury współpracy i wzajemnego zaufania, w której możemy dzielić się własnymi refleksjami i wspólnie rozwiązywać codzienne wyzwania wychowawcze. Taka otwarta wymiana doświadczeń między nauczycielami pozwala ujednolicić oddziaływania wychowawcze i unikać izolacji w pokonywaniu trudności. W kontaktach z rodzicami nauczyciel staje się partnerem szukającym porozumienia. Pozwala to przekształcić tradycyjne, często stresujące wywiadówki, w rzeczową wymianę informacji o dziecku. Skupienie się na aktywnym słuchaniu i empatii buduje wspólny front oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych na płaszczyźnie szkoła–dom oparty na poszanowaniu odmiennych punktów widzenia.

Komunikacja cyfrowa

Rozwój technologii cyfrowych bardzo zmienił sposób komunikowania się. Nauczyciel korzysta dziś z dziennika elektronicznego, platform edukacyjnych, różnych komunikatorów i mediów społecznościowych. Z tego powodu kompetencje komunikacyjne nauczyciela powinny obejmować umiejętność świadomego i odpowiedzialnego korzystania z komunikacji cyfrowej. Ważne są między innymi:

- jasne formułowanie wiadomości;
- przestrzeganie zasad etykiety;
- dostosowanie kanału komunikacji do sytuacji;
- poszanowanie prywatności;
- świadomość granic komunikacji zawodowej.

Komunikacja cyfrowa zmienia tradycyjne relacje szkolne, przenosząc wymianę informacji do przestrzeni wirtualnej. Podczas lekcji nowoczesne technologie i platformy edukacyjne wzbogacają tradycyjny warsztat pracy nauczyciela, umożliwiając natychmiastową interakcję, pracę na żywo w dokumentach chmurowych oraz angażowanie uczniów za pomocą interaktywnych quizów i zasobów multimedialnych. Narzędzia cyfrowe wspierają personalizację nauki i pozwalają błyskawicznie udzielać krótkiej informacji zwrotnej, która motywuje uczniów do dalszego rozwoju.

W gronie pedagogicznym narzędzia cyfrowe usprawniają zarządzanie dokumentacją, planowanie pracy zespołowej oraz wymianę materiałów dydaktycznych. Cyfryzacja ułatwia szybkie organizowanie konsultacji online i skoordynowanie działań wychowawczych bez konieczności zwoływania czasochłonnych spotkań stacjonarnych. W relacjach z rodzicami dzienniki elektroniczne i komunikatory stały się głównym, szybkim kanałem przepływu informacji o ocenach, frekwencji i bieżących wydarzeniach. Umożliwiają one stały kontakt nauczyciela z rodzicami, ale wymagają jasnego ustalenia granic dostępności nauczyciela, aby chronić jego prywatny czas.

Trudne rozmowy i rozwiązywanie konfliktów

Każdy nauczyciel spotyka się w swojej pracy z sytuacjami wymagającymi przeprowadzenia trudnej rozmowy. Mogą one dotyczyć konfliktu między uczniami, problemów z zachowaniem, trudności w nauce lub współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami. W takich sytuacjach szczególnie ważne są: spokój, rzeczowość, umiejętność słuchania, unikanie pochopnych ocen, koncentracja na problemie, a nie na atakowaniu osoby. Skuteczna rozmowa nie powinna być walką o to, kto ma rację. Jej cel to zrozumienie sytuacji i znalezienie rozwiązania możliwego do zaakceptowania przez wszystkie strony.

Podsumowanie

Kompetencje komunikacyjne należą do najważniejszych kompetencji współczesnego nauczyciela. Skuteczna komunikacja pozwala nie tylko przekazywać wiedzę, ale także budować relacje, rozwijać współpracę między nauczycielami oraz między nauczycielem i rodzicami, wzmacniać poczucie bezpieczeństwa, motywować uczniów i wspierać ich rozwój. Nauczyciel powinien być świadomy siły własnych słów, tonu głosu, gestów i reakcji. Powinien potrafić mówić jasno, słuchać uważnie, reagować empatycznie i udzielać konstruktywnej informacji zwrotnej. Musi także umieć komunikować się w świecie cyfrowym oraz prowadzić trudne rozmowy w sposób oparty na szacunku.

Bibliografia

Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrańska-Poniewierska, Warszawa 2017.

Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, tłum. Z. Janowska, M. Pater, Warszawa 2015.

Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, tłum. M. Markocka-Pepol, Warszawa 2015.

Mariola Kosztołowicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

Między NAUCZANIEM a WYCHOWANIEM

Podczas każdej lekcji języka obcego edukacja i wychowanie spotykają się szczególnie wyraźnie.

W epoce powszechnego dostępu do wiedzy największą wartością nauczyciela języka obcego nie jest przekazywanie informacji, lecz budowanie relacji i inspirowanie ucznia do rozwoju. W polskiej szkole nauka języka obcego rozpoczyna się już w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Według badań Głównego Urzędu Statystycznego 96 proc. uczniów we wszystkich typach szkół dla dzieci i młodzieży uczy się obowiązkowo języka angielskiego. Z kolei języka niemieckiego uczy się blisko 37 proc. uczniów, a rosyjskiego i francuskiego – kilka procent i od kilku lat liczba ta maleje[1]. Obecność języka nie jest zatem krótkotrwałym epizodem edukacyjnym, ale nieodłączną częścią życia młodego człowieka. W przypadku języka angielskiego jego znaczenie okazuje się szczególne, ponieważ zazwyczaj jest pierwszym językiem obcym, z jakim uczniowie mają styczność i pozostaje z nimi przez cały okres nauki w szkole. W 2026 r. ponad 98 proc. polskich uczniów wybrało język angielski jako język obcy na egzaminie ósmoklasisty[2], a ponad 320 tys. młodych ludzi przystąpiło do matury z tego przedmiotu. Oznacza to, że dla zdecydowanej większości uczniów nauczyciel języka obcego jest jednym z dorosłych, z którym spotykają się oni regularnie przez wiele lat, dlatego znaczenia nabiera nie tylko to, czego nauczyciel uczy, ale również jakim jest człowiekiem i jak uczeń czuje się w jego obecności[3].

Przychylność i zainteresowanie uczniów

Pierwsze spotkanie z nauczycielem może mieć większe znaczenie niż mogłoby się wydawać. Zanim uczeń pozna sposób prowadzenia lekcji, system oceniania i wymagania, obserwuje nauczyciela – jego sposób mówienia, ton głosu, odnoszenie się do uczniów, poczucie humoru, reakcję na pomyłkę i to, czy daje przestrzeń do zadawania pytań. W przypadku języka obcego jest to szczególnie istotne, ponieważ nauka wymaga ekspozycji na sytuacje, w których uczeń nie zawsze zna właściwą odpowiedź. Musi mówić mimo niepewności, próbować, popełniać błędy. Pierwsze wrażenie nie jest więc wyłącznie kwestią sympatii i może stać się początkiem określonej relacji edukacyjnej. Zaangażowanie to obejmuje również jego emocjonalny stosunek do szkoły oraz poznawcze zaangażowanie w proces uczenia się[4]. Nauczyciel staje się przewodnikiem[5]. Autorytet nauczyciela nie musi wynikać z dystansu i wyższości, a może opierać się na autentyczności i szacunku[6]. W dydaktyce od zawsze pomocne jest odwoływanie się do zainteresowań uczniów. Warto dawać uczniom możliwość wyboru i pozwalać im czasami przejąć część odpowiedzialności za przebieg lekcji, ponieważ uczeń, który tworzy, pyta i podejmuje decyzje, staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się. Sama atrakcyjność lekcji nie wystarczy jednak, jeśli wiedza szybko znika z pamięci, dlatego warto wykorzystywać skojarzenia, przykłady, obrazy bi historie. Dobra lekcja nie kończy się wraz z dzwonkiem, a jej efektem powinno być coś, do czego uczeń potrafi później samodzielnie wrócić.

Efekt Pigmaliona

Niedocenianym elementem relacji nauczyciel–uczeń są oczekiwania. Badania nad tzw. efektem Pigmaliona wskazują, że oczekiwania nauczycieli mogą mieć bezpośredni związek z późniejszymi osiągnięciami uczniów. Szczególnie interesujące są wyniki badań przeprowadzonych wśród polskich uczniów, wykazujące, że wyższe oczekiwania nauczycieli wiązały się z wyższymi osiągnięciami uczniów nawet trzy semestry później. Częściowo wynikało to z tego, jak sam uczeń zaczął postrzegać własne możliwości[7]. Jednocześnie wysokie oczekiwania nie powinny oznaczać stawiania wszystkim uczniom identycznych wymagań ani ignorowania ich indywidualnych trudności.

Podsumowanie

Bycie mentorem wymaga refleksji, otwartości na informację zwrotną, rozwijania własnych kompetencji i świadomości, że nauczyciel swoją postawą wychowuje równie mocno jak słowami. Dotarcie do ucznia XXI w. oznacza takie prowadzenie procesu uczenia się, aby wiedza wynikała także z postawy nauczyciela jako wzoru i dzięki temu została z uczniem na dłużej.

Paweł Walkiewicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

[1] *Nauczanie języków obcych w szkołach* [online:] https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/wymiary/20/259/2020?utm (dostęp: 17 września 2026).

[2] *Egzamin ósmoklasisty 2026* [online:] https://www.gov.pl/web/edukacja/egzamin-osmoklasisty-2026 (dostęp: 17 września 2026).

[3] *Wyniki egzaminu maturalnego 2026* [online:] https://www.gov.pl/web/edukacja/wyniki-egzaminu-maturalnego-2026 (dostęp: 17 września 2026).

[4] H. Lei, Y. Cui, M.M. Chiu, *The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions. A Meta-Analysis*, „Frontiers in Psychology" 2018, t. 8 [online:] https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5786576/?utm (dostęp: 17 września 2026).

[5] *Curriculum Flexibility and Autonomy. Promoting a Thriving Learning Environment*, OECD Publishing, Paris 2024 [online:] https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy_eccbbac2-en.html (dostęp: 17 września 2026).

[6] G. Di Lisio i in., *The Longitudinal Associations between Teacher–Student Relationships and School Outcomes in Typical and Vulnerable Student Populations. A Systematic Review*, „Social Psychology of Education" 2025, t. 28 [online:] https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-025-10107-8?utm (dostęp: 17 września 2026).

[7] G. Szumski, M. Karwowski, *Exploring the Pygmalion Effect. The Role of Teacher Expectations, Academic Self-Concept, and Class Context in Students' Math Achievement*, „Contemporary Educational Psychology" 2019, nr 59 [online:] https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X18300729?via%3Dihub (dostęp: 17 września 2026).

Razem dla ucznia – rola NAUCZYCIELA WSPÓŁORGANIZUJĄCEGO kształcenie

Współczesna szkoła coraz częściej staje przed zadaniem organizowania procesu edukacyjnego w taki sposób, aby odpowiadał on na zróżnicowane potrzeby uczniów. W jednej klasie mogą uczyć się dzieci o odmiennych możliwościach poznawczych, emocjonalnych i społecznych, uczniowie z niepełnosprawnościami, zaburzeniami rozwojowymi, trudnościami w uczeniu się czy wymagający czasowego, dodatkowego wsparcia.

Jednym z rozwiązań umożliwiających organizację takiego wsparcia jest obecność nauczyciela współorganizującego kształcenie. Jego rola jest jednak znacznie szersza niż indywidualna pomoc uczniowi podczas lekcji. Nauczyciel współorganizujący jest członkiem zespołu nauczycieli i specjalistów, a jego praca powinna być elementem spójnego systemu wsparcia. Kluczowe znaczenie ma tutaj współpraca. To właśnie od niej w dużej mierze zależy, czy obecność nauczyciela współorganizującego rzeczywiście będzie służyć włączaniu ucznia w życie klasy i szkoły.

Kim jest nauczyciel wspomagający?

W prawie oświatowym nie funkcjonuje pojęcie nauczyciela wspomagającego ani w zakresie zatrudniania, uprawnień i kwalifikacji, ani w zakresie zadań i obowiązków. W potocznym języku utarło się codzienne używanie tego określenia w stosunku do nauczycieli specjalistów, których celem pracy jest współorganizowanie kształcenia dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Słowo „współorganizowanie" nie oznacza podległości, lecz współpracę. Nauczyciel wspomagający nie jest ani pomocnikiem, ani asystentem – zajmuje samodzielne stanowisko, jest partnerem w procesie edukacyjnym, wnosząc swoją specjalistyczną wiedzę w zakresie pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami.

W niniejszym artykule będę posługiwać się pojęciami „nauczyciel wspomagający" oraz „nauczyciel współorganizujący" zamiennie, gdyż są to pojęcia tożsame. Nauczyciel współorganizujący kształcenie jest nauczycielem posiadającym odpowiednie kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej lub specjalistą, którego zadaniem jest współorganizowanie kształcenia ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Kwalifikacje wymagane dla nauczyciela wspomagającego wynikają z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Zgodnie z § 7 ust. 1–3 tego rozporządzenia nauczyciel zatrudniony dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym musi posiadać kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Zgodnie z przepisami nauczyciela wspomagającego obowiązkowo zatrudnia się w szkole integracyjnej oraz w szkole z oddziałami integracyjnymi, a w szkołach ogólnodostępnych w przypadku dzieci, u których stwierdzono autyzm, zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone.

Współpraca z innymi nauczycielami

Jednym z ważnych obszarów pracy nauczyciela współorganizującego jest współpraca z nauczycielem uczącym danego przedmiotu. Współpraca nie powinna ograniczać się jedynie do reagowania na trudności, które już wystąpiły. Ważne, aby obejmowała także wspólne projektowanie sytuacji edukacyjnych, w których uczeń będzie miał większe szanse na aktywne uczestnictwo. Warto spojrzeć na rolę nauczyciela współorganizującego z szerszej perspektywy.

Nie jest on jedynie osobą, która siedzi obok ucznia i pomaga mu wykonywać zadania. Jego funkcją jest współtworzenie takich warunków edukacyjnych, w których uczeń może: uczestniczyć w zajęciach razem z rówieśnikami, korzystać ze swoich mocnych stron, rozwijać kompetencje społeczne, podejmować samodzielne decyzje, doświadczać sukcesu, uczyć się na błędach, stopniowo przejmować odpowiedzialność za własną naukę.

Warunkiem efektywnego wspierania uczniów jest rozpoznanie ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Nauczyciel przedmiotu może wskazać sytuacje, w których uczeń ma trudności z opanowaniem materiału, organizacją pracy czy z uczestnictwem w zajęciach. Nauczyciel współorganizujący może pomóc przeanalizować, z czego te trudności wynikają i jakie rozwiązania mogą być pomocne. Szczególnie w sytuacjach trudnych wspólne szukanie rozwiązań i udzielanie sobie wsparcia jest ważne. Nie chodzi o to, aby oceniać siebie nawzajem, obarczać odpowiedzialnością, krytykować, obwiniać i wzbudzać poczucie winy. Takie zachowania negatywnie wpływają na relacje, są obciążające, stwarzają warunki do stresu i nadmiernego przeciążenia psychicznego. Budowanie relacji opartej na zaufaniu, szacunku, wzajemnym zrozumieniu oraz współodpowiedzialności jest fundamentem dobrej współpracy. Pozytywna atmosfera panująca w środowisku jest ważnym czynnikiem chroniącym nasze zdrowie psychiczne. Nauczyciel wspomagający razem z nauczycielem przedmiotu mogą zaplanować, m.in.: sposób przekazywania poleceń, organizację pracy ucznia, wykorzystanie materiałów wizualnych, podział zadań na etapy, sposób sprawdzania wiedzy, formę pracy indywidualnej i grupowej, sposoby reagowania na przeciążenie ucznia.

ZADANIA I OBOWIĄZKI NAUCZYCIELA WSPOMAGAJĄCEGO

Razem dla każdego ucznia!

1. Prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych



2. Realizowanie zintegrowanych działań i zajęć określonych w programie wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych



3. Praca wychowawcza z uczniami wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych



4. Uczestnictwo, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych



5. Udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym



6. Prowadzenie innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne



Nauczyciel wspomagający w przedszkolu i w szkole:



1. prowadzi zajęcia edukacyjne i pracę wychowawczą wspólnie z innymi nauczycielami



2. uczestniczy w zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli



3. udziela pomocy innym nauczycielom

Wsparcie • Współpraca • Sukces każdego ucznia

Graf. Magnific AI

Opr. J. Dziadoń

Dzięki wspólnej komunikacji i wymianie informacji nauczyciel wspomagający może ustalić zasady współpracy z nauczycielem wiodącym w zakresie, np.: sposobu zwracania się do siebie, zajmowanego w klasie miejsca, zachowywania się względem innych uczniów, sposobów pracy z uczniem. Wcześniejsze uzgodnienia pomogą ograniczyć, a nawet wyeliminować sytuacje nieporozumienia. Nauczyciel współorganizujący powinien pozostawać w stałym kontakcie z psychologiem, pedagogiem oraz z innymi specjalistami pracującymi z uczniem. Wymiana informacji pozwala uniknąć sytuacji, w której każdy specjalista realizuje własne działania bez odniesienia do pozostałych. Jeżeli np. psycholog pracuje z uczniem nad rozpoznawaniem emocji i sposobami reagowania w sytuacjach konfliktowych, warto, aby podobne strategie były wykorzystywane również podczas codziennych zajęć. Spójność działań daje uczniowi większe poczucie przewidywalności i pozwala mu łatwiej przenosić wypracowane umiejętności na różne sytuacje. Jakość współpracy nauczycieli przekłada się na rezultaty i skuteczność oddziaływań edukacyjnych oraz wychowawczych w stosunku do ucznia. Każdy z nauczycieli i specjalistów posiada kompetencje, jest ekspertem w swojej dziedzinie. Razem – oznacza wspólne dążenie do celu, jakim jest dobro dziecka i jego optymalny rozwój oraz współdziałanie w tworzeniu jak najlepszego środowiska dla ucznia.

Rola nauczyciela wspomagającego w pracy z uczniem

Niezwykle ważną rolą tego specjalisty jest budowanie z uczniem relacji opartej na zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji, zwłaszcza jeżeli dziecko boryka się z różnymi wyzwaniami. Dobra relacja to podstawa pracy z podopiecznym, który może liczyć na wsparcie nauczyciela wspomagającego w trudnych chwilach. W pracy z uczniami potrzebna jest nie tylko wiedza i znajomość metod, ale niezbędne są również: umiejętności komunikacyjne, empatia, kreatywność, elastyczność i zdolność radzenia sobie z własnymi emocjami. Jednym z największych wyzwań w pracy nauczyciela wspomagającego jest właściwe określenie zakresu pomocy dla podopiecznego. Uczeń, który stale otrzymuje podpowiedzi, może zacząć oczekiwać ich przy każdym zadaniu i zbytnio polegać na nauczycielu. Z czasem wsparcie, którego celem jest zwiększanie samodzielności dziecka, może ją ograniczać. Warto zwracać uwagę na to, aby nie wyręczać ucznia w jego pracy, ponieważ rozwijanie poczucia sprawczości i autonomii to niezbędne czynniki w rozwoju samooceny, poczucia własnej wartości młodego człowieka.

Nauczyciel współorganizujący może wspierać ucznia w zrozumieniu instrukcji, organizacji pracy, komunikowaniu potrzeb, nawiązywaniu współpracy z rówieśnikami czy w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych. Nie powinien jednak automatycznie wykonywać zadań za ucznia, udzielać gotowych odpowiedzi czy siedzieć przez całą lekcję bezpośrednio obok niego. W praktyce czasami najlepszym wsparciem będzie bezpośrednia pomoc, innym razem krótkie przypomnienie, gest, wskazówka lub pozostawienie uczniowi przestrzeni do samodzielnego działania. Warto stosować zasadę stopniowania pomocy. Najpierw dajemy uczniowi możliwość samodzielnego działania. Jeśli pojawia się trudność, udzielamy najmniejszej potrzebnej wskazówki. Dopiero gdy jest ona niewystarczająca, zwiększamy zakres pomocy. Nauczyciel wspomagający przyjmuje rolę tzw. cienia, aby nie wyręczać ucznia w pracy, lecz rozwijać u niego poczucie sprawczości i samodzielność.

Kolejnym wyzwaniem w pracy z uczniem są sytuacje trudne, w których podopieczny prezentuje problematyczne zachowania, np.: odmawia wykonania zadania, reaguje w sposób agresywny, krzyczy, płacze, przejawia lęk, jest wycofany. Nauczyciel wspomagający jako specjalista pracuje nad trudnymi zachowaniami ucznia, wspiera go w sytuacjach napięcia emocjonalnego, przytłoczenia i pomaga w regulacji emocji.

Współpraca nauczyciela wspomagającego z rodzicami ucznia

Rodzice są ważnym partnerem w procesie wspierania dziecka ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Skuteczność działań nauczyciela wspomagającego w dużej mierze zależy od właściwego zrozumienia jego roli przez rodziców ucznia. Współpraca oparta na zaufaniu i szacunku pozwala tworzyć przestrzeń do wzajemnej wymiany informacji, partnerstwa i realizowania wspólnego celu, jakim jest dobro dziecka.

Najważniejsze obszary współpracy to:

- wymiana informacji o uczniu – jego postępach, trudnościach, zachowaniu, relacjach z rówieśnikami oraz mocnych stronach;
- wspólne ustalanie sposobów wsparcia, które mogą być stosowane zarówno w szkole, jak i w domu;
- współpraca przy realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz przekazywanie informacji o funkcjonowaniu i postępach ucznia;
- wspólne reagowanie na sytuacje trudne poprzez analizowanie ich przyczyn i ustalanie skutecznych sposobów działania;
- wzmacnianie samodzielności i sprawczości ucznia;
- informowanie rodziców o sukcesach i postępach, a nie tylko o trudnościach;
- budowanie relacji opartej na partnerstwie, zaufaniu i wzajemnym szacunku.

Dzięki spójnym działaniom szkoły i domu oraz regularnej wymianie informacji nauczyciele, a także rodzice mogą lepiej rozumieć potrzeby ucznia, reagować na pojawiające się trudności, skuteczniej wzmacniać jego mocne strony.

Razem dla ucznia

W edukacji włączającej niezbędne jest współdziałanie zespołu zaangażowanego w proces organizowania środowiska edukacyjnego dla dzieci o zróżnicowanych potrzebach. Najlepsze efekty przynosi współpraca oparta na wzajemnym szacunku, wymianie informacji i wspólnym celu. Nauczyciel przedmiotu zna specyfikę nauczanego przedmiotu i wymagania edukacyjne. Nauczyciel współorganizujący rozpoznaje możliwości i potrzeby ucznia oraz wspiera go w jego rozwoju. Specjaliści wnoszą wiedzę ze swoich obszarów, a rodzice wiedzę wynikającą z codziennego funkcjonowania dziecka. W procesie współorganizowania kształcenia ważne jest szukanie rozwiązań i strategii w odpowiedzi na pytanie: „Co możemy zrobić razem, aby uczeń mógł być aktywnym członkiem swojej klasy, rozwijać swoje możliwości i stopniowo stawać się coraz bardziej samodzielny?”. Zespół nauczycieli i specjalistów pracujący z uczniem posiada większy wachlarz możliwości i zasoby w tworzeniu warunków sprzyjających optymalnemu rozwojowi młodego człowieka. Razem znaczy lepiej, więcej, skuteczniej dla dobra młodego człowieka.

Joanna Dziadoń
specjalista ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Nauczycielskie PASJE

Nauczyciele każdego dnia towarzyszą innym w odkrywaniu świata, ale sami również nie przestają szukać tego, co daje im radość i poczucie spełnienia. Angażowanie się w aktywności podejmowane z wewnętrznej motywacji sprzyja regeneracji zasobów psychicznych, wzmacnia poczucie sprawstwa i satysfakcji życiowej, a także pomaga zachować równowagę między życiem zawodowym i osobistym. Rozwijanie pasji może stanowić istotny element profilaktyki wypalenia zawodowego, zwiększając odporność psychiczną i wspierając długofalowe zaangażowanie w pracę pedagogiczną.

Góry fascynowały mnie od zawsze – łono natury, piękne widoki. Swoją przygodę rozpoczęłam banalnie od chodzenia po szlakach i zdobywania kolejnych szczytów. Wtedy nawet nie przypuszczałam, że będę wracała w Tatry tak często. Z czasem chciałam więcej..., wyżej..., z dawką adrenaliny... Przyszedł mi do głowy pomysł wejścia na Mnicha, charakterystyczny szczyt widoczny znad Morskiego Oka. Nie prowadzi tam żaden szlak turystyczny. Bezpieczeństwo w górach to podstawa, więc na Mnicha weszłam pod czujnym okiem i opieką licencjonowanego przewodnika górskiego. Mieszanka emocji, dumy z siebie, adrenaliny, strachu, zaciekawienia sprzętem do asekuracji, którego używaliśmy, sprawiła, że stojąc na szczycie wiedziałam, że to nie koniec mojej przygody ze wspinaczką. Udało mi się jeszcze zdobyć w ten sposób kilka innych tatrzańskich szczytów, także w warunkach zimowych. Zapisałam się do sekcji wspinaczkowej, zrobiłam kurs wspinaczki po drogach ubezpieczonych. Wspinanie stawia mi wyzwania, zmusza do wyjścia ze strefy komfortu, pozwala sprawdzać i przesuwać swoje granice wytrzymałości zarówno tej fizycznej, jak i psychicznej, a jednocześnie uczy pokory, współpracy, zaufania do siebie i osoby, która jest na drugim końcu liny. W moim życiu góry to nie jedyne hobby. Kilka lat temu trochę przez przypadek (za który jestem bardzo wdzięczna) trafiłam na kurs nurkowania. Było to dla mnie coś zupełnie obcego, nowego... Kolejne wyzwanie do zrealizowania! Obserwowanie z bliska życia toczącego się pod wodą jest fascynujące – formacje skalne, rafa koralowa, żółwie, manty, niezliczona liczba ryb o przeróżnych barwach, kształtach i wielkościach. Podwodny świat uspokaja, ale powoduje też skok adrenaliny, dzięki czemu każde nurkowanie jest inne, nigdy nie wiemy, co zobaczymy pod wodą. Nurkowanie uczy wrażliwości na piękno i reguł życia pod wodą, uważności na siebie, ekwipunek i odpowiedzialności za partnera nurkowego. Jestem osobą ciekawą świata, lubiącą wyzwania, więc mam nadzieję, że jeszcze wiele ciekawych przygód przede mną.

Anna Krzeszczyk
Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 2 w Kielcach

W mojej rodzinie nikt nie posiadał uzdolnień artystycznych. Dlatego moja kariera zawodowa była skierowana na posiadanie konkretnego zawodu – pracę z uczniem z problemami wychowawczymi, niepełnosprawnością intelektualną i ruchową. Momentem przełomowym było ukończenie przeze mnie kursu animatora kultury i uczestnictwo w kursach doskonalących organizowanych przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Zaczęłam od nauki prostych technik hobbystycznych, małych form malarskich i rysunkowych, płaskorzeźby w glinie i w drewnie. Zaczęłam patrzeć na świat z większą wrażliwością, a przede wszystkim poczułam w sobie sprawczość i kreację. Na przestrzeni pięciu ostatnich lat zorganizowałam cztery indywidualne i kilka zbiorowych wystaw prac malarskich. W roku szkolnym 2025/2026 ukończyłam na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach studia magisterskie na kierunku sztuki plastyczne i konserwacja dzieł sztuki. Myślę, że będę kontynuować doskonalenie warsztatu twórczego i pracę kreatywnymi metodami. A może nawet zdecyduję się na studia doktoranckie?

Katarzyna Zawisza
Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Kielcach

Szermierka to była miłość od pierwszego treningu. Dzięki wieloletniej pracy i zaangażowaniu osiągnęłam liczne sukcesy na arenie ogólnopolskiej i międzynarodowej. W okresie studiów zakończyłam karierę sportową, a przerwa od szermierki trwała niemal trzydzieści lat. Niedawno, za sprawą niezwykłego zrządzenia losu, wróciłam do tej dyscypliny. Spotkałam osoby, które podobnie jak ja uprawiały szermierkę w przeszłości, co stało się impulsem do ponownego sięgnięcia po broń. Dziś szermierka jest dla mnie przede wszystkim źródłem przyjemności, odprężenia i inspirujących spotkań z ludźmi. Pomaga mi zachować równowagę między wyzwaniami zawodowymi a życiem osobistym, dostarczając energii, satysfakcji i motywacji do dalszego rozwoju.

Beata Szczęśniak
nauczyciel konsultant ŚCDN

Warto pielęgnować w sobie wrażliwość i uważność nie po to, by robić więcej, ale by czasem zwolnić, zrobić mniej i naprawdę dostrzec to, co dzieje się wokół nas, a także w nas samych. Książka i film mogą stać się jedną z takich przestrzeni. Nie muszą być kolejnym materiałem do wykorzystania podczas lekcji ani narzędziem pracy. Mogą po prostu towarzyszyć nam po pracy, pozwolić na chwilę oderwać się od codzienności, spojrzeć na własne doświadczenia z innej perspektywy lub po prostu po to, by odpocząć i złapać oddech. W świecie, w którym niemal wszystko mamy na wyciągnięcie ręki, coraz trudniej o prawdziwą uważność – także podczas czytania czy oglądania filmu. A przecież dobra książka i dobre kino potrafią otworzyć drzwi do innych światów, pokazać nowe perspektywy, poruszyć i skłonić do refleksji. Nie trzeba się spieszyć. Można przeczytać kilka stron, wrócić do ważnego fragmentu czy zatrzymać film. Najważniejsze, by dać sobie chwilę na przeżywanie i zauważanie.

Aldona Pejas
nauczyciel konsultant ŚCDN

Teatr od dawna jest dla mnie przestrzenią spotkań z emocjami, opowieściami i drugim człowiekiem, miejscem, które pozwala oderwać się od codzienności. Niezwykła atmosfera sceny teatralnej buduje wrażliwość i uważność, pozwala skupić się na „tu i teraz", skłania do refleksji. W tym roku po raz pierwszy wzięłam udział w przygotowaniu amatorskiego przedstawienia. Doświadczenie to dało mi wiele radości ze wspólnego tworzenia, próbowania nowych rzeczy i pracy zespołowej. Było też ogromnym wyzwaniem i pozwoliło spojrzeć na pracę zespołu teatralnego z zupełnie innej perspektywy. Tworzenie spektaklu było dla mnie niepowtarzalną okazją do spotkań z fantastycznymi ludźmi, twórczej pracy, nowego spojrzenia na znane sytuacje. Bo czasem najlepszym sposobem na złapanie dystansu do codziennych projektów jest... zaangażowanie się w zupełnie inny projekt.

Anna Przeorska
główny specjalista ds. projektów ŚCDN

Moja przygoda z golfem zaczęła się zupełnie przypadkiem – od prezentu, który w pierwszej chwili uznałam za kompletnie nietrafiony. Golf? Serio? Przecież to rozrywka dla innych ludzi, a chodzenie za małą piłeczką po wielkim trawniku wydawało mi się dość specyficznym pomysłem na spędzanie czasu. Ale skoro prezent już był, postanowiłam dać mu szansę. Poszłam na pole golfowe, gotowa potwierdzić, że to zupełnie nie moja bajka. I tu mała niespodzianka – piłeczka nie chciała współpracować, za to ja jakimś dziwnym trafem chciałam spróbować jeszcze raz. Potem jeszcze jeden, bo przecież teraz już na pewno się uda. Między kolejnymi próbami odkryłam, ile przyjemności daje bycie na świeżym powietrzu i skupienie się na czymś zupełnie innym niż codzienna lista spraw. Dziś śmieję się z tej swojej pewności, z którą oceniałam coś, czego nawet nie spróbowałam. Czasem prezent, który wydaje się nietrafiony, trafia lepiej, niż niejeden mój strzał i pozostaje pasją na całe życie.

Anna Wilczyńska
nauczyciel konsultant ŚCDN

Kocham swoją pracę, ale gdyby ktoś zapytał mnie, czy jest coś takiego, co może być dla mnie równie cenne i czemu poświęciłbym swój cały wolny czas, byłby to snowboarding. Może powinienem urodzić się w krainie gór, zdecydowanie wyższych niż Góry Świętokrzyskie i w krainie wiecznego śniegu? Trudno udowodnić wyższość zimy nad latem, ale dla mnie hierarchia jest oczywista. Mam nawet deskę firmy Never summer. Szelest deski sunącej przez śnieg i zanurzonej jak w morskiej fali jest doświadczeniem, które przenosi mnie w inny świat. Płynę i czasami mam wrażenie, że unoszę się nad ziemią. Czy może być coś wspanialszego niż poczucie, że ma się skrzydła?

Tomasz Kościak
nauczyciel konsultant ŚCDN

Pisanie. Łączenie słów w zdania. Budowanie metafor. Zapisywanie myśli. Jest w tym zajęciu *sacrum* i *profanum* – rozmowa z samym sobą i technika tworzenia rytmu wypowiedzi. Wszystko zaczyna się czasem nagle. Próbuję utrwalić coś, czego często nie mogę lub nie umiem powiedzieć wprost. W tekstach zostawiam ślady swoich fascynacji i obaw – swojego życia. Pisanie jest dla mnie jednocześnie rzemiosłem i odsłanianiem duszy. Lubię ten moment, kiedy myśl, jeszcze nieuchwytna i niejasna, powoli zaczyna znajdować odpowiednie słowa. Kiedy kończę pisać, mam poczucie, że udało mi się ocalić fragment własnego świata. Pisanie było ze mną od zawsze, ale znikło gdzieś w najtrudniejszych chwilach życia. Do dziś jestem wdzięczna osobie, która nieświadomie obudziła we mnie na nowo ten sposób spędzania chwil życia.

Maria Kinga Orlicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

Bardzo lubię lekcje, na których pojawia się słowo „kosmos" – z języka greckiego oznaczające porządek, ład lub harmonię, a używane przez nas w kontekście filozoficznym, w znaczeniu „świata jako całości ujętej w poszczególnych kategoriach". Człowiek z natury rzeczy potrzebuje swoistego porządku, aby móc logicznie myśleć, działać i wyciągać wnioski. […] Osobiście, często odwołuję się do tematyki gier, szczególnie gier typu AAA (wysokobudżetowych gier tworzonych przez największe studia) i gier RPG (Role-Playing-Game), bo właśnie w nie gram. […] Warto po prostu uczniom pokazać nas jako ludzi: to, co robimy po pracy, co kochamy, czym zajmujemy się naukowo – jak w moim przypadku właśnie gry. Wtedy nawiązujemy z nimi lepszy kontakt, co może przełożyć się na to, że chętniej przyjmą nasze wskazówki i rady. O to chodzi w edukacji – aby dzieci uczyły się od nas, a my od nich. Wymiana, która działa w dwie strony – przepływ, a nie tylko wypływ (informacji, doświadczeń i emocji).

Ernest Nowak
Szkoła Podstawowa Specjalna „Akademia Życia" w Kielcach

Lubię zdobywać wiedzę na temat odżywiania i odkrywać, jak niewielkie zmiany w codziennych wyborach mogą wpływać na nasze samopoczucie i zdrowie. Robiąc zakupy, coraz częściej wybieram te produkty, które mają prosty, naturalny skład. Dużo radości czerpię z przygotowywania jedzenia samodzielnie. Unoszący się w domu zapach świeżego chleba sprawia mi ogromną przyjemność. Do chleba przygotowuję różnego rodzaju pasty, wykorzystując to, co akurat mam pod ręką. W takich chwilach kuchnia staje się dla mnie miejscem odpoczynku i twórczego działania. Moja fascynacja zdrowym jedzeniem zaprowadziła mnie również do ogrodu, w którym uprawiam warzywa. Nie stosuję sztucznych nawozów ani chemicznych oprysków. Lubię obserwować, jak z małego nasiona wyrasta roślina, a później cieszyć się plonami. Szczególną satysfakcję daje mi moment, kiedy mogę sięgnąć po warzywa z własnego ogrodu i wykorzystać je w przygotowywanych posiłkach. Zdrowe odżywianie nie jest dla mnie chwilową modą. To sposób na codzienność dający mi energię, satysfakcję i poczucie, że robię coś dobrego dla siebie.

Ewa Kwiecień
nauczyciel konsultant ŚCDN

Czytelnicze inspiracje



Piękna czterdziestoletnia. Opowieść o dojrzewaniu do dorosłości Pameli Druckerman w przekładzie Anny Sak ukazała się nakładem Wydawnictwa Literackiego w 2021 r.

Pamela Druckerman to amerykańsko-francuska pisarka i dziennikarka. Autorka bestsellera *W Paryżu dzieci nie grymaszą*. Książka *Piękna czterdziestoletnia* może być ciekawą lekturą dla większości kobiet pracujących w polskich szkołach. To zbiór dwudziestu pięciu rozdziałów, które można określić mianem dziennikarskich felietonów o życiu kobiet po czterdziestce. Książkę tę nazwałabym też poradnikiem życia, osobistym dziennikiem, a trochę zbiorem błyskotliwych obserwacji dotyczących codzienności kobiet znajdujących się w połowie życia. Podział na rozdziały pozwala czytelnikowi na wybiórczą lekturę interesujących treści.

Druckerman pisze o przyjaźniach, które z upływem lat zmieniają swój charakter, o doświadczeniu starzenia się rodziców i związanej z tym zmianie ról w rodzinie, a także o relacjach małżeńskich poddawanych próbie czasu i codzienności. Zastanawia się nad miejscem kobiety w życiu zawodowym, kiedy kariera często wymaga przewartościowania wcześniejszych ambicji i celów. Ważnym wątkiem jest również stosunek kobiet do własnego wyglądu oraz próba pogodzenia się z naturalnymi oznakami upływu czasu bez utraty poczucia atrakcyjności i wartości. Autorka wychodzi od osobistego doświadczenia przekroczenia czterdziestego roku życia i pokazuje, że ten moment nie jest ani końcem młodości, ani spokojną przystanią, ale raczej etapem pełnym pytań, zmian i odkryć. W żartobliwy sposób już na pierwszych stronach wyjaśnia, jak różnie zwracają się francuscy kelnerzy do kobiet – „Bonjour, mademoiselle", gdy jeszcze wyglądamy młodo i „Bonjour, madame", kiedy już czas odcisnął piętno na naszych twarzach. A jeśli mamy jeszcze wątpliwości, warto wejść do francuskiej kawiarni. Podobne zaskoczenie możemy przeżyć w wielu codziennych sytuacjach.

Autorka podkreśla znaczenie patrzenia na trudy życia w sposób optymistyczny, który czasem może graniczyć z infantylizmem – „nieubłaganym optymizmem". Przypomina mi się powiedzenie powtarzane w mojej rodzinie bez względu na charakter przeżywanych zaskoczeń zgotowanych przez życie – dobrych i złych: „Życie jest atrakcyjne". Warto sięgnąć po tę książkę przede wszystkim dlatego, że przedstawia ona zwyczajne sytuacje w sposób przenikliwy i refleksyjny. Druckerman opisuje relacje, pracę, ciało i własne oczekiwania wobec życia, odsłaniając mechanizmy, które często pozostają niewypowiedziane. Dzięki temu książka skłania do zatrzymania się i przyjrzenia własnym wyborom, a jednocześnie nie przytłacza, ale pomaga spojrzeć na siebie z większym dystansem.

Należy zauważyć, że nie wszystkie refleksje Druckerman brzmią równie odkrywczo. Część obserwacji może wydać się czytelniczkom oczywista, zwłaszcza jeśli same mają już doświadczenie życiowe i zawodowe związane z przekroczeniem czterdziestego roku życia. Odnalazłam w tej książce rady, które od czasu do czasu wybrzmiewają w mediach społecznościowych. Wszystkie wiemy, jeśli mamy już za sobą przeżytych ponad czterdzieści lat, że zaczynamy patrzeć na otaczający świat z większym realizmem, może spokojem i mniej przejmujemy się tym, jak oceniają nas inni. Niektóre opisywane sytuacje są jednak silnie osadzone w realiach zamożnej mieszkanki Paryża, dlatego nie zawsze w pełni odpowiadają codziennym doświadczeniom przeciętnej Polki. Zdarza się również, że poszczególne rozdziały różnią się siłą oddziaływania, a autorka momentami powraca do podobnych spostrzeżeń i wniosków. Moim zdaniem nie umniejsza to wartości książki, która mimo tych drobnych mankamentów pozostaje interesującą.

Na uwagę zasługuje także sposób narracji. Autorka sprawnie posługuje się humorem i ironią, co sprawia, że trudniejsze tematy nabierają lekkości. Łączy reportażową obserwację z autobiografią, korzysta z anegdot, często zestawia kulturę francuską z amerykańską, posługuje się autoironią. Nie unika niewygodnych kwestii, ale ukazuje je w sposób, który budzi raczej zrozumienie niż niepokój. Taki ton sprawia, że książkę czyta się z przyjemnością, a jednocześnie pozostawia ona przestrzeń do głębszej refleksji. Na uwagę zasługuje także język – lekki, pozbawiony moralizatorstwa. Istotnym walorem tej opowieści jest również jej uniwersalny charakter. Chociaż punkt odniesienia to moment wejścia w wiek średni, opisywane doświadczenia dotyczą znacznie szerszego procesu – stopniowego rozumienia siebie i własnych potrzeb. Poruszane problemy, mimo granicy wiekowej wyznaczonej już w tytule, dotyczą tak naprawdę każdego, kto próbuje odnaleźć się w codzienności. Lektura może okazać się ważna zarówno dla osób młodszych, jak i tych, które już znajdują się na kolejnych etapach dorosłego życia.

Książka Druckerman *Piękna czterdziestoletnia. Opowieść o dojrzewaniu do dorosłości* to interesująca propozycja dla wszystkich, którzy choć raz zastanawiali się, kiedy właściwie zaczyna się prawdziwa dorosłość. Autorka nie podaje gotowych odpowiedzi ani prostych recept, ale zachęca do samodzielnego myślenia. Pokazuje, że dojrzewanie nie kończy się wraz z osiągnięciem określonego wieku, lecz trwa przez całe życie i że „stawanie się dorosłym ma swoje etapy".

Dobrze zapamiętać słowa: „Dorosłość nie jest wszechwiedząca, wszechmocna i wielka. Jest pokorna, solidna i mała"[1]. Szczególną wartością tej książki jest przypomnienie, że dojrzałość nie musi oznaczać rezygnacji z marzeń, rozwoju czy ciekawości świata. Autorka zachęca do zaakceptowania zmian, które przynosi wiek, ale jednocześnie pokazuje, że kolejne etapy życia mogą być źródłem nowych możliwości i satysfakcji.

Maria Kinga Orlicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

[1] Za: P. Druckerman, *Piękna czterdziestoletnia. Opowieść o dojrzewaniu do dorosłości*, tłum. A. Sak, Kraków 2021, s. 372.

W pokoju nauczycielskim zaczyna się KLIMAT SZKOŁY



Pokój nauczycielski jest trochę garderobą, trochę kulisami, czasem poczekalnią, czasem miejscem narad, szybkich rozmów albo wytchnieniem. Wchodzimy tam pomiędzy lekcjami, zostawiamy kubki, torby i sprawdziany, przynosimy historie z klas, swoje sukcesy, zdenerwowanie, czasami bezradność. Właśnie tam, zanim ponownie wyjdziemy do uczniów, przez kilka minut jesteśmy przede wszystkim ze sobą. Coraz częściej myślę, że właśnie w pokoju nauczycielskim można bardzo szybko sprawdzić klimat szkoły. Nie trzeba zaczynać od ankiet, wystarczy wejść rano i poobserwować ludzi, zobaczyć, jak się witają, czy ze sobą rozmawiają, czy ktoś zauważa osobę, która przyszła wyraźnie zdenerwowana. Wiele mówi również to, co dzieje się, kiedy ktoś odnosi sukces, komuś coś nie wychodzi, pojawia się konflikt, trudny rodzic albo problem z uczniem. Klimat pokoju nauczycielskiego to atmosfera – napięcie, oddech, sposób mówienia do innych, cisza, śmiech, ton głosu, spojrzenie, milczenie, które potrafi ważyć więcej niż słowa.

Powiedziałabym, że pokój nauczycielski przypomina teatralne kulisy, w których zespół spotyka się przed kolejnym spektaklem. Można z tych kulis wyjść ze świadomością, że ktoś za mną stoi, że gramy razem, nawet jeśli nie zawsze się zgadzamy. Można również wyjść z poczuciem, że każdy pilnuje wyłącznie własnej roli, własnego bezpieczeństwa i własnej pozycji. Publiczność – uczniowie – tego, co wydarzyło się za kulisami, nie widzi, ale bardzo często czuje różnicę.

Klimat pokoju nauczycielskiego nie jest abstrakcją, można go opisywać i mierzyć. Dla mnie jednak zaczyna się znacznie wcześniej, często od pierwszej porannej myśli nauczyciela: „Chce mi się tam iść" albo „Znowu muszę". To chyba najbardziej prywatna prognoza pogody dla szkoły, do której za chwilę wejdziemy. Jeżeli przez wiele tygodni czy miesięcy dominuje to drugie, żaden program naprawczy ani kolejny projekt integracyjny nie przyniesie trwałej zmiany, ponieważ bez zdrowej atmosfery trudno zbudować cokolwiek, co będzie czymś więcej niż dobrze wyglądającą konstrukcją.

Mam świadomość, że klimat szkoły tworzą wszyscy – uczniowie, nauczyciele, dyrekcja, administracja, obsługa, rodzice – ponieważ każda z tych grup wnosi własny język, oczekiwania i napięcia. Tym razem patrzę jednak przede wszystkim na nauczycieli, bo sama do nich należę, a od miesięcy rozmawiam z koleżankami i kolegami po fachu. Z tych rozmów wyłania się obraz, obok którego nie potrafię przejść obojętnie. Za każdym razem słyszę o zmęczeniu, przeciążeniu, samotności w zespole i o nauczycielach, którzy coraz częściej nie pytają, jak coś zmienić, lecz jak przetrwać kolejny rok. Widać to w sposobie, w jaki patrzymy na innych, w tym, czy po radzie pedagogicznej wychodzimy razem, czy rozchodzimy się w milczeniu, czy potrafimy stanąć za sobą murem, gdy ktoś z zewnątrz atakuje, czy odruchowo odsuwamy się na bezpieczną odległość. W tej przestrzeni codziennie rozgrywa się lojalność albo jej brak, wsparcie albo obojętność, zwyczajna ludzka życzliwość albo małe wojny, których oficjalnie oczywiście nie ma. W wielu miejscach ludziom zwyczajnie odechciewa się pracy. Na jednej z konferencji usłyszałam rozmowę nauczycielek. Padło wtedy stwierdzenie: „Mam dosyć codziennego udowadniania wszystkim, że jestem dobrym nauczycielem". Zostało mi w głowie, ponieważ nie było zdaniem o lenistwie ani niechęci do pracy, było zdaniem o atmosferze, w której człowiek tę pracę wykonuje. Do tego dochodzi język kontroli zamiast wsparcia, publiczne punktowanie błędów, ustawianie ludzi w rankingach niczym produktów, czyli hejt podany w eleganckiej formie. Pojawiają się oczekiwania rodziców, którzy chcieliby czasem widzieć w nauczycielu opiekunkę, animatora, psychologa i mediatora, a dopiero później specjalistę od własnego przedmiotu. Cały ten bagaż przynosimy później do pokoju nauczycielskiego. Dlatego interesuje mnie nie tylko to, jak nauczyciel rano do niego wchodzi, ale również to, w jakim stanie z niego wychodzi po ostatniej lekcji. Czy ma poczucie sensu, czy tylko ulgę, że przetrwał kolejny dzień i może wreszcie opuścić budynek?

Doktor Aleksandra Piotrowska z Uniwersytetu Warszawskiego podczas konferencji „Edukacja jutra zaczyna się dziś. Dziecko w centrum zmian współczesnego świata" towarzyszącej XVI Międzynarodowym Targom KIDS' TIME w Kielcach mówiła o lojalności nauczycieli wobec nauczycieli. Ta refleksja została ze mną na dłużej. Lojalność rozumiem przede wszystkim jako przejrzystość i odwagę rozmowy bez pośredników. Nielojalność ma wiele twarzy i rzadko zaczyna się od wielkiego konfliktu. Nie chcę jednak tworzyć obrazu pokoju nauczycielskiego wyłącznie jako miejsca napięcia, bo byłoby to zwyczajnie nieuczciwe.

Znam pokoje nauczycielskie, w których ludzie pożyczają sobie nie tylko długopis, ale również czas, pomysł i własne doświadczenie; w których ktoś przejmuje dyżur, bo widzi, że koleżanka właśnie dostała trudną wiadomość. Znam dyrektorów, którzy potrafią powiedzieć: „Nie wiem", „Pomyliłam się", „Co o tym sądzicie?" i właśnie dlatego nie tracą autorytetu. Przeciwnie – budują go. Takie drobiazgi nie trafią do sprawozdania, a przecież to z nich bardzo często powstaje szkoła, do której ludziom chce się rano przychodzić.

Ktoś, opisując kiedyś działania projektowe w swojej placówce, użyła sformułowania: „W mojej maleńkiej, cudownej szkole…". W tym jednym zdaniu było właściwie wszystko – czułość, wdzięczność, poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Pokój nauczycielski nie musi być miejscem wielkiej przyjaźni, ale może być miejscem bezpiecznym, w którym różnimy się bez poniżania, mówimy do siebie, a nie o sobie. Zacznie się zmieniać wtedy, kiedy przestaniemy udawać, że nie widzimy napięcia, drobnych złośliwości i zachowań, które zatruwają codzienność, kiedy nauczyciel nie będzie musiał rano zbierać się jak do walki, lecz po prostu jak do pracy.

Izabela Kaleta
nauczyciel konsultant ŚCDN

Zawód nauczyciela – POWOŁANIE I ODPOWIEDZIALNOŚĆ



Nauczyciel to niewątpliwie wspaniały zawód, ale bardzo mocno zaznacza się w jego przebiegu słowo „odpowiedzialność" i to na różnych płaszczyznach.

Wykonywanie każdego zawodu związane jest z ponoszeniem większej lub mniejszej odpowiedzialności, najczęściej względem klientów, współpracowników czy kontrahentów. W przypadku nauczycieli jest to dużo bardziej widoczne, ponieważ muszą oni dbać o bezpieczeństwo swoich uczniów.

Jak więc kształtuje się odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli?

Odpowiedzialności dyscyplinarnej podlegają nauczyciele szkół i placówek publicznych oraz niepublicznych niezależnie od formy zatrudnienia, wymiaru etatu czy stopnia awansu zawodowego. Jest to pewien szczególny rodzaj odpowiedzialności pracowniczej, którą w przypadku innych zawodów reguluje zwykle tylko Kodeks Pracy. Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczyciela nie może być jednak utożsamiana wyłącznie z karami porządkowymi wymierzanymi na podstawie art. 108 Kodeksu Pracy (karą upomnienia oraz karą nagany)[1]. Płaszczyzny tych dwóch rodzajów odpowiedzialności częściowo się wykluczają – ukaranie nauczyciela karą porządkową z Kodeksu Pracy za dany czyn wyklucza orzeczenie kary dyscyplinarnej. Zasada ta nie dotyczy jednak czynów naruszających prawa i dobro dziecka. W takich sprawach nałożenie kary porządkowej nie blokuje postępowania dyscyplinarnego. O podejrzeniu popełnienia przez nauczyciela czynu naruszającego prawa i dobro dziecka dyrektor szkoły, a w przypadku podejrzenia popełnienia takiego czynu przez dyrektora szkoły organ prowadzący szkołę, zawiadamia rzecznika dyscyplinarnego nie później niż w terminie czternastu dni od dnia powzięcia wiadomości o podejrzeniu popełnienia takiego czynu, chyba że okoliczności bezspornie wskazują, że nie doszło do jego popełnienia. O pociągnięciu do odpowiedzialności i wymierzeniu kary nie decyduje dyrektor, lecz komisja dyscyplinarna dla nauczycieli przy właściwym wojewodzie (pierwsza instancja) oraz Odwoławcza Komisja Dyscyplinarna przy Ministerstwie Edukacji Narodowej (druga instancja). Postępowanie dyscyplinarne wszczynane jest więc na wniosek rzecznika dyscyplinarnego – nie każde zawiadomienie kończy się postępowaniem przed komisją[2].

Kiedy będziemy mieli do czynienia ze specjalnym rodzajem odpowiedzialności nauczyciela?

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe w art. 5 określa: „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia".

W kolejnych zapisach ustawa odsyła nas do Karty Nauczyciela. Zgodnie z zapisami w tym akcie prawnym (art. 9 ust. 1) stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:

1) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;
2) przestrzega podstawowych zasad moralnych;
3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

O ile punkty pierwszy i trzeci są bardzo konkretne i łatwe do udokumentowania oraz weryfikacji, o tyle gdy patrzymy na drugi z warunków, mamy szereg pytań, co to właściwie oznacza, jak potwierdzić jego spełnianie. Niestety, ustawodawca nie przewidział sprecyzowania. Co więcej nasz zawód został wyróżniony szczególnym rodzajem odpowiedzialności, którą opisuje rozdział 10. Karty Nauczyciela: „Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, o których mowa w art. 6".

W pierwszej kolejności przypomnijmy sobie więc nasze ustawowo sprecyzowane w art. 6 obowiązki. To konkretny katalog, którego znajomość oraz konieczność przestrzegania powinna być oczywista, jeśli zdecydowaliśmy się na wykonywanie zawodu nauczyciela.

Zgodnie z art. 6 Karty Nauczyciela nauczyciel zobowiązany jest:

- rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły – dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- doskonalić się zawodowo zgodnie z potrzebami szkoły;
- kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Trochę trudniej doprecyzować „uchybienia godności zawodu nauczyciela". Tu nie ma zamkniętego katalogu. Pewne

---

[1] R. Rodzeń, *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczyciela – na czym polega?* [online:] https://www.praca.pl/poradniki/rynek-pracy/odpowiedzialnosc-dyscyplinarna-co-to-jest,na-czym-polega,kary_pr-2841.html (dostęp: 26 października 2026).

[2] *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczyciela w praktyce – procedury i rola dyrektora szkoły* [online:] https://www.portaloswiatowy.pl/wazne-wydarzenia-dla-szkol-i-przedszkoli/odpowiedzialnosc-dyscyplinarna-nauczyciela-w-praktyce-procedury-i-rola-dyrektora-szkoly-27873.html (dostęp: 26 października 2026).

doprecyzowania przynoszą wyroki wydawane przez sądy. Wyrok Sądu Administracyjnego w Katowicach z 25 stycznia 2019 r.[3] określa je jako zachowania przynoszące ujmę randze zawodu i funkcji społecznej. Wyrok wskazuje też wyraźnie, że dotyczy to zarówno sfery zawodowej, jak i prywatnej (np. publikowania prywatnie w sieci treści zawierających mowę nienawiści). Również Ministerstwo Edukacji Narodowej wskazuje w odpowiedzi na interpelację poselską[4], że przez uchybienie godności zawodu nauczyciela należy rozumieć takie zachowania, które w sposób oczywisty naruszają ogólne normy etyczne i zasady postępowania przyjęte w środowisku szkolnym. Ze względu na specyfikę zawodu przestrzeganie tych norm nie ogranicza się tylko do sytuacji związanych z wykonywaniem pracy w szkole.

Przebieg procedury związanej z odpowiedzialnością dyscyplinarną

Pierwszy etap

Obejmuje czynności podejmowane przez dyrektora (lub organ prowadzący) od momentu powzięcia informacji o podejrzeniu popełnienia czynu naruszającego prawa i dobro dziecka. W przypadku podejrzenia popełnienia czynu naruszającego prawa i dobro dziecka dyrektor ma obowiązek zawiadomić rzecznika dyscyplinarnego przy wojewodzie w terminie czternastu dni kalendarzowych od powzięcia wiadomości o zdarzeniu (gdy podejrzenie dotyczy dyrektora, zgłoszenia dokonuje organ prowadzący). Zawiadomienia nie składa się jednak, gdy okoliczności bezspornie wskazują, że do zdarzenia nie doszło. Czynności wyjaśniające podjęte w szkole w ciągu czternastu dni to: analiza nagrań z monitoringu, rozmowa z nauczycielem i świadkami (pracownikami), rozmowa z uczniami i rodzicami (w obecności psychologa przy małoletnich), przegląd dokumentów i notatek służbowych. Zawiadomienie najlepiej złożyć na piśmie. Z uwagi na domniemanie niewinności nie należy pisać, że nauczyciel „jest winny", lecz używać sformułowania: „Istnieje uzasadnione podejrzenie popełnienia przez nauczyciela czynu dyscyplinarnego"[5].

Drugi etap

Obejmuje postępowanie wyjaśniające rzecznika dyscyplinarnego. Rzecznik zbiera dowody – przesłuchuje świadków, odbiera wyjaśnienia od nauczyciela, bada akta. Postępowanie wyjaśniające kończy się wniesieniem wniosku o ukaranie do komisji lub umorzeniem (np. z powodu braku dowodów, przedawnienia lub wcześniejszego ukarania porządkowego za czyn nienaruszający dóbr dziecka).

Trzeci etap

Obejmuje postępowanie przed komisją dyscyplinarną pierwszej instancji. Komisja na rozprawie bada sprawę i wydaje orzeczenie o uniewinnieniu, o umorzeniu lub o ukaraniu. Za przewinienie dyscyplinarne komisja wymierza jedną z czterech kar (art. 76 Karty Nauczyciela):

- nagana z ostrzeżeniem – wpisana do akt, zakaz pełnienia funkcji kierowniczych;
- zwolnienie z pracy – wpisane do akt, umowa w danej placówce wygasa, można pełnić funkcje kierownicze;
- kwalifikowane zwolnienie z pracy – wpisane do akt, na trzy lata pozbawia możliwości wykonywania zawodu, można pełnić funkcje kierownicze;
- wydalenie z zawodu – wpisane do akt, definitywnie pozbawia możliwości wykonywania zawodu nauczyciela.

Uprawomocnienie się orzeczenia o ukaraniu co najmniej karą zwolnienia z pracy powoduje automatyczne wygaśnięcie stosunku pracy z mocy prawa (art. 26 Karty Nauczyciela). Dyrektor stwierdza wygaśnięcie pisemnie. Rozwiązanie umowy o pracę lub zmiana szkoły przez nauczyciela w trakcie sprawy nie przerywa postępowania dyscyplinarnego.

Czwarty etap

Obejmuje postępowanie odwoławcze:

- prawo wniesienia odwołania przysługuje rzecznikowi dyscyplinarnemu, obwinionemu lub jego obrońcy;
- wniesienie odwołania wstrzymuje wykonanie orzeczenia;
- odwołanie wnosi się na piśmie w dwóch egzemplarzach do komisji, która wydała orzeczenie, w terminie czternastu dni od dnia doręczenia;
- przewodniczący komisji przesyła niezwłocznie odwołanie do odwoławczej komisji dyscyplinarnej wraz z aktami oraz stwierdzeniem, czy odwołanie wniesiono w terminie, a odpis odwołania stronie przeciwnej;
- orzeczenie komisji, od której nie zostało w terminie wniesione odwołanie lub wniesione odwołanie cofnięto, jest prawomocne i podlega wykonaniu;
- odwoławcza komisja dyscyplinarna po przeprowadzeniu rozprawy utrzymuje w mocy zaskarżone orzeczenie, uchyla orzeczenie w całości lub części i wydaje nowe orzeczenie albo przekazuje sprawę do ponownego rozpatrzenia przez komisję pierwszej instancji.

Od prawomocnych orzeczeń odwoławczych komisji dyscyplinarnych stronom przysługuje odwołanie do, właściwego ze względu na miejsce zamieszkania obwinionego, sądu apelacyjnego – sądu pracy i ubezpieczeń społecznych (w ciągu czternastu dni od dnia doręczenia orzeczenia z uzasadnieniem). Do rozpatrzenia odwołania stosuje się przepisy Kodeksu postępowania cywilnego o apelacji. Od orzeczenia sądu apelacyjnego kasacja nie przysługuje[6].

Piąty etap

Obejmuje zatarcie skazania. Oznacza uznanie kary za niebyłą. Następuje po upływie trzech lat od doręczenia prawomocnego orzeczenia – dla kary nagany z ostrzeżeniem oraz zwolnienia z pracy oraz sześciu lat – dla kary kwalifikowanego zwolnienia z pracy (z trzyletnim zakazem). Po zatarciu ukarania dyrektor szkoły, w której nauczyciel był zatrudniony w momencie ukarania, ma obowiązek fizycznie zniszczyć odpis orzeczenia z części D akt osobowych oraz pisemnie zawiadomić o tym nauczyciela. Dokument ten nie może być archiwizowany. Kara wydalenia z zawodu nie podlega zatarciu.

Elżbieta Dudek
nauczyciel konsultant ŚCDN

[3] III APa 59/18 – wyrok z uzasadnieniem Sądu Apelacyjnego w Katowicach z 25 stycznia 2019 r. [online:] https://orzeczenia.katowice.sa.gov.pl/content/$N/151500000001521_III_APa_000059_2018_Uz_2019-01-25_001 (dostęp: 26 października 2026).

[4] Odpowiedź na interpelację nr 27046 [online:] https://sejm.gov.pl/INT9.nsf/klucz/ATTC7RHF3/%24FILE/i27046-o1.pdf (dostęp: 26 października 2026).

[5] *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczyciela w praktyce,* dz.cyt.

[6] *Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli* [online:] https://gliwice.znp.edu.pl/odpowiedzialnosc-dyscyplinarna-nauczycieli/ (dostęp: 26 października 2026).

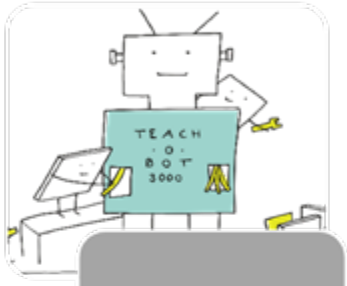
KOMISJA DYSCYPLINARNA
powoływana przez wojewodę

Kandydaci do komisji dyscyplinarnej zgłaszani są przez organa administracji publicznej – rządowe i samorządowe oraz przez rady pedagogiczne szkół. Zgłoszenie wymaga uzasadnienia. Funkcję członka komisji dyscyplinarnej może także pełnić dyrektor szkoły, pod warunkiem, że jest zatrudniony jako nauczyciel a nie tzw. dyrektor menedżer

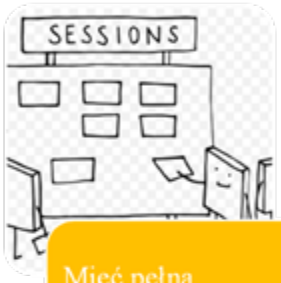
Nauczyciel ubiegający się o wejście w skład komisji dyscyplinarnej musi sprostać wymaganiom



Posiadać stopień nauczyciela mianowanego albo dyplomowanego



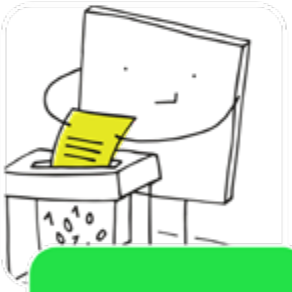
Posiadać co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej



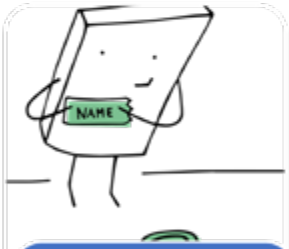
Mieć pełną zdolność do czynności prawnych i korzystać z praw publicznych



Nie być skazanym prawomocnym wyrokiem ani karą dyscyplinarną



Nie toczy się wobec niego postępowanie karne



Musi posiadać nieposzlakowaną opinię

Odpowiedzialność dyscyplinarna (i porządkowa) nauczycieli powinna być postrzegana jako element kształtujący wysokie standardy edukacyjne. Jest też szansą rozwoju i nobilitacji dla nauczycieli zasiadających w komisji dyscyplinarnej. Właściwe zastosowanie przepisów prawa w tym zakresie sprzyja porządkowi organizacyjnemu, bezpieczeństwu dzieci, a przede wszystkim budowaniu zaufania do placówki jako instytucji publicznej

Opr. E. Dudek

Graf. SmartArt

CENTRUM EDUKACYJNE
W WÓLCE MILANOWSKIEJ

ŚCDN
ŚWIĘTOKRZYSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W KIELCACH

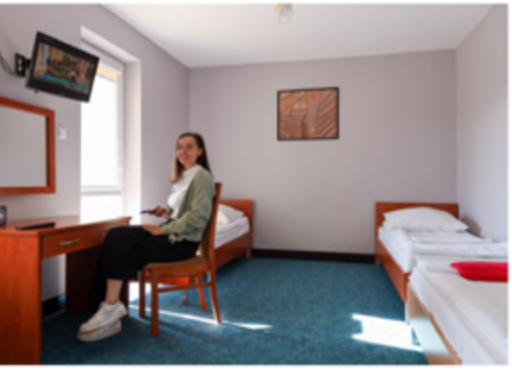
Zapraszamy do serca Gór Świętokrzyskich
na szkolenia, zimowiska, wycieczki szkolne i kolonie



- 92 miejsca noclegowe
- sala konsumpcyjna
- sala konferencyjna
- sale wykładowe
- wirtualna strzelnica
- drony edukacyjne
- boisko wielofunkcyjne
- kort tenisowy
- krąg ogniskowy
- sauna











Milanowska Wólka 18a
26-006 Nowa Słupia
tel. 41 317 70 64

centrum@scdn.pl
samorzad.gov.pl/scdn-kielce

fb.com/wolkamilanowska