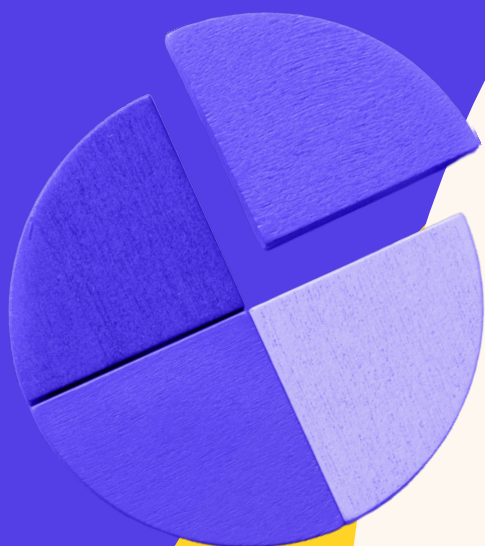


SOS
sieć
organizacji
społecznych
dla edukacji

Szkoła zaczyna się od relacji.

Klimat szkoły w badaniach i praktyce

Raport SOS dla Edukacji



Szkoła zaczyna się od relacji.

Klimat szkoły w badaniach i praktyce

Raport SOS dla Edukacji

SOS dla Edukacji

Autorki: Agnieszka Ciesielska, Kamila Dembińska

Redakcja, korekta, opracowanie edytorskie: Małgorzata Janaszek-Bazanek

Grafika na okładce: Three Dots Agency

Treść publikacji (o ile nie zaznaczono inaczej) jest dostępna na licencji Creative Commons (CC BY-ND 4.0)

Warszawa 2026

Wydawca

SOS dla Edukacji

ul. Smolna 20/6, 00-375 Warszawa

kontakt@sosdlaedukacji.pl

sosdlaedukacji.pl

Publikacja bezpłatna

Opracowanie ekspertyzy było możliwe dzięki wsparciu finansowemu Narodowego Instytutu Wolności w ramach projektu „Obywatelski Think Tank dla edukacji: wspólnie tworzymy przyszłość nauczania”.



SFINANSOWANO ZE ŚRODKÓW NARODOWEGO INSTYTUTU WOLNOŚCI – CENTRUM
ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO W RAMACH RZĄDOWEGO PROGRAMU
ROZWOJU ORGANIZACJI OBYWATELSKICH NA LATA 2018–2030 PROO

Spis treści

Co o klimacie szkoły mówią badania? 5

1 Definicje i główne wymiary klimatu szkoły	5
2 Dlaczego klimat szkoły ma znaczenie?	15
3 Klimat szkoły a jakość pracy i dobrostan dorosłych	25
4 Polska – jaki mamy klimat w szkole?	35

Jak zadbać o klimat w szkole - mikrostrategie 45

Szkoła jako środowisko sprzyjające zdrowiu i dobrostanowi	45
Mikrostrategie budujące w szkołach dobry klimat	47
Konkurs „Dbamy o klimat w szkole”	48
Obszary działania, czyli gdzie się rodzi dobry klimat?	56
Mikrostrategie w organizacji pracy szkoły	57
Relacyjny Most – mikrostrategia budująca relacje na początek lekcji	59
Tutoring w każdej szkole	60
Jak stworzyć zespoły projektowe? Dobór do grup z uwzględnieniem kompetencji uczniowskich	62
Lekcja bez rywalizacji	64
Metody nauczania grupowego góram!	65
Losowanie władz samorządu uczniowskiego zamiast głosowania	67
Deliberacja czyli konstruktywny dialog w klasie	70
Mikrostrategie zmiany przestrzeni szkolnej	73
Mikrostrategie w zakresie dbania o dobrostan	75
Hej, co u Ciebie? Rzecz o tym, jak krótka wypowiedź może pogłębić relacje	76
Jak realizować hasła istotne dla dbania o dobrostan w szkole?	78

Superwizja a interwizja w szkole	80
Materiały	83
Klimat szkoły jako wspólna odpowiedzialność	86
Bibliografia	87

Co o klimacie szkoły mówią badania?

1. Definicje i główne wymiary klimatu szkoły



1.1. Dlaczego pojęcie klimatu szkoły jest dziś kluczowe

Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach narastających oczekiwań i napięć. Oczekuje się od niej jednocześnie wysokiej jakości kształcenia, skutecznego przygotowania do egzaminów, reagowania na kryzysy zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, przeciwdziałania przemocy, wspierania inkluzji oraz budowania kompetencji społecznych i obywatelskich. W tym kontekście coraz wyraźniej widać, że same zmiany programowe, organizacyjne czy strukturalne nie są wystarczające do poprawy jakości funkcjonowania szkoły. Coraz większą uwagę zwraca się więc na to, **jak szkoła jest doświadczana przez jej uczestników na co dzień**.

Pojęcie klimatu szkoły pozwala uchwycić właśnie ten wymiar funkcjonowania szkoły, który dotyczy relacji, poczucia bezpieczeństwa, przynależności oraz jakości codziennych interakcji. Badania pokazują, że to nie tylko formalne rozwiązania, lecz przede wszystkim atmosfera panująca w szkole, sposób reagowania dorosłych na trudności, relacje między uczniami i nauczycielami oraz poczucie bycia traktowanym z szacunkiem mają istotny wpływ na proces uczenia się, dobrostan i zachowania uczniów. Klimat szkoły staje się w tym sensie kategorią

integrującą różne wymiary życia szkolnego, które często analizowane są oddzielnie (OECD 2019a; Thapa i in. 2013).

Znaczenie klimatu szkoły szczególnie wyraźnie ujawniło się w ostatnich latach, w kontekście doświadczeń pandemii COVID-19, nasilających się problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz rosnącego obciążenia nauczycieli. Międzynarodowe badania edukacyjne coraz częściej dowodzą, że szkoły, w których uczniowie czują się bezpiecznie, mają poczucie przynależności i otrzymują wsparcie ze strony nauczycieli, lepiej radzą sobie nie tylko z utrzymaniem ciągłości nauczania w sytuacjach kryzysowych, lecz także z odbudową motywacji i zaangażowania po okresach zakłóceń. Klimat szkoły okazuje się zatem nie tyle „miękkim” aspektem funkcjonowania instytucji, ile **istotnym zasobem adaptacyjnym i potencjałem dla rozwoju młodych ludzi**.

Równocześnie pojęcie klimatu szkoły zyskuje znaczenie w debatach dotyczących równości i inkluzji w edukacji. Badania i dokumenty międzynarodowe wskazują, że brak poczucia przynależności, doświadczenie wykluczenia lub niesprawiedliwego traktowania stanowią jedne z kluczowych barier w uczeniu się i uczestnictwie w życiu szkolnym (UNESCO 2017). W tym sensie klimat szkoły staje się ważnym wskaźnikiem tego, na ile szkoła rzeczywiście realizuje swoje funkcje wychowawcze i społeczne, a nie jedynie wyznaczone zadania dydaktyczne.

Warto również podkreślić, że zainteresowanie klimatem szkoły nie jest nową modą ani chwilowym trendem. Jest to pojęcie obecne w literaturze naukowej od wielu dekad, systematycznie rozwijane i empirycznie badane w różnych kontekstach kulturowych. Jego aktualność wynika nie z nowości samej kategorii, lecz z narastającej świadomości, że **bez uwzględnienia jakości środowiska szkolnego trudno mówić o trwałej poprawie funkcjonowania szkoły**. Klimat szkoły pozwala uchwycić właśnie tę „jakość codziennego życia szkolnego”, która często umyka w analizach skupionych wyłącznie na wynikach egzaminów czy strukturach systemowych. Mówiąc o klimacie szkoły patrzymy na szkołę jako na wspólnotę relacji i doświadczeń, a nie wyłącznie jako na instytucję realizującą określone zadania programowe.

Tak rozumiany klimat szkoły stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań nad jego definicją, wymiarami oraz znaczeniem dla uczniów, nauczycieli i całej społeczności szkolnej, które zostaną rozwinięte w kolejnych częściach raportu.

1.2. Klimat szkoły jako kategoria badawcza

W literaturze naukowej klimat szkoły jest ugruntowaną kategorią badawczą, rozwijaną od kilkadziesiąt lat w obszarze pedagogiki, psychologii edukacyjnej i nauk społecznych. Jego interdyscyplinarny charakter sprawia, że nie istnieje jedna, uniwersalna definicja klimatu szkoły, a sposób jego konceptualizacji i badania zależy od przyjętej perspektywy teoretycznej

oraz celu badania (Thapa i in. 2013; Cohen i in 2009). Wspólnym elementem różnych ujęć pozostaje jednak traktowanie klimatu szkoły jako zjawiska odnoszącego się do **doświadczanej jakości życia szkolnego** (Oxford Research Encyclopedia of Education 2017).

W klasycznych badaniach pedagogicznych i psychologicznych klimat szkoły opisywany jest jako rezultat codziennych doświadczeń uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły, odzwierciedlający normy, wartości, relacje interpersonalne, praktyki nauczania oraz sposób organizacji pracy szkoły. Badania te podkreślają, że klimat szkoły ma charakter relacyjny i percepcyjny, a jego analiza wymaga uwzględnienia subiektywnych ocen uczestników życia szkolnego. Na ten aspekt zwraca uwagę m.in. dr hab. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, wskazując, że klimat szkoły jest kategorią naukową, choć często bywa sprowadzany do potocznych określeń takich jak „atmosfera” czy „dusza” szkoły, które nie oddają jego złożoności.

Równolegle rozwijane są badania wielkoskalowe, w których klimat szkoły podlega operacjonalizacji poprzez zestawy wskaźników możliwych do porównań międzynarodowych. W badaniach PISA (Programme for International Student Assessment, Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), prowadzonych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), klimat szkoły nie jest badany jako jedna zmienna, lecz poprzez takie komponenty jak klimat dyscyplinarny (disciplinary climate, który nie odnosi się do dyscypliny rozumianej jako system kar czy kontroli zachowań, lecz do warunków organizacyjnych sprzyjających uczeniu się), poczucie przynależności uczniów do szkoły czy wsparcie ze strony nauczycieli (OECD 2019a). Takie podejście umożliwia analizę związków między klimatem szkoły a wynikami edukacyjnymi, dobrostanem uczniów czy zachowaniami problemowymi, jednocześnie pokazując, że klimat szkoły jest zjawiskiem wielowymiarowym i trudnym do sprowadzenia do jednego wskaźnika.

Istotnym nurtem badań nad klimatem szkoły są także badania koncentrujące się na pracy nauczycieli i dyrekcji. Międzynarodowe badania TALIS (Teaching and Learning International Survey, Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się), prowadzone przez OECD, ukazują klimat szkoły jako środowisko pracy dorosłych, w którym znaczenie mają takie czynniki jak styl przywództwa, współpraca w gronie pedagogicznym, autonomia nauczycieli, wsparcie instytucjonalne oraz poziom stresu i wypalenia zawodowego (OECD 2019b). W tym ujęciu klimat szkoły wpływa nie tylko na uczniów, lecz także na zdolność nauczycieli do realizowania swoich zadań dydaktycznych i wychowawczych.

W polskim kontekście badania nad klimatem szkoły rozwijane są m.in. przez Instytut Badań Edukacyjnych, gdzie pojęcie to często funkcjonuje pod nazwą klimatu społecznego szkoły. Badania te koncentrują się na relacjach interpersonalnych, poczuciu bezpieczeństwa oraz doświadczeniach uczniów i nauczycieli, uwzględniając specyfikę krajowego systemu

edukacji i realia codziennej pracy szkół (Przewłocka 2015a; Przewłocka 2015b). Uzpełnieniem tych analiz są badania jakościowe oraz opracowania eksperckie, które pozwalają lepiej zrozumieć, jak klimat szkoły jest postrzegany i przeżywany przez uczestników życia szkolnego.

Coraz częściej klimat szkoły analizowany jest również z perspektywy zdrowia publicznego i inkluzji. W tym podejściu traktowany jest on jako jeden z kluczowych elementów determinujących zdrowie psychiczne, dobrostan oraz równość w edukacji. Dokumenty międzynarodowe podkreślają, że bezpieczne, wspierające i włączające środowisko szkolne stanowi warunek skutecznego uczenia się i uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły (WHO 2017; UNESCO, 2017).

Zestawienie różnych podejść badawczych pokazuje, że choć klimat szkoły bywa opisywany za pomocą odmiennych pojęć i wskaźników, to badania konsekwentnie wskazują na jego znaczenie jako czynnika integrującego doświadczenia edukacyjne, społeczne i emocjonalne uczestników szkoły. W niniejszym raporcie klimat szkoły traktowany jest jako pojęcie łączące te różne perspektywy, pozwalające na całościowe spojrzenie na funkcjonowanie ekosystemu szkolnego jako środowiska uczenia, uczenia się i rozwoju.

1.3. Klimat szkoły a kultura szkoły – porządkowanie pojęć

W analizach dotyczących funkcjonowania szkoły pojęcia klimatu szkoły i kultury szkoły bywają stosowane zamiennie, co prowadzi do niejasności terminologicznych i utrudnia interpretację wyników badań. Choć oba pojęcia odnoszą się do niematerialnych aspektów życia szkolnego, opisują one różne poziomy funkcjonowania instytucji.

Kultura szkoły odnosi się do względnie trwałego systemu wartości, przekonań, norm i nieformalnych zasad, które kształtują sposób myślenia i działania członków społeczności szkolnej (Tłuściak-Deliowska 2025; Przewłocka 2015b). Obejmuje ona m.in. dominujące wyobrażenia na temat roli ucznia i nauczyciela, stosunek do różnorodności, podejście do władzy i autorytetu, a także niepisane reguły regulujące codzienne życie szkoły. Kultura szkoły zmienia się zazwyczaj powoli i jest silnie zakorzeniona w historii instytucji oraz w szerszym kontekście społecznym i systemowym.

Klimat szkoły można natomiast rozumieć jako **doświadczaną jakość funkcjonowania szkoły**, będącą efektem tego, w jaki sposób elementy kultury szkoły materializują się w codziennych relacjach, praktykach i interakcjach. Klimat szkoły dotyczy tego, jak uczniowie i dorośli postrzegają bezpieczeństwo, wsparcie, sprawiedliwość, relacje interpersonalne czy możliwość wyrażania własnego zdania. W tym sensie klimat szkoły jest bardziej dynamiczny i podatny na zmiany niż kultura szkoły, ponieważ reaguje na bieżące decyzje organizacyjne, styl przywództwa, wydarzenia kryzysowe czy zmiany w strukturze społeczności szkolnej.

Rozróżnienie między kulturą a klimatem szkoły ma istotne znaczenie praktyczne. Pozwala ono zrozumieć, dlaczego możliwe są sytuacje, w których szkoła deklaruje określone wartości – takie jak współpraca, otwartość czy troska o dobrostan – lecz nie znajdują one odzwierciedlenia w codziennych doświadczeniach uczniów i nauczycieli. W takich przypadkach można mówić o rozbieżności między kulturą deklarowaną a klimatem doświadczanym. Jednocześnie zmiany w klimacie szkoły, takie jak poprawa relacji czy zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, mogą stanowić punkt wyjścia do długofalowych zmian kulturowych.

W literaturze przedmiotu klimat szkoły bywa opisywany jako sposób postrzegania kultury szkoły, ponieważ to właśnie poprzez klimat wartości i normy stają się widoczne w praktyce. Z perspektywy badawczej oznacza to, że klimat szkoły jest szczególnie użytecznym pojęciem do analizy bieżącego funkcjonowania szkoły oraz do planowania działań rozwojowych i interwencyjnych. Z perspektywy praktycznej natomiast pozwala on na identyfikowanie obszarów wymagających zmiany bez konieczności natychmiastowego odwoływania się do głębokich i długotrwałych procesów kulturowych.

W niniejszym raporcie przyjęto rozróżnienie, zgodnie z którym **kultura** szkoły stanowi **szerszy kontekst norm i wartości**, natomiast **klimat** szkoły – **bezpośrednio doświadczany wymiar codziennego funkcjonowania szkoły**. Takie ujęcie umożliwia jednocześnie uwzględnienie trwałych uwarunkowań instytucjonalnych oraz zmiennych doświadczeń uczniów i dorosłych, co jest szczególnie istotne w analizie praktyk sprzyjających poprawie jakości życia szkolnego.

1.4. Główne wymiary klimatu szkoły

W literaturze przedmiotu klimat szkoły opisywany jest jako zjawisko wielowymiarowe, obejmujące różne aspekty codziennego funkcjonowania szkoły. Choć poszczególne badania i modele akcentują odmienne elementy, w analizach międzynarodowych i krajowych można wskazać względnie spójny zestaw wymiarów, które łącznie składają się na doświadczaną jakość życia szkolnego. Wymiary te nie funkcjonują niezależnie od siebie, lecz tworzą sieć wzajemnych powiązań, w której zmiana jednego obszaru wpływa na pozostałe (OECD 2019a; Oxford Research Encyclopedia of Education 2017; Przewłocka 2015b; Thapa i in. 2013).

Pierwszym i fundamentalnym wymiarem klimatu szkoły jest **bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne**. Obejmuje ono zarówno ochronę przed przemocą i zagrożeniami fizycznymi, jak i poczucie bezpieczeństwa psychicznego, rozumiane jako możliwość wyrażania emocji, opinii i trudności bez obawy przed ośmieszeniem, karą czy wykluczeniem. Badania pokazują, że bezpieczeństwo emocjonalne jest warunkiem koniecznym skutecznego uczenia się – uczniowie, którzy funkcjonują w atmosferze lęku lub niepewności, mają ograniczoną zdolność koncentracji, podejmowania wyzwań i angażowania się w proces edukacyjny. W tym wymiarze istotne znaczenie mają jasne i sprawiedliwe zasady, przewidywalność reakcji dorosłych oraz konsekwentne reagowanie na zachowania naruszające dobro innych.

Drugim kluczowym wymiarem klimatu szkoły są **relacje interpersonalne**. Obejmują one relacje między uczniami, relacje uczniów z nauczycielami oraz relacje w gronie dorosłych pracujących w szkole. Jakość tych relacji wpływa na poczucie przynależności, zaufania i wsparcia, a także na gotowość do współpracy i rozwiązywania konfliktów. Szczególną rolę odgrywają relacje uczeń-nauczyciel, które w badaniach konsekwentnie wskazywane są jako jeden z najsilniejszych czynników ochronnych dla dobrostanu i rozwoju uczniów. Relacje oparte na szacunku, uważności i partnerstwie sprzyjają budowaniu motywacji wewnętrznej oraz poczucia bycia zauważonym i ważnym członkiem społeczności szkolnej.

Kolejnym wymiarem klimatu szkoły jest **proces nauczania i uczenia się**, rozumiany nie tylko jako realizacja programu nauczania, lecz także jako sposób organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej. W tym obszarze istotne są m.in. praktyki nauczycielskie, poziom wsparcia oferowanego uczniom, uwzględnianie ich zróżnicowanych potrzeb oraz możliwość rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych. Klimat szkoły w tym wymiarze kształtuje się poprzez codzienne doświadczenia uczniów w klasie: sposób komunikowania oczekiwań, reagowania na błędy, udzielania informacji zwrotnej oraz budowania przestrzeni do zadawania pytań i podejmowania wysiłku poznawczego.

Istotnym elementem klimatu szkoły jest również **poczucie przynależności i sprawczości**. Odnosi się ono do tego, na ile uczniowie i dorośli czują się częścią wspólnoty szkolnej oraz mają poczucie wpływu na jej funkcjonowanie. Poczucie przynależności wiąże się z doświadczeniem bycia akceptowanym, szanowanym i traktowanym z uwagą, natomiast sprawczość dotyczy możliwości współdecydowania, wyrażania opinii i realnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły. Badania wskazują, że brak przynależności jest jednym z czynników ryzyka wykluczenia, obniżonej motywacji i pogorszenia dobrostanu psychicznego, natomiast wzmocnienie sprawczości sprzyja odpowiedzialności i zaangażowaniu.

Ostatnim z kluczowych wymiarów klimatu szkoły jest **środowisko instytucjonalne i organizacyjne**. Obejmuje ono warunki materialne, organizację przestrzeni szkolnej, sposób zarządzania szkołą oraz kulturę współpracy i komunikacji wśród dorosłych. Choć elementy te bywają postrzegane jako tło dla relacji i procesów edukacyjnych, badania pokazują, że mają one istotny wpływ na codzienne doświadczenia uczniów i nauczycieli. Styl przywództwa, poziom wsparcia instytucjonalnego oraz możliwości współpracy w gronie pedagogicznym kształtują klimat szkoły zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio – poprzez wpływ na dobrostan i motywację dorosłych.

Opisane wymiary klimatu szkoły tworzą razem ramę analityczną, która pozwala na całościowe spojrzenie na funkcjonowanie szkoły jako środowiska uczenia się, pracy i rozwoju. W dalszych częściach raportu wymiary te będą wykorzystywane jako punkt odniesienia do analizy wyników badań empirycznych oraz do prezentacji praktyk sprzyjających budowaniu dobrego klimatu szkoły.

Dla uporządkowania pojęcia klimatu szkoły oraz jego kluczowych wymiarów, tabela 1 syntetyzuje główne obszary obecne w badaniach i ich znaczenie w codziennym doświadczeniu szkolnym.

Wymiar klimatu szkoły	Jak ujmowany jest w badaniach	Co oznacza w codziennym doświadczeniu szkoły
Klimat relacyjny	Jakość relacji między uczniami, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły; wzajemny szacunek, zaufanie, wsparcie	Poczucie bycia zauważonym i traktowanym z szacunkiem; otwartość w kontaktach; gotowość do współpracy
Poczucie przynależności	<i>Sense of belonging</i> – stopień, w jakim uczniowie czują się akceptowani i ważni, mają poczucie współtworzenia wspólnoty szkolnej	Odpowiedź na pytanie: „czy czuję, że tu jestem u siebie?”; więź ze szkołą i ludźmi
Klimat dyscyplinarny	<i>Disciplinary climate</i> – warunki sprzyjające koncentracji i pracy dydaktycznej	Przewidywalność, porządek i możliwość skupienia się na nauce bez lęku i chaosu
Poczucie bezpieczeństwa	Bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne; brak przemocy, bullingu i zagrożeń; jasne procedury reagowania	Brak lęku przed krzywdą; poczucie, że problemy mogą być zgłaszane i będą traktowane poważnie
Wsparcie ze strony dorosłych	<i>Teacher support</i> , wsparcie dyrektora, styl przywództwa; dostępność, reagowanie na potrzeby	Doświadczenie wsparcia, zrozumienia i zainteresowania; poczucie, że dorośli są „po stronie uczniów”
Dobrostan	<i>Well-being</i> – funkcjonowanie psychiczne, społeczne i emocjonalne uczniów i nauczycieli	Samopoczucie, równowaga, możliwość regeneracji; odczuwanie sensu udziału w środowisku szkolnym
Wspólnotowość i współodpowiedzialność	<i>School community</i> – relacje szkoły z rodzicami i społecznością lokalną; współpraca i partycypacja członków środowiska szkolnego	Poczucie bycia częścią wspólnego przedsięwzięcia; gotowość do współdziałania i brania odpowiedzialności

Tabela 1. Wymiary klimatu szkoły. Źródło: opracowanie własne.

1.5. Klimat szkoły jako doświadczenie uczestników życia szkolnego

Jedną z kluczowych cech klimatu szkoły jest jego **doświadczany i subiektywny charakter**. Klimat szkoły nie istnieje niezależnie od osób, które ją tworzą; ujawnia się w codziennych interakcjach, sposobach reagowania na trudności, stylu komunikacji oraz w tym, jak uczniowie i dorośli interpretują wydarzenia szkolne. Z tego względu klimat szkoły bywa trudny do jednoznacznego zmierzenia, ale jednocześnie łatwo rozpoznawalny przez uczestników życia szkolnego, którzy potrafią intuicyjnie określić, czy dana szkoła jest miejscem bezpiecznym, wspierającym i sprzyjającym rozwojowi.

W badaniach nad klimatem szkoły doświadczenia uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły traktowane są jako podstawowe źródło wiedzy o funkcjonowaniu instytucji. Perspektywa ta zakłada, że formalne regulaminy, programy czy deklarowane wartości nie przesądzają jeszcze o jakości klimatu szkoły; decydujące znaczenie ma to, **jak są one realizowane w praktyce i jak są odbierane przez członków społeczności szkolnej** (Tłuściak-Deliowska 2025). Ta sama szkoła może być przez różnych uczestników doświadczana odmiennie, w zależności od ich pozycji, relacji, wcześniejszych doświadczeń czy indywidualnych potrzeb.

Szczególnie istotne są doświadczenia uczniów, ponieważ na pewnym etapie to oni spędzają w szkole znaczną część swojego życia i są w największym stopniu zależni od panujących w niej zasad i relacji. Poczucie bycia zauważonym, wysłuchanym i traktowanym z szacunkiem wpływa na to, czy uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce sprzyjające uczeniu się i rozwojowi, czy raczej jako przestrzeń stresu i presji. Badania pokazują, że uczniowie, którzy doświadczają pozytywnego klimatu szkoły, częściej angażują się w naukę, wykazują większą motywację oraz rzadziej przejawiają zachowania ryzykowne. Z kolei doświadczenie braku bezpieczeństwa, niesprawiedliwego traktowania lub obojętności ze strony dorosłych może prowadzić do wycofania, obniżonego poczucia własnej wartości i pogorszenia dobrostanu psychicznego.

Równie ważna jest perspektywa nauczycieli i innych dorosłych pracujących w szkole. Klimat szkoły jako środowisko pracy wpływa na ich poczucie sensu wykonywanych zadań, poziom stresu, gotowość do współpracy oraz zdolność do wspierania uczniów. Nauczyciele funkcjonujący w atmosferze zaufania, wsparcia i współodpowiedzialności częściej podejmują inicjatywy sprzyjające rozwojowi uczniów i są bardziej otwarci na refleksję nad własną praktyką. Z kolei przeciążenie, brak wsparcia instytucjonalnego oraz napięte relacje w gronie pedagogicznym mogą negatywnie wpływać na klimat szkoły, tworząc błędne koło obniżonego dobrostanu dorosłych i uczniów.

Doświadczany charakter klimatu szkoły oznacza również, że nie jest on prostą sumą indywidualnych odczuć, lecz **wynikiem interakcji między członkami społeczności szkolnej**. Klimat szkoły kształtuje się w przestrzeni pomiędzy ludźmi – w sposobie prowadzenia rozmów, reagowania

na konflikty, organizowania codziennej pracy i wspólnego rozwiązywania problemów. Z tego względu zmiany w klimacie szkoły często zaczynają się od drobnych, codziennych praktyk, które wpływają na to, jak uczestnicy szkoły postrzegają siebie nawzajem i swoją rolę we wspólnocie.

Ujęcie klimatu szkoły jako doświadczenia uczestników życia szkolnego ma istotne konsekwencje dla badań i działań praktycznych. Oznacza ono konieczność uwzględniania głosu różnych grup – uczniów, nauczycieli, dyrekcji i rodziców – oraz traktowania ich perspektyw jako równoprawnych składowych diagnozy. Jednocześnie podkreśla, że budowanie dobrego klimatu szkoły nie polega wyłącznie na wdrażaniu programów czy procedur, lecz **wymaga świadomej troski o jakość relacji i codziennych interakcji**, które nadają sens także formalnym rozwiązaniom organizacyjnym.

1.6. Definicja klimatu szkoły przyjęta w raporcie

Na potrzeby niniejszego raportu klimat szkoły rozumiany jest **jako subiektywnie doświadczana jakość życia szkolnego**, kształtowana przez relacje interpersonalne, poczucie bezpieczeństwa, praktyki nauczania i uczenia się, możliwości uczestnictwa i sprawczości oraz warunki organizacyjne funkcjonowania szkoły. Klimat szkoły odzwierciedla to, w jaki sposób uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy szkoły postrzegają codzienne doświadczenia szkolne i jak interpretują normy, wartości oraz zasady obowiązujące w danej społeczności.

Tak ujęty klimat szkoły ma charakter **wielowymiarowy i relacyjny**. Nie jest on cechą stałą ani efektem wyłącznie formalnych regulacji, lecz dynamicznym zjawiskiem powstającym w wyniku codziennych interakcji pomiędzy uczestnikami życia szkolnego, na który wpływ może mieć każdy z nich. Oznacza to, że klimat szkoły może ulegać zmianom w odpowiedzi na decyzje organizacyjne, styl przywództwa, wydarzenia kryzysowe czy podejmowane działania rozwojowe, nawet jeśli szersza kultura szkoły pozostaje względnie stabilna.

W niniejszym raporcie klimat szkoły traktowany jest również jako **kontekst funkcjonowania zarówno uczniów, jak i dorosłych**. Obejmuje on doświadczenia związane z uczeniem się, pracą, relacjami i dobrostanem psychicznym wszystkich członków społeczności szkolnej. Z tego względu analiza klimatu szkoły nie ogranicza się do perspektywy uczniowskiej, lecz uwzględnia także warunki pracy nauczycieli, styl współpracy w gronie pedagogicznym oraz sposób zarządzania szkołą.

Przyjęta definicja zakłada, że klimat szkoły pełni funkcję **czynnika integrującego** różne obszary życia szkolnego – edukacyjne, wychowawcze, społeczne i zdrowotne. Stanowi on ramę interpretacyjną dla analiz prowadzonych w kolejnych częściach raportu, w szczególności w odniesieniu do wyników badań empirycznych oraz opisu praktyk sprzyjających budowaniu bezpiecznego, wspierającego i włączającego środowiska szkolnego.

Co to oznacza dla praktyki szkolnej?

- Klimat szkoły warto postrzegać nie jako jednorazowy projekt, lecz jako **codzienne doświadczenie uczniów i nauczycieli**, kształtowane przez drobne decyzje, relacje i sposób komunikacji.
- Poszczególne wymiary klimatu szkoły są ze sobą powiązane – **zmiany w jednym obszarze** (np. relacjach) **wpływają na pozostałe** (np. poczucie bezpieczeństwa czy zaangażowanie).
- Klimat szkoły nie jest tożsamy z kulturą organizacyjną ani systemem zasad – **ujawnia się przede wszystkim w praktyce dnia codziennego**.

2. Dlaczego klimat szkoły ma znaczenie?



Rozważania przedstawione w rozdziale pierwszym pokazują, że klimat szkoły jest pojęciem złożonym, wielowymiarowym i silnie osadzonym w doświadczeniach uczestników życia szkolnego. Aby jednak w pełni uzasadnić jego wagę w debacie o jakości edukacji, konieczne jest przejście od definicji i ram teoretycznych do analizy konsekwencji, jakie wiążą się z określonym kształtem klimatu szkoły. Pytanie o to, czym jest klimat szkoły, prowadzi bowiem w naturalny sposób do pytania dlaczego ma on znaczenie – i dla kogo.

Badania prowadzone w ostatnich dekadach, zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym, konsekwentnie wskazują, że klimat szkoły nie jest jedynie tłem dla procesów edukacyjnych (Thapa et al. 2013; OECD 2018a; Przewłocka 2015b). Stanowi on istotny kontekst, w którym rozgrywają się procesy uczenia się i nauczania, budują się relacje społeczne, rozwija się dobrostan psychiczny uczniów i nauczycieli oraz kształtowane są zachowania sprzyjające lub utrudniające funkcjonowanie szkoły. W tym sensie klimat szkoły działa jako **czynnik integrujący** różne obszary życia szkolnego, wpływając jednocześnie na doświadczenia edukacyjne, społeczne i emocjonalne.

Znaczenie klimatu szkoły ujawnia się szczególnie wyraźnie w sytuacjach napięcia i zmiany – w okresach kryzysów, przeciążenia systemu edukacji, pojawiania się problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz rosnących oczekiwań wobec nauczycieli i szkół. Analizy empiryczne pokazują, że szkoły charakteryzujące się bezpiecznym, wspierającym i relacyjnym klimatem lepiej radzą sobie z tymi wyzwaniami, ograniczając negatywne skutki zakłóceń i sprzyjając odbudowie zaangażowania oraz poczucia sensu.

W kolejnych podrozdziałach rozdziału drugiego przedstawiamy wyniki badań pokazujące, w jaki sposób klimat szkoły wiąże się z kluczowymi obszarami jej funkcjonowania. Analiza rozpoczyna się od relacji między klimatem szkoły a uczeniem się oraz wynikami edukacyjnymi, co pozwala przełamać uproszczone przeciwstawienie „dobrego klimatu” i „wysokich osiągnięć” oraz ukazać klimat szkoły jako jeden z warunków sprzyjających efektywnemu uczeniu się.

2.1. Klimat szkoły a uczenie się i wyniki edukacyjne

W debatach publicznych dotyczących edukacji klimat szkoły bywa niekiedy postrzegany jako zagadnienie drugorzędne wobec „twardych” efektów kształcenia, takich jak wyniki egzaminów czy pozycja szkoły w rankingach. Tego rodzaju podejście zakłada, że koncentracja na relacjach, dobrostanie czy bezpieczeństwie może odbywać się kosztem efektywności dydaktycznej. Wyniki badań empirycznych nie potwierdzają jednak takiego przeciwstawienia. Przeciwnie – coraz więcej dowodów wskazuje, że klimat szkoły stanowi jeden z warunków sprzyjających skutecznemu uczeniu się, choć jego wpływ nie ma charakteru prostego ani bezpośredniego (Przewłocka 2015b).

Międzynarodowe badania PISA pokazują, że elementy klimatu szkoły są istotnie powiązane z procesami uczenia się i osiągnięciami uczniów (OECD 2019a). W szczególności dotyczy to takich komponentów, jak klimat dyscyplinarny w klasie, wsparcie ze strony nauczycieli oraz relacje sprzyjające zaangażowaniu uczniów w naukę. W szkołach, w których uczniowie rzadziej doświadczają zakłóceń lekcji, mają poczucie porządku i przewidywalności oraz otrzymują jasne informacje zwrotne od nauczycieli, warunki do uczenia się są bardziej sprzyjające. Klimat dyscyplinarny nie oznacza przy tym surowej kontroli, lecz środowisko, w którym czas i uwaga uczniów mogą być skoncentrowane na zadaniach edukacyjnych.

Cytowane badania PISA 2018 wskazują również, że wsparcie nauczycieli odgrywa ważną rolę pośredniczącą między klimatem szkoły a wynikami edukacyjnymi uczniów. Uczniowie, którzy postrzegają nauczycieli jako zaangażowanych, dostępnych i reagujących na ich potrzeby, częściej wykazują wyższą motywację do nauki oraz większą gotowość do podejmowania wysiłku poznawczego. Związek ten ma charakter pośredni: pozytywny klimat szkoły sprzyja motywacji i zaangażowaniu, a te z kolei wspierają proces uczenia się i osiągnięcia edukacyjne. Oznacza to, że klimat szkoły nie „podnosi wyników” w sposób automatyczny, lecz tworzy warunki, w których uczenie się staje się bardziej angażujące i efektywne.

Znaczenie klimatu szkoły dla procesu uczenia się ujawniło się szczególnie wyraźnie w analizach prowadzonych po doświadczeniach pandemii COVID-19. Badania PISA 2022, koncentrujące się na uczeniu się w warunkach zakłóceń i niepewności, pokazały, że szkoły charakteryzujące się bardziej wspierającym i relacyjnym klimatem lepiej radziły sobie z utrzymaniem zaangażowania uczniów oraz z odbudową procesów dydaktycznych po okresach nauki zdalnej

(OECD 2023). Klimat szkoły okazał się w tym kontekście istotnym zasobem adaptacyjnym, umożliwiającym reagowanie na kryzysy bez całkowitego załamania procesu uczenia się.

Jednocześnie badania te podkreślają, że klimat szkoły nie zastępuje jakości nauczania ani kompetencji nauczycieli. Jest on raczej **kontekstem**, w którym dydaktyka może być realizowana w sposób bardziej lub mniej efektywny. Nawet najlepiej zaprojektowane programy nauczania nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, jeśli uczniowie funkcjonują w środowisku pełnym napięcia, braku zaufania lub chaosu organizacyjnego. Z drugiej strony, pozytywny klimat szkoły nie gwarantuje wysokich wyników edukacyjnych w sytuacji niedostatecznego wsparcia dydaktycznego. Relacja między klimatem szkoły a uczeniem się ma więc charakter współzależny i wymaga uwzględnienia wielu czynników jednocześnie.

Wyniki badań empirycznych skłaniają do odejścia od uproszczonego myślenia, w którym klimat szkoły traktowany jest jako alternatywa wobec „ambitnych” celów edukacyjnych. Zamiast tego coraz częściej postrzega się go jako jeden z elementów infrastruktury sprzyjającej uczeniu się – obok programów nauczania, kwalifikacji nauczycieli i zasobów materialnych instytucji edukacyjnych. W tym ujęciu dbałość o klimat szkoły nie oznacza rezygnacji z wymagań edukacyjnych, lecz tworzenie takich warunków, w których uczniowie mogą im sprostać.

Analiza relacji między klimatem szkoły a uczeniem się prowadzi do wniosku, że pytanie o wyniki edukacyjne nie może być rozpatrywane w oderwaniu od jakości środowiska szkolnego. Klimat szkoły nie jest czynnikiem jedynym ani wystarczającym, ale stanowi ważny element układanki, który wpływa na to, czy proces uczenia się może przebiegać w sposób stabilny, angażujący i długofalowo efektywny.

2.2. Klimat szkoły a bezpieczeństwo i zachowania ryzykowne

Bezpieczeństwo jest jednym z fundamentalnych wymiarów klimatu szkoły i jednocześnie jednym z kluczowych warunków owocnego uczestnictwa uczniów w życiu szkolnym. Obejmuje ono nie tylko ochronę przed przemocą fizyczną, lecz także poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, rozumiane jako możliwość funkcjonowania w środowisku wolnym od strachu, upokorzenia czy wykluczenia. Badania pokazują, że to właśnie subiektywne poczucie bezpieczeństwa, a nie jedynie formalne procedury, w istotnym stopniu wpływa na zachowania uczniów oraz ich gotowość do przestrzegania norm szkolnych (Przewłocka 2015b; Thapa i in. 2013).

W badaniach PISA klimat szkoły analizowany jest m.in. poprzez wskaźniki związane z zachowaniami zakłócającymi proces uczenia się, absencją oraz doświadczeniami przemocy (OECD 2019a). Wyniki PISA 2018 wskazują, że uczniowie uczęszczający do szkół o bardziej uporządkowanym klimacie dyscyplinarnym rzadziej doświadczają przemocy i rzadziej angażują się w zachowania problemowe, takie jak wagary czy spóźnienia.

Istotnym elementem łączącym klimat szkoły z bezpieczeństwem jest jakość relacji między uczniami a dorosłymi. Badania dowodzą, że szkoły, w których uczniowie mają poczucie, że nauczyciele reagują na problemy, interesują się ich sytuacją i są dostępni w sytuacjach trudnych, charakteryzują się niższym poziomem zachowań ryzykownych (OECD 2019a; Thapa i in. 2013). W takim środowisku uczniowie częściej zgłaszają problemy i konflikty, zanim przerodzą się one w poważniejsze formy przemocy. Klimat szkoły pełni więc funkcję ochronną, ograniczając eskalację trudnych zachowań.

W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że skuteczne przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym nie może opierać się wyłącznie na kontroli i sankcjach. Podejścia skoncentrowane wyłącznie na reagowaniu na incydenty często okazują się niewystarczające, a w niektórych przypadkach mogą nawet pogłębiać poczucie braku zaufania i alienacji uczniów. Alternatywą jest podejście, w którym bezpieczeństwo budowane jest poprzez klimat szkoły – rozumiany jako sieć relacji, norm i praktyk sprzyjających odpowiedzialności, współpracy i wzajemnemu szacunkowi.

Klimat szkoły wpływa również na sposób, w jaki uczniowie postrzegają obowiązujące normy i granice. W środowisku, w którym zasady są jasne, a reakcje dorosłych przewidywalne i adekwatne, uczniowie częściej akceptują normy, przestrzegają ich i postrzegają je jako zasadne. Z kolei w szkołach o niespójnym klimacie, gdzie reakcje na naruszenia zasad są przypadkowe lub nadmiernie represyjne, zachowania ryzykowne mogą pełnić funkcję formy oporu lub sposobu radzenia sobie z napięciem.

Analiza związku między klimatem szkoły a bezpieczeństwem prowadzi do wniosku, że poczucie bezpieczeństwa nie jest wyłącznie efektem działań prewencyjnych, lecz rezultatem całościowego sposobu funkcjonowania szkoły. Klimat szkoły, oparty na zaufaniu, relacjach i spójnych zasadach, stanowi jeden z kluczowych czynników ograniczających zachowania ryzykowne i sprzyjających bezpiecznemu uczestnictwu uczniów w życiu szkolnym.

2.3. Klimat szkoły a dobrostan i zdrowie psychiczne

Dobrostan psychiczny coraz częściej postrzegany jest jako jeden z kluczowych wymiarów jakości funkcjonowania szkoły. Współczesne badania podkreślają, że zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli nie jest wyłącznie rezultatem indywidualnych predyspozycji czy czynników pozaszkolnych, lecz pozostaje w ścisłym związku z warunkami, w jakich toczy się codzienne życie szkolne. Klimat szkoły stanowi w tym kontekście istotne środowisko, które może zarówno wzmacniać zasoby psychiczne, jak i generować dodatkowe obciążenia.

Badania międzynarodowe, w tym PISA 2018, wskazują, że elementy klimatu szkoły są powiązane z różnymi aspektami dobrostanu uczniów, takimi jak satysfakcja z życia, poczucie sensu

uczenia się, poziom stresu szkolnego czy relacje z rówieśnikami i nauczycielami (OECD 2019a). Uczniowie, którzy uczęszczają do szkół charakteryzujących się bardziej wspierającym i relacyjnym klimatem, częściej deklarują wyższy poziom dobrostanu oraz większe zadowolenie z funkcjonowania w szkole. Warto podkreślić, że związek ten ma charakter pośredni – pozytywny klimat szkoły sprzyja poczuciu przynależności, bezpieczeństwa i wsparcia, które z kolei pełnią funkcję ochronną dla zdrowia psychicznego.

Znaczenie klimatu szkoły dla dobrostanu ujawniło się szczególnie wyraźnie w analizach prowadzonych po doświadczeniach pandemii COVID-19. Wyniki PISA 2022 wskazują na wzrost poziomu stresu, obniżenie motywacji oraz pogorszenie samopoczucia psychicznego uczniów w wielu krajach (OECD 2023). Jednocześnie badania te pokazują, że szkoły, w których relacje między uczniami a nauczycielami były oparte na zaufaniu, a komunikacja miała charakter wspierający, lepiej radziły sobie z ograniczaniem negatywnych skutków długotrwałych zakłóceń edukacyjnych. Klimat szkoły okazał się w tym kontekście istotnym czynnikiem odporności, umożliwiającym podtrzymanie poczucia sensu i ciągłości procesu edukacyjnego.

W literaturze przedmiotu coraz wyraźniej akcentuje się również związek między klimatem szkoły a dobrostanem nauczycieli. Szkoła jest nie tylko środowiskiem uczenia się uczniów, lecz także miejscem pracy dorosłych, którzy funkcjonują pod presją czasu, oczekiwań i odpowiedzialności. Badania potwierdzają, że klimat szkoły oparty na współpracy, wsparciu ze strony dyrekcji oraz możliwości wymiany doświadczeń sprzyja obniżeniu poziomu stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli (OECD 2019b; OECD 2024). Z kolei środowisko charakteryzujące się brakiem zaufania, nadmierną kontrolą lub izolacją zawodową może nasilać problemy zdrowia psychicznego dorosłych, co pośrednio wpływa także na uczniów.

Podejście reprezentowane w dokumentach dotyczących zdrowia publicznego, w tym w opracowaniach WHO (World Health Organization, Światowa Organizacja Zdrowia), podkreśla, że szkoła powinna być postrzegana jako jedno z kluczowych środowisk sprzyjających zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży (WHO 2017). W tym ujęciu dobrostan nie jest efektem pojedynczych interwencji czy programów profilaktycznych, lecz rezultatem całościowego sposobu funkcjonowania szkoły. Klimat szkoły – obejmujący relacje, normy, praktyki komunikacyjne i organizacyjne – stanowi zatem podstawowy kontekst, w którym zdrowie psychiczne może być wzmacniane lub osłabiane.

W polskim kontekście problematyka ta została szeroko omówiona m.in. w opracowaniach Ośrodka Rozwoju Edukacji, gdzie klimat i kultura szkoły wskazywane są jako jedne z kluczowych czynników wpływających na zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli. Jak podkreśla Katarzyna Okulicz-Kozaryn, szkoła może zarówno wzmacniać zasoby psychiczne dzieci i młodzieży, jak i generować chroniczne obciążenie emocjonalne, jeśli funkcjonuje w warunkach nadmiernej presji, braku wsparcia i napiętych relacji (Okulicz-Kozaryn 2014). W tym ujęciu zdrowie psychiczne

nie jest wyłącznie kwestią indywidualnych trudności uczniów, lecz rezultatem codziennego doświadczenia szkoły jako środowiska mniej lub bardziej sprzyjającego dobrostanowi.

Szczególne znaczenie klimatu szkoły dla dobrostanu ujawnia się w klasach zróżnicowanych, co potwierdzają najnowsze badania Instytutu Badań Edukacyjnych (Papuda-Dolińska i in. 2025). Analizy te pokazują, że w środowiskach, w których uczniowie różnią się pod względem doświadczeń migracyjnych, językowych czy edukacyjnych, klimat szkoły pełni istotną funkcję ochronną. Relacje oparte na akceptacji, elastyczne praktyki dydaktyczne oraz poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego zmniejszają ryzyko marginalizacji i przeciążenia psychicznego uczniów, podczas gdy brak tych elementów może prowadzić do pogłębiania nierówności i obniżenia dobrostanu całej klasy. Wyniki te wskazują, że troska o klimat szkoły jest szczególnie istotna w kontekście współczesnych wyzwań związanych z ruchami migracyjnymi, zróżnicowanymi potrzebami uczniów i podejściem inkluzywnym.

Analiza związku między klimatem szkoły a zdrowiem psychicznym prowadzi do wniosku, że dobrostan nie może być traktowany jako indywidualna odpowiedzialność ucznia lub nauczyciela, oderwana od kontekstu instytucjonalnego. Klimat szkoły stanowi istotny element środowiska, w którym kształtują się zasoby psychiczne, zdolność radzenia sobie ze stresem oraz poczucie sensu uczestnictwa w edukacji. Z tego względu troska o klimat szkoły jest jednocześnie troską o zdrowie psychiczne całej społeczności szkolnej.

2.4. Klimat szkoły, przynależność i relacje społeczne

Poczucie przynależności jest jedną z podstawowych potrzeb psychospołecznych człowieka i odgrywa kluczową rolę w procesach uczenia się, rozwoju emocjonalnego oraz kształtowania tożsamości. W kontekście szkolnym odnosi się ono do doświadczenia bycia akceptowanym, zauważonym i traktowanym jako ważny członek społeczności. Badania nad klimatem szkoły konsekwentnie dowodzą, że to właśnie przynależność i relacje społeczne stanowią jeden z najważniejszych mechanizmów łączących klimat szkoły z funkcjonowaniem uczniów i nauczycieli (Przewłocka 2015b; Thapa i in. 2013).

W badaniach PISA poczucie przynależności analizowane jest jako odrębny komponent klimatu szkoły, obejmujący m.in. doświadczenie akceptacji, relacje rówieśnicze oraz subiektywne poczucie bycia częścią wspólnoty szkolnej. Wyniki PISA 2018 pokazują, że uczniowie deklarujący silniejsze poczucie przynależności częściej wykazują wyższą motywację do nauki, większe zaangażowanie oraz lepsze samopoczucie psychiczne. Z kolei brak przynależności wiąże się z wyższym poziomem stresu, wycofaniem oraz większym ryzykiem zachowań problemowych (OECD 2019). Relacja ta ma charakter systemowy: przynależność nie jest wyłącznie cechą indywidualną ucznia, lecz rezultatem funkcjonowania szkoły jako środowiska relacyjnego.

Centralną rolę w budowaniu poczucia przynależności odgrywają relacje uczeń-nauczyciel. Badania pokazują, że nauczyciele, którzy są postrzegani jako dostępni, uważni i reagujący na potrzeby uczniów, wzmacniają nie tylko motywację i zaangażowanie, lecz także poczucie bycia bezpiecznym i akceptowanym (Thapa i in. 2013). Na znaczenie tego wymiaru zwraca uwagę również prof. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, podkreślając, że klimat szkoły ujawnia się przede wszystkim w jakości relacji i codziennych interakcjach, a nie w formalnych zapisach czy deklaracjach (Tłuściak-Deliowska 2025).

Istotnym elementem klimatu szkoły są również relacje rówieśnicze. Szkoły charakteryzujące się klimatem sprzyjającym współpracy, wzajemnemu szacunkowi i rozwiązywaniu konfliktów w sposób konstruktywny tworzą warunki do budowania pozytywnych więzi między uczniami. W takim środowisku rywalizacja nie dominuje nad współdziałaniem, a różnorodność doświadczeń i potrzeb może być postrzegana jako zasób, a nie problem (Thapa i in. 2013; UNESCO 2017). Badania dowodzą, że jakość relacji rówieśniczych jest jednym z kluczowych czynników wpływających na subiektywne doświadczenie szkoły i długofalowe nastawienie uczniów do edukacji.

Z perspektywy klimatu szkoły ważne są także relacje w gronie dorosłych oraz relacje między szkołą a rodzicami. Dokumenty międzynarodowe podkreślają, że szkoła jako wspólnota relacji wykracza poza samą klasę szkolną i obejmuje całą sieć powiązań społecznych, w których uczestniczą nauczyciele, dyrekcja, rodzice i lokalne środowisko (UNESCO 2017). Atmosfera współpracy, zaufania i partnerstwa sprzyja spójności oddziaływań wychowawczych oraz wzmacnia poczucie wspólnoty.

Szczególnego znaczenia nabiera problematyka przynależności w kontekście zróżnicowania społecznego, kulturowego i edukacyjnego. Wnioski z badań jakościowych, w tym z raportu fokusowego SOS dla Edukacji, wskazują, że brak poczucia bycia zauważonym i wysłuchanym jest jednym z najczęściej wskazywanych problemów doświadczanych przez uczniów i nauczycieli w polskich szkołach. Jednocześnie uczestniczki badania podkreślały, że nawet drobne zmiany w sposobie komunikacji i budowaniu relacji mogą znacząco wpłynąć na poprawę klimatu szkoły i wzmocnienie poczucia przynależności (SOS dla Edukacji 2025).

Analiza relacji między klimatem szkoły, przynależnością i relacjami społecznymi prowadzi do wniosku, że klimat szkoły nie jest jedynie sumą indywidualnych odczuć, lecz właściwością wspólnoty, która kształtuje doświadczenia jej członków. Poczucie przynależności i jakość relacji stanowią jeden z kluczowych mechanizmów, poprzez które klimat szkoły wpływa na uczenie się, bezpieczeństwo i dobrostan psychiczny. Z tego względu relacje społeczne należy traktować nie jako „miękki” dodatek do funkcjonowania szkoły, lecz jako centralny element jakości życia szkolnego (OECD 2019b; Thapai in. 2013; UNESCO 2017).

Znaczenie klimatu szkoły, omawiane w kontekście uczenia się, bezpieczeństwa, dobrostanu oraz relacji społecznych, znajduje wyraźne potwierdzenie w wynikach badań międzynarodowych realizowanych przez OECD, które syntetycznie podsumowujemy w poniższym zestawieniu.

Co o klimacie szkoły mówią badania OECD

Badania OECD prowadzone w ramach programów **PISA** i **TALIS** konsekwentnie pokazują, że **klimat szkoły stanowi jeden z kluczowych kontekstów funkcjonowania edukacji**. Choć klimat szkoły jest kategorią trudną do jednoznacznego zdefiniowania i zmierzenia, jego znaczenie ujawnia się w wielu obszarach życia szkolnego.

Wyniki PISA 2018 wskazują, że elementy klimatu szkoły – takie jak **poczucie przynależności, relacje z nauczycielami** oraz warunki sprzyjające koncentracji i uczeniu się (tzw. klimat dyscyplinarny) – są istotnie powiązane z wynikami edukacyjnymi, motywacją uczniów oraz ich dobrostanem. Uczniowie, którzy czują się częścią społeczności szkolnej i doświadczają wsparcia ze strony dorosłych, **częściej angażują się w naukę i rzadziej przejawiają zachowania problemowe**.

Badania PISA 2022, realizowane w kontekście zakłóceń spowodowanych pandemią COVID-19, dodatkowo podkreślają rolę klimatu szkoły jako **czynnika ochronnego w sytuacjach kryzysowych**. Szkoły, w których relacje były oparte na zaufaniu, współpracy i jasnej komunikacji, lepiej radziły sobie z utrzymaniem ciągłości uczenia się oraz skuteczniej wspierały dobrostan uczniów w okresie niepewności i izolacji.

Z kolei badania **TALIS** pokazują, że klimat szkoły ma bezpośredni związek z **warunkami pracy i dobrostanem nauczycieli**. Wsparcie ze strony dyrekcji, jakość współpracy w gronie pedagogicznym oraz poczucie wpływu na decyzje szkolne wiążą się z wyższą **satysfakcją zawodową i niższym poziomem stresu**.

Wyniki badań OECD prowadzą do jednoznacznego wniosku: **klimat szkoły nie jest marginalnym aspektem funkcjonowania edukacji, lecz jednym z fundamentalnych czynników warunkujących jakość uczenia się, bezpieczeństwo oraz dobrostan uczniów i nauczycieli**.

2.5. To dlatego klimat szkoły ma znaczenie

Analiza badań empirycznych i opracowań teoretycznych przedstawionych w tej części raportu jednoznacznie wskazuje, że klimat szkoły ma znaczenie nie jako abstrakcyjna kategoria, lecz jako realny czynnik wpływający na kluczowe obszary funkcjonowania szkoły i wszystkich przedstawicieli społeczności szkolnej. Klimat szkoły oddziałuje jednocześnie na uczenie się, bezpieczeństwo, dobrostan psychiczny oraz relacje społeczne, tworząc ramy, w których możliwy jest rozwój uczniów i efektywna praca nauczycieli.

Po pierwsze, dobry klimat szkoły warunkuje **proces uczenia się i wyniki edukacyjne**. Badania dowodzą, że elementy klimatu szkoły – takie jak uporządkowany klimat dyscyplinarny, wsparcie nauczycieli oraz relacje sprzyjające zaangażowaniu – tworzą środowisko umożliwiające koncentrację, motywację i podejmowanie wysiłku poznawczego (OECD 2019a; OECD 2023). Klimat szkoły nie zastępuje jakości nauczania, ale stanowi istotny kontekst, bez którego nawet najlepiej zaprojektowane działania dydaktyczne nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.

Po drugie, klimat szkoły ma bezpośredni wpływ na **poczucie bezpieczeństwa oraz ograniczanie zachowań ryzykownych**. Szkoły charakteryzujące się spójnymi zasadami, przewidywalnymi reakcjami dorosłych i relacyjnym podejściem do wychowania rzadziej doświadczają eskalacji przemocy, agresji czy absencji uczniów (OECD 2019a; Przewłocka 2015a). Klimat szkoły pełni w tym zakresie funkcję czynnika ochronnego, który sprzyja przyswajaniu i stosowaniu norm oraz budowaniu odpowiedzialności, zamiast opierać się wyłącznie na kontroli i sankcjach.

Po trzecie, klimat szkoły odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu **dobrostanu i zdrowia psychicznego** uczniów oraz nauczycieli. Środowisko szkolne oparte na wsparciu, relacjach i poczuciu sensu uczestnictwa sprzyja wzmocnieniu zasobów psychicznych i odporności na stres, szczególnie w sytuacjach kryzysowych i przeciążenia systemu edukacji (OECD 2023; WHO 2017; Okulicz-Kozaryn 2014). Jednocześnie klimat szkoły jako środowisko pracy wpływa na dobrostan nauczycieli, ich motywację i gotowość do podejmowania działań wspierających uczniów.

Po czwarte, klimat szkoły kształtuje **poczucie przynależności i jakość relacji społecznych**, które stanowią jeden z centralnych mechanizmów łączących wszystkie wymienione obszary. Uczniowie, którzy czują się częścią wspólnoty szkolnej, rzadziej doświadczają wycofania, częściej angażują się w naukę i wykazują wyższy poziom dobrostanu (OECD 2019a; Thapa i in. 2013). W kontekście rosnącego zróżnicowania uczniów, poczucie przynależności i inkluzyjne podejście stają się szczególnie istotne dla zapobiegania marginalizacji i pogłębianiu nierówności (UNESCO 2017; Papuda-Dolińska i in. 2025).

Zebrane w rozdziale drugim dowody prowadzą do wniosku, że klimat szkoły jest **czynnikiem integrującym** różne wymiary funkcjonowania szkoły, a nie dodatkiem do jej podstawowych zadań. Dbłość o dobry klimat szkoły należy traktować zatem jako **inwestycję** w warunki, które sprzyjają rozwojowi uczniów, bezpieczeństwu, zdrowiu psychicznemu oraz jakości relacji – a tym samym w zdolność szkoły do realizowania jej podstawowych funkcji edukacyjnych i wychowawczych.

Z tego względu pytanie o klimat szkoły nie jest pytaniem o komfort czy atmosferę, lecz o **fundamentalne warunki funkcjonowania współczesnej szkoły**. Odpowiedź na nie prowadzi wprost do kolejnego obszaru analizy: roli dorosłych – nauczycieli, dyrekcji i innych pracowników szkoły – w kształtowaniu klimatu szkoły oraz warunków, w których mogą oni skutecznie i z pasją pełnić swoje role.

Co to oznacza dla praktyki szkolnej?

- Dbłość o klimat szkoły nie jest działaniem „dodatkowym”, lecz **warunkiem skutecznego uczenia się i nauczania**.
- **Poczucie bezpieczeństwa i przynależności** uczniów sprzyja zarówno wynikom edukacyjnym, jak i dobrostanowi.
- Relacje i sposób komunikacji w szkole mogą wzmacniać lub osłabiać **motywację uczniów**, niezależnie od stosowanych programów nauczania.

3. Klimat szkoły a jakość pracy i dobrostan dorosłych



W poprzednim rozdziale pokazaliśmy, że klimat szkoły ma istotne znaczenie dla uczenia się, bezpieczeństwa, dobrostanu oraz relacji społecznych. Analiza ta prowadzi nas do kolejnego, równie ważnego pytania: jak klimat szkoły wpływa na tych, którzy na co dzień tworzą warunki edukacji, czyli nauczycieli, dyrekcję i innych pracowników szkoły?

Musimy przecież pamiętać, że szkoła jest nie tylko środowiskiem uczenia się uczniów, lecz także miejscem pracy dorosłych, którzy funkcjonują pod presją odpowiedzialności, oczekiwań i ograniczeń systemowych. Jakość ich pracy – rozumiana jako możliwość skutecznego nauczania, współpracy, refleksji i reagowania na potrzeby uczniów – w dużej mierze zależy właśnie od klimatu szkoły. Relacje, styl zarządzania, kultura współpracy oraz poziom wsparcia instytucjonalnego wpływają zarówno na dobrostan psychiczny dorosłych, jak i na ich zdolność do realizowania stojących przed nimi zadań edukacyjnych.

W niniejszym rozdziale klimat szkoły analizowany jest z perspektywy jakości pracy i dobrostanu dorosłych. Przedstawimy wyniki badań pokazujące, w jaki sposób klimat szkoły wiąże się z warunkami pracy nauczycieli, ich zdrowiem psychicznym, relacjami w gronie pedagogicznym oraz poczuciem sensu i sprawczości. Takie ujęcie pozwala spojrzeć na klimat szkoły nie jako na indywidualne doświadczenie poszczególnych osób, lecz jako na wspólną odpowiedzialność instytucji i całego systemu edukacji.

3.1. Dlaczego klimat szkoły ma znaczenie dla jakości pracy dorosłych

Analiza klimatu szkoły z perspektywy dorosłych pozwala przesunąć uwagę z indywidualnych cech i kompetencji nauczycieli na warunki, w jakich wykonywana jest praca edukacyjna. Jakość pracy nauczycieli i innych pracowników szkoły nie jest bowiem wyłącznie rezultatem ich przygotowania zawodowego czy zaangażowania, lecz w dużej mierze zależy od kontekstu instytucjonalnego, relacyjnego i organizacyjnego, w którym funkcjonują. Klimat szkoły więc stanowi jeden z kluczowych elementów tworzących ów kontekst.

Badania międzynarodowe TALIS pokazują, że nauczyciele pracujący w szkołach o bardziej wspierającym klimacie częściej deklarują wyższe zadowolenie z pracy, większą motywację oraz poczucie skuteczności zawodowej (OECD 2019b; OECD 2024). Klimat szkoły wpływa na to, czy nauczyciele mają możliwość wykonywania swojej pracy w sposób refleksyjny, oparty na współpracy i ciągłym doskonaleniu, czy też funkcjonują w warunkach przeciążenia, presji i izolacji zawodowej. W tym sensie klimat szkoły nie jest jedynie „tłem” dla pracy nauczycieli, lecz jednym z czynników warunkujących jej jakość.

Istotnym elementem jakości pracy dorosłych jest **poczucie wsparcia instytucjonalnego**, rozumiane jako dostępność pomocy ze strony dyrekcji, możliwość konsultowania trudności oraz przejrzystość oczekiwań organizacyjnych. Wyniki TALIS wskazują, że nauczyciele, którzy postrzegają swoją szkołę jako środowisko wspierające, częściej angażują się w działania zespołowe, podejmują innowacje dydaktyczne oraz prowadzą refleksję nad własną praktyką (OECD 2019b). Brak takiego wsparcia sprzyja natomiast strategiom przetrwania, ograniczaniu inicjatyw i koncentracji na minimum wymagań formalnych (SOS dla Edukacji 2025).

Klimat szkoły wpływa również na **organizację codziennej pracy**, w tym na sposób komunikacji, podział odpowiedzialności oraz zarządzanie obciążeniem. W środowisku charakteryzującym się zaufaniem i współpracą możliwe jest elastyczne reagowanie na potrzeby uczniów oraz wspólne rozwiązywanie problemów. Z kolei szkoły o niespójnym lub napiętym klimacie częściej doświadczają chaosu organizacyjnego, nadmiernej biurokratyzacji i konfliktów, które obniżają efektywność pracy i zwiększają poczucie frustracji wśród dorosłych (OECD 2024; SOS dla Edukacji 2025).

Analiza znaczenia klimatu szkoły dla jakości pracy dorosłych prowadzi do wniosku, że **nie da się mówić o wysokiej jakości edukacji bez uwzględnienia warunków pracy nauczycieli i innych pracowników szkoły**. Klimat szkoły wpływa na to, czy dorośli mają przestrzeń do profesjonalnego działania, współpracy i rozwoju, czy też funkcjonują w warunkach sprzyjających przeciążeniu i wypaleniu. Z tego względu troska o klimat szkoły powinna być postrzegana nie jako dodatkowe zadanie, lecz jako jeden z fundamentów jakości pracy edukacyjnej całego ekosystemu szkolnego.

3.2. Klimat szkoły a dobrostan i zdrowie psychiczne nauczycieli

Dobrostan i zdrowie psychiczne nauczycieli stanowią jeden z kluczowych, choć często niedostatecznie uwzględnianych, elementów funkcjonowania szkoły. W debacie publicznej problemy zdrowia psychicznego nauczycieli bywały przez długi czas traktowane jako kwestia indywidualnej odporności lub samodzielnego radzenia sobie ze stresem. Tymczasem badania jednoznacznie ujawniają, że kondycja psychiczna nauczycieli jest w dużej mierze związana z klimatem szkoły, rozumianym jako jakość relacji, wsparcia i organizacji pracy (Thapa i in., 2013, Okulicz-Kozaryn 2014).

Międzynarodowe badania TALIS wskazują, że nauczyciele na całym świecie należą do grup zawodowych szczególnie narażonych na przeciążenie psychiczne i stres związany z pracą. W TALIS 2018 nauczyciele często wskazywali na nadmiar obowiązków, presję czasu oraz trudności w radzeniu sobie z wyzwaniami wychowawczymi i emocjonalnymi uczniów (OECD 2019b). Jednocześnie wyniki te pokazują, że poziom stresu i satysfakcji z pracy znacząco różni się w zależności od klimatu szkoły – zwłaszcza od poziomu wsparcia ze strony dyrekcji oraz jakości relacji w gronie pedagogicznym.

Badania TALIS 2024 dodatkowo uwidaczniają pogłębiające się problemy związane z dobrostanem nauczycieli, szczególnie w kontekście doświadczeń kryzysowych ostatnich lat. W wielu krajach odnotowano wzrost poczucia zmęczenia, spadek satysfakcji zawodowej oraz zwiększone ryzyko wypalenia. Jednocześnie nauczyciele pracujący w szkołach o bardziej wspierającym i relacyjnym klimacie częściej deklarowali lepsze samopoczucie psychiczne oraz większą gotowość do pozostania w zawodzie (OECD, TALIS 2024). Wyniki te wskazują, że klimat szkoły pełni funkcję czynnika ochronnego wobec negatywnych skutków chronicznego stresu zawodowego.

Istotnym elementem klimatu szkoły wpływającym na dobrostan nauczycieli jest **poczucie wsparcia i zaufania**. Nauczyciele, którzy mają możliwość konsultowania trudności, otrzymują konstruktywną informację zwrotną i czują się wysłuchani przez dyrekcję, rzadziej doświadczają poczucia bezradności i izolacji. W szkołach o sprzyjającym klimacie relacyjnym problemy emocjonalne nauczycieli są częściej traktowane jako sygnał potrzeby wsparcia, a nie jako przejaw braku kompetencji (OECD 2019b; OECD 2024).

Perspektywa zdrowia publicznego, prezentowana m.in. w dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia, akcentuje, że dobrostan nauczycieli nie jest wyłącznie kwestią indywidualnego samopoczucia, lecz elementem jakości funkcjonowania całej instytucji edukacyjnej. WHO wskazuje, że szkoły sprzyjające zdrowiu (Health Promoting School) powinny uwzględniać potrzeby psychiczne i emocjonalne zarówno uczniów, jak i pracowników, traktując dobrostan dorosłych jako warunek skutecznego wspierania rozwoju dzieci i młodzieży (WHO 2017). W tym ujęciu klimat szkoły stanowi kluczowy kontekst dla działań profilaktycznych i promujących zdrowie psychiczne.

Związek między klimatem szkoły a dobrostanem nauczycieli ma również wymiar pośredni, wpływając na relacje z uczniami i jakość pracy dydaktycznej. Nauczyciele funkcjonujący w stanie chronicznego przeciążenia i stresu mają ograniczone zasoby emocjonalne, co utrudnia im budowanie wspierających relacji, reagowanie na potrzeby uczniów oraz podejmowanie refleksji nad własną praktyką. Z kolei nauczyciele pracujący w środowisku sprzyjającym dobrostanowi częściej angażują się w działania wykraczające poza minimum formalnych obowiązków i wykazują większą gotowość do współpracy.

Analiza badań prowadzi do wniosku, że troska o dobrostan i zdrowie psychiczne nauczycieli nie powinna być traktowana jako indywidualna odpowiedzialność jednostek, lecz jako element polityki szkoły i całego systemu edukacji. Klimat szkoły, oparty na wsparciu, zaufaniu i realistycznych oczekiwaniach, stanowi jeden z kluczowych warunków ochrony zdrowia psychicznego nauczycieli oraz utrzymania wysokiej jakości pracy edukacyjnej.

3.3. Relacje i współpraca w gronie pedagogicznym jako element jakości pracy

Relacje między nauczycielami oraz szerzej – kultura współpracy w gronie pedagogicznym – stanowią jeden z istotnych wymiarów klimatu szkoły, mających bezpośredni wpływ na jakość pracy dorosłych. Badania nad klimatem organizacyjnym szkół pokazują, że współpraca nauczycieli nie jest jedynie mało znaczącym dodatkiem do pracy dydaktycznej, lecz warunkiem jej efektywności i trwałości (Przewłocka 2015b; Thapa i in. 2013). W środowisku, w którym dominuje zaufanie, otwarta komunikacja i gotowość do dzielenia się doświadczeniem, nauczyciele częściej podejmują refleksję nad własną praktyką i skuteczniej reagują na złożone potrzeby uczniów.

Międzynarodowe badania TALIS wskazują, że poziom współpracy nauczycieli znacząco różni się między szkołami i jest silnie powiązany z postrzeganym klimatem szkoły. Nauczyciele pracujący w szkołach o sprzyjającym klimacie częściej deklarują udział w zespołach nauczycielskich, wspólne planowanie zajęć oraz wzajemne obserwacje i konsultacje (OECD 2019b). Takie formy współpracy i wsparcia sprzyjają nie tylko rozwojowi zawodowemu, lecz także poczuciu wspólnoty i redukcji poczucia osamotnienia w pracy.

Wyniki TALIS 2024 potwierdzają znaczenie współpracy nauczycieli w kontekście narastających wyzwań edukacyjnych. W warunkach rosnącej złożoności pracy, związanej m.in. ze zróżnicowaniem potrzeb uczniów, przeciążeniem obowiązkami oraz presją wyników, współpraca w gronie pedagogicznym pełni funkcję zasobu ochronnego. Nauczyciele, którzy mają możliwość dzielenia się odpowiedzialnością i wspólnego rozwiązywania problemów, rzadziej deklarują poczucie bezradności i częściej oceniają swoją pracę jako sensowną i skuteczną (OECD 2024).

Relacje w gronie pedagogicznym wpływają również na sposób radzenia sobie z konfliktami i napięciami. Szkoły o klimacie sprzyjającym współpracy charakteryzują się większą otwartością na dialog oraz konstruktywne rozwiązywanie sporów. Z kolei w szkołach, w których dominuje indywidualizm, brak zaufania lub rywalizacja, konflikty częściej prowadzą do pogorszenia atmosfery pracy i obniżenia jakości współdziałania (OECD 2019b). Tego typu środowisko sprzyja strategiom wycofania i ograniczania zaangażowania do minimum formalnych obowiązków.

Znaczenie relacji i współpracy w gronie pedagogicznym wyraźnie wybrzmiewa także w wynikach badań jakościowych. W raporcie z badania fokusowego SOS dla Edukacji nauczycielki i dyrektorki wskazywały, że jednym z kluczowych czynników poprawy klimatu szkoły jest możliwość regularnych rozmów, wymiany doświadczeń oraz wspólnego podejmowania decyzji. Jednocześnie zwracano uwagę, że brak czasu na współpracę, nadmierna biurokratyzacja oraz hierarchiczny styl zarządzania skutecznie ograniczają potencjał zespołowego działania (SOS dla Edukacji 2025).

Relacje między nauczycielami mają również znaczenie pośrednie, wpływając na klimat szkoły doświadczany przez uczniów. Spójność działań pedagogicznych, jasność komunikatów oraz wspólne podejście do zasad i wartości wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności wśród uczniów. W tym sensie klimat współpracy w gronie pedagogicznym stanowi ważne ogniwo łączące jakość pracy dorosłych z doświadczeniami uczniów (OECD 2019b OECD 2024).

Na podstawie cytowanych badań możemy więc wnioskować, że relacje i współpraca w gronie pedagogicznym nie powinny być traktowane jako indywidualna inicjatywa poszczególnych nauczycieli, lecz jako element klimatu szkoły wymagający świadomego kształtowania. Warunki organizacyjne, kultura komunikacji oraz styl przywództwa decydują o tym, czy współpraca stanie się realnym zasobem wspierającym jakość pracy i dobrostan dorosłych, czy pozostanie deklaracją bez przełożenia na codzienną praktykę.

3.4. Rola dyrekcji i przywództwa w kształtowaniu jakości pracy i dobrostanu

Rola dyrekcji szkoły w kształtowaniu klimatu szkoły jest kluczowa, ponieważ to właśnie styl przywództwa, sposób komunikacji oraz podejmowane decyzje organizacyjne tworzą ramy codziennego funkcjonowania dorosłych w szkole (Oxford Research Encyclopedia of Education 2017). Badania dowodzą, że klimat szkoły nie jest efektem spontanicznych interakcji, lecz w dużej mierze wynikiem świadomych (lub nieświadomych) działań przywódczych, które wpływają na relacje, poziom zaufania oraz poczucie bezpieczeństwa pracowników.

Raport TALIS wskazuje, że styl zarządzania szkołą ma istotny związek z dobrostanem nauczycieli oraz jakością ich pracy. Dyrektorzy, którzy wspierają autonomię nauczycieli, angażują ich w procesy decyzyjne oraz jasno komunikują oczekiwania, sprzyjają budowaniu klimatu

zaufania i współodpowiedzialności (OECD 2019b). W takich szkołach nauczyciele częściej deklarują satysfakcję z pracy oraz większą gotowość do podejmowania inicjatyw dydaktycznych i wychowawczych.

Wyniki TALIS 2024 dodatkowo podkreślają znaczenie przywództwa w kontekście narastających obciążeń systemowych. W warunkach rosnących wymagań, złożoności problemów wychowawczych oraz przeciążenia biurokratycznego, rola dyirekcji jako źródła wsparcia i stabilności organizacyjnej staje się szczególnie istotna. Nauczyciele pracujący w szkołach, w których dyirekcja jest postrzegana jako dostępna i reagująca na potrzeby zespołu, rzadziej deklarują symptomy wypalenia i częściej oceniają klimat szkoły jako sprzyjający pracy (OECD 2024).

Znaczenie przywództwa dyirekcji wyraźnie uwidacznia się także w badaniach jakościowych. W raporcie z badania fokusowego SOS dla Edukacji uczestniczki wielokrotnie wskazywały, że to właśnie dyirekcja „nadaje ton” relacjom w szkole. Styl komunikacji, sposób reagowania na trudności oraz podejście do problemów nauczycieli były opisywane jako czynniki decydujące o tym, czy szkoła jest postrzegana jako środowisko bezpieczne i wspierające, czy jako miejsce kontroli i presji (SOS dla Edukacji 2025).

Szczególnie istotnym wątkiem pojawiającym się w raporcie SOS jest znaczenie **codziennych, pozornie drobnych decyzji przywódczych**. Nauczyciele podkreślali, że regularna obecność dyirekcji, otwartość na rozmowę oraz uznanie dla wysiłku pracowników mają większy wpływ na klimat szkoły niż formalne programy czy deklaracje w formie dokumentów. Jednocześnie brak spójności decyzji, niejasna komunikacja lub nadmierna kontrola były wskazywane jako czynniki silnie obniżające poczucie bezpieczeństwa i dobrostanu dorosłych (SOS dla Edukacji 2025).

Perspektywa zdrowia publicznego, obecna w dokumentach WHO, wzmacnia ten obraz, wskazując, że przywództwo szkolne odgrywa kluczową rolę w tworzeniu środowiska sprzyjającego zdrowiu psychicznemu pracowników. WHO podkreśla, że szkoły promujące zdrowie powinny dbać o jasność ról, realistyczne oczekiwania oraz kulturę wsparcia, w której dobrostan nauczycieli traktowany jest jako warunek skutecznej pracy z uczniami (WHO 2017). Podobne wnioski pojawiają się w dokumentach UNESCO, akcentujących znaczenie przywództwa opartego na współpracy i inkluzywności (UNESCO 2017).

Przytoczone badania prowadzą do wniosku, że dyirekcja szkoły odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu klimatu szkoły jako środowiska pracy. Przywództwo oparte na zaufaniu, dialogu i wsparciu sprzyja zarówno jakości pracy nauczycieli, jak i ich dobrostanowi. Z kolei style zarządzania skoncentrowane na kontroli i presji mogą nasilać przeciążenie i osłabiać zaangażowanie zespołu. Tym samym rola dyirekcji w budowaniu klimatu szkoły powinna

być postrzegana nie tylko jako funkcja administracyjna, lecz jako jeden z centralnych elementów odpowiedzialności za jakość edukacji.

3.5. Klimat szkoły a poczucie sensu, sprawczości i odpowiedzialności dorosłych

Poczucie sensu i sprawczości stanowi jeden z kluczowych warunków wysokiej jakości pracy edukacyjnej. Dorośli pracujący w szkole – nauczyciele, dyrekcja i pozostali pracownicy – nie tylko realizują określone zadania, lecz także nadają im znaczenie, interpretują cele edukacji oraz podejmują decyzje wpływające na codzienne doświadczenia uczniów. Klimat szkoły odgrywa w tym procesie istotną rolę, kształtując warunki, w których możliwe jest odczuwanie sensu pracy oraz realnego wpływu na funkcjonowanie szkoły.

Badania TALIS wskazują wprost, że nauczyciele, którzy postrzegają swoją pracę jako sensowną i mają poczucie wpływu na decyzje podejmowane w szkole, częściej deklarują satysfakcję zawodową oraz większe zaangażowanie w działania dydaktyczne i wychowawcze (OECD 2019b). Z kolei brak sprawczości, doświadczany jako ograniczony wpływ na organizację pracy, programy czy zasady funkcjonowania szkoły, sprzyja poczuciu bezsilności i obniżeniu motywacji. W tym sensie klimat szkoły może wzmocniać lub osłabiać wewnętrzne zasoby dorosłych.

Znaczenie sprawczości nauczycieli w kontekście narastających wyzwań systemowych podkreślają także wyniki TALIS 2024. Nauczyciele funkcjonujący w szkołach, w których mają możliwość współdecydowania, udziału w procesach planowania oraz wpływu na kierunki rozwoju szkoły, rzadziej deklarują chęć odejścia z zawodu i częściej postrzegają swoją pracę jako zgodną z osobistymi wartościami (OECD 2024). Klimat szkoły sprzyjający sprawczości staje się zatem czynnikiem stabilizującym i ochronnym w obliczu przeciążenia i zmienności warunków pracy.

Poczucie sensu pracy nauczycieli jest ściśle związane z relacyjnym wymiarem klimatu szkoły. Badania jakościowe wskazują, że dorośli częściej postrzegają swoją pracę jako znaczącą wtedy, gdy widzą jej wpływ na uczniów, mają możliwość budowania relacji oraz doświadczają uznania ze strony współpracowników i dyrekcji. W raporcie fokusowym SOS dla Edukacji uczestniczki badania podkreślały, że możliwość realnego wpływu na życie szkoły oraz bycie traktowanym jako partner w procesie edukacyjnym wzmocnia poczucie odpowiedzialności i gotowość do podejmowania działań wykraczających poza minimum formalnych obowiązków (SOS dla Edukacji 2025).

Perspektywa ta jest spójna z ujęciem klimatu szkoły prezentowanym przez prof. Aleksandrę Tłuściak-Deliowską, która wskazuje, że klimat szkoły ujawnia się w codziennych doświadczeniach sensu, wpływu i relacji, a nie w deklaracyjnych zapisach czy strategiach. W tym ujęciu sprawczość dorosłych nie polega wyłącznie na formalnych kompetencjach decyzyjnych, lecz na możliwości współtworzenia szkoły jako wspólnoty, w której odpowiedzialność jest dzielona, a nie przerzucana na jednostki (Tłuściak-Deliowska 2025).

Poczucie odpowiedzialności dorosłych za klimat szkoły jest zatem ściśle związane z tym, czy mają oni warunki do realnego wpływu na funkcjonowanie instytucji. W szkołach o sprzyjającym klimacie odpowiedzialność nie jest rozumiana jako obciążenie, lecz jako element współodpowiedzialności za dobro wspólne. Z kolei w środowiskach charakteryzujących się brakiem zaufania, nadmierną kontrolą lub niespójnym przywództwem odpowiedzialność bywa doświadczana jako presja, co sprzyja wycofaniu i ograniczaniu zaangażowania.

3.6. Dobry klimat szkoły jako warunek jakości pracy edukacyjnej

Analiza relacji między klimatem szkoły a jakością pracy i dobrostanem dorosłych prowadzi do jednoznacznego wniosku: **klimat szkoły stanowi jeden z fundamentalnych warunków jakości pracy edukatorów**. Nie jest on uzupełnieniem organizacji szkoły ani kwestią indywidualnych predyspozycji nauczycieli, lecz właściwością środowiska, w którym realizowana jest praca dydaktyczna i wychowawcza, od której zależy jakość kształcenia i kształtowania przyszłych pokoleń.

Badania międzynarodowe i krajowe dowodzą, że klimat szkoły wpływa na to, czy dorośli mają możliwość wykonywania swojej pracy w sposób profesjonalny, refleksyjny i zrównoważony (OECD 2019b; OECD 2024). W szkołach o sprzyjającym klimacie nauczyciele częściej doświadczają wsparcia, współpracy i poczucia sensu, co przekłada się na ich zaangażowanie oraz gotowość do podejmowania odpowiedzialności za rozwój uczniów. Z kolei niekorzystny klimat szkoły sprzyja przeciążeniu, izolacji i strategiom przetrwania, które obniżają jakość pracy i zwiększają ryzyko wypalenia zawodowego.

Zebrane w rozdziale trzecim analizy pokazują, że klimat szkoły oddziałuje na jakość pracy dorosłych poprzez kilka wzajemnie powiązanych mechanizmów. Po pierwsze, wpływa na **dobrostan i zdrowie psychiczne nauczycieli**, pełniąc funkcję czynnika ochronnego lub ryzyka w warunkach chronicznego stresu (Okulicz-Kozaryn 2014; WHO 2017). Po drugie, kształtuje **relacje i współpracę w gronie pedagogicznym**, które są niezbędne do radzenia sobie ze złożonością współczesnej edukacji (OECD 2019b; OECD 2024). Po trzecie, determinuje **poczucie sensu, sprawczości i odpowiedzialności dorosłych**, wpływając na ich motywację wewnętrzną i gotowość do długofalowego zaangażowania (SOS dla Edukacji 2025; Tłuściak-Deliowska 2025).

Istotnym wnioskiem płynącym z przeglądu badań jest również to, że klimat szkoły nie powstaje samoistnie. Jego kształtowanie wymaga świadomych działań na poziomie organizacyjnym i przywódczym, w tym stylu zarządzania szkołą, sposobu komunikacji oraz tworzenia warunków do współpracy i dialogu. Odpowiedzialność za klimat szkoły nie powinna być przenoszona wyłącznie na pojedynczych nauczycieli, lecz traktowana jako zadanie instytucji i całego systemu edukacji.

W tym sensie **troska o klimat szkoły jest inwestycją** nie tylko w dobrostan dorosłych, lecz także **w trwałość i jakość edukacji**. Szkoły, które dbają o warunki pracy nauczycieli, wzmacniają ich zdolność do wspierania uczniów, reagowania na ich potrzeby oraz budowania relacji opartych na zaufaniu i bezpieczeństwie. Klimat szkoły staje się zatem pomostem łączącym jakość pracy dorosłych z doświadczeniami uczniów, a w ślad za tym – efektami edukacyjnymi.

Poniższa tabela pokazuje, w jaki sposób poszczególne wymiary klimatu szkoły przekładają się na jakość pracy i dobrostan dorosłych oraz pośrednio wpływają na funkcjonowanie całej społeczności szkolnej.

Wymiar klimatu	Mechanizm oddziaływania	Skutek dla jakości pracy i dobrostanu dorosłych	Skutki pośrednie dla funkcjonowania szkoły i uczniów
Relacje i wsparcie w środowisku pracy	Jakość relacji między nauczycielami oraz między nauczycielami a dyrekcją; możliwość rozmowy o trudnościach; poczucie bycia zauważonym	Obniżenie poziomu stresu, większe poczucie bezpieczeństwa psychicznego, wyższa satysfakcja zawodowa	Spójniejsze działania zespołu, większa uważność na potrzeby uczniów, stabilniejsze relacje wychowawcze
Współpraca i kultura zespołowa	Stopień współpracy w gronie pedagogicznym; dzielenie się odpowiedzialnością i wiedzą; poczucie wspólnoty zawodowej	Ograniczenie poczucia osamotnienia, większa odporność na przeciążenie, wzrost poczucia sensu pracy	Lepsza koordynacja działań, spójność komunikatów wobec uczniów i rodziców
Przywództwo i styl zarządzania	Styl pracy dyrekcji; klarowność oczekiwań; wsparcie zamiast kontroli; włączanie nauczycieli w podejmowanie decyzji	Wyższe poczucie wpływu i sprawczości, mniejsze ryzyko wypalenia zawodowego	Stabilność organizacyjna, większe zaufanie w społeczności szkolnej
Organizacja pracy i przewidywalność	Spójność zasad, przejrzystość procedur, rytm pracy sprzyjający koncentracji i regeneracji	Mniejsze przeciążenie emocjonalne, lepsza regulacja emocji, poczucie kontroli nad pracą	Spokojniejsze środowisko uczenia się, większa dostępność nauczycieli dla uczniów

Poczucie sensu i sprawczości	Realny wpływ na życie szkoły; uznanie kompetencji nauczycieli; zgodność wartości	Wyższe zaangażowanie, większa motywacja wewnętrzna, mniejsze ryzyko rezygnacji z zawodu	Trwałość zespołu, ciągłość działań wychowawczych i dydaktycznych
Dobrostan i zdrowie psychiczne	Uważność na potrzeby dorosłych; akceptacja ograniczeń; dostęp do wsparcia	Lepsze funkcjonowanie psychiczne, mniejsza absencja, większa gotowość do wspierania innych	Szkoła jako środowisko sprzyjające zdrowiu i relacjom

Tabela 3. Jak klimat szkoły wpływa na jakość pracy i dobrostan dorosłych. Źródło: opracowanie własne.

Co to oznacza dla praktyki szkolnej?

- Klimat szkoły wpływa bezpośrednio na **satysfakcję zawodową i poczucie sensu pracy nauczycieli**.
- Współpraca i wzajemne wsparcie w gronie pedagogicznym są **zasobem chroniącym przed przeciążeniem i wypaleniem**.
- Tworzenie **przestrzeni na rozmowę, refleksję i współodpowiedzialność** sprzyja jakości pracy całej szkoły.

4. Polska – jaki mamy klimat w szkole?



Przedstawione w poprzednich rozdziałach raportu wnioski prowadzą do pytania o to, **jak kształtuje się klimat szkoły w polskim systemie edukacji** oraz jakie wyzwania i zasoby można zidentyfikować na poziomie krajowym. Odpowiedź na to pytanie wymaga spojrzenia na dostępne dane empiryczne oraz wyniki badań prowadzonych w Polsce. Przeanalizujemy zatem stan klimatu szkoły w polskich szkołach oraz przyjrzymy się czynnikom, które wpływają na jego kształtowanie.

4.1. Diagnoza klimatu szkoły w polskim kontekście

W polskim systemie edukacji klimat szkoły nie funkcjonuje jako jedna, spójnie badana kategoria. Nie istnieje jedno badanie, które w sposób kompleksowy opisywałoby klimat szkoły w jego różnych wymiarach. Wiedza na ten temat jest rozproszona pomiędzy badania międzynarodowe, takie jak PISA czy TALIS, oraz krajowe analizy i badania koncentrujące się na wybranych aspektach funkcjonowania szkoły, m.in. bezpieczeństwie, relacjach społecznych, dobrostanie uczniów i nauczycieli czy warunkach pracy.

Z tego względu niniejszy rozdział nie ma na celu tworzenia pełnego opisu „stanu klimatu szkoły w Polsce”, lecz zarysowanie syntetycznej diagnozy opartej na dostępnych danych empirycznych. Przyjęte podejście polega na analizie wniosków płynących z badań międzynarodowych oraz krajowych i odniesieniu ich do realiów polskiej szkoły (m.in. raporty PISA, TALIS, IBE, ORE oraz badania jakościowe, w tym raport z badania fokusowego SOS dla Edukacji). Chcemy skupić się na tym, jak zależności między klimatem szkoły a efektywnością

uczenia się, poczuciem bezpieczeństwa czy budowaniem dobrostanu ujawniają się w polskim kontekście. Szczególny nacisk położony zostanie na perspektywę uczniów i nauczycieli, a także na kwestie związane z bezpieczeństwem, relacjami i funkcjonowaniem szkół w warunkach zróżnicowania.

Tak zaprojektowana diagnoza stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań. Jej celem jest nie tylko opisanie sytuacji, lecz także wskazanie obszarów wymagających wsparcia oraz potencjałów, na których można budować działania wzmacniające klimat szkoły.

4.2. Klimat szkoły z perspektywy uczniów

Perspektywa uczniów stanowi jeden z kluczowych punktów odniesienia w diagnozie klimatu szkoły, ponieważ to właśnie uczniowie są bezpośrednimi odbiorcami codziennych praktyk dydaktycznych, wychowawczych i relacyjnych. W polskim kontekście wiedza na temat doświadczeń uczniów w szkole pochodzi przede wszystkim z badań międzynarodowych, w szczególności PISA, oraz z analiz krajowych prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Choć badania te nie zawsze operują wprost pojęciem „klimatu szkoły”, dostarczają szeregu wskaźników pozwalających opisać jego kluczowe wymiary.

Dane PISA 2018 pokazują, że polscy uczniowie – na tle innych krajów OECD – relatywnie dobrze oceniają **klimat dyscyplinarny w klasie**, rozumiany jako warunki sprzyjające skupieniu i niezakłóconemu uczeniu się (OECD 2019a). Oznacza to, że w wielu szkołach podstawowe ramy organizacyjne lekcji są postrzegane jako stabilne i przewidywalne. Jednocześnie dane te wskazują, że korzystny klimat dyscyplinarny nie zawsze idzie w parze z innymi wymiarami klimatu szkoły, zwłaszcza tymi związanymi z relacjami i dobrostanem uczniów.

Szczególnie istotnym obszarem jest **poczucie przynależności do szkoły**. W PISA 2018 uczniowie w Polsce częściej niż średnio w krajach OECD deklarowali brak poczucia bycia częścią społeczności szkolnej oraz doświadczenie osamotnienia w szkole (OECD 2019a). Wyniki te sugerują, że mimo stosunkowo dobrych warunków organizacyjnych uczenia się, szkoła nie zawsze jest doświadczana przez uczniów jako miejsce relacyjne i wspólnotowe. Poczucie przynależności, kluczowe dla dobrostanu i motywacji uczniów, okazuje się w polskim kontekście obszarem wymagającym szczególnej uwagi.

Dane PISA wskazują również na znaczenie **relacji uczniów z nauczycielami**. Choć wielu uczniów deklaruje, że nauczyciele są dostępni i gotowi do pomocy, relacje te nie zawsze przekładają się na subiektywne poczucie wsparcia emocjonalnego i bycia zauważonym. Z perspektywy klimatu szkoły oznacza to, że formalne wsparcie dydaktyczne nie zawsze idzie w parze z relacyjnym wymiarem doświadczenia szkolnego (OECD 2019a).

Uzupełnieniem danych międzynarodowych są krajowe analizy IBE dotyczące **bezpieczeństwa uczniów i klimatu społecznego w polskich szkołach**. Badania te pokazują, że doświadczenia uczniów są silnie zróżnicowane w zależności od szkoły i klasy, a klimat społeczny nie jest jednolitym doświadczeniem dla wszystkich uczniów (Przewłocka 2015a). W szczególności zwracano uwagę na znaczenie relacji rówieśniczych, sposobu reagowania dorosłych na problemy oraz spójności zasad obowiązujących w szkole. Tam, gdzie uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce sprawiedliwe i przewidywalne, rzadziej doświadczają poczucia zagrożenia i wykluczenia.

Z perspektywy ilościowej dane te wskazują na istotne napięcie obecne w polskiej szkole: z jednej strony relatywnie dobre warunki organizacyjne sprzyjające uczeniu się, z drugiej – deficyty w obszarze relacji, przynależności i subiektywnego dobrostanu uczniów. Klimat szkoły, doświadczany przez uczniów, jawi się zatem jako zróżnicowany i niespójny, a jego jakość w dużej mierze zależy od lokalnych praktyk i kultury szkoły.

Wnioski płynące z przedstawionych danych stanowią ważny punkt wyjścia do dalszej analizy. Pokazują one, że w polskim kontekście wyzwaniem nie jest wyłącznie organizacja procesu dydaktycznego, lecz przede wszystkim **budowanie szkoły jako bezpiecznej i wspierającej wspólnoty**, w której uczniowie mogą doświadczać przynależności i pozytywnych relacji. Te wątki zostaną pogłębione w kolejnych podrozdziałach, odnoszących się do perspektywy nauczycieli oraz do kwestii bezpieczeństwa, relacji i zróżnicowania.

4.3. Klimat szkoły z perspektywy nauczycieli

Perspektywa nauczycieli pozwala uzupełnić obraz klimatu szkoły o doświadczenie pracy „od środka” – codziennych warunków organizacyjnych, relacji zawodowych oraz obciążeń emocjonalnych. W polskim kontekście wiedza na ten temat pochodzi przede wszystkim z badań TALIS oraz krajowych analiz i opracowań eksperckich. Choć źródła te nie tworzą jednego, spójnego obrazu klimatu szkoły, łącznie pozwalają zidentyfikować wiodące tendencje i główne wyzwania.

Dane TALIS 2018 pokazują, że nauczyciele w Polsce relatywnie często deklarują **wysoki poziom stresu związanego z pracą**, wskazując m.in. na przeciążenie obowiązkami, presję czasu oraz trudności wychowawcze i emocjonalne uczniów (OECD 2019b). Jednocześnie wielu nauczycieli ocenia relacje z uczniami jako satysfakcjonujące, co sugeruje, że źródłem obciążenia nie są wyłącznie kontakty pedagogiczne, lecz raczej **warunki organizacyjne i systemowe**, w których praca ta jest wykonywana.

Wyniki TALIS 2024 w polskim kontekście wzmacniają ten obraz. Nauczyciele częściej niż wcześniej sygnalizują zmęczenie, spadek satysfakcji zawodowej oraz ograniczone poczucie wpływu na decyzje podejmowane w szkole (OECD 2024). Jednocześnie dane te pokazują wyraźne

zróżnicowanie między szkołami: tam, gdzie nauczyciele postrzegają klimat szkoły jako bardziej wspierający – zwłaszcza w relacji z dyrekcją i zespołem – poziom deklarowanego stresu jest niższy, a poczucie sensu pracy wyższe.

Polskie opracowania eksperckie zwracają uwagę na **związek między klimatem szkoły a dobrostanem psychicznym nauczycieli**. Analizy Ośrodka Rozwoju Edukacji podkreślają, że szkoły o napiętym klimacie organizacyjnym, charakteryzującym się brakiem dialogu, nadmierną kontrolą lub niejasnością oczekiwań, sprzyjają chronicznemu przeciążeniu emocjonalnemu nauczycieli. Katarzyna Okulicz-Kozaryn podkreśla, że szkoła może działać zarówno jako środowisko chroniące zdrowie psychiczne, jak i jako przestrzeń nasilająca poczucie wyczerpania emocjonalnego nauczycieli. Kluczowe znaczenie mają tu relacje, sposób komunikacji oraz organizacja pracy, które mogą wzmacniać poczucie sensu i sprawczości lub prowadzić do długotrwałego stresu i wypalenia (Okulicz-Kozaryn 2014).

Wyniki badań jakościowych potwierdzają te zależności. W raporcie fokusowym SOS dla Edukacji nauczycielki wskazywały, że klimat szkoły w dużej mierze decyduje o tym, czy praca jest doświadczana jako sensowna i możliwa do udźwignięcia. Szczególnie istotne okazywały się takie elementy, jak styl komunikacji dyrekcji, możliwość rozmowy o trudnościach oraz poczucie bycia traktowanym z zaufaniem i szacunkiem (SOS dla Edukacji 2025).

Z perspektywy polskiej szkoły klimat pracy nauczycieli jawi się więc jako **nierówny i silnie zróżnicowany lokalnie**. Dane ilościowe i jakościowe wskazują, że nie istnieje jeden dominujący model doświadczenia pracy nauczycieli; raczej mamy do czynienia z dużymi różnicami między szkołami, wynikającymi z lokalnej kultury organizacyjnej, stylu przywództwa i jakości relacji. W tym sensie klimat szkoły w Polsce nie jest jednorodnym zjawiskiem systemowym, lecz przestrzenią, w której ujawniają się zarówno poważne obciążenia, jak i realne zasoby.

Wnioski te stanowią ważne tło dla dalszej analizy, pokazując, że klimat szkoły w Polsce ma bezpośredni związek z warunkami pracy i dobrostanem nauczycieli. Jednocześnie wskazują na potrzebę przyjrzenia się kolejnemu wymiarowi klimatu szkoły – **bezpieczeństwu, relacjom i zachowaniom problemowym**, które wpływają zarówno na doświadczenia uczniów, jak i dorosłych.

4.4. Klimat szkoły a bezpieczeństwo, relacje i zachowania problemowe

Bezpieczeństwo oraz jakość relacji społecznych stanowią jeden z najbardziej widocznych i jednocześnie najbardziej wrażliwych wymiarów klimatu szkoły. W polskim kontekście zagadnienia te były przedmiotem licznych badań i analiz, które – choć często nie posługują się wprost pojęciem klimatu szkoły – dostarczają istotnych danych pozwalających opisać zależności między środowiskiem szkolnym a zachowaniami uczniów.

Badania krajowe realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują, że doświadczenie bezpieczeństwa w polskich szkołach jest silnie zróżnicowane i zależne od lokalnego klimatu społecznego. W opracowaniach Jadwigi Przewłockiej podkreślano, że nie tyle same incydenty przemocy czy zachowań problemowych różnicują doświadczenia uczniów, ile **sposób reagowania szkoły**, spójność zasad oraz jakość relacji między uczniami i dorosłymi (Przewłocka 2015a). Tam, gdzie uczniowie postrzegają szkołę jako miejsce sprawiedliwe i przewidywalne, rzadziej deklarują poczucie zagrożenia, nawet jeśli trudne sytuacje się zdarzają.

Dane PISA 2018 potwierdzają znaczenie klimatu szkoły jako kontekstu zachowań problemowych. W badaniu tym klimat dyscyplinarny analizowany jest nie jako restrykcyjność zasad, lecz jako stopień, w jakim zakłócenia utrudniają uczenie się. Polska na tle krajów OECD wypada relatywnie korzystnie w tym obszarze, jednak jednocześnie uczniowie częściej deklarują doświadczenia związane z niskim poczuciem przynależności, co może sprzyjać wycofaniu lub zachowaniom problemowym o mniej widocznej formie (OECD 2019a). Wyniki te wskazują, że bezpieczeństwo w szkole nie może być zredukowane do porządku organizacyjnego, lecz wymaga uwzględnienia relacyjnego wymiaru klimatu szkoły.

Perspektywę tę pogłębiają analizy dotyczące czynników ryzyka i ochrony. Raport *Jak badać szkolne czynniki ryzyka i ochrony?* pokazuje, że zachowania problemowe uczniów są ściśle powiązane z jakością relacji, normami społecznymi oraz poziomem wsparcia ze strony dorosłych. Szkoły o sprzyjającym klimacie, w których relacje oparte są na zaufaniu i dialogu, pełnią funkcję czynnika ochronnego, ograniczając eskalację zachowań ryzykownych (Łoś, Hawrot 2017). Z kolei środowiska charakteryzujące się niespójnością zasad i brakiem relacyjnego wsparcia sprzyjają narastaniu napięć i konfliktów.

Wyniki badań jakościowych dodatkowo uwidaczniają znaczenie codziennych doświadczeń bezpieczeństwa i relacji. W raporcie fokusowym SOS dla Edukacji uczestniczki zwracały uwagę, że poczucie bezpieczeństwa w szkole nie wynika wyłącznie z formalnych procedur, lecz z jakości kontaktów z dorosłymi oraz sposobu reagowania na trudne sytuacje (SOS dla Edukacji 2025).

Z perspektywy klimatu szkoły bezpieczeństwo, relacje i zachowania problemowe tworzą zatem system naczyń połączonych. Dane z polskich badań pokazują, że szkoły, które koncentrują się wyłącznie na kontroli zachowań, bez jednoczesnego wzmacniania relacji i poczucia przynależności, osiągają ograniczone efekty. Z kolei szkoły, które traktują bezpieczeństwo jako element klimatu relacyjnego i organizacyjnego, skuteczniej ograniczają zachowania problemowe i budują środowisko sprzyjające uczeniu się.

Wnioski te wskazują, że w polskim kontekście jednym z kluczowych wyzwań jest **integracja działań na rzecz bezpieczeństwa z szerszą refleksją nad klimatem szkoły**. Bez takiego podejścia inicjatywy profilaktyczne pozostają fragmentaryczne i nie zawsze przekładają się na trwałą poprawę doświadczeń uczniów i nauczycieli.

4.5. Klimat szkoły w klasach i szkołach zróżnicowanych

Zróżnicowanie uczniów pod względem kulturowym, językowym, społecznym i edukacyjnym stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej szkoły. W polskim kontekście zjawisko to nabrało szczególnego znaczenia w ostatnich latach, m.in. w związku z nasilonymi ruchami migracyjnymi (spowodowanymi pełnoskalową wojną w Ukrainie) oraz rosnącą liczbą uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Analiza klimatu szkoły w klasach i szkołach zróżnicowanych pozwala uchwycić, w jakim stopniu szkoła jest w stanie pełnić funkcję środowiska włączającego i wspierającego.

Badania i raporty Instytutu Badań Edukacyjnych potwierdzają, że w klasach zróżnicowanych klimat szkoły odgrywa **szczególnie istotną rolę ochronną**. Analizy dobrostanu szkolnego wskazują, że uczniowie funkcjonujący w środowiskach charakteryzujących się pozytywnymi relacjami, poczuciem bezpieczeństwa i jasnymi zasadami rzadziej doświadczają przeciążenia emocjonalnego i wykluczenia, niezależnie od poziomu zróżnicowania klasy (Papuda-Dolińska i in. 2025). Z kolei w szkołach o słabszym klimacie różnice między uczniami częściej prowadzą do napięć, stygmatyzacji i obniżenia dobrostanu.

Wyniki te są spójne z ustaleniami międzynarodowymi. Dokumenty UNESCO podkreślają, że szkoły funkcjonujące w warunkach zróżnicowania wymagają szczególnej dbałości o klimat relacyjny, ponieważ to właśnie on decyduje o tym, czy różnorodność staje się zasobem, czy źródłem konfliktów i nierówności (UNESCO 2017). Klimat szkoły pełni w tym ujęciu funkcję swego rodzaju „mediatora” między strukturą klasy a doświadczeniami poszczególnych uczniów.

W polskich badaniach jakościowych problem ten ujawnia się w sposób szczególnie wyrazisty. Raport fokusowy SOS dla Edukacji pokazuje, że nauczyciele pracujący w klasach zróżnicowanych często wskazują na przeciążenie i brak systemowego wsparcia, ale jednocześnie podkreślają znaczenie relacji i mikropraktyk budujących poczucie przynależności. W wypowiedziach uczestniczek badania wielokrotnie pojawiał się wątek klimatu szkoły jako czynnika, który może „amortyzować” trudności wynikające z różnorodności lub – w przypadku jego braku – prowadzić do ich eskalacji (SOS dla Edukacji 2025).

Z perspektywy klimatu szkoły kluczowe znaczenie ma nie samo zróżnicowanie uczniów, lecz **sposób, w jaki szkoła na nie reaguje**. Dane wskazują, że szkoły, które świadomie budują klimat oparty na relacjach, współpracy i elastyczności organizacyjnej, lepiej radzą sobie z wyzwaniami wynikającymi z różnorodności. W takich środowiskach uczniowie częściej doświadczają poczucia przynależności, a nauczyciele wykazują się większą gotowością do podejmowania odpowiedzialności za wspólnotę szkolną.

Można zatem stwierdzić, że w polskim kontekście klimat szkoły w klasach i szkołach zróżnicowanych, stanowi jeden z kluczowych czynników warunkujących równowagę doświadczeń edukacyjnych. Różnicowanie nie musi przecież prowadzić do obniżenia jakości życia szkolnego, jednak wymaga dobrego klimatu szkoły, który wspiera relacje, bezpieczeństwo i poczucie sensu uczestnictwa w edukacji. W przeciwnym razie różnice między uczniami mogą stać się źródłem napięć i prowadzić do pogłębiania nierówności.

4.6. Uzupelnienie diagnozy klimatu szkoły: głos praktyków i badania jakościowe

Dane ilościowe dostarczają cennych informacji na temat wybranych aspektów klimatu szkoły, jednak nie oddają w pełni **złożoności codziennego doświadczenia życia szkolnego**. Wskaźniki dotyczące bezpieczeństwa, dobrostanu czy relacji pozwalają uchwycić tendencje, lecz często nie pokazują mechanizmów, które stoją za deklaracjami uczniów i nauczycieli. W tym sensie badania jakościowe oraz głos praktyków pełnią kluczową rolę w pogłębianiu diagnozy klimatu szkoły.

Raport z badania fokusowego SOS dla Edukacji dowodzi, że jednym z najłatwiej uchwytanych w badaniach ilościowych wymiarów klimatu szkoły są **mikrodoświadczenia relacyjne** – codzienne interakcje, sposób komunikacji, reagowanie na drobne trudności oraz atmosfera towarzysząca podejmowaniu decyzji. Uczestniczki badania podkreślały, że to właśnie te elementy w największym stopniu wpływają na poczucie bezpieczeństwa, sensu i przynależności, choć rzadko znajdują odzwierciedlenie w ankietach czy wskaźnikach liczbowych (SOS dla Edukacji 2025).

W wypowiedziach nauczycieli i dyrektorów szczególnie wyraźnie pojawiał się wątek **przeciążenia i braku przestrzeni na relacje**. Choć dane ilościowe sygnalizują wysoki poziom stresu zawodowego, badania jakościowe pozwalają zrozumieć, że źródłem tego stanu nie są wyłącznie wymagania formalne, lecz także tempo pracy, presja reaktywności oraz brak czasu na spokojną rozmowę i refleksję.

Badania jakościowe ujawniają również ograniczenia danych ilościowych w opisie **poczucia sprawczości i wpływu**. Choć w ankietach nauczyciele mogą deklarować udział w procesach decyzyjnych, rozmowy fokusowe pokazują, że rzeczywiste doświadczenie wpływu bywa znacznie bardziej zróżnicowane i wskazują na rozbieżność między formalnymi strukturami partycypacji a faktycznym uwzględnianiem głosu nauczycieli w decyzjach dotyczących funkcjonowania szkoły.

Istotnym wkładem badań jakościowych jest także uchwycenie **emocjonalnego wymiaru klimatu szkoły**, który rzadko jest bezpośrednio mierzony w badaniach ilościowych. W wypowiedziach uczestników pojawiały się głosy świadczące o zmęczeniu, frustracji, ale także nadziei i poczuciu sensu, związanym z relacjami i wspólnymi działaniami. Te emocjonalne aspekty klimatu szkoły

mają bezpośredni wpływ na jakość pracy i relacji, a jednocześnie trudno je jednoznacznie ująć w postaci wskaźników.

Perspektywę tę uzupełnia refleksja prof. Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej, która zwraca uwagę, że klimat szkoły nie ujawnia się w deklaracjach czy dokumentach, lecz w codziennych doświadczeniach uczestników życia szkolnego. W jej ujęciu klimat szkoły jest „odczuwalny”, zanim zostanie nazwany, i to właśnie to doświadczenie powinno stanowić punkt odniesienia dla działań zmierzających do jego poprawy (Tłuściak-Deliowska 2025).

Zestawienie danych ilościowych z wynikami badań jakościowych pokazuje, że pełne zrozumienie klimatu szkoły wymaga **łączenia perspektyw**. Dane liczbowe pozwalają zidentyfikować obszary ryzyka i tendencje systemowe, natomiast głos praktyków ujawnia mechanizmy i znaczenia, które stoją za tymi wynikami. W polskim kontekście szczególnie widoczne jest to, że o jakości klimatu szkoły decydują nie tylko rozwiązania formalne, lecz także codzienne praktyki, relacje i sposób organizacji pracy.

4.7. Jaki obraz klimatu szkoły w Polsce wyłania się z badań?

Analiza dostępnych danych ilościowych i jakościowych pozwala zarysować złożony i niejednoznaczny obraz klimatu szkoły w Polsce. Z jednej strony badania wskazują na istnienie stabilnych ram organizacyjnych funkcjonowania szkół oraz relatywnie dobrych warunków sprzyjających realizacji procesu dydaktycznego. Z drugiej strony ujawniają one istotne napięcia i deficyty w obszarach relacji, przynależności i dobrostanu, które mają kluczowe znaczenie dla codziennego doświadczenia życia szkolnego i efektywności procesów edukacyjnych, czyli dla budowania dobrego klimatu szkoły.

Z perspektywy uczniów polska szkoła często jawi się jako miejsce uporządkowane i przewidywalne, jednak nie zawsze jako przestrzeń relacyjnie wspierająca. Dane PISA pokazują, że mimo stosunkowo korzystnego klimatu dyscyplinarnego, wielu uczniów doświadcza ograniczonego poczucia przynależności i osamotnienia. Oznacza to, że klimat szkoły w Polsce bywa **spójny organizacyjnie, lecz niespójny relacyjnie**. Tego typu napięcie może osłabiać potencjał szkoły jako środowiska sprzyjającego dobrostanowi i rozwojowi uczniów.

Perspektywa nauczycieli dodatkowo uwidacznia zróżnicowanie doświadczeń klimatu szkoły. Dane TALIS oraz analizy krajowe wskazują na wysoki poziom przeciążenia i stresu zawodowego, przy jednoczesnym silnym zróżnicowaniu warunków pracy między szkołami. W niektórych placówkach klimat szkoły pełni funkcję czynnika ochronnego, wspierając dobrostan i jakość pracy dorosłych; w innych – staje się źródłem napięć i frustracji. Klimat szkoły w Polsce nie jest zatem jednolitym zjawiskiem systemowym, lecz rezultatem lokalnych praktyk, relacji i indywidualnych stylów zarządzania.

Badania dotyczące bezpieczeństwa, relacji i zachowań problemowych pokazują, że skuteczność działań wychowawczych i profilaktycznych w polskich szkołach zależy w dużej mierze od jakości klimatu szkoły. Tam, gdzie szkoła funkcjonuje jako spójna wspólnota z jasnymi zasadami i relacjami opartymi na zaufaniu, problemy są częściej rozwiązywane w sposób konstruktywny. W środowiskach o słabszym klimacie działania te pozostają fragmentaryczne i reaktywne, co ogranicza ich długofalową skuteczność.

Szczególnie wyraźnie znaczenie klimatu szkoły ujawnia się w kontekście zróżnicowania uczniów. Dane krajowe i międzynarodowe wskazują, że klimat szkoły może łagodzić lub pogłębiać nierówności doświadczeń edukacyjnych. W polskich szkołach pracujących w warunkach rosnącego zróżnicowania to właśnie jakość relacji, poczucie bezpieczeństwa i przynależności decydują o tym, czy różnorodność staje się zasobem, czy pozostaje jedynie źródłem napięć.

Uzupełnienie danych ilościowych badaniami jakościowymi pozwala dostrzec elementy klimatu szkoły, które trudno uchwycić w statystykach, a które mają kluczowe znaczenie dla codziennego funkcjonowania szkół. Głos praktyków wskazuje na wagę mikropraktyk, codziennej komunikacji oraz sposobu reagowania na trudności. To właśnie te elementy w największym stopniu kształtują doświadczenie klimatu szkoły, choć rzadko są przedmiotem systematycznego monitoringu.

Można zatem stwierdzić, że obraz klimatu szkoły w Polsce jest **zróżnicowany i silnie zależny od lokalnych uwarunkowań i inicjatyw poszczególnych nauczycieli bądź dyrektorów szkół**. Badania nie wskazują na jeden dominujący problem, lecz raczej na zestaw wzajemnie powiązanych wyzwań: deficyty relacyjne, przeciążenie dorosłych, ograniczone poczucie przynależności uczniów oraz brak systemowego podejścia do klimatu szkoły jako całościowej kategorii decydującej o jakości procesów edukacyjnych. Jednocześnie dane te ujawniają istnienie realnych zasobów i dobrych praktyk, które mogą stanowić punkt wyjścia do działań wzmacniających klimat szkoły.

Wnioski te prowadzą do kluczowego pytania: **jak, w oparciu o istniejącą wiedzę i doświadczenia, można świadomie kształtować klimat szkoły w polskich realiach?** Odpowiedź na to pytanie wymaga przejścia od diagnozy do działania. Kolejny rozdział poświęcimy zatem rozwiązaniom i praktykom, które wspierają budowanie klimatu szkoły opartego na relacjach, bezpieczeństwie i współodpowiedzialności. Celem tej części raportu jest przejście od analizy do praktyki – od pytania „jaki jest klimat szkoły?” do pytania „jak można go kształtować w codziennej pracy szkoły?”.

Co to oznacza dla praktyki szkolnej?

- W klasach i szkołach zróżnicowanych szczególnie ważne jest **wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa i przynależności** wszystkich uczniów.
- Na jakość klimatu szkoły realnie wpływają **codzienne relacje, sposób komunikacji i organizacja pracy** – niezależnie od formalnych zasobów szkoły.
- Regularne **wsluchiwanie się w doświadczenia uczniów i nauczycieli** pomaga trafniej rozpoznawać obszary wymagające wsparcia i zmiany.

Jak zadbać o klimat w szkole – mikrostrategie.

Szkoła jako środowisko sprzyjające zdrowiu i dobrostanowi

W części pierwszej raportu pokazano, że klimat szkoły ma realne znaczenie dla efektywności procesu nauczania i uczenia się, bezpieczeństwa, dobrostanu oraz jakości pracy dorosłych. Analiza badań krajowych i międzynarodowych wskazuje jednocześnie, że o jakości klimatu szkoły decydują nie tylko rozwiązania systemowe i formalne dokumenty, lecz przede wszystkim codzienne doświadczenia uczestników życia szkolnego: sposób komunikacji, relacje, rytm dnia oraz praktyki organizacyjne obecne w szkolnej codzienności.

Co więcej w wielu szkołach **temat pojawia się dopiero wtedy, gdy rośnie napięcie: konflikty eskalują, spada motywacja, częściej „gasimy pożary”, a mniej planujemy**. Tymczasem klimat szkoły nie jest „miękkim” dodatkiem do dydaktyki. Wpływa na bezpieczeństwo psychologiczne, procesy uczenia się, relacje rówieśnicze, współpracę z rodzicami i – co dla dyrekcji szczególnie ważne – na jakość pracy dorosłych: poczucie sensu, sprawczość, gotowość do współdziałania, a także odporność na przeciążenie.

Z badań i analiz widać też wyraźnie, że klimat szkoły tworzy się drobnymi, powtarzalnymi doświadczeniami: tym, jak się słuchamy i ze sobą rozmawiamy, jak reagujemy na trudności i konflikty, jak podejmujemy decyzje i jak się nawzajem wspieramy. A skoro klimat buduje się „w codzienności”, można go też wzmacniać codziennymi decyzjami, bez wielkich kosztów i bez dokładania kolejnych programów.

Wychodząc od tego opartego na badaniach wniosku w drugiej części raportu przechodzimy więc do myślenia, jak to przełożyć na działania. Naszym celem nie jest przedstawienie kompleksowego programu naprawczego ani zestawu uniwersalnych recept, lecz zaprezentowanie **mikrostrategii – prostych, możliwych do wdrożenia działań, które w praktyce szkolnej realnie wpływają na budowanie dobrego klimatu**. Mikrostrategie nie wymagają dużych nakładów finansowych ani reorganizacji systemu, lecz opierają się na świadomym kształtowaniu relacji, przestrzeni i codziennych rytuałów szkolnych.

Zgromadzone praktyki pokazują, że zmiana klimatu szkoły zazwyczaj zaczyna się od małych kroków: drobnego gestu, decyzji o sposobie powitania, przearanżowania przestrzeni,

zaproszenia uczniów do współdecydowania czy stworzenia bezpiecznej przestrzeni rozmowy. To właśnie takie działania – podejmowane konsekwentnie i z refleksją – budują poczucie bezpieczeństwa, przynależności i sprawczości wśród uczniów, nauczycieli i innych członków społeczności szkolnej. To one budują dobry klimat polskich szkół.

Przedstawione poniżej propozycje w żadnym razie nie tworzą zamkniętego i wyczerpującego katalogu. Mogą być traktowane jako inspiracje, które szkoły i nauczyciele adaptują do własnego kontekstu, potrzeb i możliwości. Ich wspólnym mianownikiem jest przekonanie, że **dobry klimat szkoły nie jest efektem jednorazowych inicjatyw, lecz wynikiem codziennych działań i stałych praktyk**. I to właśnie one decydują o tym, czy szkoła staje się środowiskiem sprzyjającym zdrowiu, dobrostanowi i rozwojowi wszystkich osób, które ją tworzą.

Mikrostrategie budujące w szkołach dobry klimat

Od czego zacząć? Dobry klimat budujemy w szkołach na różne sposoby. Oczywiście istotne są tu przemyślane programy wychowawczo-profilaktyczne, procedury współpracy placówki z lokalną społecznością czy jednorazowe inicjatywy, których niemało w każdej szkole, niezależnie od etapu edukacyjnego. Najczęściej jednak **dobry klimat tworzymy małymi, codziennymi działaniami, stosowanymi konsekwentnie i koniecznie z refleksją**. Mikrostrategie to proste do zastosowania praktyki, dające uczniom i uczennicom, kadrcze pedagogicznej i często również rodzicom poczucie bezpieczeństwa – fizycznego i psychicznego oraz motywację do angażowania w sprawy szkoły.

Mikrostrategie kreują w przestrzeni szkoły dobrą atmosferę, budując relacje, co przekłada się na efektywność procesu uczenia (się). Dobre relacje otwierają nowe możliwości, złe raczej je tłumią. Dlatego należy je świadomie kształtować od pierwszych dni obecności dzieci w szkole. Funkcjonowanie podmiotów tworzących szkołę powinno opierać się na empatii i jakże ważnej dziś – w dobie pośpiechu – uważności. Zdolność wczuwania się w sytuację innych osób i rozumienia ich perspektywy oraz skupianie się na tym, co jest wokół, to bardzo istotne wartości, zwłaszcza w przestrzeni edukacyjnej. Pielęgnowanie w szkole empatii i uważności – dzięki dobrym praktykom – wydaje się kluczowym wyzwaniem dla edukacji XXI wieku. Bez dobrej atmosfery nie będzie zadowalających wyników edukacyjnych, a szkoła nie stanie się wspólnotą odporną na kryzysy, dbającą o dobrostan tych, którzy ją tworzą.

Mikrostrategie tworzące dobry klimat szkoły dotyczą różnych kwestii. Najistotniejsze z nich to:

- relacje nauczyciel/ka-uczeń/uczennica i ich rola w budowaniu wsparcia dla obu stron;
- myślenie o szkole jako wspólnocie, w której kadra pedagogiczna, pracownicy niedydaktyczni, młodzi ludzie i ich rodzice współtworzą przestrzeń dialogu;
- promowanie kultury troski i życzliwości w szkole;
- wykorzystanie przestrzeni i infrastruktury szkolnej jako narzędzi do budowania relacji.

Ważne wydaje się tu również tworzenie narzędzi diagnostycznych do oceny klimatu szkoły, umożliwiających kadrcze zarządczej i pedagogicznej rozpoznanie i eliminację problemów. Lepsza szkoła to nasza wspólna sprawa, dlatego w ramach obywatelskiego Think Tanku SOS dla Edukacji w obszarze *Dobry klimat i dobre relacje*¹ analizujemy, jakie praktyki szkolne wpływają na dobrą atmosferę i co zrobić – najlepiej z małym nakładem finansowym i bez zbytniego obciążania szkoły – by poprawić poczucie wzajemnego szacunku i zaangażowania. Dobry klimat szkoły naprawdę tworzymy razem.

¹<https://soslaedukacji.pl/obszar-dobry-klimat-i-dobre-relacje/>

Konkurs „Dbamy o klimat w szkole”

Pomysł na konkurs **Dbamy o klimat w szkole** zrodził się w ramach **Think Tanku SOS dla Edukacji w obszarze Dobry klimat i dobre relacje**. Został ogłoszony w październiku 2025 roku i był skierowany do nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych z całej Polski. Celem konkursu było wyłonienie i upowszechnienie przykładów dobrych praktyk nauczycielskich, które realnie wpływają na budowanie pozytywnego klimatu w szkole. Idea konkursu było pokazanie, że codzienne działania nauczycieli i nauczycielek w sali lekcyjnej, jak i poza nią, mogą tworzyć przestrzeń współpracy, wzajemnego wsparcia i zaufania. Dobre praktyki sprawiają, że nauka staje się skuteczna i przyjazna. To pomysły, które budują relacje, wspierają rozwój uczniów i uczennic oraz tworzą pozytywną atmosferę w szkole. Każda taka mikrostrategia to przykład, jak nauczyciel lub nauczycielka może codziennie wpływać na lepszy klimat w szkole. W tegorocznej edycji otrzymaliśmy aż **67 zgłoszeń z całej Polski**.



Rysunek 1. Mapa przedstawiająca lokalizację szkół, skąd przysłano zgłoszenia na konkurs *Dbamy o klimat w szkole*.
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki konkursu ogłoszono 25 listopada, nagrody i dyplomy wręczono laureatkom 3 grudnia 2025 roku podczas VI Szczytu dla Edukacji. Nagrodzone działania są dostępne, możliwe do wdrożenia w każdej szkole, wzmacniają relacje i jednocześnie wspierają rozwój kompetencji społecznych, emocjonalnych uczniów. Każda z praktyk opiera się na założeniu, że klimat szkoły buduje się codziennie poprzez sposób komunikacji, tworzenie wspólnej przestrzeni, wrażliwość nauczyciela oraz wzmacnianie współpracy. **Warto przybliżyć nagrodzone pomysły.** Pokazują one, że nawet małe działania mogą wywołać znaczące zmiany w funkcjonowaniu szkolnej społeczności.



Tytuł

Pudełko Dobrych Myśli – codzienna dawka pozytywnej energii



Autorka

Joanna Kowalska, Publiczna Szkoła Podstawowa im. Henryka Sienkiewicza w Myśliszewicach



Praktyka polega na tym, że **uczniowie losują pozytywne komunikaty, rozmawiają o emocjach.** Tworzą własne dobre myśli, wzmacniając swoją empatię i relacje w klasie. Praktyka buduje bezpieczną, wspierającą atmosferę, rozwija poczucie przynależności i sprawczości oraz przypomina, że życzliwość ma realną moc w codziennym życiu szkolnym.



Tytuł

Otwarte drzwi



Autorka

Agnieszka August-Janiak, Szkoła Podstawowa im. Jana Brzechwy w Żarowie



Praktyka polega na **pozostawianiu otwartych gabinetów i przestrzeni szkolnych przez dyrekcję, nauczycieli, specjalistów i pracowników, aby zmniejszyć bariery**, ułatwić kontakt i tworzyć środowisko oparte na bliskości, autentyczności i relacjach. Działanie pozwala lepiej „usłyszeć rytm szkoły”, sprzyja integracji zespołu, buduje poczucie bezpieczeństwa i zaufania, a uczniom umożliwia łatwiejsze proszenie o pomoc i uczestnictwo w życiu szkoły.



Tytuł

Klasa bez podium. Relacje zamiast dystansu



Autorka

Ewa Ziejewska, Liceum INFOTECH w Białymstoku



Praktyka polega na przearanżowaniu przestrzeni w sali lekcyjnej; **zmiana polegała na przesunięciu biurka nauczyciela do rogu sali i otwarciu centralnej przestrzeni**, co stworzyło układ, który sprzyja komunikacji, współpracy i bardziej partnerskim relacjom między uczniami a nauczycielem. Taki sposób organizacji klasy zwiększył aktywność uczniów, ułatwił pracę w grupach i umożliwił nauczycielom bardziej naturalne, dyskretne wspieranie młodzieży, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



Tytuł

Powitanie jako wyraz wzajemnego szacunku



Autorka

Lucyna Przybyła, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Tadeusza Kościuszki w Nowym Tomysłu



Praktyka polega na uważnym przywitaniu rozpoczynającym każdą lekcję. Wprowadza spokój, porządek i atmosferę wzajemnego szacunku, pokazując uczniom, że relacje są równie ważne jak nauka. Ta prosta praktyka buduje poczucie bezpieczeństwa, wzmacnia więzi w klasie i pozytywnie wpływa na zachowanie uczniów także poza salą lekcyjną.



Tytuł

EduStreet - uczniowie projektują lepszą szkołę



Autorka

Justyna Laskowska, Niepubliczna Szkoła Podstawowa
Olimpus - Gutowo Małe



Praktyka polega na organizacji semestralnych, kilkugodzinnych maratonów pomysłów, podczas których uczniowie w zespołach **rozwiązują realne wyzwania dotyczące życia szkoły**, a najlepsze projekty są później wdrażane w praktyce. Ta metoda wzmacnia poczucie sprawczości, buduje partnerskie relacje między uczniami, nauczycielami i dyrekcją oraz wzmacnia chęć partycypacji społecznej.



Tytuł

Five o'clock... nie tylko dla lordów



Autorka

Gabriela Niemiec, Szkoła Podstawowa dla Dorosłych
w Rybnickim Centrum Edukacji Zawodowej



Praktyka polega na **wspólnym piciu herbaty podczas lekcji, co tworzy bezpieczną, domową atmosferę**, ułatwiającą rozmowę. Buduje zaufanie i pomaga nawiązywać relacje między słuchaczami z różnych środowisk, narodowości i w różnych sytuacjach życiowych. Ta prosta praktyka wzmacnia komunikację, redukuje napięcia i sprawia, że problemy są rozwiązywane w spokojny, partnerski sposób.

Wyróżnienie specjalne



Tytuł

Świetlica pełna pomysłów – współdecydowanie w praktyce



Autorka

Ilona Popławska, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Nowogrodzie



Praktyka polega na tym, że **w świetlicy utworzono skrzynkę *Nasze pomysły*** oraz wspólny kalendarz zajęć, aby dzieci mogły zgłaszać swoje propozycje i widzieć, że są one realizowane. Dzięki temu uczniowie stają się bardziej samodzielni, zaangażowani i współpracują ze sobą w przyjaznej atmosferze. Tę mikrostrategię można z powodzeniem zastosować w pracy wychowawczej.

Obszary działania, czyli gdzie się rodzi dobry klimat?

W tym opracowaniu chcemy pokazać, że uczenie się w dobrej atmosferze, funkcjonowanie w przestrzeni szkolnej pełnej troski i życzliwości przynosi lepsze rezultaty. Z dobrym klimatem w szkole idą w parze jakościowe relacje. Na świadomie kształtowanych relacjach opiera się uczenie, i szerzej, edukacja, czyli nabywanie umiejętności, postaw, wiedzy i wartości. **Chcemy zaprezentować różnorodne dobre praktyki**, działania – mniejsze i większe – **możliwe do realizacji w każdej szkole**. Niektóre z nich mają charakter autorski i są szerzej opisane jako mikrostrategie, które zebraliśmy w ramach SOS dla Edukacji. Inne będą zaprezentowane skrótowo jako przykłady zaczerpnięte z rodzimych szkół pracujących w różnych środowiskach społecznych, osiągających dobre wyniki i kojarzonych jako miejsca, w których przyjemnie się uczy i pracuje.

Warto zadać sobie pytanie, co możemy zrobić w klasie, w szkole, by wzmacniać kulturę troski i życzliwości, niekiedy odchodząc od szkolnej rutyny w sposób uwzględniający aktualne potrzeby rozwojowe dzieci. Nie jest to proste w aktualnej rzeczywistości społecznej i politycznej, przy dużym poziomie frustracji i wypalenia kadry pedagogicznej. Dlatego proponujemy konkretne rozwiązania i pomysły do zastosowania. Można je z powodzeniem włączać w szkolne doświadczenia całej wspólnoty.

Różnorodność i liczba dobrych praktyk służących budowaniu klimatu w szkole jest duża. Stąd pomysł, by je pokazać w trzech – dość połączonych ze sobą obszarach. **Pierwszy z nich dotyczy organizacji pracy szkoły**, tego jak w niej funkcjonujemy – chodzi tu o organizację lekcji, roku szkolnego, jak i pojedynczego dnia szkolnej codzienności. Niezwykle istotne wydają się tu rytuały, które może stworzyć indywidualnie każda szkoła/społeczność dla swoich potrzeb. **Drugi obszar wiąże się z tym, że przestrzeń tworzy edukację**, że architektura wnętrz i ich estetyka oraz możliwość bieżącego przearanżowania szkolnej przestrzeni może wzmacniać proces uczenia. **Ostatni obszar** – niezwykle aktualnie ważny i potrzebny polskiej szkolnej rzeczywistości – **wiąże się z dbaniem o dobrostan tych wszystkich, którzy tworzą społeczność szkolną**. Dobre praktyki w tym zakresie to często propozycje zmiany nawyków, które w naszej szkole są od lat, odejście od rutyny, zatrzymanie się na tym, co jest powodem naszych frustracji, ale również na naszych potrzebach. Pośpiech nie służy edukacji. Jeśli dzieci i młodzież oraz kadra zaczną doświadczać w szkole uważności i spokoju, ta przestrzeń okaże się bardziej przyjazna i tym samym zachęcająca do rozwoju. Zmieńmy podejście do sposobów uczenia, komunikowania i funkcjonowania w szkole. To naprawdę jest możliwe w polskiej szkole. Warto skorzystać choćby z jednej zaprezentowanej poniżej mikrostrategii. Małe działanie może okazać się wielką zmianą naszej szkoły na lepsze.

Mikrostrategie w organizacji pracy szkoły

Początek szkoły (wrzesień) – czy chodzi o pierwsze dni w szkole w ogóle, czy o rozpoczęcie kolejnego roku szkolnego niezależnie od etapu edukacyjnego, **to czas, kiedy warto postawić na działania o charakterze integracyjnym**, budujące w grupie relacje i tym samym zespół, wzmacniające tych, którzy tę grupę tworzą:

- Nie żałuj czasu na poznanie grupy, zespołu klasowego, pamiętaj o tym za każdym razem, gdy rozpoczynasz pracę z nową klasą.
- Ustal – najpierw w grupach, potem wspólnie – klasowe zasady.
- Rozmawiaj z grupą w kręgu, to ważne, by wszyscy widzieli swoje twarze, czas na rozmowę nigdy nie jest stracony.
- Znajdź sposób, by każda osoba mogła zaprezentować siebie – np. opowiedzieć o swoich pasjach w dowolny sposób.
- Stosuj pracę w parach, grupach od początku roku szkolnego, dobieraj je losowo.
- Przemyslcie wspólnie harmonogram roku szkolnego, uwzględniając celebrację świąt, rocznic, dni ważnych dla waszej szkolnej społeczności.
- Znajdź zaciekawiający sposób na rozpoczęcie roku szkolnego – może przygotujecie już w czerwcu piknik, który odbędzie we wrześniu, a może zaprosicie na ciekawy, krótki wykład absolwenta albo rodzica.
- Zorganizuj w pierwszym tygodniu roku szkolnego wyjazd integracyjny dla poszczególnych roczników lub całej szkoły, jeśli to nie jest zbyt duża społeczność – podczas takiego wyjazdu każda osoba mogłaby otrzymać koszulkę z logo szkoły.
- Zorganizuj jednego dnia w pierwszym tygodniu września grę po szkole, podczas której starsze klasy pokażą szkołę i opowiedzą o niej młodszym kolegom i koleżankom.
- W pierwszych dniach szkoły otwórz drzwi do gabinetu dyrekcji, pokoju nauczycielskiego, gabinetów specjalistów, sekretariatu itp., by pokazać otwartość na nowe osoby w naszej szkole, aby się wzajemnie poznać.
- We wrześniu zorganizuj spotkania dla rodziców z dyrekcją – wszystkich klas lub każdego poziomu osobno, by przedstawić zasady współpracy szkoły z rodzicami, misję/wizję szkoły i wartości ważne dla rady pedagogicznej.

Szkoła żyje swoim rytmem. Początek roku jest ważny, **równie istotne są też momenty, kiedy przychodzi koniec – roku, semestru, wyjazdu czy jakiegoś projektu**. Lub kiedy żegna się z naszą społecznością pracownik lub uczeń. Takie „końce” warto celebrować – jak?

- Nie żałuj czasu, by poświęcić czas na wspólne świętowanie małych i tych poważnych zakończeń – spotkanie całej wspólnoty ma duży sens.
- Zakończ rok szkolny inaczej niż zwykle – niech każdy rocznik przygotuje krótki(!) program artystyczny albo film o danym roku szkolnym – przypomnijcie sobie te chwile, które razem spędzaliście.

- Wyniki, oceny są ważne – jednak uwzględnij podczas zakończenia roku szkolnego różne sukcesy – nie tylko te w nauce.
- Zrezygnuj z rozdawania świadectw z czerwonym paskiem na forum, świadectwa mogą być rozdane w klasach po wspólnej uroczystości.
- Podczas zakończenia semestru czy roku szkolnego zadбай o to, by podziękować wielu osobom za różne, ważne rzeczy – ich docenienie sprawi, że chętnie będą się dalej angażować.
- Uwieczniaj na zdjęciach grupowych zakończenie kolejnych lat szkolnych, zwłaszcza gdy kolejne roczniki absolwentów żegnają szkołę.
- Gdy ze szkoły odchodzi nauczyciel lub jakikolwiek inny pracownik, który długo w niej pracował, pomyśl o prezencie, który będzie przywoływał miłe wspomnienia.
- Koniec czegokolwiek w szkole to czas na wdzięczność, zatrzymanie i spotkanie wspólnoty – wymyśl wokół tego działania, to nie muszą być wielkie rzeczy.

Szkoła z dobrym klimatem to przestrzeń z kulturą troski. Zwracajmy uwagę na gesty, działania, które budują atmosferę życzliwości i radości:

- Umieść przy wejściu do szkoły, przy tzw. recepcji w widocznym miejscu pozytywne hasło, na które będzie kierowany wzrok osoby wchodzącej do szkoły, hasło może brzmieć: *Uśmiechnij się!* albo *Z uśmiechem na twarzy żyje się lepiej* albo *Świat lubi ludzi, którzy się uśmiechają*. Może to być również duży plakat z uśmiechniętą buzią.
- Niech dyżurująca osoba rano przy wejściu do szkoły mówi do wchodzących *Dzień dobry* albo *Witaj, jak dobrze Cię/Was widzieć*. A może niech choć raz w miesiącu taką osobą dyżurującą przy wejściu będzie dyrektor szkoły.
- Nie bójmy się jako nauczyciele czy dyrekcja mówić jako pierwsi dzieciom i młodzieży *Dzień dobry*, w ten sposób uczymy ich pozytywnych, kulturalnych nawyków.
- Dbaj o to, by rozpoczynać każdą lekcję od powitania, nie bójmy się poświęcić 2-3 minut na rozmowę z klasą.
- Ucz się imion dzieci i młodzieży, których uczysz.
- Zadбай o identyfikatory z imieniem dla osób rozpoczynających naukę w naszej szkole.
- Zadбай o to, by uczniowie znali osoby pracujące w naszej szkole – chodzi o kadrę pedagogiczną, jak i pracowników administracyjnych. Ważne, by tych ludzi nie kojarzyć tylko i wyłącznie z funkcją – oni również mają imiona i nazwiska.
- Poświęć kilka minut na zebraniu klasowym na przedstawienie się rodziców.
- Skorzystaj z materiału/nagrania do rozmowy w radzie pedagogicznej *Szkoła troski*, przygotowanego przez Natalię Boszczyk sosdlaedukacji.pl/natalia-boszczyk-materialy/

Relacyjny Most – mikrostrategia budująca relacje na początek lekcji

(autorka: Natalia Boszczyk, Społeczna Szkoła Podstawowa nr 13 im. Lotników Amerykańskich, Warszawa)

Warto w uczniach i uczennicach wzmocnić poczucie ich własnej wartości, to znakomicie wpływa na ich samopoczucie i dobrostan. Tym bardziej warto, jeśli można to zrobić w krótkim czasie – dziesięć minut naprawdę wystarczy, niezależnie od lekcji i przedmiotu. W codzienności szkolnej dość ważne wydają się małe działania, które wzmocniają relacje, umiejętność współpracy, a w konsekwencji zwiększenie motywacji. Zapraszanie uczniów i uczennic do takich aktywności może skutkować tym, że stworzymy rytuał wzmocniający naszą wspólnotę.

Opis działania:

Krok 1. Przygotuj stoik lub pudełko, małe karteczki i zapraszasz uczniów/uczennice, by wymyśliли relacyjne zadania. Inspiracje: co sprawia, że dobrze czujesz się w tej klasie? co możemy zrobić, by każdy czuł się u nas dobrze? jak minął Ci wczorajszy wieczór? co przyjemnego czeka Cię dziś po szkole?

Krok 2. Na początku lekcji jeden z uczniów losuje karteczkę ze stoika/pudełka. Wszyscy zastanawiają się nad odpowiedzią (maksymalnie 2 minuty), następnie chętne osoby dzielą się odpowiedziami na forum, możesz też zaproponować podzielenie się odpowiedziami w parach albo w trójkach.

Krok 3. Jako nauczyciel możesz podsumować wypowiedzi uczniów, zwracając uwagę na wypowiedzi budujące relacje i pokazujące życzliwość i empatię. W ten sposób tworzysz „relacyjny most” – łagodne przejście między przerwą a lekcją, ale też budujesz mosty zrozumienia między uczniami i uczennicami.

Ważną częścią procesu budowania dobrej atmosfery jest praca wychowawcza.

Wychowawcy i wychowawczynie to pierwsi przewodnicy dla nowych uczniów i uczennic. Praca wychowawcy to gotowość do wspierania w rozwiązywaniu różnych wyzwań. Jakie działania mogą wspomagać wychowawstwo?

- Zainicjuj w szkole model podwójnego wychowawstwa, w szkołach publicznych jest to również możliwe.
- Angażuj uczniów starszych klas do opieki nad najmłodszymi klasami w szkole – starsi uczniowie pokażą młodszym szkołę ze swojej perspektywy, taka inicjatywa może przerodzić się w tzw. mentoring młodzieżowy, czyli w regularne, czasowe wsparcie uczniów młodszych klas przez starszych.

Tutoring w każdej szkole

(autorka: Agnieszka Ciesielska)

Tutoring wywodzi się ze świata akademickiego (wzorami są Oxford i Cambridge), gdzie jest metodą pracy profesora ze studentem (studentami). Jej celem jest wspomaganie studenta w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Metoda ta sprawdza się również w innych sytuacjach edukacyjnych. Coraz więcej szkół w Polsce – publicznych i niepublicznych wprowadza ten program rozwojowy. Tutoring pomaga łączyć proces dydaktyczny z wychowawczym. Charakteryzuje go **podejście do ucznia jako osoby, która działa w wielu środowiskach, nie tylko w szkole**. To warta zainteresowania metoda edukacji indywidualizowanej.

W realizacji Programu Tutoringu Rozwojowego tutorzy-nauczyciele skupiają się na rozwoju mocnych stron ucznia. Praca nad rozwojem wiedzy, umiejętności i zainteresowań w zakresie konkretnych dziedzin nauki odbywa się na zajęciach kół zainteresowań lub w ramach Indywidualnych Programów Nauczania. Tutoring – to systematyczne i przemyślane działania, zmierzające do objęcia ucznia opieką w celu zapewnienia mu optymalnego rozwoju poprzez stymulowanie go do pracy nad sobą; udzielanie mu pomocy i służenie radą. **Podstawą tutoringu jest relacja między uczniem a nauczycielem**. Powinna mieć charakter procesu, którego etapy to: poznanie, określenie celu, planowanie, monitorowanie, motywowanie, podsumowanie i świętowanie. Tutor jako opiekun ucznia w procesie tutoringu powinien rozmawiać z nim, wspierać go i słuchać. Dobrze, by tutor nawiązał kontakt/porozmawiał z wychowawcą i innymi nauczycielami ucznia objętego tutoringiem. Tutor nie pełni funkcji wychowawcy, nauczyciela, korepetytora, rodzica, psychoterapeuty ani psychologa.

Celem tutoriali jest autentyczne spotkanie dwóch osób, w trakcie których, poprzez prawdziwą troskę o dobro ucznia nastąpi budowanie relacji w oparciu o dialog i dokona się pozytywna zmiana, która najczęściej ma swoje odzwierciedlenie we wspólnie wytyczonych celach, które wyznaczą uczniowi kierunek działania i przyczynią się do rozwoju jego potencjału. Postawione cele są określone w czasie i przewidują działania, których wykonanie spowoduje rozwój i rozwinięcie umiejętności młodego człowieka. Myśląc o wprowadzeniu tutoringu w szkole, warto uświadomić radzie pedagogicznej, że

- każdy uczeń ma zasoby, które tutor powinien starać się odkryć,
- każdy uczeń jest dobry, mądry i twórczy, a tutor powinien wierzyć w jego siły,
- rozmowa i działania tutora z uczniem opierają się na: otwartości, zaufaniu i szacunku,
- zadaniem tutora i ucznia jest szanowanie swoich poglądów i przekonań,
- autentyczność polega na tym, że nie udajemy kogoś innego, na byciu szczerym,
- w trakcie rozmowy tutor wykorzystuje swoją wiedzę i doświadczenie, dzieli się swoimi przeżyciami, nie na zasadzie dawania gotowych rozwiązań, ale po to, by ukazać różne rozwiązania i pobudzić ucznia do poszerzenia horyzontów.

W pracy tutora najważniejsza jest relacja z uczniami, nie ćwiczenia czy zadania. Uczniowie potrzebują kontaktu z „mądrymi dorosłymi”. Tutoring stwarza możliwość nabywania przez uczniów kompetencji społecznych, niezbędnych dla ich zdrowia psychicznego oraz kompetencji życiowych umożliwiających podjęcie pracy zawodowej i prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Tutoring pomaga tworzyć w środowisku edukacyjnym atmosferę wzajemnego uczenia się.

W szkole, **gdzie panuje dobry klimat, błędy nie są porażką**. Doświadczeniem dzieci od samego początku szkolnej nauki powinien być szacunek, który przejawia się między innymi w podejściu do popełnianych błędów. Wskazywanie uczniom pomyłek na forum, bez informacji zwrotnej utrudnia budowanie relacji opartej na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Dlatego zwróćmy szczególną uwagę na pracę z błędem:

- Rozmawiaj o błędach – tych w zadaniach, jak i dotyczących zachowań.
- Wprowadź w szkole praktykę polegającą na systematycznym omawianiu wykonanych błędnie zadań – to przecież cenny zasób edukacyjny.
- Stosuj komunikację bez oceniania.
- Sprawdzaj prace zielonym długopisem, zrezygnuj z opresywnej czerwieni.
- W zadaniu/wypracowaniu wskaż choć jedną rzecz, która jest dobra, poprawna.
- Pomyśl o tym, by ocenianie zawierało elementy docenienia.
- Doceniaj wysiłek, strategię i postępy, nie tylko efekty.

Dobry klimat wynika z nastawienia na współpracę. Zdolność działania w grupie oparta na wspólnym osiągnięciu celów, efektywnej komunikacji i szacunku to bardzo potrzebna dziś kompetencja. **Działania w tym zakresie tworzą szkolną wspólnotę**:

- Utwórz w szkole zespoły przedmiotowe – wspólnie ustalcie w radzie pedagogicznej, które przedmioty warto w ich ramach połączyć.
- Pracując w zespołach przedmiotowych, myślcie o tym, jak te różne przestrzenie łączyć, np. wspólnymi projektami lub wyjazdami edukacyjnymi.
- Wprowadź na stałe do szkoły metody pracy projektowej – jeden dzień w miesiącu lub tydzień w semestrze niech będzie miał charakter projektowy.
- Zorganizuj w szkole pracę w grupach mieszanych wiekowo – dzieci i młodzież podejmują się wówczas wyzwania zgodnie ze swoimi możliwościami.
- Każdy dłuższy wyjazd edukacyjny wzbogać o pracę w grupach nad projektami, dotyczącymi miejsc, w których przebywacie.
- Jeśli wasza szkoła ma ciekawego patrona – wymyśl projekty na tematy związane z patronem np. z okazji okrągłej rocznicy założenia szkoły.

Jak stworzyć zespoły projektowe? Dobór do grup z uwzględnieniem kompetencji uczniowskich.

(autorka: Krystyna Różga, nauczycielka języka polskiego i wychowawczyni w Szkole Podstawowej Montessori im. św. Urszuli Ledóchowskiej, Ratowniczka Czytelnictwa w Fundacji Powszechnego Czytania)

Umiejętność pracy w zespole jest niezwykle istotną kompetencją z perspektywy życia obywatelskiego i osobistego oraz jednym z celów metapoznawczych prowadzenia pracy projektowej. Aby uniknąć doboru towarzyskiego oraz zdawania się na ślepy los, warto korzystać z metody doboru uczennic i uczniów do pracy w grupie z uwzględnieniem ich mocnych stron.

Opis działań:

- Wypełnienie kart mocnych stron przez uczniów i uczennice – osoby biorące udział w projekcie wypełniają karty kompetencji i działań, w których czują się mocne i mają poczucie sprawczości (nierzadko okazuje się to sporym wyzwaniem dla młodych ludzi). Arkusz kompetencji zawiera zarówno uniwersalne umiejętności – komunikatywność, zdolności przywódcze czy kreatywność, jak i wybrane dla danego projektu. Jeżeli wiadomo, że będzie potrzebne poszukiwanie danych w Internecie lub działania plastyczne, umiejętności z tym związane lub opis konkretnych działań również należy zawrzeć w kwestionariuszu – powinien być on dostosowywany za każdym razem do zaplanowanych działań.
- Uwaga: Warto podczas ewaluacji działań projektowych dopytać, czy osoby biorące udział w projekcie korzystały z zaznaczonych kompetencji i czy faktycznie czuły się w tych działaniach mocne – to pozwoli wzmocnić lub zweryfikować myślenie o sobie uczennic i uczniów.
- Zebranie kart z ukrytymi podpisami – po zaznaczeniu minimum 3 kompetencji i/lub mocnych stron arkusze zostają zebrane. Ważne, aby osoba dorosła opiekująca się grupą poprosiła o ukrycie podpisu (można go pozostawić na rewersie lub zagiąć róg kartki z miejscem na niego). Anonimowość arkuszy pozwoli na obiektywny wybór danej osoby do zespołu na podstawie jej kompetencji lub mocnych stron. Dopiero po dokonaniu wyboru dane zostaną odtajnione.
- Wybranie lub wylosowanie liderów grup – należy wyłonić spośród uczennic i uczniów osoby, które wezmą na siebie odpowiedzialność za stworzenie zespołu – tyle osób, ile zespołów projektowych (spośród arkuszy można wybrać te, na których zaznaczono umiejętności przywódcze/bycie liderem jako mocną stroną).
- Dokonanie przez liderów wyboru kompetencji potrzebnych w pracy projektowej – wszyscy wyłonieni liderzy siadają w odosobnieniu, z nauczycielem, i przeglądają kompetencje

zaznaczone przez innych na arkuszach. Każdy kolejno wybiera po jednej karcie aż do wyczerpania arkuszy – w ten sposób anonimowo dobrany zostaje zespół, który powinien mieć najważniejsze dla lidera umiejętności i cechy. Składy zespołów zostają spisane

- Ustalenie składu osobowego grup projektowych – odsłonięcie nazwisk autorów ankiet. Listy ze składem grup projektowych, tym razem już z odtajnionymi imionami osób z kart umiejętności, przedstawiamy uczestnikom projektu. Może to zrobić nauczyciel/ka, odczytując listy lub poprosić liderów/rki o ich wywieszenie lub odczytanie na forum. Gdy wszyscy już dowiedzą się, w jakiej grupie się znaleźli, można rozpocząć zespołową pracę nad działaniami projektowymi.

Lekcja bez rywalizacji

(autorka: Karolina Kozak, Niepubliczna Szkoła Podstawowa EduLab, Stare Babice)

Ważne, by budować w szkole, podczas lekcji atmosferę współpracy. **Jeśli działa współpraca, to uwaga uczniów jest przekierowywana na zdobywanie wiedzy i umiejętności, a nie na ocenę.** Uczniowie uczą się wówczas współpracować, a nie rywalizować. Zwiększa się ich otwartość na popełnianie błędów i traktowanie ich jako naturalnego etapu uczenia się nowych rzeczy. Lepiej się poznają i czują się bezpieczniej w klasie, dzięki czemu poprawia się atmosfera.

Jak to zrobić? Co przemyśleć?

- Zastanów się, czy dla Ciebie osobiście oceny sumujące są najważniejszym punktem odniesienia, wyznacznikiem wartości człowieka. Jeśli nie, to poddaj refleksji swoje dotychczasowe działanie, czy nie koncentrujesz na nich nadmiernie uwagi uczniów i uczennic. Prace klasowe oddawaj w porządku alfabetycznym/losowym/, a nie zgodnie z malejącymi/wzrastającymi ocenami. Nie porównuj wyników uczniów między sobą. Świadectwa na koniec roku rozdawaj alfabetycznie, zgodnie z datą urodzenia/losowo, a nie zgodnie ze wzrastającymi, spadającymi średnimi ocen.
- Zapoznaj się ze strategiami oceniania kształtującego i postaraj się je wprowadzać na swoich lekcjach jak najczęściej. Doceniaj uczennice i uczniów nie tylko za ich osiągnięcia edukacyjne, osiągnięte wyniki.
- Zastanów się, w jakich momentach lekcji Twoi uczniowie mogą pracować w parach, grupach. Proponuj im to jak najczęściej. Może to być np. szybka powtórka tego, co zapamiętali z ostatniej lekcji, omówienie najciekawszych elementów ostatniej lekcji, ułożenie pytań powtórkowych/podsumowujących lekcję lub dział/zadań na sprawdzian dla pary/grupy pracującej obok lub dla wszystkich w klasie. Dzięki stosowaniu tej formy pracy masz szansę zaangażować uczniów, który zazwyczaj wolą się nie odzywać lub boją się, że popełnią błąd i zostaną gorzej ocenieni.
- Nie każde działanie ucznia musi być ocenione oceną sumującą (czyli w skali 1-6). Jak najczęściej udzielaj informacji zwrotnych na temat tego, co uczeń już potrafi, a nad czym i w jaki sposób może popracować. Udzielaj ich w odniesieniu do wcześniej ustalonych i podanych (albo wręcz ustalonych wspólnie z uczniami/uczennicami) kryteriów. Dzięki temu ograniczysz możliwość porównywania się między uczniami/uczennicami i przekierujesz ich uwagę na uczenie się, a nie na ocenę. Długofalowo dzięki temu podniesiesz ich zaangażowanie, większa będzie też gotowość uczniów i uczennic do wzajemnego uczenia się i uczenia się od siebie.

Metody nauczania grupowego górá!

(autorka: Agnieszka Ciesielska)

Dlaczego **nauczanie w grupach wspiera uczenie się? Bo zmniejsza niepewność i lęki ucznia, ale też całej klasy.** Bo determinuje więcej zachowań wspomagających i relacje koleżeńskie. Bo zwiększa się tolerancja ucznia na błędy innych i swoje. Bo przy okazji odkrywa się swoje mocne strony i wzrasta poczucie własnej wartości. Nauczyciele wykorzystujący metodę pracy w grupie zauważają, że uczniowie nabywają wówczas większych zdolności do rozwiązywania problemów i co ciekawe stosują bardziej złożone strategie poznawcze w czasie uczenia się. Praca w grupach może być stosowana jako metoda dominująca albo uzupełniająca pracę nauczyciela. W nauczaniu grupowym istotne wydają się powiązane ze sobą elementy:

- uczniowie współpracują ze sobą w małych zespołach, ta praca jest powiązana z działaniem z innymi uczniami,
- uczniowie dostrzegają wzajemną motywację, może być ona związana z jakąś formą doceniania i jest dokonywana na podstawie oceny osiągnięć członków zespołu,
- grupa w celu zrealizowania postawionych przed nią zadań powinna współpracować, by osiągnąć cel,
- grupa w pracy nad zadaniem odwołuje się do naturalnych potrzeb współpracy, a wtedy mogą uruchomić się altruistyczne działania.

Metoda nauczania grupowego wymaga od nauczyciela-przewodnika wielu umiejętności. Dotyczy to nie tylko wyboru tematu i poleceń dla uczniów, dla poszczególnych grup. Należy tu również skupić się na organizacji czasu, informacji zwrotnej dla grupy i/lub konkretnych uczniów, na podziale uczniów na grupy. Do każdego zadania warto wyznaczać nowe grupy. Na początku być może uczniowie będą grupy zmieniać, by być razem z kimś, kogo lubią. Po regularnie stosowanej pracy w grupach zapewne przestaną to robić. Często zmiana grup pozytywnie wpływa na relacje w zespole klasowym. Jeśli chcesz uczyć dzięki takiej metodzie, pamiętaj o zasadach:

- pozytywna współzależność, można ją osiągnąć dzięki ponoszeniu odpowiedzialności za wykonanie zadania, które zostały indywidualnie przypisane,
- jednoczesna interakcja – wszyscy w zespole powinni się ze sobą komunikować, dzielić refleksjami i podejmować wspólne decyzje,
- odpowiedzialność każdego członka zespołu – bo działania każdej osoby w grupie będą miały bezpośredni wpływ na całą grupę,
- równe zaangażowanie – czyli praca w danej grupie powinna być sprawiedliwie dzielona.

Można tę metodę z powodzeniem stosować na różnych przedmiotach, np. na języku polskim, matematyce. Warto tu wspomnieć o metodzie Myślącej klasy amerykańskiego nauczyciela

Petera Liljedahla. Zwraca on uwagę na kilka ważnych technicznych wytycznych, których zastosowanie wspiera samodzielność uczniów oraz zwiększenie ich zaangażowania w uczeniu się:

- grupy powinny być wybierane losowo i w przejrzysty sposób,
- grupy powinny zapisywać swoje notatki na pionowych ścieralnych powierzchniach – to daje uczniom swobodę do notowania nieuporządkowanych na początku myśli, rozwiązań,
- polecenia dla grup powinny być wyrażane ustnie – one dają dużo większe zaangażowanie uczniów, trzeba bardziej się na nich skupić,
- nauczyciel odpowiada tylko na pytania podtrzymujące myślenie uczniów, gdy otrzymana odpowiedź jest potrzebna do dalszej pracy.

Systematyczne stosowanie podczas lekcji metody pracy grupowej pozwala poznawać siebie i innych, rozwija umiejętności pracy w zespole związane ze słuchaniem innych, szanowaniem ich punktu widzenia oraz obroną swojej perspektywy. Praca grupowa buduje relacje i klimat.

Wspólne wyjazdy, zadania o charakterze wspólnotowym powinny mieć w szkole wymiar edukacyjny. Mogą też wiązać się ze wspólnym podejmowaniem decyzji, dotyczących funkcjonowania szkoły:

- Zaplanuj w harmonogramie roku szkolnego spotkania, podczas których cała społeczność będzie celebrować jakieś święto – narodowe, kościelne czy ważne dla waszej szkoły.
- Zainicjuj całodzienne przedsięwzięcie dla całej społeczności w swojej szkole, np. piknik z okazji dnia patrona, międzyklasowy turniej w koszykówkę.
- Zorganizuj w szkole tydzień zdrowego odżywiania, tydzień życzliwości itp.; niech każda klasa ma wkład w tę inicjatywę, rozdzielcie zadania.
- Zaplanuj, by w twojej szkole co roku odbywał się wyjazd nastawiony na relacyjność – może to być np. Dzień Korczakowski z wyjazdem danego rocznika do Trebłinki lub wyprawa młodszych uczniów do ciekawej atrakcji przyrodniczej w najbliższej okolicy.
- Inicjuj w szkole demokratyczne działania – organizuj spotkania szkolnej społeczności, podczas których ustalicie, np. co zmienić w waszej szkolnej rzeczywistości.
- Wybory do samorządu szkolnego potraktuj jako lekcję obywatelskości, jako ważny projekt do realizacji w danym roku szkolnym.
- Realizuj w swojej szkole Szkolny Budżet Partycypacyjny, społeczność szkolna może decydować o wydatkowaniu części budżetu szkoły, zgłaszając pomysły na projekty, głosując na najlepsze z nich i realizując je (podpowiedzi na stronie: stocznia.org.pl/projekty/szkolny-budzet-partycypacyjny/)

Losowanie władz samorządu uczniowskiego zamiast głosowania

Jak to zrobić i dlaczego warto?

(autor: Misza Tomaszewski, nauczyciel w Liceum Ogólnokształcącym im. Zuzanny Ginczanki w Warszawie, wykładowca w Szkole Edukacji PAFW i UW, redaktor Magazynu Kontakt)

Opis działania:

Wstęp – zmianę ordynacji wyborczej najlepiej przeprowadzić na poziomie całej szkoły, nie tylko pojedynczej klasy. W kontekście silnie zakorzenionego wśród uczniów i uczennic, ich rodziców oraz nauczycieli i nauczycielek przekonania, że wybory są „sprawiedliwe”, sytuacja, w której różne klasy różnie wybierają swoich przedstawicieli i przedstawicielki, może stawiać nas – jako inicjatorów lub inicjatorki losowania – w nieco trudniejszej sytuacji.

Warto sprawdzić, czy regulamin Samorządu Uczniowskiego nie rozstrzyga przypadkiem, że klasy muszą wybierać swoje przedstawicielstwa poprzez głosowanie. Jeśli tak, to czeka nas mimo wszystko rozmowa na forum całej szkoły, bo wprowadzanie poprawek do regulaminu SU wymaga zgody całej społeczności uczniowskiej. To okazja, żeby opowiedzieć o zaletach losowania większej grupie uczniów i uczennic. Jeśli nie uda się ich przekonać, pozostaje nam postulować zapis, który pozwoli klasom na delegowanie swoich przedstawicieli i przedstawicielek w sposób, który uznają za stosowny. Jako że niniejsza mikrostrategia jest adresowana do wychowawców i wychowawczyń, dalsza jej część dotyczy losowania reprezentacji klasy, a nie całej społeczności uczniowskiej.

Poparcie w szkole – pierwszym krokiem jest uzyskanie czynnego poparcia, a przynajmniej braku sprzeciwu ze strony dyrekcji oraz nauczycieli i nauczycielek. Przekonanie o tym, że wybory są konstruktywną, sprawiedliwą i uczącą metodą wybierania reprezentacji uczniowskich, jest w nas bardzo głęboko zakorzenione. Możemy spróbować na to wpłynąć, korzystając z argumentów sformułowanych przez kanadyjskiego intelektualistę Malcolma Gladwella w jednym z odcinków jego podcastu².

Rozmowa w klasie – w kolejnym kroku musimy porozmawiać z uczniami i uczennicami naszych klas. Może to być trudna rozmowa – między innymi dlatego, że będą w niej zapewne uczestniczyć osoby, które w przeszłości zostały wybrane na funkcje samorządowe i które mogą czuć się proponowanymi zmianami zagrożone. Wspomniany odcinek podcastu Malcolma Gladwella

²Malcolm Gladwell, „The powerball revolution”, [w:] „Revisionist History”, sezon 5, odcinek 3, Pushkin Industries 2020, link: https://youtu.be/FQ-IgEAEV_Q

kończy się taką właśnie trudną rozmową ze Student Council pewnego prestiżowego amerykańskiego liceum. Najłatwiej przeprowadzić taką rozmowę na otwarcie nowego cyklu edukacyjnego, na przykład w pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej. Warto stworzyć bezpieczną przestrzeń do zabrania głosu wszystkim uczniom i uczennicom, a nie tylko tym, którzy z dużym przekonaniem będą argumentować, że przecież każdy może się zgłosić, że o byciu wybranym decydują dobre pomysły i że w organach samorządu uczniowskiego potrzeba ludzi kompetentnych.

Warto zaaranżować sytuację, w której będą oni mogli przyjąć perspektywę osób, które mają dobre pomysły, ale które sama myśl o kandydowaniu na stanowisko napawa przerażeniem. Rozsądnie byłoby nie zaczynać od otwartej dyskusji nad propozycjami zmian, tylko od pracy w niewielkich grupach albo od zebrania anonimowych odpowiedzi pisemnych na kilka pytań, np.: Czy znasz w klasie kogoś, kto ma dobre pomysły, ale rzadko się nimi dzieli? Jak sądzisz, dlaczego tak się może dziać? Jakie cechy sprawiają, że ktoś wydaje się odpowiedni na stanowisko w samorządzie w oczach innych osób?

Ordynacja – warto pozostać otwartym na głos uczniów i uczennic i szukać możliwości „pomiędzy”. Jedna z licealistek, z którymi rozmawiał Gladwell, zaproponowała na przykład, żeby w pierwszym kroku głosowaniu poddane zostały anonimowe projekty przygotowane przez chętnych uczniów i uczennice, a w drugim – żeby losować reprezentację spośród autorów i autorek tej połowy projektów, które uzyskały największe poparcie. Moja klasa wymyśliła z kolei następujący system: (1) każdy pisze na kartce imiona dwóch osób, o których sądzi, że sprawdzą się w roli przedstawicieli i przedstawicielek (bez zgłaszania się i bez autoprezentacji); (2) pierwszą nominację otrzymuje osoba, która otrzymała najwięcej głosów (element głosowania); (3) drugą nominację otrzymuje osoba, której imię zostaje wylosowane z pozostałych kartek (element losowania); (4) nominowane osoby deklarują, czy chcą objąć swoje funkcje – jeśli nie, to miejsce osoby wybranej w głosowaniu zajmuje osoba, która dostała drugą największą liczbę głosów, a miejsce osoby wybranej w losowaniu – osoba, której imię zostanie wylosowane w następnej kolejności. Po pierwszej takiej procedurze zapytałem dziewczynę, która uzyskała mandat dzięki losowaniu, czy w innej sytuacji kandydowałaby do samorządu. W odpowiedzi usłyszałem, że nigdy w życiu. Była to osoba, która w kolejnych latach stała się jedną z liderek samorządności uczniowskiej w naszej szkole.

Kalibrowanie – losowanie – niezależnie od tego, czy odbędzie się w formie czystej, czy hybrydowej – powinno zostać poprzedzone rozmową o tym, jakie są faktyczne zadania uczniowskich reprezentantów. Trudno, żeby uczniowie i uczennice w dobrej wierze chcieli się angażować w działania samorządowe, jeśli samorząd nie ma jasno określonych kompetencji w sprawach, które są ważne dla społeczności uczniowskiej. Narzędziem, które może pomóc rozpisaniu tych kompetencji, jest „drabina partycypacji”. Klasa powinna zastanowić się również nad tym, czy chce określić jakieś parytety. Być może warto byłoby umówić się np. na to, że w reprezentacji

klasy znajdzie się przynajmniej jedna dziewczyna i przynajmniej jeden chłopiec. Analogicznie, w przypadku losowania rady samorządu szkolnego można by określić parytety związane z rocznikiem.

Losowanie – warto zadbać o to, żeby losowanie było wydarzeniem przez duże „W”. Moglibyśmy, rzecz jasna, przeprowadzić je przy pomocy komputera, ale z myślą o budowaniu poczucia przynależności do klasy i szkoły za pomocą rytuałów – lepiej zorganizować je w sposób bardziej teatralny. W boliwijskich szkołach, w których narodziła się organizacja Democracy in Practice, uczniowie i uczennice, ustawieni według roczników, losują kolorowe fasolki.

Co dalej? Niezależnie od tego, czy uczniowska reprezentacja jest wybierana³, czy losowana, samorząd potrzebuje elementu nauczycielskiej orientacji i moderacji – to osobny temat. Tutaj chciałbym wspomnieć tylko o drugim mechanizmie, który wspiera poszerzenie grupy uczniów i uczennic zaangażowanych w działalność samorządową: częstszej rotacji. Organizowanie losowania na początku każdego semestru lub trymestru sprawi, że demokratyczna partycypacja stanie się bardziej powszechnym doświadczeniem w naszych szkołach. Im częściej rotujemy jednak uczniowskie przedstawicielstwa, tym większą wagę powinniśmy przywiązać do orientacji nowych grup.

Na koniec – znaczenie głosowań warto ograniczyć nie tylko na etapie wybierania reprezentacji, lecz również na etapie podejmowania decyzji w wybranej już reprezentacji. Zdarzają się pewnie momenty, w których nie da się inaczej wyjść z klinczu, ale lepiej zaczynać od deliberacji i próby znalezienia kompromisu, a nie od antydemokratycznego forsowania „woli większości”.

³Michał Tragarz, Karolina Kochlewska, Monika Prus, „Wybory reprezentacji samorządu uczniowskiego – poradnik krok po kroku”, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2022, link: <https://sus.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2025/09/Przewodnik-wybory-reprezentacji-su.pdf>

Deliberacja czyli konstruktywny dialog w klasie

Jak odkrywać różne perspektywy i szukać konsensusu?

(autor: Aleksander Pawlicki, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w 2 SLO im. Pawła Jasienicy w Warszawie, wykładowca dydaktyki przedmiotowej i ogólnej w Szkole Edukacji PAFW i UW)

Opis działania:

- Uczniowie tworzą kiluosobową grupę – liczebność zależy od tego, jak wiele zainteresowanych stron weźmie udział w deliberacji.
- Każdy z uczniów otrzymuje charakterystykę postaci, którą reprezentuje. Charakterystyka zawiera informacje o tym, jaki jest stosunek postaci do problemu, jakie są jej cele, jakie potrzeby ma itd. Odradzamy uczniom “wchodzenie w rolę” – są rzecznikami, dyskutujemy rzeczywisty problem, a nie symulujemy taką dyskusję, robiąc teatr.
- Stawiamy problem do rozwiązania, niekiedy możemy wskazać 4-5 możliwych rozwiązań do wyboru, przy czym listy tej nie zamykamy – można ją rozwijać i twórczo przekształcać.
- Strony kolejno prezentują swoje stanowisko – wskazują optymalne dla siebie rozwiązania, uzasadniają je, sygnalizują kwestie, w których są otwarci na ustępstwa, stawiają pytania, na które poszukują odpowiedzi.
- Na stole pojawia się zestaw fiszek z informacjami ważnymi dla sprawy. Są one dostępne dla wszystkich, zawierają sprawdzone informacje kluczowe dla problemu. Powinny być krótkie, możliwie liczne – będą wykorzystywane jako dowody w argumentacji stron. Uczniowie dobierają fiszki ważne dla ich stanowiska, fiszkami można się dzielić.
- Odbywa się kolejna runda wystąpień: pojawiają się odwołania do danych, analiz naukowych, autorytetów itd. Inaczej, niż ma to często miejsce w debatach oksfordzkich, zaskoczenie przeciwnika jakimiś informacjami nie jest pożądane. Zmierzamy do tego, aby wszyscy deliberujący byli równie dobrze poinformowani.
- Szukamy satysfakcjonującego porozumienia – nie głosujemy, ale staramy się pozyskać każdego z dyskutantów dla wspólnego rozwiązania.
- Ucieranie głosów odbywa się w warunkach, w których każda ze stron ma możliwość zabrania głosu – jeżeli znajdziemy porozumienie, wykluczając którąś z deliberujących osób będzie ono bez wartości. Możemy np. wprowadzić zasadę “trzy osoby po mnie” albo zabieranie głosu “po kole” z możliwością powiedzenia “pas”, albo wyposażyć uczniów w żółte kartki do sygnalizowania, że czują się wyłączeni przez sposób traktowania ich opinii itp.

- Deliberacja kończy się w naznaczonym czasie albo wypracowaniem zgody, albo ogłoszeniem protokołu rozbieżności (potrzebnego, aby gdzieś kiedyś kontynuować deliberację).
- Grupy zapisują informacje o przyjętym rozwiązaniu lub powodach zawieszenia deliberacji na jakimś etapie na plakatach, do wglądu dla innych podczas krótkiego spaceru między stołami.

Uwagi: Powyższy schemat deliberacji jest jedną z wielu form tego podejścia. Jest ich bardzo wiele, zarówno dłuższych, jak i krótszych (np. 15-20 minutowych).

Nauczyciel może mieć przygotowanych na kartkach kilka pytań dynamizujących deliberację, które podsuwa dyskutantom, jeżeli zorientuje się, że ci "prześlizgnęli się" nad ważnymi dylematami i zmierzają do tego, aby "przyklepać" pierwsze lepsze rozwiązanie.

Uczniowie często wnoszą do deliberacji złe nawyki wyniesione z debat oksfordzkich albo po prostu z oglądania infotainmentowych programów publicystycznych, gdzie celem jest tzw. "zaoranie" przeciwnika. Niekiedy dobrze zatem przyjąć kilka zasad – poniżej ich przykład specyficzny dla formuły Constructive Dialogue: odpuść sobie wygrywanie; podziel się swoją perspektywą i zaprosz innych do zrobienia tego samego; zadawaj pytania, aby zrozumieć; uznaj emocje innych; szukaj wspólnej płaszczyzny.

Szkołę tworzą trzy podmioty: kadra szkoły, uczniowie i uczennice oraz ich rodzice. Każdy z nich jest równie ważny. Często słyszymy jednak, że to właśnie z rodzicami nauczyciele mają najwięcej problemów, jeśli chodzi o szkolną codzienność. **Jak zatem budować relacje z rodzicami, by tworzyć w szkole klimat?**

- Zaplanuj komunikację z rodzicami, miej przemyślany pierwszy kontakt – wyślij mail z informacją o spotkaniu; bardziej skup się na informacjach dotyczących klasy niż na dokumentach.
- Powiadom rodziców na początku współpracy o sposobach komunikacji, koniecznie zaznacz, co dla ciebie jest ważne, nie bój się stawiać granic.
- Zadbaj o sposób/formę pierwszego spotkania – ustaw krzesła w kręgu, poproś każdego rodzica o krótką wypowiedź na temat dziecka, jeśli jest możliwość zadbaj o kawę, herbatę – może potem ktoś z rodziców przejmie taką inicjatywę.
- Poznaj potrzeby, oczekiwania rodziców w danej klasie – porusz ten temat na pierwszym spotkaniu, przygotuj ankietę na ten temat.
- Stawiaj na samodzielność młodych ludzi – im są starsi, tym bardziej akcentuj tę kwestię w kontaktach z rodzicami.
- Jako wychowawca przekazuj rodzicom informacje o klasie regularnie, informuj o ważnych wydarzeniach w szkole, o nadchodzących wyjazdach lub atrakcjach. Rodzic, który ma informacje o aktywnościach klasy, buduje z wychowawcą relację.
- Stosuj do kontaktu z rodzicami komunikację dwukierunkową – nie tylko przekazuj informacje, pisz komunikaty z możliwością informacji zwrotnej.

- Jeśli coś cię niepokoi w zachowaniu dziecka, zawsze rozmawiaj o tym z rodzicem indywidualnie.
- Proponuj spotkania trójstronne – ty, dziecko, rodzic, a może niekiedy dodatkowo specjalista.
- Przemyśl, czy wszystkie zebrania klasowe są potrzebne, może warto raz w semestrze zorganizować spotkania indywidualne.
- Przemyśl, czy raz na jakiś czas nie przydałoby się spotkanie z rodzicami w formie on line, zamiast zebrania w szkole.
- Indywidualizuj kontakt z rodzicami w zależności od potrzeb.
- Miej czas, bądź otwarty na kontakt z rodzicem – twoja dostępność (oczywiście w sensownych granicach) jest dla rodzica niezwykle ważna.
- Komunikuj się z rodzicem nie tylko z powodu trudności dziecka.
- W kontakcie z rodzicem bądź sobą, pamiętaj, że jesteś specjalistą w swojej dziedzinie.
- Współpracując z rodzicami, wzmacniaj ich świadomość pedagogiczną – twój profesjonalizm przekona ich do ciebie.
- Włączaj rodziców do działań, aktywności szkolnych – wśród nich są ludzie uprawiający różne zawody – zapraszaj ich na spotkania, godziny wychowawcze, angażuj do projektów z odpowiedniej dziedziny.
- Doceniaj rodziców liderów – w każdej klasie są takie osoby, mogą być dla ciebie dobrym wsparciem w relacjach z rodzicami całej klasy, koniecznie podziękuj im na koniec roku.
- Zauważ każdą aktywność rodzica, to dla niego zachęta, by działać dalej.

Mikrostrategie zmiany przestrzeni szkolnej

Wymyślanie przestrzeni, jej funkcjonalności i estetyki – czy te kwestie mogą determinować atmosferę w szkole? Czy mogą wpływać na proces uczenia się? Potrzeby edukacyjne a wygląd i kształt przestrzeni, w której są realizowane – czy jedno z drugim coś łączy? Oczywiście, nie ma co do tego wątpliwości. **Przestrzeń w edukacji wiele znaczy.** Kreuje relacje między uczestnikami procesu uczenia się. Przestrzeń fizyczna i przestrzeń społeczna to dwa integralnie powiązane aspekty tego samego zagadnienia. Przestrzeń dostosowana do oczekiwań wszystkich uczestników procesu uczenia się daje większe szanse ich podmiotowego zaistnienia. Dobra i przemyślana architektura wspiera relacje międzyludzkie i kreuje pozytywną energię danego miejsca. W przestrzeni edukacyjnej wydaje się to niezwykle ważne, dlatego weź pod uwagę następujące kwestie:

- Dynamicznie kształtowana przestrzeń wpływa na zmianę nastawienia do nauki, wykorzystaj to w klasie/szkole – ucz poza ławką szkolną, np. zrób lekcję na korytarzu lub w auli.
- Pamiętaj, że estetyka jest pochodną klimatu – czystość pomieszczeń, ich ogólny wygląd, kolor ścian mają znaczenie – zwróć na to uwagę.
- Zwróć uwagę na to, co widać, gdy otworzysz drzwi do swojej szkoły, sali – może warto wprowadzić tu niewielką zmianę.
- Pomyśl o przestrzeni swojej szkoły w sposób wieloznaczeniowy – porozmawiaj o tym w szkole, klasie – przestrzeń jest składnikiem pomysłu na szkołę.
- Projektuj przestrzeń klasy, szkoły tak, by w ramach różnych zajęć wymyślać ją na nowo.
- Ustaw ławki, stoły w inny układ niż rzędy – dotyczy to lekcji, jak i spotkań z rodzicami czy rad pedagogicznych.
- Pomyśl, czy sala, w której uczysz musi mieć przód i tył – może da się ustawić meble w inny sposób.
- Zrezygnuj z gablot, tablic z uporządkowanymi dekoracjami na rzecz dużych tablic, po których można pisać ścieralnym mazakiem – takie tablice mogą nawet wisieć na ścianach korytarzy.
- Zrób debatę w szkole o wykorzystaniu przestrzeni, budynku, w którym znajduje się szkoła – nie warto z góry zakładać, że to, co wymyślili dorośli będzie odpowiadać potrzebom dzieci i młodzieży.
- Kreuj przestrzeń w szkole razem z uczniami – to wyzwala poczucie sprawstwa i prowadzi do myślenia, że to nasza sala, nasza szkoła.
- Zrealizuj w szkole projekt dotyczący przeorganizowania jakiegoś pomieszczenia lub jego części.
- Pomyśl o strefach ciszy i spokoju w swojej szkole.
- Wyłącz dzwonek w szkole.
- Pomyśl o strefach zabawy np. ściana LEGO w swojej szkole, taki element przestrzeni może być ciekawą atrakcją podczas przerw.
- Zorganizuj wspólny kącik kawiarniany.

- Zaplanuj w szkole miejsce do wspólnych spotkań kilku klas, całej szkoły – zaplanowanie w szkole sali konferencyjnej, auli, możliwość łączenia dwóch sal, by powstała jedna duża ma duże znaczenie dla jej klimatu.
- Przemysł umeblowanie sal – chodzi o meble, które można przesuwać, łączyć w różne kombinacje.
- Przemysł kwestię „odbodźcowienia” sal lekcyjnych – zadbaj o odpowiednie kolory ścian, usunięcie zbędnych dekoracji.
- Otwórz budynek szkoły tak, by można było wychodzić na dziedziniec, patio, np. prowadzić lekcje na leżakach oraz spędzać przerwy na dworze.
- Zadbaj o funkcjonalność i estetykę pokoju nauczycielskiego (część do rozmów, część kuchenna, część do pracy indywidualnej).

Zmieniajmy nawet małymi krokami szkolną przestrzeń. To, co wynika z takich działań, służy estetyce szkoły, jak i jej atmosferze. Sprzyja stymulacji rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Warto zwrócić jeszcze uwagę na to, że często postrzegamy placówkę edukacyjną jedynie jako miejsce kształcenia dzieci i młodzieży, która w niewielkim stopniu otwiera się na potrzeby lokalnej społeczności. **Może jest możliwość, by otworzyć szkołę na lokalną społeczność?** Kiedy szkoła stanie się miejscem współpracy i aktywności społecznej, stworzy wspólnotę ludzi, dla których myślenie o wartościowej edukacji stanie się istotnym celem. Otwarcie edukacji formalnej na ludzi dorosłych, seniorów wydaje się kluczowe w budowaniu ogólnospołecznego i wielopokoleniowego systemu rozwoju kompetencji. Szkoła to przestrzeń, w której podstawą są proces uczenia się i poczucie bezpieczeństwa. Architektura może w tym zakresie wspomóc edukację.

Mikrostrategie w zakresie dbania o dobrostan

Dobrostan, z ang. well-being, to pojęcie z psychologii. Oznacza poczucie zadowolenia i równowagi, obejmuje sferę psychiczną, fizyczną i społeczną człowieka. Na szczęście od jakiegoś czasu zaczęto je odnosić również do szkoły w polskiej rzeczywistości. **Dobrostan w szkole to dbanie o samopoczucie całej szkolnej społeczności** – nie tylko uczniów i uczennic. Jego podstawą jest budowanie bezpiecznej przestrzeni, w której wiele znaczą relacje, wspólnotowość, poczucie przynależności, a przede wszystkim poczucie własnej wartości i sensu tego, co się robi. Wiąże się to z tworzeniem odpornej szkoły, odpornej na wyzwania aktualnej codzienności, czyli liczne kryzysy. W praktyce oznacza przede wszystkim dbanie o bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne szkolnej społeczności oraz budowanie dobrego klimatu. Zatem wszystkie wcześniej wspomniane w tym opracowaniu działania służą również dbaniu o dobrostan w szkole.

O jakich strategiach w tym zakresie warto szczególnie pamiętać?

- Promuj zdrowe nawyki w każdej sferze aktywności szkolnej i pozaszkolnej.
- Projektuj w szkole działania w kierunku doceniania niż oceniania.
- Wspieraj poczucie sprawczości u wszystkich aktorów szkolnej rzeczywistości.
- Poświęć czas na budowanie zespołów: klasowych, przedmiotowych, nauczycielskich; szkoła to gra zespołowa.
- Twórz wspólnotę, uwzględniając wszystkie podmioty tworzące szkołę, nie zapominaj o rodzicach.
- Dbanie o siebie i innych, szacunek, kultura osobista – nieustannie podkreślaj ważność tych kwestii w swojej społeczności szkolnej.
- Promuj współpracę, nie rywalizację.
- Szukaj sojuszników w szkole i poza nią.
- Działaj w kierunku policentrycznego/kolektywnego przywództwa w swojej szkole.
- Myśl i działaj tak, by szkole człowiek był ważniejszy od formalności.
- Buduj siłę szkolnej codzienności rozmową.
- Zatrzymaj się w szkolnym pędzie, to podstawa uważności.
- Stawiaj na relacje.

Hej, co u Ciebie? Rzecz o tym, jak krótka wypowiedź może pogłębić relacje.

(autorka: Ewa Kordzińska, nauczycielka języka polskiego i wychowawczyni, Liceum im. Zuzanny Ginczanki, Warszawa)

Zdarza się, że nasi uczniowie i uczennice czują się niewidzialni, niedostrzegani przez swoich rodziców, rówieśników i nauczycieli. Mają trudności z tym, aby powiedzieć, co ich dobrego dzisiaj spotkało albo podzielić się swoimi małymi smutkami. Na portalach społecznościowych i komunikatorach posługują się emotkami, które mogą znaczyć wszystko i nic jednocześnie, co nie daje szansy na wgłębienie się odpowiednio w temat. Dzięki praktyce pisania minidziennika uczniowie i uczennice nie tylko mają możliwość ćwiczenia swojego pisania, ale i dostają realną szansę na to, aby wypowiedzieć wszystko, co zauważają, kim są oraz z jakimi radościami i smutkami spotykają się na co dzień.

Opis działania:

Krok 1. Najważniejsze, aby odpowiednio wprowadzić cel Waszego nowego codziennego zadania. Przynieś ze sobą zeszyty, rozdaj je. Wytlumacz, co będziemy od dzisiaj robić na każdej wspólnej lekcji. Zadaniem uczniów jest codziennie napisać po 3 zdania, które będą związane z tym, co ich dzisiaj spotkało. Zachęcaj, żeby próbowali dostrzegać w swoich życiu najmniejsze dobro i zapisywali je. Podkreśl jednak, że jeśli dzieje się coś smutnego, o czym chcieliby napisać, również mają taką szansę. To mają być ich przemyślenia, ich małe spostrzeżenia i wszystko to, co akurat będą chcieli o sobie powiedzieć. Notatniki ozdabiają jak chcą, koniecznie podpisują swoimi imionami/nazwiskami/przezwiskami - dowolnie, chodzi o to, aby czuli się jak najbardziej z nim związani. Ty również pokazujesz, że korzystasz z takiego zeszytu, również go podpisujesz i ozdabiasz, bez Twojego w tym udziału, nie ma to sensu. Podkreślasz, że zbierasz zeszyty i będą one bezpieczne w Twojej szafce. Masz prawo czytać to, co oni napisali, tak samo oni mogą poprosić Cię o to, aby zobaczyć, co zostało napisane w Twoim zeszycie.

Krok 2. Konsekwencją Twoją najlepszą przyjaciółką - codziennie zaczynaj lekcję od wspólnego pisania w zeszycie. Jeśli ktoś się spóźni - daj mu szansę na zapisanie tych kilku słów. Stwórz rytuał, który będzie nieodzownym elementem Waszych lekcji. W końcu uczniowie i uczennice sami będą pytać i przypominać o zeszytach.

Krok 3. Pamiętaj o tym, aby czytać to, co zapisali. Nie rób tego przy nich, co najmniej na początku mogą czuć się niezręcznie. Bądź dla nich wsparciem, w zeszytach znajdziesz wszystko - od informacji, jaka jest dzisiaj pogoda, po prawdziwe zwierzenia. Uczniowie będą pytali,

czy je czytasz, odpowiadaj zawsze zgodnie z prawdą. Odnoś się do tego, co napisali, zadawaj pytania, ciesz się ich małymi radościami i smuć ich smutkami. Bądź w tym z nimi, nie musisz robić tego codziennie, daj im jednak znak, że to dla Ciebie ważne, że oni są dla Ciebie ważni.

Krok 4. Na koniec roku szkolnego świętuj z uczniami i uczennicami zakończenie, rozdając zeszyty. Daj im szansę na to, aby o nich porozmawiali. Aby sprawdzili, co pisali kilka miesięcy wcześniej. Aby komentowali, śmiali się i opowiedzieli o swoich wrażeniach związanych z samym pisaniem i powrotem do tego, co pisali. Zrób rundkę z pytaniem na koniec: Co się zmieniło od początku pisania dziennika w zeszycie? Jak się czujesz trzymając w ręku zapis kilku miesięcy ze swojego życia? Czy chciałbyś/ chciałabyś do tego wrócić w następnym roku? Dlaczego? Opowiedz o swoich wrażeniach, również odpowiadając na te pytania.

Jak realizować hasła istotne dla dbania o dobrostan w szkole?

- Stwórz plan godzin wychowawczych w taki sposób, by w ciągu roku szkolnego lub cyklu nauki miało miejsce osvajanie różnych tematów psychologicznych, dostosowanych do potrzeb danego rocznika czy etapu edukacyjnego.
- Godziny wychowawcze w Waszej szkole mogą mieć określony program – nie zrzucaj tego tylko i wyłącznie na wychowawców, zaangażuj do prowadzenia takich zajęć organizacje, które się w tym specjalizują, szkolnych pedagogów/psychologów lub nawet młodzież.
- Zorganizuj w szkole kilkudniowy okres (np. trzy dni o ... lub tydzień) poświęcony na oswojenie problemowej dla was kwestii, np. przemocy rówieśniczej, braku motywacji.
- Zadbaj o cykliczne spotkania danego rocznika, klas z psychologiem – szkolnym lub spoza szkoły na temat radzenia sobie ze stresem, organizacji czasu.
- Wprowadź do kalendarza roku szkolnego cykliczne rozmowy z uczniami/uczennicami, najpierw na poziomie klasy, następnie na poziomie szkoły – oddaj młodym głos w szkole. By mówili, co warto zmienić.
- Zauważ i doceniaj szkolnych liderów/rki wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców, miej odwagę oddać im jakąś przestrzeń do zagospodarowania w szkole.
- Dzielcie się odpowiedzialnością – wprowadźcie podwójne wychowawstwo, powołujcie koordynatorów danych roczników.
- Angażujcie w szkolną codzienność, projekty, uroczystości, zajęcia rodziców. Mówcie o potrzebie rodziców w szkole.
- Chwalcie się sukcesami szkolnymi i pozaszkolnymi (dotyczy np. kadry), pamiętając o tych, którzy są ich autorami. Znajdźcie czas na chwalenie się.
- Budujcie profesjonalizm i poczucie wartości kadry nauczycielskiej – temu mogą służyć zewnętrzne szkolenia, jak i rozmowy podczas rad pedagogicznych.
- Zbudujcie w szkole system wsparcia dla nowych nauczycieli/ek – opracujcie w szkole przewodnik na ten temat, wyznaczcie opiekunów nowych pracowników.
- Znajdźcie czas na podsumowanie i docenienie ważnych w szkole wyjazdów, wymian czy projektów. Celebруйте to w gronie osób zainteresowanych.
- Budujcie relacje towarzyskie w gronie nauczycielskim, dbajcie o integrację rady pedagogicznej.
- Monitorujcie szkolne działania i weryfikujcie ich przydatność – sprawdźcie, czy wszystko, co do tej pory było organizowane w szkole, jest niezbędne.
- Ograniczajcie obowiązki biurokratyczne kadry pedagogicznej do niezbędnego minimum – rozmawiajcie w szkole o tym, co wydaje się niepotrzebne.
- Dzielcie się w szkole dobrymi praktykami nauczycielskimi i wychowawczymi – np. raz w miesiącu o tym rozmawiajcie.

- Zadbajcie w szkole o przestrzeń dla odpoczynku.
- Oswóćcie w szkole temat superwizji i interwizji, wprowadźcie te praktyki krok po kroku do swojej szkoły.

Superwizja⁴ a interwizja w szkole

Superwizja czy interwizja w przestrzeni szkolnej to rozmowa o sytuacji, która stanowi trudność w szkolnej codzienności. Może to dotyczyć pracy wychowawczej z daną klasą, zachowania konkretnego dziecka, rozmowy z rodzicem itd. Takich wyzwań we współczesnej szkole jest bardzo dużo. Warto podkreślić, że mogą one być trudne nie tylko dla jednej osoby, często są problemowe dla całego zespołu. O takich sytuacjach trzeba rozmawiać, choćby po to, by nie narastały emocje z nimi związane. **Interwizja jest praktyką mniej formalną**, polega na wymianie doświadczeń i spostrzeżeń bez zewnętrznego eksperta. To rozmowa w gronie zainteresowanych osób, w której skupiamy się na praktycznych kwestiach zaistniałej sytuacji. W interwizji kluczowe jest to, że poświęcamy czas na analizę jednej wybranej sytuacji, zatrzymujemy się na konkretności. Próbuje się wspólnie, rozmową właśnie, dotrzeć do jakiegoś rozwiązania. **Superwizja** również jest rozmową, jednak **jest to to spotkanie z doświadczonym ekspertem**, tzw. superwizorem, który jest spoza naszej szkoły – może więc na daną sytuację spojrzeć z dystansu, bez emocji. Superwizor nie jest od tego, by podsunąć gotowe rozwiązanie sytuacji problemowej, bardziej chodzi tu o proces, w którym dochodzimy z ekspertem z zewnątrz do namysłu nad tą trudnością. W superwizji istotna jest refleksja nad tym, co robimy w szkole, w klasie, w pracy z daną osobą. Superwizja jako forma wsparcia merytorycznego i refleksji nad praktyką zawodową dla nauczycieli i nauczycielek jest w polskiej szkole sporym wyzwaniem. Otwarcie rady pedagogicznej na tę praktykę można niejako uznać za siłę tego zespołu. Superwizja – oczywiście przy systemowej, zewnętrznej pomocy – mogłaby stać się z powodzeniem znaczącym narzędziem w kierunku wzmacniania dobrostanu kadry nauczycielskiej i zarządczej w naszych szkołach, co uwzględniono w projekcie nowelizacji ustawy Prawo oświatowe przesłanym przez Rzecznika Praw Dziecka⁵.

Myśląc o dobrostanie w szkole, koncentrujemy się głównie na uczniach i uczennicach, dzieciach i młodzieży. Troska o ich bezpieczeństwo i dobre samopoczucie jest oczywiście najważniejsza. W społecznym przekazie jest to dość mocno zakodowane. Niemniej jednak ważny jest proces uczenia ich, który nie zaistnieje bez kadry pedagogicznej. Dlatego **troska o dobrostan w szkole powinna dotyczyć wszystkich podmiotów ją tworzących, również rodziców**. Zmiana myślenia w tym zakresie to ważna kwestia polskiej rzeczywistości społecznej. Domagajmy się tego od tych, którzy polską szkołę systemowo projektują oraz od szeroko rozumianych mediów, które kreują obraz stanu nauczycielskiego w społeczeństwie. W zawodzie nauczycielskim ważna jest misja, jednak osoba, której dobrostan będzie wątpliwy nie będzie dobrą nauczycielką ani uważnym wychowawcą. Aby zmienić się taki stan rzeczy, potrzebujemy oczywiście systemowych zmian

⁴Informacje o projekcie Instytutu Pozytywnej Edukacji Wartości pracy superwizyjnej i profilaktycznej, Warszawa 2016
<http://www.superwizjawszkole.pl/>

⁵<https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/superwizja-dla-nauczycieli-wpisana-do-ustawy-prawo-oswiatowe-men-odpowiada>

polskiej szkoły na lepsze i odpowiednio przemyślanego wynagrodzenia za dość wielowymiarową pracę.

Dobrostan w szkole to temat warty uwagi. Wiele cennych aktywności i działań w tym zakresie zawdzięczamy Fundacji Szkoła z Klasą <https://www.szkoiazklasa.org.pl/>. Naprawdę warto skorzystać z przygotowanych przez Szkołę z Klasą materiałów:



Czy dobrostan ucznia to sprawa nauczyciela:

<https://www.szkoiazklasa.org.pl/czy-dobrostan-ucznia-to-sprawa-nauczyciela/>



Przewodnik mindfulness dla nauczycieli:

<https://www.szkoiazklasa.org.pl/materialy/krotki-przewodnik-po-mindfulness-dla-nauczycieli/>



Trening mindfulness dla szkół przyszpitalnych:

<https://www.szkoiazklasa.org.pl/trening-mindfulness-dla-szkol-przyszpitalnych/>



Mindfulness – praktyka w szkołach (przykład projektu):

<https://www.szkoiazklasa.org.pl/mindfulness-tematem-projektu-uczniow-w-lublinie/>



Szkoła wsparcia (dobrostan psychiczny):

<https://www.szkoiazklasa.org.pl/szkola-wsparcia-w-trosce-o-psychiczny-dobrostan-uczniow-i-uczennic/>



Wsparcie dobrostanu w wielokulturowych klasach:

<https://kursy.szkoiazklasa.org.pl/kurs/wsparcie-dobrostanu-w-wielokulturowych-klasach/>

Wartościowe działania dla polskiej szkoły proponuje również Fundacja Teach for Poland <https://teachforpoland.org/>. Program Rozwoju Eduliderstwa czy Projekt *Rozmowy bez oceny* wzmocniają zarówno kadrę pedagogiczną, jak i uczniów oraz uczennice. Teach for Poland zaprasza szkoły do udziału w projekcie Szkoła z głosem <https://szkoiazglosem.teachforpoland.org/>, który pomaga świadomie pracować z refleksjami uczniów i uczennic i budować dialog wszystkich tworzących szkolną społeczność. To inicjatywa, którą można zorganizować w każdej szkole: od zebrania doświadczeń uczniów, przez rozmowy z nimi, aż po spotkanie społeczności i wspólny plan realnych zmian. Włączenie uczniów i uczennic do rozmowy na tematy dla nich ważne to pierwszy krok do budowania szkoły opartej na współpracy i wspólnej odpowiedzialności, szkoły z dobrym klimatem.

Czego jeszcze potrzeba polskiej szkole dzisiaj – w mocno kryzysowej rzeczywistości? Mądrego lidera lub liderki, którzy będą mądrze i z dużą uważnością budować szkolną wspólnotę, którzy będą mieć siłę i odwagę szukać sojuszników w swojej szkolnej społeczności, stosując narrację, że szkoła to MY, nie JA. Zbudowanie wspólnoty z pozytywnymi relacjami posłuży wszystkim, przełoży się na dobry klimat, który jest gwarancją sukcesów edukacyjnych i odporności szkoły w tak trudnych czasach. **Budowanie dobrego klimatu szkoły nie wymaga spektakularnych reform.** Najczęściej zaczyna się od małych kroków: jednego zdania, gestu, decyzji o tym, jak chcemy być z uczniami/uczennicami czy kolegami/koleżankami w szkole. Mikrostrategie, stosowane konsekwentnie, tworzą środowisko, w którym szkoła staje się miejscem bezpiecznym, sensownym i rozwojowym – zarówno dla dzieci, młodzieży, jak i dla dorosłych.

Materiały

Fundacja Szkoła z Klasą

Strona główna: <https://www.szkolazklasa.org.pl/>

Obszary działalności: <https://www.szkolazklasa.org.pl/obszary/szkola-z-klasa/>

Projekt Krople Uwagi (Mindfulness)

Artykuł główny - Czy dobrostan ucznia to sprawa nauczyciela: <https://www.szkolazklasa.org.pl/czy-dobrostan-ucznia-to-sprawa-nauczyciela/>

Przewodnik mindfulness dla nauczycieli: <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/krotki-przewodnik-po-mindfulness-dla-nauczycieli/>

Trening mindfulness dla szkół przyszpitalnych: <https://www.szkolazklasa.org.pl/trening-mindfulness-dla-szkol-przyszpitalnych/>

Mindfulness - praktyka w szkołach (przykład projektu): <https://www.szkolazklasa.org.pl/mindfulness-tematem-projektu-uczniow-w-lublinie/>

Program Szkoła Dobrostanu

Artykuł główny - Szkoła wsparcia (dobrostan psychiczny): <https://www.szkolazklasa.org.pl/szkola-wsparcia-w-trosce-o-psychiczny-dobrostan-uczniow-i-uczennic/>

Zadbajmy o zdrowie psychiczne nauczycieli (artykuł NGO.pl): <https://publicystyka.ngo.pl/zadbajmy-o-zdrowie-psychiczne-nauczycielek-i-nauczycieli-szkola-dobrostanu-fundacji-szkola-z-klasa>

Wywiad z Anną Nowacką o mindfulness i dobrostan: <https://wartowiedziec.pl/serwis-glowny/wywiady/68757-nauczycielki-i-nauczyciele-potrzebuj-mindfulness>

Kursy online Fundacji Szkoła z Klasą

Wsparcie dobrostanu w wielokulturowych klasach: <https://kursy.szkolazklasa.org.pl/kurs/wsparcie-dobrostanu-w-wielokulturowych-klasach/>

Darmowe szkolenia dla nauczycieli (artykuł prasowy): <https://www.prawo.pl/oswiata/darmowe-szkolenia-mindfulness-i-cyberbezpieczenstwa-dla-nauczycieli,523079.html>

Materiały o zdrowiu psychicznym i klimacie szkoły w Polsce

Rola szkoły we wspieraniu zdrowia psychicznego (Fundacja Szkoła z Klasą): <https://www.szkolazklasa.org.pl/rola-szkoly-we-wspieraniu-zdrowia-psychicznego-uczniow-i-uczennic/>

Oświadczenie MEN - Ochrona zdrowia psychicznego uczniów: <https://www.gov.pl/web/edukacja/ochrona-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy>

Tydzień przeciwdziałania przemocy rówieśniczej (MEN 2025): <https://www.gov.pl/web/edukacja/tydzien-przeciwdzialania-przemocy-rowiesniczej>

Materiały profilaktyczne (ORE - Ośrodek Rozwoju Edukacji): <https://ore.edu.pl/2019/05/zdrowie-psychiczne-i-dobrostan-uczniow-wazne-zadanie-szkoly/>

Co mówią badania o wpływie szkoły na zdrowie psychiczne: <https://www.szkolapopow.pl/co-mowia-badania-o-wplywie-szkoly-na-zdrowie-psychiczne>

ŚWIAT

1. KiVA School (Finlandia)

Strona programu: <https://www.kivaprogram.net/>

O programie KiVa: <https://www.kivaprogram.net/about/>

Skuteczność programu (badania): <https://www.kivaprogram.net/research/>

Jak wdrażać KiVę w szkołach: <https://www.kivaprogram.net/for-schools/>

2. SWPBIS - School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (Stany Zjednoczone)

Oficjalna strona (PBIS): <https://www.pbis.org/>

Praktyczne materiały i wsparcie: <https://www.pbis.org/resource/pbis-school-implementation>

Badania efektywności: <https://www.pbis.org/research>

Poradnik dla szkół: <https://www.pbis.org/school-improvement>

Statystyki i wyniki (zmniejszenie zawieszzeń itp.): <https://www.pbis.org/implementation/data-and-assessment>

Klimat szkoły jako wspólna odpowiedzialność

Raport ten pokazuje, że klimat szkoły nie jest pojęciem abstrakcyjnym ani dodatkiem do „właściwej” edukacji. Jest on realnym doświadczeniem codziennego życia szkolnego, które wpływa na uczenie się, bezpieczeństwo, dobrostan oraz jakość pracy nauczycieli, dyrekcji i pozostałych pracowników szkoły. Analiza badań naukowych, danych empirycznych i głosu praktyków prowadzi do jednoznacznego wniosku: **klimat szkoły stanowi jeden z kluczowych zasobów współczesnej edukacji.**

Jednocześnie klimat szkoły nie jest czymś, co można zadekretować lub wdrożyć jednorazowym działaniem. Tworzy się on w codziennych praktykach, relacjach i decyzjach podejmowanych przez uczniów, nauczycieli, dyrekcję, rodziców oraz innych członków społeczności szkolnej. To właśnie dlatego tak istotne są **mikrostrategie – działania niewielkie w skali, lecz znaczące w skutkach, ponieważ bezpośrednio wpływają na doświadczenie** szkoły jako środowiska przyjaznego uczniom, nauczycielom i rodzicom.

Budowanie dobrego klimatu szkoły wymaga czasu, uważności i współodpowiedzialności. Nie oznacza ono braku trudności, konfliktów czy napięć, lecz zdolność do reagowania na nie w sposób, który wzmacnia relacje i poczucie sensu wspólnego działania. Szkoła o dobrym klimacie to nie szkoła idealna, bez jakichkolwiek problemów, lecz taka, w której uczestnicy życia szkolnego czują się zauważeni, bezpieczni i zaproszeni do współtworzenia przestrzeni edukacyjnej.

To właśnie dlatego warto myśleć o klimacie jak o inwestycji: nakład nie zawsze jest finansowy, ale zwrot z tej inwestycji jest realny – w stabilności działań, mniejszej eskalacji emocji i konfliktów oraz większej gotowości do wspólnego rozwiązywania problemów. Co więcej, „pierwszy wkład” inwestycyjny nie musi być kosztowny – może być mały, ale musi być systematyczny. Jeśli jesteś nauczycielką lub nauczycielem, a tym bardziej – dyrektorką czy dyrektorem – wybierz jeden wymiar klimatu, który dziś najbardziej wpływa na codzienność klasy i/lub szkoły, wykonaj szybką diagnozę i uruchom jedną mikropraktykę na najbliższe tygodnie. Po miesiącu, dwóch będziecie wiedzieć dużo więcej i będziecie mogli skorygować lub udoskonalić wasz krok w stronę szkoły, w której ludzie mają przestrzeń, by współpracować, rozwijać się i realizować swoją misję.

Mamy nadzieję, że przedstawione w raporcie analizy i mikrostrategie staną się inspiracją do refleksji, a przede wszystkim do konkretnych działań podejmowanych w szkołach. Klimat szkoły nie jest bowiem czymś „danym raz na zawsze” – jest procesem, który można świadomie kształtować, zaczynając od małych kroków, podejmowanych tu i teraz.

Bibliografia

Cohen, J.; McCabe, E. M.; Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009) School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Łoś, M.; Hawrot, A. (2017) Jak badać szkolne czynniki ryzyka i ochrony? Raport II. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2019a) PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing.

OECD (2023) PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019b) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing.

OECD (2024) TALIS 2024 Results. Paris: OECD Publishing.

Okulicz-Kozaryn, K. (2014) Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Oxford Research Encyclopedia of Education (2017) School climate. Oxford University Press.
Papuda-Dolińska, B.; Grygiel, P.; Szumski, G.; Karwowski, M.; Boczkowska, M., B;aszczak, A.; Wiejak, K. (2025) Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Przewłocka, J. (2015a) Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Przewłocka J. (2015b) Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SOS dla Edukacji (2025) Raport z badania fokusowego: Klimat, relacje i dobrostan w szkole. Warszawa.

<https://sosdlaedukacji.pl/publikacja/klimat-relacje-i-dobrostan-w-szkole-raport-fokusowy/>

Tłuściak-Deliowska, A. (2025) Czym właściwie jest klimat szkoły? Wideoekast z dr hab. Aleksandrą Tłuściak-Deliowską. SOS dla Edukacji [dostęp: 14.12.2025] <https://sosdlaedukacji.pl/klimat-szkoly-inwestycja-w-przyszlosc-edukacji/>

Thapa, A.; Cohen, J.; Guffey, S.; Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

WHO (2017) *Global Standards for Health Promoting Schools*. Geneva.

S sieć
O organizacji
S społecznych
dla edukacji