OBLICZA 2.0

Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu
DOLNY ŚLĄSK JEDNOSTKA OŚWIATOWA Samorządu Województwa Dolnośląskiego

Periodyk Dolnośląskiego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu
Numer 1(4), listopad 2026



Spis treści

AKTUALNOŚCI, CZYLI CO W EDUKACJI PISZCZY

3 Małgorzata Bieńkowska: „Podejdź do tablicy – dostaniesz plusa albo naklejkę". O tym, jak zmiana podejścia do ucznia zmienia jego myślenie o uczeniu się w kontekście Reformy26 Kompas Jutra i nowej podstawy

METODYCZNE INSPIRACJE

8 Agnieszka Ogięgło: **STEAM na lekcji matematyki w klasach IV–VIII. Od ciekawości i błędu do projektowania, współpracy i rozwiązywania problemów**

12 Henryk Spustek: **Puzzle fizyczne – pomysł i realizacja. Tęcza, barometry i domek szwajcarski, czyli fizyk na urlopie**

PRAWO OŚWIATOWE

18 Grzegorz Ćwiertniewicz: **Przemoc instytucjonalna wobec nauczycieli**

25 Alina Ziewiec-Chlebosz: **Nauczyciel mianowany na umowie na czas określony – czy taka forma zatrudnienia jest zgodna z prawem?**

28 Alina Ziewiec-Chlebosz: **Niepubliczna placówka kształcenia ustawicznego – zasady rejestracji i prowadzenia działalności**

NOWOCZESNE TECHNOLOGIE W EDUKACJI

33 Paweł Paszyn: **Kto odpowiada za decyzje sztucznej inteligencji? Prawo wobec rewolucji AI**

ZAWODOWCY

36 Dominika Pitera: **Każda lekcja ma znaczenie. Doradztwo zawodowe jako element codziennej pracy nauczyciela**

38 Witold Pietruk: **Współczesne zastosowanie narzędzi cyfrowych w szkolnym doradztwie zawodowym**

DOLNOŚLĄSKI SYSTEM WSPIERANIA UZDOLNIEŃ

44 Krystyna Pac-Marcinkowska: **Standardy rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień w szkole/placówce (cz. I)**

EDUKACJA WCZORAJ I DZIŚ

49 Sabina Czajkowska-Prokop: **Od gimnastyki śródlekcyjnej do „active breaks". Wpływ aktywnych przerw na zachowanie uczniów podczas lekcji**

WARTO... PRZECZYTAĆ, ZOBACZYĆ, WZIĄĆ UDZIAŁ

57 Ewa Gajek: **Poza granicami klasy: eTwinning jako przestrzeń współpracy i rozwoju zawodowego nauczycieli**

Redakcja
Zespół w składzie:
Sabina Czajkowska-Prokop, Honorata Uchwał-Kalka, Agnieszka Jaworska-Żeglińska, dr hab. Henryk Spustek

Opracowanie graficzne, skład i łamanie, fot. okładka:
Noemi Nikończuk-Kowalczyk

Wydawca:
Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu,
ul. Trzebnicka 42-44, 50-230 Wrocław

DODN DOLNY ŚLĄSK
Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu



Szanowni Państwo, Drodzy Czytelnicy,

o szkole rzadko można powiedzieć, że wszystko toczy się w niej swoim ustalonym rytmem. Zmieniają się programy nauczania, przybywa nowych technologii, powstają nowe metody pracy – albo powracają dawne. Obok codziennych wyzwań dydaktycznych pojawiają się pytania o bezpieczeństwo, odpowiedzialność zawodową i znajomość przepisów prawa oświatowego. Właśnie wokół takich zagadnień koncentruje się kolejny numer naszego czasopisma.

Sporo miejsca poświęcamy tym razem prawu oświatowemu. Znajomość przepisów nie zawsze pozwala uniknąć trudnych sytuacji, ale z pewnością pomaga świadomie reagować i bronić swoich praw. Podejmujemy niezwykle ważny temat przemocy instytucjonalnej wobec nauczycieli. Analizujemy zgodność z prawem zatrudniania nauczycieli mianowanych na podstawie umowy na czas określony. Nowe technologie coraz śmielej wkraczają do edukacji, poruszamy zatem zagadnienie odpowiedzialności za decyzje podejmowane przez sztuczną inteligencję.

W numerze jak zwykle nie brakuje także praktycznych propozycji. Pokazujemy, że podejście STEAM w nauczaniu matematyki pozwala z jednej strony na integrację wiedzy z różnych obszarów, a z drugiej daje uczniom przestrzeń do poszukiwania, eksperymentowania i uczenia się na własnych błędach. Kontynuujemy nasz popularny cykl „Puzzle fizyczne" – tym razem punktem wyjścia do naukowych poszukiwań są obserwacje pogody.

Ważnym tematem tego wydania jest wspieranie uczniowskich pasji i talentów. Polecamy artykuł poświęcony standardom, które pomagają szkołom i placówkom systemowo planować działania służące rozpoznawaniu oraz rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień dzieci i młodzieży. Stanowią one nie tylko punkt odniesienia przy ocenie efektów podejmowanych w szkole inicjatyw, lecz także praktyczne narzędzie porządkujące codzienną pracę i wyznaczające kierunki dalszego działania szkoły i nauczycieli w tym obszarze. Pokazujemy ponadto, jak nauczyciele różnych przedmiotów mogą wesprzeć uczniów w zakresie wyboru swojej drogi zawodowej. Przyglądamy się również możliwościom wykorzystania narzędzi cyfrowych w doradztwie zawodowym.

W artykule poświęconym aktywnym przerwom śródlekcyjnym opisujemy, co mówią badania naukowe na temat korzyści z ich prowadzenia. Z kolei materiał poświęcony programowi eTwinning przypomina, że międzynarodowe projekty pozwalają uczniom spojrzeć na świat z szerszej perspektywy, a nauczycielom dają szansę na rozwój, wymianę doświadczeń, nawiązywanie kontaktów i poznawanie innych sposobów pracy.

Mamy nadzieję, że różnorodność tematów tego numeru sprawi, że każdy znajdzie w nim coś dla siebie: odpowiedź na nurtujące pytanie, praktyczne rozwiązanie, nowy pomysł na lekcję albo inspirację do przyjrzenia się własnej pracy z innej perspektywy.

Życzymy Państwu dobrej lektury.

dr Katarzyna Pawlak-Weiss
Dyrektor DODN we Wrocławiu

Podejdź do tablicy – dostaniesz plusa albo naklejkę

O tym, jak zmiana podejścia do ucznia zmienia jego myślenie o uczeniu się w kontekście Reformy26 „Kompas Jutra" i nowej podstawy programowej

Małgorzata Bieńkowska

Wyobraźmy sobie nauczyciela, który z satysfakcją patrzy, jak kolejne dzieci podchodzą do tablicy. Uczniowie są aktywni, zgłaszają się, wykonują polecenia. Wszystko działa. Wystarczy odpowiednio dobrać nagrodę, np.: naklejkę, plus, punkt. Dziecko robi to, czego od niego oczekujemy, a nauczyciel ma poczucie, że skutecznie je zmotywował. Tylko czy właśnie tak powinno wyglądać uczenie się? To pytanie może wydawać się prowokacyjne. Przecież nagroda działa. Dziecko podchodzi do tablicy. Zadanie zostaje wykonane. Cel został osiągnięty. Ale... jaki cel? Czy chcemy, aby uczeń podejmował działanie dlatego, że ktoś obiecał mu nagrodę? Czy może chcemy, aby z czasem potrafił sam zdecydować, że warto podjąć wysiłek, nawet wtedy, gdy nikt nie czeka z naklejką?

Skoro więc chcemy wychować człowieka, który potrafi podejmować działania i brać za nie odpowiedzialność, warto zadać sobie pytanie: czy plus albo naklejka jest jeszcze tylko niewinną nagrodą, czy może jest symbolem pewnego sposobu myślenia o uczniu? Bo różnica pomiędzy „Zrób to, a coś dostaniesz" a „Zastanów się, co chcesz osiągnąć i jak możesz to zrobić" jest znacznie większa niż różnica w brzmieniu dwóch nauczycielskich komunikatów. To różnica w rozumieniu tego, czym jest właściwie uczenie się i jaka jest odpowiedzialność ucznia w tym procesie.

Zmiana podejścia do ucznia to coś więcej niż modyfikacja metod nauczania czy realizowanych treści. To przede wszystkim zmiana myślenia o tym, jak uczeń się uczy, co go angażuje i co sprawia, że chce podejmować wysiłek, rozwijać swoje umiejętności i brać odpowiedzialność za własny proces uczenia się. To właśnie zmiana perspektywy – od nauczania skoncentrowanego na przekazywaniu wiedzy do wspierania ucznia w aktywnym, świadomym i samodzielnym uczeniu się – stanowi jedną z kluczowych idei Reformy26 „Kompas Jutra" i nowych podstaw programowych.

W tym podejściu uczeń nie jest jedynie odbiorcą treści i wykonawcą poleceń, ale aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się, który stopniowo rozwija swoją sprawczość, samodzielność i odpowiedzialność. Istotne staje się nie tylko to, czego się uczy, ale również to, jak się uczy, rozumie własne postępy i dostrzega sens podejmowanego wysiłku. Właśnie dlatego warto przyjrzeć się bliżej motywacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz temu, jak codzienne decyzje nauczyciela – sposób formułowania informacji zwrotnej, stawiania wymagań, doceniania wysiłku i dawania uczniom przestrzeni do wyboru – mogą wpływać na ich stosunek do nauki. Bo kiedy zmienia się sposób, w jaki nauczyciel towarzyszy uczniowi w uczeniu się, może zmienić się również to, jak uczeń postrzega własne możliwości, porażki i sukcesy. A w konsekwencji także to, czy uczy się przede wszystkim po to, by spełnić oczekiwania innych, zdobyć dobrą ocenę lub uniknąć niepowodzenia, czy dlatego, że sam dostrzega w nauce sens i wartość.

Budowanie motywacji wewnętrznej nie jest więc dodatkiem do procesu nauczania, lecz ważnym elementem zmiany, do której zapraszają Reforma26 „Kompas Jutra" i nowe podstawy programowe. To zaproszenie do tworzenia takich warunków, w których uczeń nie tylko zdobywa wiedzę, ale również chce się uczyć, rozumie, po co to robi, i stopniowo odkrywa, że uczenie się może być jego własną potrzebą, a nie jedynie obowiązkiem narzuconym z zewnątrz.

Sprawczość zaczyna się wtedy, gdy uczeń ma coś do powiedzenia

Wyobraźmy sobie lekcję matematyki. Nauczyciel mówi: „Kto podejdzie do tablicy, dostanie naklejkę". Ręce idą w górę. Możemy powiedzieć: sukces. Uczniowie są aktywni.

Ale wyobraźmy sobie inną sytuację. Nauczyciel przedstawia uczniom cel: „Dzisiaj chcemy nauczyć się rozpoznawać, kiedy możemy wykorzystać poznaną metodę i samodzielnie zdecydować, jak rozwiązać zadanie". Uczniowie dostają kilka zadań o różnym stopniu trudności. Mogą wybrać, od którego

zaczną. Wiedzą, czego mają się nauczyć. W trakcie pracy zatrzymują się i sprawdzają: czy już potrafię?, co sprawia mi trudność?, czego potrzebuję, żeby zrobić kolejny krok?

Na pierwszy rzut oka w tej drugiej sytuacji może być nawet mniej spektakularnie. Nie wszyscy podchodzą do tablicy. Nie każdy wykonuje dokładnie to samo zadanie. Nauczyciel nie rozdaje naklejek. A jednak dzieje się coś znacznie ważniejszego. Uczeń zaczyna podejmować decyzje dotyczące własnego uczenia się.

To właśnie tutaj pojawia się sprawczość. Nie polega ona na tym, że dziecko może wybrać kolor naklejki albo dostać nagrodę za wykonanie polecenia. Polega na doświadczeniu: mam wpływ na to, czego się uczę, wiem, do czego zmierzam, mogę podjąć decyzję, mogę sprawdzić efekt i mogę spróbować jeszcze raz.

W matematyce jest to szczególnie ważne. Rozwiązanie zadania nie powinno być wyłącznie odpowiedzią na pytanie nauczyciela. Może stać się okazją do podejmowania decyzji: jaką strategię wybiorę?, czy moja metoda działa?, gdzie popełniłem błąd?, co mogę zmienić?, czy potrafię wyjaśnić swoje rozumowanie? Wtedy uczeń nie jest już tylko wykonawcą poleceń. Staje się uczestnikiem procesu uczenia się.

I być może właśnie wtedy nauczyciel powinien czuć największą satysfakcję. Nie wtedy, gdy wszystkie dzieci podchodzą do tablicy po naklejkę, ale wtedy, gdy zaczynają pytać: „A czy mogę spróbować inaczej?" A co, jeśli przestaniemy sterować każdym krokiem?

Co się dzieje z uczniem, kiedy przez lata ktoś inny mówi mu, co ma zrobić, kiedy ma to zrobić, czy zrobił to dobrze i – jeśli wykonał zadanie zgodnie z oczekiwaniem – przyznaje mu nagrodę? Być może bardzo dobrze nauczy się wykonywać polecenia. Ale czy równie dobrze nauczy się kierować własnym uczeniem się?

Samoregulacja nie zaczyna się od pytania nauczyciela: „Czy już zrobiłeś?" Zaczyna się od pytań ucznia: „Co miałem osiągnąć? Gdzie jestem? Czego jeszcze potrzebuję?"

Na lekcji matematyki różnica może wydawać się niewielka. Zamiast powiedzieć: „Rozwiążcie zadanie nr 5, a potem sprawdzimy odpowiedzi", możemy powiedzieć: „Waszym celem jest dzisiaj nauczyć się rozpoznawać, którą metodę można zastosować w tego typu zadaniach. Po rozwiązaniu kilku przykładów zastanówcie się, po czym poznajecie, że wybrana metoda jest właściwa". W pierwszym przypadku nauczyciel zarządza kolejnymi etapami pracy. W drugim zaczyna przekazywać uczniowi odpowiedzialność za proces. To oczywiście nie oznacza pozostawienia dziecka samemu sobie. Wręcz przeciwnie. Nauczyciel nadal prowadzi, ale coraz mniej wyręcza. Zamiast natychmiast wskazywać błąd, zadaje pytanie. Zamiast mówić, którą metodę wybrać, daje przestrzeń na wybór. Zamiast oceniać każdy krok, pomaga uczniowi nauczyć się oceniać własną pracę. To jest trudniejsze. Wymaga od nauczyciela rezygnacji z części kontroli, a od ucznia – stopniowego przejęcia odpowiedzialności.

Właśnie tego chcemy przecież nauczyć młodego człowieka.

Nie tego, by zawsze czekał na instrukcję. Nie tego, by potrzebował zewnętrznego potwierdzenia po każdym wykonanym zadaniu. Chcemy, aby potrafił zatrzymać się, pomyśleć, zaplanować działanie, sprawdzić jego efekt i – jeśli coś nie działa – poszukać innego rozwiązania.

Jeżeli szkoła ma przygotować ucznia do samodzielnego uczenia się, nie możemy przez cały czas uczyć go, że ktoś inny będzie zarządzał jego uczeniem się.

Dlatego być może najważniejszą zmianą nie jest rezygnacja z naklejek. Jest nią zmiana pytania. Nie: „Jak sprawić, żeby uczeń zrobił zadanie?" ale: „Jak pomóc mu nauczyć się kierować własnym uczeniem się?"

Odpowiedzialności nie można nakazać

Możemy powiedzieć uczniowi: „Musisz być odpowiedzialny za swoją naukę". Tylko co właściwie ma to oznaczać, jeśli jednocześnie to dorosły wyznacza każdy krok, przypomina o każdym zadaniu, mówi, kiedy uczeń ma zacząć, sprawdza, czy skończył, wskazuje błędy i na końcu przyznaje nagrodę? Odpowiedzialność nie rodzi się z samego wymagania. Rodzic czy nauczyciel może powiedzieć: „To twoja odpowiedzialność". Ale jeśli nie damy uczniowi możliwości podejmowania decyzji, trudno oczekiwać, że rzeczywiście poczuje się odpowiedzialny za ich konsekwencje. Dlatego na lekcji matematyki warto czasem zrobić krok w tył. Zamiast powiedzieć: „Rozwiąż teraz to zadanie", możemy zapytać: „Od czego chcesz zacząć?" Zamiast: „To jest źle", możemy zapytać: „Sprawdź jeszcze raz swoje rozwiązanie. W którym miejscu coś przestało Ci się zgadzać?"

Zamiast: „Musisz zrobić jeszcze trzy zadania", możemy powiedzieć: „Sprawdź swój cel. Czy potrzebujesz jeszcze ćwiczeń, żeby mieć pewność, że już to potrafisz?" To są drobne zmiany w języku na-

uczyciela, ale za nimi stoi zupełnie inna filozofia pracy. Uczeń zaczyna rozumieć, że jego decyzje mają znaczenie. Może wybrać strategię. Może popełnić błąd. Może zmienić sposób działania. Może poprosić o pomoc. Może uznać, że jeszcze czegoś nie potrafi i zdecydować, co zrobi, żeby to zmienić. Wtedy odpowiedzialność przestaje być kolejnym obowiązkiem narzuconym z zewnątrz. Staje się doświadczeniem. I być może właśnie tego powinniśmy pilnować najbardziej: aby szkoła nie tylko mówiła uczniom, że są odpowiedzialni, ale dawała im codziennie okazję do doświadczania odpowiedzialności. Bo trudno nauczyć samodzielności kogoś, komu przez cały czas mówimy, co ma zrobić. Trudno nauczyć sprawczości kogoś, komu nie pozwalamy wybierać. I trudno zbudować motywację wewnętrzną u ucznia, który przyzwyczaił się, że za każdym działaniem powinno coś przyjść z zewnątrz – punkt, plus, pochwała albo naklejka. Być może więc największym wyzwaniem współczesnej szkoły nie jest znalezienie skuteczniejszej nagrody. Jest nim stworzenie takiej przestrzeni uczenia się, w której nagroda przestaje być uczniowi potrzebna do tego, aby chciał się rozwijać.

Nie tylko zadanie. Doświadczenie edukacyjne

W tym miejscu warto spojrzeć jeszcze szerzej – na zmianę, którą przynosi nowa podstawa programowa. Jednym z jej elementów są doświadczenia edukacyjne. Nie są one kolejnym sposobem na uatrakcyjnienie lekcji. Ich sens jest znacznie głębszy: mają tworzyć sytuacje, w których uczeń poprzez działanie rozwija kompetencje, zdobywa wiedzę i jednocześnie doświadcza własnej sprawczości. Nowa podstawa programowa wskazuje, że doświadczenia edukacyjne mają charakter praktyczny, wzmacniają kompetencje fundamentalne i przekrojowe oraz rozwijają komunikację i współpracę. I właśnie tutaj pojawia się pytanie: czym właściwie jest doświadczenie edukacyjne? Czy będzie nim podejście do tablicy po naklejkę?

Uczeń podchodzi, wykonuje polecenie, otrzymuje nagrodę i wraca na miejsce. Owszem, coś zrobił. Ale czy doświadczył własnej sprawczości? Czy musiał podjąć decyzję? Czy miał możliwość wyboru strategii? Czy mógł przekonać się, że jego działanie prowadzi do określonego rezultatu? Czy zastanowił się nad tym, czego się nauczył? A przecież doświadczenie edukacyjne może wyglądać zupełnie inaczej.

Na lekcji matematyki możemy postawić przed uczniami realny problem: jak zaplanować klasowy budżet na wybrane wydarzenie?, jak obliczyć, ile materiałów potrzebujemy do wykonania określonego projektu?, która oferta jest rzeczywiście najbardziej korzystna?, jak sprawdzić, czy wynik naszego rozumowania ma sens? W takiej sytuacji matematyka przestaje być wyłącznie zbiorem przykładów zapisanych w zeszycie. Uczeń musi wykorzystać wiedzę, dokonać wyboru, zaplanować działanie, sprawdzić jego rezultat, poradzić sobie z błędem i – być może – zmienić strategię.

To właśnie jest doświadczenie. I co najważniejsze – jego wartość nie zależy od tego, czy na końcu pojawi się naklejka.

Uczeń otrzymuje coś znacznie ważniejszego: doświadczenie własnego działania. Może przekonać się: potrafię znaleźć rozwiązanie, potrafię podjąć decyzję, potrafię poradzić sobie z trudnością, potrafię poprawić swój błąd. W ten sposób doświadczenie edukacyjne spotyka się ze sprawczością, samoregulacją i odpowiedzialnością. Uczeń nie tylko wie i umie. Zaczyna doświadczać siebie jako osoby, która może działać, wybierać, wpływać i uczyć się na podstawie własnych doświadczeń. I właśnie tego potrzebujemy najbardziej w nowej szkole: nie kolejnych sposobów na to, by uczeń wykonał zadanie, ale takich sytuacji edukacyjnych, w których wykonując zadanie, zaczyna rozumieć siebie jako osobę uczącą się i odpowiedzialną za własne uczenie się.

Wtedy pytanie „Jak zmotywować ucznia?" zaczyna tracić swoją dotychczasową moc. Może właściwsze będzie inne: „Jakie doświadczenie edukacyjne mogę stworzyć, aby uczeń sam chciał podjąć działanie, zobaczył jego sens i doświadczył, że naprawdę potrafi?"

Doświadczenie, które buduje motywację wewnętrzną

Jeżeli mówimy o doświadczeniu edukacyjnym, nie możemy pominąć jeszcze jednego elementu – motywacji wewnętrznej. To ona sprawia, że uczeń podejmuje działanie nie tylko dlatego, że ktoś tego od niego oczekuje albo obiecał mu nagrodę, ale dlatego, że dostrzega sens tego działania, chce coś zrozumieć, osiągnąć, sprawdzić lub po prostu przekonać się, czy potrafi. Nie oznacza to, że każda lekcja matematyki musi być dla ucznia fascynująca i że nauczyciel ma nieustannie „rozbudzać zainteresowanie". Motywacja wewnętrzna nie jest kolejną sztuczką, dzięki której dzieci chętnie wykonają zadania. Jest raczej konsekwencją tego, jak organizujemy proces uczenia się. Uczeń potrzebuje doświadczać, że ma wpływ. Że jego wybory mają znaczenie. Że może

podjąć próbę, popełnić błąd i spróbować ponownie. Że widzi swój postęp. Że rozumie, po co coś robi. Że jego wysiłek prowadzi do czegoś, co jest dla niego ważne.

Dlatego między „Podejdź do tablicy – dostaniesz plusa albo naklejkę" a „Wybierz zadanie, z którym chcesz się dziś zmierzyć" kryje się coś więcej niż dwie różne metody pracy.

W pierwszym przypadku motywacja znajduje się poza uczniem. Bodziec przychodzi z zewnątrz: nagroda ma uruchomić działanie.

W drugim nauczyciel próbuje stworzyć warunki, w których uczeń może sam odnaleźć powód do działania. Nie obiecuje naklejki za rozwiązanie. Daje cel, przestrzeń wyboru, możliwość podjęcia próby, informację zwrotną i czas na refleksję. I właśnie tutaj doświadczenie edukacyjne może stać się przestrzenią budowania motywacji wewnętrznej. Uczeń, który po rozwiązaniu trudnego zadania mówi: „Myślałem, że nie dam rady, ale znalazłem sposób", doświadcza czegoś zupełnie innego niż uczeń, który mówi: „Zrobiłem, bo dostałem plusa albo naklejkę".

Obaj wykonali zadanie. Ale tylko pierwszy otrzymał doświadczenie, które może stać się źródłem kolejnej aktywności: „Skoro potrafiłem to zrobić, może spróbuję jeszcze tego". To właśnie ten moment jest dla nauczyciela szczególnie ważny. Nie chodzi o to, aby odebrać uczniowi wszystkie zewnętrzne bodźce. Chodzi o to, aby z czasem coraz mniej potrzebował ich do podejmowania wysiłku.

Rolą nauczyciela nie jest więc nieustanne dostarczanie uczniowi motywacji. Rolą nauczyciela jest tworzenie takich warunków uczenia się, w których uczeń może odkrywać własne powody do działania, doświadczać kompetencji, sprawczości i wpływu oraz stopniowo przejmować odpowiedzialność za własne uczenie się. Wtedy nagroda nie jest już celem. Celem staje się samo doświadczenie: „uczę się, potrafię, rozwijam się, mam wpływ".

Po co nam ta zmiana? Być może właśnie dlatego warto jeszcze raz spojrzeć na pozornie niewinne zdanie: „Podejdź do tablicy – dostaniesz plusa, naklejkę".

Nie chodzi przecież o samą naklejkę. Nie chodzi też o to, aby nauczyciel miał zakaz nagradzania ucznia. Chodzi o coś znacznie ważniejszego – o odpowiedź na pytanie, jakiego ucznia chcemy kształtować i czego właściwie chcemy go nauczyć poprzez codzienne sytuacje edukacyjne.

Jeżeli naszym celem jest uczeń, który potrafi kierować własnym uczeniem się, trudno zatrzymać się na poziomie: „Wykonaj zadanie, a otrzymasz nagrodę". Potrzebujemy zrobić kolejny krok.

„Co chcesz dzisiaj osiągnąć?" „Od czego zaczniesz?" „Skąd będziesz wiedzieć, że już potrafisz?" „Co zrobisz, kiedy napotkasz trudność?" „Co możesz zrobić inaczej?"

To nie są tylko pytania wykorzystywane na lekcji. To sposób stopniowego przekazywania uczniowi odpowiedzialności za jego własne uczenie się. Uczenie się zaczyna być wtedy po stronie ucznia.

Nauczyciel nadal jest potrzebny – i to bardzo. Projektuje doświadczenie edukacyjne, stawia przed uczniem wartościowy problem, pomaga określić cel, dostarcza wiedzy i informacji zwrotnej, tworzy warunki do podejmowania prób i popełniania błędów. Ale nie wykonuje za ucznia najważniejszej pracy: nie może za niego chcieć się uczyć, wyznaczać jego osobistych celów i przejmować odpowiedzialności za jego postęp. Uczeń potrzebuje doświadczać małych kroków.

Najpierw: „Chcę nauczyć się rozwiązywać ten typ zadania". Potem: „Jeszcze nie potrafię, ale wiem, co mogę zrobić". Następnie: „Spróbowałem inaczej i rozwiązałem to zadanie". A w końcu: „Wiem, czego się nauczyłem i nad czym powinienem jeszcze popracować". To właśnie z takich małych doświadczeń buduje się sprawczość. Nie z jednorazowej pochwały, nie z naklejki i nie z deklaracji: „Jesteś odpowiedzialny za swoją naukę". Odpowiedzialność trzeba przeżyć. Sprawczości trzeba doświadczyć. Samoregulacji trzeba się nauczyć.

A motywacja wewnętrzna może pojawić się wtedy, gdy uczeń zaczyna dostrzegać sens własnego wysiłku i doświadczać, że jego działanie naprawdę prowadzi do rozwoju.

Szkoła w czasach FLUX[1]

Jest jeszcze jeden powód, dla którego ta zmiana wydaje mi się aż tak istotna. Żyjemy w świecie, który nieustannie się zmienia. Rozwój technologii jest tak szybki, że szkoła musi wyjść poza tradycyjne podejście oparte na przyswajaniu i zapamiętywaniu kolejnych treści. Pojawiają się nowe narzędzia, zawody, sposoby komunikacji i pracy. Rozwijają się nauka i technologie, a wiedza, którą dziś uznajemy za aktualną, jutro może wymagać uzupełnienia albo reinterpretacji. To świat FLUX – zmienności, przepływu, ciągłego ruchu. W takim świecie nie wystarczy absolwent, który dobrze wykonuje polecenia. Potrzebuje-

[1] Pojęcie FLUX ukuł w 2025 r. dr Timothy T. Tiryaki, międzynarodowy ekspert w dziedzinie przywództwa, strategii biznesowej i kultury organizacyjnej. Według jego koncepcji żyjemy w świecie FLUX (ang. *Fast, Liquid, Uncharted, eXperimental)*, czyli w świecie szybkim, płynnym, niezbadanym i eksperymentalnym (Sawicka 2025, s. 30).

my człowieka, który potrafi uczyć się dalej. Takiego, który potrafi powiedzieć: „Tego jeszcze nie wiem, ale wiem, jak mogę się dowiedzieć". Takiego, który potrafi wyznaczyć sobie cel, rozłożyć go na mniejsze kroki, monitorować własny postęp, zmienić strategię, kiedy poprzednia nie działa, i nie rezygnować tylko dlatego, że coś okazało się trudne.

Dlatego być może najważniejszą zmianą, jaka dokonuje się w szkole, nie jest zmiana podręcznika, narzędzia czy sposobu prowadzenia pojedynczej lekcji. Najważniejsza zmiana dotyczy tego, gdzie lokujemy odpowiedzialność za uczenie się. Czy pozostaje ona przede wszystkim po stronie nauczyciela? Czy może coraz bardziej przechodzi na stronę ucznia?

Dlatego doświadczenie edukacyjne na matematyce, języku polskim, biologii czy historii nie powinno być tylko atrakcyjnym sposobem przekazania treści. Powinno być okazją do tego, aby uczeń działał, wybierał, myślał, popełniał błędy, wyciągał wnioski, wyznaczał sobie kolejne cele i doświadczał własnego rozwoju. W tym sensie reforma nie mówi jedynie o tym, czego mamy uczyć. Stawia znacznie trudniejsze pytanie: jakim człowiekiem ma być, kiedy skończy szkołę?

I może właśnie dlatego warto czasem zrezygnować z naklejki. Nie po to, żeby zabrać dziecku nagrodę, ale po to, żeby dać mu coś znacznie ważniejszego: doświadczenie, że potrafi sam wyznaczyć cel, zrobić pierwszy krok, pokonać trudność i powiedzieć: „To ja się tego nauczyłem".

Na koniec – życzenie dla nauczycieli

Życzę nam, nauczycielom, żebyśmy coraz częściej mogli być świadkami nie tego, że uczeń zrobił coś dla nas, ale tego, że zrobił coś dla siebie.

Żebyśmy mieli odwagę oddawać uczniom kawałek odpowiedzialności – nawet jeśli oznacza to mniej kontroli, więcej pytań i czasem więcej ciszy, w której uczeń sam szuka rozwiązania.

Żebyśmy potrafili dostrzegać wartość małych kroków: pierwszej samodzielnej decyzji, kolejnej próby po błędzie, chwili, w której dziecko mówi: „Już wiem, jak to zrobić", albo jeszcze lepiej: „Jeszcze nie wiem, ale spróbuję".

Życzę nam lekcji, po których nie zawsze będziemy mogli powiedzieć: „Wszyscy zrobili to, co zaplanowałam/-em", ale coraz częściej: „Moi uczniowie wiedzą, czego chcą się nauczyć i co mogą zrobić, żeby tam dojść".

I życzę nam, żebyśmy w tym całym pośpiechu zmian, nowych technologii, narzędzi i programów nie zgubili tego, co najważniejsze – człowieka, który siedzi po drugiej stronie ławki. Bo może właśnie o to chodzi w tej zmianie. Nie o to, żeby nauczyciel miał coraz więcej sposobów na motywowanie ucznia. **Ale o to, żeby uczeń coraz bardziej potrafił motywować siebie.**

Małgorzata Bieńkowska
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu,
Filia w Jeleniej Górze

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz. U. 2026 poz. 378)

Sawicka, M. (2025, 17–23 października). *8 priorytetów rozwojowych firm w Polsce*. Gazeta Finansowa, s. 30–31. https://gf24.pl/wp-content/uploads/2025/10/firma-szkoleniowa-roku.pdf (dostęp: 29.10.2026)

Szymczak, A., Strzemieczna, E. (red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

ZACHĘCAMY

do zapisywania się na szkolenia

organizowane przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu

dodn.dolnyslask.pl/oferta

STEAM na lekcji matematyki w klasach IV–VIII. Od ciekawości i błędu do projektowania, współpracy i rozwiązywania problemów

Agnieszka Ogiegło

Jak tworzyć sytuacje edukacyjne, w których matematyka staje się narzędziem działania?

Ciekawość, która prowadzi do odkrywania

„Wcale nie jestem mądry, po prostu dłużej ślęczę nad problemami". „Nie jestem szczególnie utalentowany. Moją pasją jest zwyczajna ciekawość". „W środku problemu kryje się szansa". Te myśli, przypisywane Albertowi Einsteinowi, dobrze oddają ideę uczenia się przez odkrywanie, eksperymentowanie i poszukiwanie własnych rozwiązań. W edukacji warto stworzyć uczniom przestrzeń, w której nie muszą od razu znać odpowiedzi. Mogą zadawać pytania, sprawdzać hipotezy, popełniać błędy, analizować ich przyczyny i doskonalić swoje pomysły. To właśnie w takim środowisku rozwijają się samodzielność, wytrwałość i gotowość do podejmowania wyzwań. Jednym ze sposobów organizowania takiego procesu jest podejście STEAM. Łączy ono naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę, a przede wszystkim zachęca do wykorzystywania wiedzy w praktyce. Zamiast traktować poszczególne przedmioty jako odrębne obszary, pozwala uczniom dostrzec związki między nimi i wykorzystać je do rozwiązania konkretnego problemu. Jest to szczególnie istotne na lekcjach matematyki w klasach IV–VIII. Uczniowie poznają wówczas coraz bardziej abstrakcyjne pojęcia, zależności i algorytmy. Podejście STEAM pomaga pokazać, że matematyka nie jest jedynie zbiorem reguł do zapamiętania. Stanowi narzędzie projektowania, opisywania rzeczywistości, analizowania danych, przewidywania skutków i podejmowania decyzji.

Czym jest STEAM i dlaczego warto wykorzystać go w nauczaniu matematyki?

STEAM to podejście edukacyjne integrujące pięć obszarów:

- **S – *Science* (nauka)** – obserwowanie zjawisk, stawianie pytań, formułowanie hipotez, prowadzenie doświadczeń i wyciąganie wniosków.
- **T – *Technology* (technologia)** – wykorzystywanie narzędzi cyfrowych i analogowych do badania, obliczania, projektowania i prezentowania wyników.
- **E – *Engineering* (inżynieria)** – projektowanie rozwiązań, konstruowanie, testowanie, analizowanie błędów i wprowadzanie poprawek.
- **A – *Arts* (sztuka)** – rozwijanie kreatywności, wyobraźni przestrzennej, estetyki i umiejętności przedstawiania pomysłów.
- **M – *Mathematics* (matematyka)** – stosowanie pojęć, obliczeń, zależności i rozumowania matematycznego do rozwiązania problemu.

Nie chodzi o to, aby podczas każdej lekcji mechanicznie uwzględnić wszystkie pięć elementów. Najważniejsze jest takie zaplanowanie zadania, by uczniowie potrzebowali wiedzy z różnych obszarów do osiągnięcia celu. Technologia nie musi oznaczać komputera, a inżynieria – zaawansowanej konstrukcji. Czasami wystarczą kartka papieru, linijka, kątomierz, klocki, markery i dobrze postawione pytanie. W matematyce kluczowe jest jednak zachowanie jej rzeczywistej roli. Jeśli uczniowie tworzą kolorową pracę, a na końcu jedynie liczą wykorzystane elementy, matematyka pozostaje dodatkiem. Jeżeli natomiast muszą zaplanować rozmieszczenie punktów, zachować symetrię, obliczyć pole, porównać warianty i uzasadnić wybór rozwiązania, staje się niezbędnym narzędziem projektowania. Warto zatem zmienić sposób formułowania poleceń. Zamiast mówić „narysuj", można powiedzieć „zaprojektuj". Zamiast „oblicz" – „sprawdź, który wariant będzie najlepszy, i uzasadnij swój wybór". Taka zmiana nie oznacza rezygnacji z ćwiczeń rachunkowych. Pozwala natomiast nadać im sens i pokazać uczniom, kiedy oraz dlaczego określone umiejętności są potrzebne.

STEAM i kompetencje potrzebne we współczesnym świecie

W podejściu STEAM istotne miejsce zajmują współpraca, komunikacja, krytyczne myślenie i kreatywność, określane często jako kompetencje 4K. Uczniowie uczą się formułować pytania, analizować informacje, proponować rozwiązania, argumentować i wspólnie podejmować decyzje. Kompetencje te nie rozwijają się jednak wyłącznie przez samo zorganizowanie pracy w grupach. Potrzebują odpowiednio zaplanowanych zadań i jasnych zasad. Uczeń

musi mieć przestrzeń do samodzielnego działania, ale również wiedzieć, za co odpowiada, czego się od niego oczekuje i w jaki sposób może sprawdzić jakość swojej pracy. STEAM daje możliwość rozwijania tych umiejętności w sposób naturalny. Kiedy zespół projektuje opakowanie, tworzy mandalę albo przygotowuje budżet szkolnego wydarzenia, uczniowie muszą podzielić się zadaniami, uzgodnić rozwiązania, rozstrzygać spory i wspólnie ocenić efekty. Matematyka staje się wtedy zarówno przedmiotem uczenia się, jak i narzędziem porozumiewania się oraz uzasadniania decyzji.

„Kompas Jutra" – wspólny kierunek zmian

Podejście STEAM warto rozpatrywać w kontekście Reformy26 „Kompas Jutra". Reforma podkreśla znaczenie doświadczeń edukacyjnych, praktycznego wykorzystania wiedzy, rozwijania kompetencji i sprawczości uczniów. STEAM nie jest odrębnym obowiązkowym przedmiotem ani jedyną właściwą metodą nauczania. Może jednak wspierać kierunek zmian, ponieważ pozwala łączyć wiedzę przedmiotową z działaniem, rozwiązywaniem problemów i refleksją nad procesem uczenia się. Widać to szczególnie w czterech obszarach.

Po pierwsze – praktyczne wykorzystanie wiedzy. Uczniowie nie tylko poznają wzory, ale stosują je podczas projektowania produktu, planowania przestrzeni czy obliczania kosztów.

Po drugie – integracja treści. Problem projektowy może łączyć matematykę z przyrodą, informatyką, techniką, plastyką czy edukacją finansową. Uczniowie dostrzegają wtedy, że rzeczywistych problemów nie rozwiązuje się zawsze w granicach jednego przedmiotu.

Po trzecie – sprawczość. Uczeń podejmuje decyzje, testuje rozwiązania i ma możliwość ich poprawiania. Nie otrzymuje wyłącznie gotowej instrukcji, lecz uczestniczy w tworzeniu rozwiązania.

Po czwarte – informacja zwrotna. Nauczyciel obserwuje nie tylko końcowy efekt, ale również sposób rozumowania, strategię działania i umiejętność wyciągania wniosków. Uczeń uczy się rozpoznawać swoje mocne strony i planować dalszą pracę.

W tym kontekście STEAM może być sposobem realizowania idei „Kompasu Jutra" w codziennej praktyce szkolnej – bez konieczności zamieniania każdej lekcji w duży projekt.

Od czego zacząć? Od współpracy nauczycieli

Realizacja STEAM w klasach IV–VIII może rozpocząć się od prostych działań podejmowanych przez nauczycieli uczących w tym samym oddziale. Nie zawsze trzeba od razu organizować rozbudowany projekt międzyprzedmiotowy. Warto najpierw wspólnie przyjrzeć się planom nauczania i zastanowić się, gdzie treści poszczególnych przedmiotów mogą się uzupełniać. Pomocne będą następujące pytania:

- Czy nauczyciele konsultują swoje plany dydaktyczne i dostrzegają możliwości integrowania treści?
- Czy wspólnie ustalają, który przedmiot wprowadzi dane zagadnienie, a który pozwoli je pogłębić lub wykorzystać?
- Czy uczniowie mają okazję rozwijać kompetencje 4K: komunikację, kreatywność, krytyczne myślenie i kooperację?
- Czy planowane działania służą nie tylko zdobywaniu wiedzy, lecz także rozwijaniu umiejętności jej praktycznego zastosowania?
- Czy nauczyciele odwołują się do doświadczeń uczniów zdobytych podczas wcześniejszych lekcji i na poprzednich etapach edukacyjnych?
- Czy uczniowie realizują zadania wymagające łączenia wiedzy z różnych dziedzin?
- Czy potrafią wskazać, do czego przydaje się matematyka w życiu codziennym?

Odpowiedzi mogą pomóc wybrać temat wspólnego działania. Dobrym początkiem jest zagadnienie bliskie uczniom, takie jak energia, woda, przestrzeń szkolna, zdrowe odżywianie, geometria w przyrodzie czy planowanie wydatków.

Dzień STEAM – wspólna praca wokół jednego problemu

Ciekawą formą organizacji pracy może być „Dzień STEAM", organizowany na przykład raz w miesiącu. Uczniowie pracują wówczas wokół jednego zagadnienia, a nauczyciele planują wspólne działania, które pozwalają spojrzeć na problem z różnych perspektyw. Tematem dnia może być energia. Na matematyce uczniowie analizują dane o zużyciu energii i obliczają koszty. Na przyrodzie poznają sposoby jej oszczędzania, na informatyce porządkują dane w arkuszu kalkulacyjnym, a na plastyce lub technice przygotowują projekt kampanii informacyjnej. Efektem może być propozycja działań, które szkoła mogłaby wdrożyć, aby ograniczyć zużycie energii. Warto rozważyć organizację takiego dnia w jednej przestrzeni, w której uczniowie pracują nad wspólnym problemem, a nauczyciele dołączają do zespołów i wspierają kolejne etapy. Można również zaplanować pracę w kilku salach, jeśli wymaga tego charakter działań. Najważniejsza nie jest organizacja przestrzeni, lecz poczucie ciągłości pracy: uczniowie powinni widzieć,

jak kolejne działania składają się na rozwiązanie jednego problemu. W przypadku dłuższych projektów warto zapewnić zespołom elastyczny czas na planowanie, tworzenie i testowanie. Przerwy powinny być zaplanowane z uwzględnieniem potrzeb uczniów, zasad bezpieczeństwa i organizacji pracy szkoły. Nie chodzi o brak ram czasowych, lecz o takie ich ustalenie, by nie przerywać procesu myślenia w najważniejszym momencie. Taki model pracy sprzyja rozwojowi kompetencji 4K. Uczniowie planują działania, dzielą obowiązki, analizują kolejne etapy i wprowadzają zmiany. Trzeba jednak pamiętać, że współpraca jest umiejętnością, którą również należy kształtować i rozwijać. Na początku mogą pojawić się konflikty, nierówny podział pracy, pochopna rezygnacja z pomysłu czy trudności z doprowadzeniem zadania do końca. Dlatego przed rozpoczęciem działania warto jasno określić oczekiwania, podzielić pracę na etapy i przygotować kryteria sukcesu.

Jak przeprowadzić projekt STEAM na lekcji matematyki?

Niezależnie od tego, czy projekt trwa jedną lekcję, kilka zajęć czy cały dzień, można wykorzystać siedmioetapowy model pracy.

1. Postawienie problemu. Uczniowie otrzymują wyzwanie, na przykład: „Zaprojektujcie obraz z kropek, który będzie miał dwie osie symetrii i spełni określone warunki geometryczne".

2. Analiza i poszukiwanie pomysłów. Uczniowie ustalają, co już wiedzą, jakie dane są im potrzebne i jakie rozwiązania warto rozważyć.

3. Planowanie. Wybierają materiały i narzędzia, określają podział obowiązków i sposób sprawdzenia poprawności projektu.

4. Projektowanie i tworzenie. Przygotowują rysunek, model, konstrukcję, wizualizację cyfrową lub arkusz obliczeniowy. Nauczyciel wspiera ich pytaniami, nie odbierając możliwości samodzielnego poszukiwania.

5. Testowanie i poprawianie. Uczniowie sprawdzają, czy rozwiązanie spełnia warunki. W razie potrzeby poprawiają obliczenia, zmieniają konstrukcję lub opracowują inny wariant.

6. Analiza matematyczna. Opisują swoje rozwiązanie językiem matematyki: wykonują obliczenia, zapisują zależności, analizują dane i uzasadniają wnioski.

7. Prezentacja i refleksja. Przedstawiają efekty pracy, omawiają napotkane trudności i wskazują, co zmieniliby w kolejnej wersji projektu.

Taki schemat nie jest sztywnym scenariuszem. Można wracać do wcześniejszych etapów, jeśli testowanie ujawni problem albo pojawi się lepszy pomysł. Właśnie możliwość poprawiania rozwiązania odróżnia projektowanie od odtwarzania instrukcji.

Kryteria sukcesu – jak pomóc uczniom dobrze pracować?

Praca projektowa wymaga samodzielności, ale nie oznacza pozostawienia uczniów bez wsparcia. Szczególnie podczas pierwszych doświadczeń warto przygotować kryteria sukcesu dla całego zadania oraz poszczególnych etapów. Przed rozpoczęciem pracy nauczyciel powinien jasno powiedzieć, czego oczekuje. W przypadku projektu geometrycznego kryteria mogą obejmować zachowanie wymaganej symetrii, poprawność obliczeń, zgodność z ograniczeniami, uzasadnienie matematyczne i prezentację rozwiązania. Przy dłuższych projektach pomocne będą krótkie listy kontrolne. Przed przejściem do kolejnego etapu uczniowie sprawdzają, czy:

- rozumieją problem i znają warunki zadania;
- mają plan działania i podzielili obowiązki;
- wykonali potrzebne obliczenia;
- sprawdzili, czy projekt spełnia wymagania;
- poprawili błędy i potrafią wyjaśnić wprowadzone zmiany.

Ważne, aby to uczniowie w miarę możliwości sami oceniali gotowość do przejścia dalej. Nauczyciel może zadawać pytania i wskazywać obszary wymagające sprawdzenia, ale nie powinien za każdym razem przejmować odpowiedzialności za decyzje zespołu.

Ocenianie kształtujące, docenianie wysiłku i zachęta do refleksji

Projekt STEAM daje wiele okazji do zastosowania oceniania kształtującego. Oprócz końcowego rezultatu warto dostrzegać sposób rozumowania, wytrwałość, umiejętność współpracy, analizę błędów i gotowość do poprawiania rozwiązania. Nie oznacza to rezygnacji z oceniania wiedzy matematycznej. Chodzi o to, aby uczniowie otrzymywali informację, co wykonali poprawnie, co wymaga poprawy i jaki może być ich następny krok. Warto też oddzielać poprawność matematyczną od estetyki produktu, aby atrakcyjna wizualnie praca nie przesłoniła jakości rozumowania. Pomocne mogą być pytania do refleksji:

- Co nie działa?
- Jak możemy to zmienić?
- Jak myślałam/-em kiedyś? Jak myślę teraz?

- Jaki problem napotkałam/-em i jak go rozwiązałam/-em?
- Co mogę ulepszyć w swoim projekcie?
- Czego nauczyłam/-em się od innych osób w zespole?

Uczniowie mogą prowadzić dziennik badacza, zapisywać obserwacje, dokumentować kolejne wersje projektu albo podsumowywać pracę w krótkiej notatce. Dzięki temu uczą się patrzeć na błędy nie jak na porażkę, lecz jak na informację, która pomaga znaleźć lepsze rozwiązanie.

Spacer po galerii – prezentowanie i doskonalenie pomysłów

Dobrym sposobem na podsumowanie projektu jest przygotowanie w klasie lub szkolnej przestrzeni galerii prac. Uczniowie prezentują swoje rozwiązania, a następnie oglądają projekty innych zespołów. Można wykorzystać metodę spaceru po galerii. Każda praca otrzymuje numer, a uczniowie, przechodząc od jednej do drugiej, zapisują swoje spostrzeżenia na karteczkach samoprzylepnych w dwóch kolorach. Na jednej zapisują pozytywne uwagi, a na drugiej pytania lub sugestie, które mogą pomóc autorom udoskonalić projekt. Po zakończeniu spaceru zespoły analizują otrzymane komentarze i decydują, które wskazówki warto wykorzystać. Mogą wprowadzić poprawki, uzupełnić uzasadnienie matematyczne lub przygotować kolejną wersję rozwiązania. W ten sposób prezentacja nie jest jedynie pokazem gotowych prac. Staje się częścią uczenia się, rozwija umiejętność formułowania informacji zwrotnej i pozwala spojrzeć na własny projekt z innej perspektywy.

Jak sprawdzić, czy lekcja rzeczywiście realizuje ideę STEAM?

Po zakończeniu zajęć nauczyciel może zadać sobie kilka pytań:

- Czy uczniowie rozwiązywali problem, czy tylko odtwarzali instrukcję?
- Czy mieli możliwość samodzielnego podejmowania decyzji?
- Czy projekt wymagał zastosowania matematyki?
- Czy uczniowie testowali rozwiązania i poprawiali błędy?
- Czy potrafili uzasadnić swoje decyzje językiem matematycznym?
- Czy współpracowali, prezentowali wnioski i zastanawiali się nad przebiegiem procesu?
- Czy wiedzą, czego się nauczyli i jak mogą wykorzystać tę wiedzę w innej sytuacji?

Jeśli uczniowie wykonali identyczny produkt według szczegółowej instrukcji, a matematyka pojawiła się dopiero na końcu, zajęcia mogą być wartościowym ćwiczeniem plastyczno-technicznym, ale nie wykorzystują w pełni potencjału STEAM. O sile tego podejścia decyduje nie efektowność produktu, lecz proces myślenia, samodzielność i rzeczywiste wykorzystanie wiedzy.

Na zakończenie: małe zmiany, duże możliwości

Wprowadzanie STEAM nie musi oznaczać reorganizacji całej pracy szkoły. Można rozpocząć od jednego zadania, jednego wspólnego działania nauczycieli lub jednego dnia poświęconego wspólnemu problemowi. Warto dać sobie i uczniom czas na poznanie tej metody, obserwowanie efektów i wprowadzanie zmian. Najważniejsze jest stworzenie środowiska, w którym uczniowie mogą pytać, eksperymentować, popełniać błędy, sprawdzać hipotezy i ulepszać swoje rozwiązania. Nauczyciel nie musi znać z góry każdej odpowiedzi. Powinien natomiast umieć zaprojektować sytuację, w której uczeń będzie miał powód, by szukać odpowiedzi i wykorzystać do tego matematykę. W kontekście Reformy26 „Kompas Jutra" STEAM może być praktycznym sposobem wspierania sprawczości, współpracy, praktycznego wykorzystania wiedzy i rozwijania kompetencji. Matematyka zyskuje w nim wymiar działania: pozwala projektować, analizować, porównywać i podejmować świadome decyzje. Czasem wystarczy zmienić jedno polecenie. Zamiast „wykonaj według wzoru" – „zaprojektuj własne rozwiązanie". Zamiast „znajdź poprawny wynik" – „sprawdź, który wariant najlepiej spełnia warunki, i uzasadnij wybór". To właśnie wtedy lekcja matematyki staje się czymś więcej niż ćwiczeniem rachunkowym: staje się przestrzenią odkrywania, twórczego myślenia i uczenia się na doświadczeniu.

Przykładowe scenariusze lekcji STEAM opracowane przez Centrum Projektów Polska Cyfrowa (https://www.gov.pl/web/cppc/baza-wiedzy-dla-nauczycieli--pakt?utm_source, dostęp 28.10.2026):

- Amazonka w kubku
- Co mówi o nas PESEL
- Zbadaj Ludolfinę

Agnieszka Ogiegło
doradca metodyczny w DODN we Wrocławiu,
Filia w Wałbrzychu

Puzzle fizyczne – pomysł i realizacja. Tęcza, barometry i domek szwajcarski, czyli fizyk na urlopie

Henryk Spustek

Nie zapomnij, że odpoczynek
jest nieodłącznym elementem sukcesu.
Malcolm Stevenson Forbes

Lato tego roku było kapryśne, zwłaszcza na północy Polski. Pogoda przeplatała deszcz ze słońcem, którego zdecydowanie było zbyt mało. Codzienne prognozy pogody obiecywały poprawę aury, lecz trafność tych przewidywań okazywała się mierna. Nie mając wpływu na kaprysy pogodowe, postanowiłem w ramach czynnego wypoczynku obserwować zjawiska atmosferyczne, a przy okazji skonstruować elementy amatorskiej stacji pogodowej: dwa barometry i wilgotnościomierz. Prosta konstrukcja proponowanych do wykonania urządzeń sprawia, że mogą one zostać z powodzeniem wykonane samodzielnie i użyte przez uczniów do badań jakościowych.

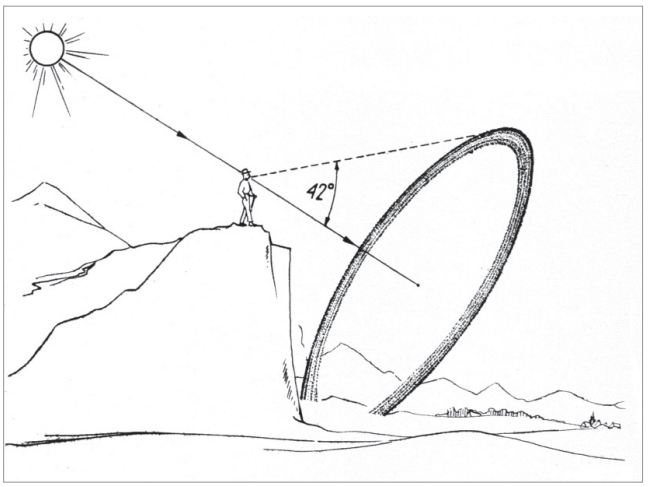
Jednocześnie obserwacja nieba stała się istotnym elementem w procesie prognostycznym. Chmury, będące pierwszym zwiastunem nadciągających zmian pogodowych, zmieniały swój wygląd od pierzastych (*Cirrus*) po kłębiaste deszczowe (*Cumulonimbus*)[1]. Co jakiś czas opady deszczu zamieniały się w burze, czyli zjawisko atmosferyczne, w którym intensywnym opadom towarzyszyły wyładowania elektrostatyczne w postaci błyskawic oraz efekty akustyczne – grzmoty. Zwieńczeniem opisywanych tu zawirowań pogodowych okazała się być tęcza – układ koncentrycznych różnobarwnych łuków. Wprawdzie nie wszystkie barwy zaobserwowanej tęczy były widoczne, jednakże udało się dostrzec jej drugi rząd – tzw. tęczę wtórną.

[1] Wyróżnia się dziesięć rodzajów chmur. Klasyfikacja wskazuje na zróżnicowanie pod względem wyglądu, jak również funkcji prognostycznej. Wśród nich występują: *Cirrus* – chmury pierzaste (zapowiedź ciepłej pogody, niekiedy też deszczu), *Cirrostratus* – chmury pierzasto-warstwowe oraz *Cirrocumulus* – chmury pierzasto-kłębiaste, zwane „barankami" (znajdują się wysoko nad Ziemią, często zwiastują pogorszenie się pogody w ciągu najbliższych godzin), *Altocumulus* – chmury średnio-kłębiaste, *Altostratus* – chmury średnie warstwowe, *Nimbostratus* – chmury warstwowo-deszczowe, *Stratocumulus* – chmury kłębiasto-warstwowe, *Stratus* –chmury niskie warstwowe, *Cumulus* – chmury kłębiaste, *Cumulonimbus* – chmury kłębiaste deszczowe.

Laboratoryjne badanie zjawiska powstawania tęczy jest tematem możliwym do zaimplementowania w ramach lekcji z optyki, co zostało opisane poniżej.

Tęcza w zaciszu domowym

Powstawanie tęczy ma miejsce w szczególnych okolicznościach. Jedną z takich okoliczności jest gwałtowna burza, w trakcie której (ewentualnie zaraz po jej zakończeniu) pojawia się ostre słońce. Tęczę obserwujemy wówczas po przeciwnej stronie w stosunku do położenia Słońca – źródła światła. Piękną tęczę mamy szansę zobaczyć również w górach, stojąc ponad chmurą, plecami do Słońca. Cień naszej głowy rzucany na chmurę – naturalny ekran – powinien pokrywać się ze środkiem tęczy (rys.1). Przy dużym szczęściu możliwe jest zaobserwowanie pełnego łuku tęczy. Zależy to od tego, czy cały obraz zmieści się na ekranie (chmurze), biorąc pod uwagę fakt, że promień kątowy tęczy wynosi ok. 42^0 (Gaj, 1985, s. 33–34).



Rys.1. Obserwacja tęczy w górach (Gaj, 1985, s. 33)

Tęczę można równie dobrze zaobserwować bez konieczności udawania się w góry czy też oczekiwania na sprzyjające okoliczności atmosferyczne. Przykład tęczy zaobserwowany w fontannie widzimy na fot. 1.

Tęcza jest jednym z najpiękniejszych zjawisk optycznych. Nic dziwnego, że wielu eksperymentatorów z różnym skutkiem próbowało uzyskać wierne jej zobrazowanie w warunkach laboratoryjnych.

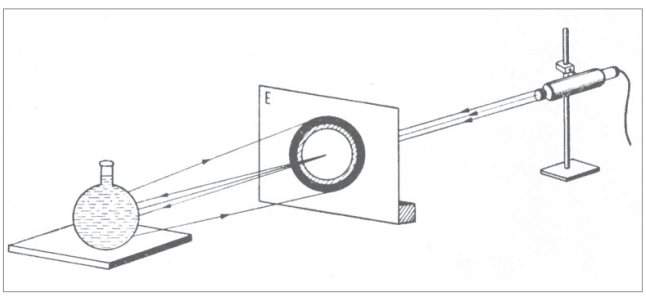


Fot. 1. Tęcza zaobserwowana w fontannie znajdującej się na granicy skweru Kościuszki i Mola Południowego w Gdyni (fot. Henryk Spustek)

Pewnego sierpniowego dnia po niespodziewanej i krótkiej ulewie na niebie pojawiła się tęcza. Stało się to doskonałą okazją do przeprowadzenia domowego doświadczenia według pomysłu zaczerpniętego z literatury (Sawicki, 1967, s. 11–13).

Do przeprowadzenia doświadczenia użyłem:

- źródła światła (wykorzystałem latarkę rowerową);
- ekranu (biała, gładka część płyty pilśniowej o wymiarach ok. 100 cm x 50 cm z otworem w środku o średnicy ok. 2 cm);
- kolby szklanej o średnicy ok. 10 cm wypełnionej wodą.



Rys. 2. Tęcza w warunkach laboratoryjnych (Sawicki, 1967, s. 12)

Na rys. 2. przedstawiono układ doświadczenia. Źródło światła umieszczone na statywie skierowane jest na otwór wykonany w ekranie. Światło po przejściu przez otwór pada na kolbę wypełnioną wodą. Tęczę obserwujemy na ekranie, po przeciwnej stronie w stosunku do źródła światła. Zaobserwowaną w naturze tęczę oraz jej model uzyskany w warunkach domowego laboratorium pokazano na fot. 2.



Fot. 2. Zjawisko tęczy zaobserwowane po gwałtownej burzy (lewa strona fotografii) oraz jego model wykonany z wykorzystaniem powszechnie dostępnych przedmiotów (prawa strona fotografii). Opracowanie własne (fot. Henryk Spustek)

Porównując rzeczywistą tęczę z jej modelem, warto zwrócić uwagę na spore podobieństwo obu zobrazowań (patrz górna część fot. 2). Świadczy to na korzyść przyjętej koncepcji przeprowadzenia proponowanego doświadczenia. Zmieniając kąt padania światła na kolbę, można uzyskać tęczę drugiego rzędu, która charakteryzuje się odwróconymi kolorami w stosunku do tęczy pierwszego rzędu. Jest to widoczne na fot. 2. W przyrodzie, przy sprzyjających warunkach pogodowych, istnieje możliwość zaobserwowania tęczy drugiego i wyższych rzędów. Tęcza drugiego rzędu, jeśli jest widoczna, jest znacznie jaśniejsza i znajduje się nad tęczą pierwszego rzędu. Na fot. 3 można dostrzec słabo zarysowaną tęczę drugiego rzędu (łuk na wysokości korony drzewa z lewej strony fotografii).



Fot. 3. Dwie tęcze (fot. Henryk Spustek)

Należy podkreślić, że pokazane tutaj doświadczenie poza prostotą wykonania posiada szereg walorów dydaktycznych. Uważna obserwacja zachowania się promieni świetlnych podczas przechodzenia przez szklaną kolbę umożliwia uzyskanie odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące natury powstawania zjawiska tęczy. Poprzez obserwację i zmianę warunków doświadczenia (manipulowanie kątem padania światła na szklaną kolbę wypełnioną wodą) dociekliwy eksperymentator bez trudu dostrzeże i właściwie zinterpretuje takie zjawiska optyczne, jak: załamanie i odbicie promieni świetlnych na granicy ośrodków, w tym również całkowite wewnętrzne odbicie. Ponadto zauważy różnicę w zachowaniu się promieni świetlnych w zależności od kierunku ich przechodzenia między ośrodkami o różnej gęstości. Warto w tym miejscu przytoczyć proponowane w literaturze pytania problemowe, które można z powodzeniem postawić podczas lekcji realizowanej metodą dociekania naukowego. Przypomnijmy, że dociekanie naukowe jest sercem nowej podstawy programowej z fizyki w szkole podstawowej (Reforma26 „Kompas Jutra"). Stawiane pytania to pytania badawcze, które powinny umożliwić uczniom sformułowanie hipotez. Cały zaś proces badawczy realizowany pod czujnym okiem nauczyciela (mentora) ma na celu uzyskanie przez ucznia prawidłowej odpowiedzi, czyli sformułowanie końcowej hipotezy naukowej. Listę pytań badawczych i przykładowe hipotezy znajdujemy u profesora Sawickiego w jednym z artykułów zamieszczonych w czasopiśmie „Fizyka w szkole" (Sawicki, 1967, s. 12–13). Oto one:

1. *Kiedy następuje załamanie światła?*
2. *Dlaczego światło załamuje się na granicy dwóch ośrodków?*
3. *Jak się załamuje promień światła przy przejściu np. z powietrza do wody, z powietrza do szkła, a jak, gdy biegnie z wody do powietrza, ze szkła do powietrza?*
4. *Jakie zjawisko może wystąpić, gdy promień światła biegnie z wody do powietrza? (Odpowiedź opisowa, bez użycia terminu „całkowite odbicie wewnętrzne").*
5. *Czy jednakowo załamują się promienie światła czerwonego i zielonego padające pod tym samym kątem na powierzchnię wody?*
6. *Jakie zjawisko występuje jednocześnie z załamaniem światła białego np. w wodzie albo w szkle?*
7. *Jaki jest układ barw w widmie światła białego?*
8. *Jak widzi tęczę lotnik z helikoptera?*

Przykładowe hipotezy:

1. *Warunkiem powstania tęczy jest ściana kropel deszczu o jednakowej statystycznie średnicy.*
2. *Warunkiem powstania tęczy jest względna pozycja: Słońce – kropla – obserwator.*
3. *Zjawisko tęczy ma charakter pozorny.*
4. *Prawdziwe jest powiedzenie ludowe: „tęcza, więc koniec burzy".*

Należy koniecznie dodać, że wszystkie przedstawione wyżej pytania oraz hipotezy zostały zaproponowane prawie sześćdziesiąt lat temu. Dzisiaj są one równie przydatne jak wówczas. Świadczy to o tym, że idea nauczania fizyki poprzez eksperyment i dociekanie naukowe była znana i obecna w polskiej szkole od bardzo dawna.

Dwa amatorskie barometry

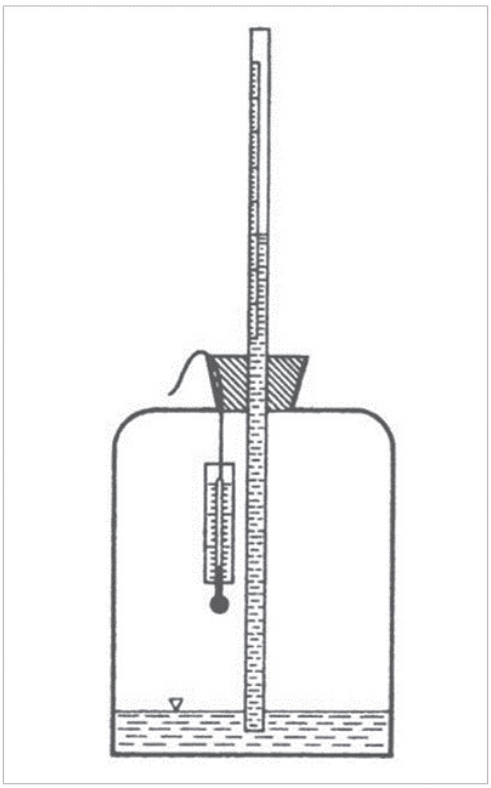
Wracając do problemu skutecznego prognozowania pogody, nieodzownym stało się wykonanie prostego barometru. Na podstawie różnic we wskazaniach barometru możemy prognozować kierunek zmian w pogodzie. Wzrost ciśnienia to przeważnie gwarancja pogody, natomiast spadek ciśnienia to zapowiedź chmur i opadów deszczu. Zatem nie zależy nam na dokładności wskazań barometru, a jedynie na rejestracji różnic w jego wskazaniach.

Wykonałem dwa barometry: powietrzny i wodno-powietrzny. Barometr powietrzny jest najprostszy konstrukcyjnie, ponieważ możemy go wykonać dysponując jedynie czterema przedmiotami: szklanym słoikiem, drewnianym patyczkiem, balonikiem i gumką recepturką. Na słoik nakładamy balonik, solidnie go naciągając. Do balonika przyklejamy patyczek przy pomocy taśmy klejącej. Wraz ze wzrostem lub spadkiem ciśnienia atmosferycznego położenie patyczka ulega zmianie. Barometr powietrzny nie jest zbyt dokładny, lecz podstawową funkcję spełnia doskonale, wskazując względne zmiany ciśnienia i – co najważniejsze – kierunek tych zmian.

Barometr wodno-powietrzny (barometr Goethego) jest równie prosty pod względem konstrukcyjnym, jak barometr powietrzny. Do jego wykonania użyjemy:

- możliwie dużego naczynia szklanego zamykanego szczelnym, gumowym korkiem;
- rurki szklanej o długości ok. 1 m i średnicy wewnętrznej nie większej niż 4 mm (w przypadku braku długiej rurki szklanej można wykorzystać kilka krótszych rurek szklanych połączonych ze sobą wężykiem silikonowym);
- wody zabarwionej na dowolny kolor (jako barwnik wykorzystałem odrobinę atramentu).

Potrzebny też będzie termometr, który zawiesimy wewnątrz naczynia (Błażejewski, 1991, s. 19).

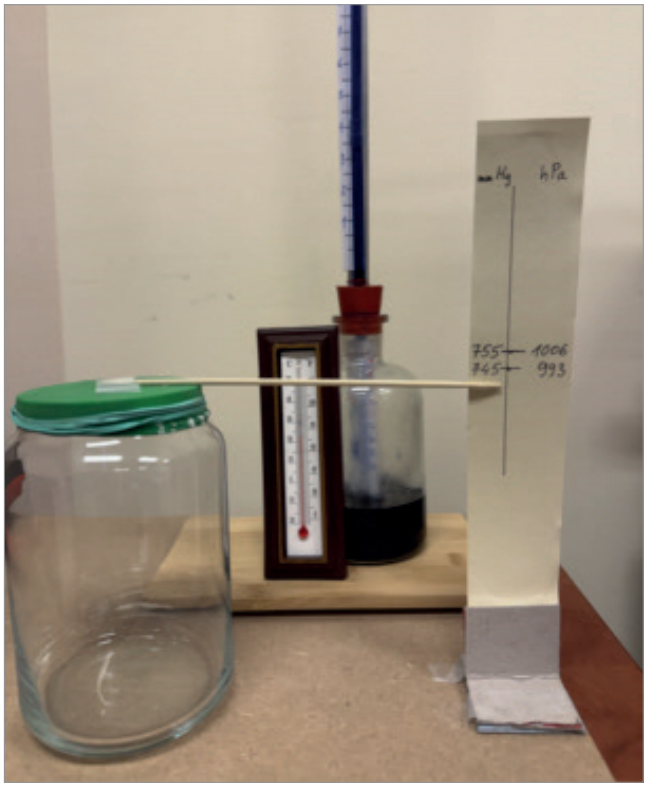


Rys. 3. Barometr wodno-powietrzny (Błażejewski, 1991, s. 21)

Do szklanego naczynia wlewamy zabarwioną wodę, tak aby zajęła ona nie więcej niż ¼ objętości naczynia. Rurkę szklaną przewlekamy przez korek gumowy i zamykamy szczelnie naczynie. Jeśli trzeba, należy uszczelnić całość plasteliną. Przy pomocy strzykawki zasysamy wodę do rurki. Barometr wodno-powietrzny (podobnie jak barometr powietrzny) będzie reagował na zmiany ciśnienia atmosferycznego. Wzrost ciśnienia atmosferycznego będzie skutkować spadkiem słupa wody, natomiast spadek ciśnienia atmosferycznego będzie ilustrowany wzrostem długości słupa wody.

Oba barometry wykonane przez autora artykułu przedstawia fot. 4. Barometry zostały zaopatrzone w orientacyjne skale.

Barometr Goethego jest bardzo czuły na różnicę temperatur powietrza wewnątrz i na zewnątrz barometru. Zmiana temperatury o 1 K powoduje zmianę poziomu cieczy w rurce o ok. 35 mm, przy temperaturze zewnętrznej wynoszącej ok. 20^0C = 293,15 K. Można to w prosty sposób udowodnić stosując równanie stanu gazu doskonałego.



Fot. 4. Dwa barometry. Opracowanie własne (fot. Henryk Spustek)

Zakładając, że objętość powietrza wewnątrz zbiornika jest stała (V = const.), przyrost ciśnienia opisany jest prawem Charles'a:

$$\Delta p = p \cdot \frac{\Delta T}{T} \qquad (1)$$

gdzie:
ΔT – zmiana temperatury = 1 K;
T – temperatura zewnętrzna = 293,15 K;
p – ciśnienie początkowe = 1013 hPa.

Zmiana ciśnienia jest równoważona przez słup wody:

$$\Delta p = \rho \cdot g \cdot \Delta h \qquad (2)$$

gdzie:
ρ – gęstość wody = 1000 kg/m^3;
g – przyspieszenie ziemskie = 9,81 m/s^2.

Porównując ze sobą prawe strony równań (1) i (2), dostajemy wyrażenie na zmianę wysokości słupa wody spowodowane zmianą temperatury o 1 K w rurce naszego barometru:

$$\Delta h = \frac{p \Delta T}{\rho \cdot g \cdot T} \qquad (3)$$

Podstawiając wartości liczbowe do wzoru (3), otrzymujemy:

$$\Delta h \cong 0{,}035\ m$$

Uwagi praktyczne do budowy barometru wodno-powietrznego

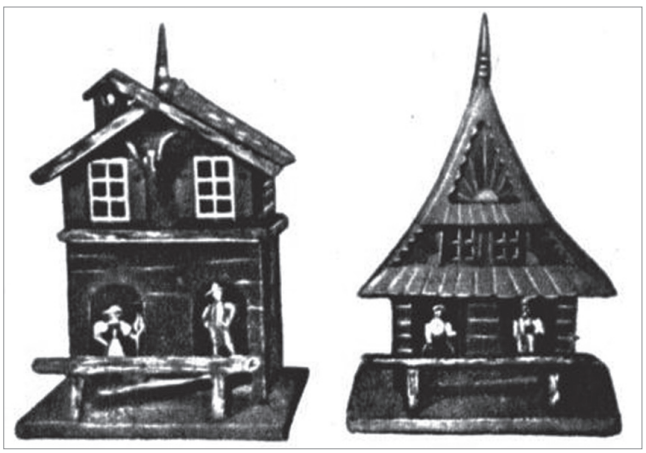
Woda zawarta w barometrze będzie parować. Wobec tego barometr należy odpowiednio skonstruować, aby ograniczyć wpływ parowania na dokładność wskazań naszego urządzenia.

- Naczynie powinno być w miarę obszerne, najlepiej w kształcie wazonu o szerokiej podstawie.
- Zarówno do naczynia, jak i do rurki dobrze jest dodać odrobinę oliwy w taki sposób, aby stanowiła ona cienką warstwę na powierzchni wody.
- Woda użyta do budowy barometru powinna być uprzednio przegotowana i wystudzona, co spowoduje jej odgazowanie.

Ograniczenie parowania wody zapobiegnie zbyt dużym różnicom poziomu wody w zbiorniku. Jest to istotne, jeżeli chcemy wykonać w miarę wiarygodną skalę, pokazującą zmiany mierzonego ciśnienia. W przeciwnym razie musielibyśmy przesuwać skalę w taki sposób, aby rozpoczynała się ona od poziomu wody.

Domek szwajcarski i jego papierowa modyfikacja

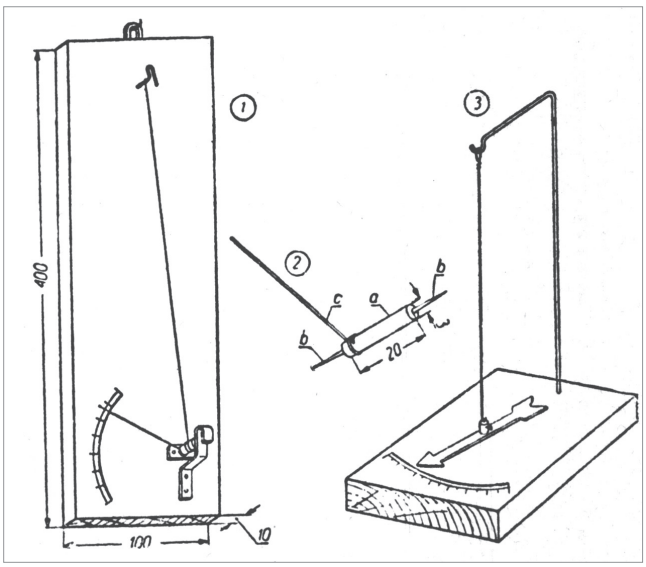
W amatorskiej stacji pogodowej oprócz barometru potrzebujemy jeszcze wilgotnościomierza (higrometru). Jedną z odmian higrometru są domki szwajcarskie. Wewnątrz domku znajdują się dwie figurki symbolizujące dobrą i złą pogodę. W zależności od wilgotności powietrza w okienku domku pokazuje się jedna z figurek (rys. 4).



Rys. 4. Domki szwajcarskie (Janowski, 1976, s. 288)

Wilgotnościomierz należy zawiesić najlepiej w osłoniętej wnęce okiennej, tak aby uchronić go przed działaniem promieni słonecznych. Na rys. 5 pokazano dwa rozwiązania techniczne budowy przykładowego wilgotnościomierza. Głównym elementem wilgotnościomierza (lewa strona rys. 5) jest włos ludzki, który pod wpływem wilgoci zmienia swoją długość (wydłuża się w powietrzu wilgotnym i kurczy w powietrzu suchym). Wilgotnościomierz ten zwany jest higrometrem włosowym (Gołąb-Meyer, 2011, s.12). Zamiast włosa ludzkiego można wykorzystać włos koński z grzywy lub ogona. Włos należy odpowiednio przygotować. Należy go umyć w ciepłej wodzie z mydłem i wysuszyć. Konieczne może być użycie kilku włosów celem zwiększenia wytrzymałości mechanicznej urządzenia. Idea działania przyrządu polega na zamianie ruchu wzdłużnego na ruch obrotowy wskazówki.

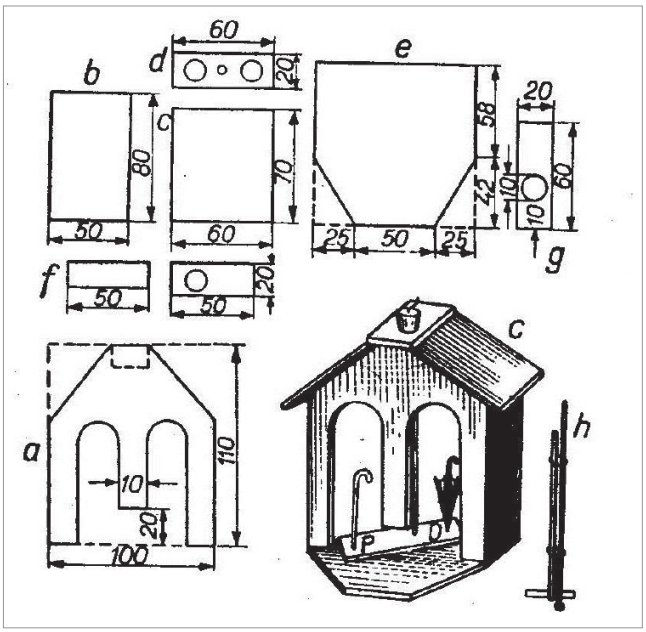
Inna konstrukcja wilgotnościomierza (prawa strona rys. 5) oparta jest o właściwości skrzypcowej struny „D", wykonanej z odpowiednio spreparowanych jelit baranich. Wykorzystywana jest własność struny polegająca na skręcaniu się w wyniku zmian wilgotności otoczenia. Stąd też konstrukcja tego wilgotnościomierza jest znacznie prostsza. Trudność stanowi natomiast zdobycie odpowiedniej struny, która obecnie używana jest jedynie w instrumentach starodawnych.



Rys. 5. Wilgotnościomierz – rozwiązanie techniczne (Janowski, 1976, s. 286)

Przykład domku szwajcarskiego przedstawia rys. 6. Pokazano tam wymiary domku oraz sposób mocowania struny. Konstrukcję tę wykorzystałem do budowy własnego higrometru (fot. 5). Z powodu trudności z pozyskaniem odpowiedniej struny „D", jak również długiego włosa (podobno najlepszy jest włos koloru blond), użyłem dwa sklejone ze

sobą paski papieru. Pod wpływem wilgoci oba paski odkształcają się w kierunkach wzajemnie prostopadłych, co w efekcie prowadzi do skręcenia podstawki z figurkami. Na fot. 5 pokazane są szczegóły konstrukcyjne higrometru.



Rys. 6. Figurki przepowiadające pogodę (Sikora, 1968, s. 60–61)



Fot. 5. Domek szwajcarski – wersja wykonana przez autora artykułu (fot. Henryk Spustek)

Barometr inaczej

Barometr wodno-powietrzny może służyć jako wysokościomierz. Przy jego pomocy możliwe jest oszacowanie wysokości budynku (Błażejewski, 1991, s. 20). Inny ciekawy pomysł na pomiar wysokości budynku przy użyciu długiego, przezroczystego węża oraz zbiornika z wodą podano w jednym z numerów pisma Neutrino[2] (Sokołowska, 2011, s. 5–6). Warto przeprowadzić ten pouczający eksperyment.

Można także pokusić się o wykonanie psychrometru. Jest to rodzaj higrometru wykorzystującego różnicę wskazań dwóch termometrów. W przyrządzie tym jeden z termometrów jest zwilżany, a drugi pozostaje suchy. Różnica wskazań obu termometrów jest miarą wilgotności powietrza (Gołąb-Meyer, 2011, s. 12).

W taki oto sposób wykonałem podczas urlopu kilka przydatnych narzędzi, które wraz z obserwacją nieba miały uwiarygodnić przyszłe prognozy pogody. Tymczasem po zakończeniu prac pogoda ustabilizowała się i na całe dwa tygodnie przyszło wyczekiwane długo lato i moje urządzenia stały się nieprzydatne. Może przydadzą się w przyszłym roku? Oby jednak się nie przydały wcale, oczywiście jedynie w kontekście przewidywań pogody.

dr hab. Henryk Spustek
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu

Błażejewski, R. (1991). *100 prostych doświadczeń z wodą i powietrzem*. Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
Gaj, J. (1985). *Laboratorium fizyczne w domu*. Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
Gołąb-Meyer, Z. (2011). „Para wodna". *Neutrino*, nr 15, s. 9–12. https://neutrino.if.uj.edu.pl/documents/12578688/0899e2d4-03a2-48a2-aba4-1c9ba941b467 (dostęp: 29.10.2026)
Janowski, J. (1976). *Młody konstruktor*. Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
Sawicki, M. (1967). „Zjawisko tęczy w ujęciu demonstracyjnym w szkole podstawowej". *Fizyka w szkole*, nr 1, s. 11–13.
Sikora, J. (1968). *Sporządzanie pomocy naukowych do fizyki*. Wydawnictwo PZWSz.
Sokołowska, D. (2011). „Barometr wodny – doświadczenie". *Neutrino*, nr 12, s. 5–6. https://neutrino.if.uj.edu.pl/documents/12578688/836b911a-671f-4a35-af43-39b77e7c6f95 (dostęp: 29.10.2026)

[2] Neutrino to pismo dla uczniów o fizyce i astronomii, wydawane przez Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2008–2021. Wszystkie numery dostępne są w formie elektronicznej: https://neutrino.if.uj.edu.pl/.

Przemoc instytucjonalna wobec nauczycieli

Grzegorz Ćwiertniewicz

Nauczyciel – zapomniana ofiara przemocy instytucjonalnej? Oto jest pytanie! Przemocy instytucjonalnej w szkole mogą doświadczać (i doświadczają) zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Stwierdzenie to może wydawać się niezbyt odkrywcze, jednak wymaga ponownego podkreślenia. O ile o opresji instytucjonalnej wobec tych pierwszych psychologowie, pedagodzy, inni specjaliści czy badacze edukacji wypowiadają się bardzo często, o tyle przemoc strukturalna wobec nauczycieli, przejawiająca się w systemowych mechanizmach ich krzywdzenia, zdaje się wzbudzać mniejsze zainteresowanie. Mam świadomość, że w swojej wypowiedzi posłużyłem się daleko idącym uogólnieniem. Nie zmienia to jednak faktu, że troska o nauczyciela, jego dobrostan psychiczny, poczucie sprawczości i godność zawodową zbyt często pozostaje na marginesie dyskusji o kondycji współczesnej szkoły. Warto w tym miejscu zaznaczyć, bez obszernego wyjaśniania, że już same przepisy prawa oświatowego, system wynagrodzeń czy niska pozycja społeczna zawodu generują poczucie krzywdy i bezsilności. Negatywne działania ze strony interesariuszy – uczniów, rodziców, dyrektorów, władz oświatowych (i nie tylko oświatowych), ale i – co trzeba wyraźnie zaznaczyć – samych nauczycieli, to poczucie uprzedmiotowienia, ograniczonej sprawczości czy bezradności zdecydowanie pogłębiają.

Pojęcie przemocy instytucjonalnej starałem się zdefiniować w ostatnim numerze czasopisma „Oblicza 2.0”[1], podejmując próbę ustalenia przesłanek występowania tego zjawiska wobec uczniów. Podkreśliłem wówczas, że w przepisach prawa oświatowego próżno szukać jednoznacznego określenia, które w pełni oddawałoby istotę omawianego zagadnienia. Na przemoc tę składają się różne działania i zaniechania, a zatem próba skonstruowania terminu – czy bardziej twórczo: wykreowania pojęcia – wydaje się raczej niemożliwa, a już na pewno niełatwa. Odstępuję w tym miejscu od dalszych wyjaśnień, uznając, że przedmiotowe zagadnienie zostało przeze mnie wyczerpująco omówione w przywołanym wcześniej artykule.

[1] „Przemoc instytucjonalna wobec dziecka w szkole”. Oblicza 2.0, 1(3)2026, str. 38–43.

Między systemową niesprawiedliwością a przemocą instytucjonalną

Przemoc instytucjonalna jest pojęciem niezwykle szerokim i wielowymiarowym. W zależności od tego, kto jej doświadcza, może przybierać odmienne formy, przejawiać się w różnorodnych mechanizmach oraz prowadzić do odmiennych konsekwencji. Doprecyzowania wymaga zatem już nie sam zakres znaczeniowy tego pojęcia, ale specyfika mechanizmów przemocy instytucjonalnej w odniesieniu do poszczególnych grup nią dotkniętych. W kontekście środowiska oświatowego należy wskazać, w jaki sposób przemoc ta manifestuje się w rzeczywistości szkolnej, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli, których doświadczenia nie zawsze znajdują należyte odzwierciedlenie w dominującym dyskursie pedagogicznym czy prawnym. Kluczowe staje się przy tym rozstrzygnięcie, które spośród systemowych uwarunkowań pracy nauczyciela można uznać za przejawy przemocy instytucjonalnej, a które stanowią jedynie konsekwencję określonego sposobu organizacji i funkcjonowania systemu oświaty. Przemoc interpersonalna wobec nauczyciela, co ważne, może nabierać charakteru instytucjonalnego wówczas, gdy osoby lub organy odpowiedzialne za jego ochronę świadomie tolerują naruszenia, utrwalają mechanizmy krzywdzenia albo wykorzystują przysługujące im kompetencje w sposób prowadzący do naruszenia jego godności i uprawnień.

Nauczyciel wobec nadużyć i zaniechań instytucjonalnych

W przypadku nauczyciela opresja instytucjonalna (używam tego określenia po raz drugi z pełną odpowiedzialnością i stanowczością) może obejmować na przykład uporczywe, bezpodstawne kontrole, ciągłe skargi wspierane przez dyrektora lub organ prowadzący, bezpodstawne postępowania dyscyplinarne, straszenie konsekwencjami, groźby zwolnienia, tolerowanie znieważania i szkalowania nauczyciela przez uczniów lub ich rodziców czy nierówne traktowanie w przydziale obowiązków, godzin, nagród i wiele innych zdarzeń. Za każdym razem trzeba rozpoznać, w jakiej sytuacji i od kogo ta przemoc pochodzi: od dyrektora, organu prowadzącego, kuratorium oświa-

ty, pojedynczych rodziców, rady rodziców, nauczycieli czy uczniów.

W artykule odniosę się jedynie do kilku przesłanek, które w określonych okolicznościach mogą świadczyć o przemocy instytucjonalnej wobec nauczyciela. Skoncentruję się na sytuacjach, kiedy nauczyciel jest znieważany, szkalowany (przez rodziców, uczniów, czasem innych nauczycieli), kiedy kierowane są wobec niego bezzasadne skargi do dyrektora, kuratorium czy organu prowadzącego i kiedy ten sam dyrektor nie staje w obronie nauczyciela, choć ma taki obowiązek.

Znieważanie i szkalowanie nauczyciela przez rodziców lub inne osoby

Nauczyciele spotykają się z agresywnymi zachowaniami rodziców: podważaniem kompetencji, publicznym obrażaniem, rozpowszechnianiem nieprawdziwych informacji na zebraniach, w mediach społecznościowych czy w korespondencji kierowanej do organów nadzoru. Takie zachowania wykraczają poza ramy trudności we współpracy z rodzicami i mogą stanowić naruszenie dóbr osobistych nauczyciela, a w określonych przypadkach również wypełniać znamiona przestępstwa. Nauczyciel nie pozostaje bez ochrony, a kluczową rolę w obronie jego dobrego imienia odgrywa dyrektor szkoły.

Zacznijmy od naruszenia dóbr osobistych nauczyciela i grożącej za to odpowiedzialności cywilnej. Zgodnie z art. 23 i 24 Kodeksu cywilnego, dobra osobiste człowieka, takie jak cześć, dobre imię, renoma zawodowa, wizerunek, pozostają pod ochroną prawa. Rozpowszechnianie nieprawdziwych oskarżeń pod adresem nauczyciela (np. zarzutów braku kwalifikacji, przemocy wobec uczniów, nieuczciwości) może naruszać te dobra. W takiej sytuacji nauczyciel może dochodzić roszczeń cywilnych, w szczególności żądania zaniechania naruszeń (nakazania sprawcy, aby zaprzestał rozpowszechniania krzywdzących informacji, usunął wpisy z internetu itp.), żądania usunięcia skutków naruszenia (np. poprzez złożenie przeprosin, opublikowanie sprostowania, oświadczenia odpowiedniej treści) czy żądania zadośćuczynienia pieniężnego lub zapłaty kwoty na wskazany cel społeczny, gdy naruszenie dóbr osobistych spowodowało krzywdę (np. stres, utratę zaufania). Choć pozew o ochronę dóbr osobistych nauczyciel składa we własnym imieniu, jako osoba prywatna, dyrektor może go wspierać merytorycznie (udostępnienie dokumentacji, świadków, informacji o przebiegu zebrań), organizacyjnie (np. pomoc w znalezieniu profesjonalnego pełnomocnika) czy formalnie (np. pismo szkoły wskazujące na nieprawdziwość zarzutów w skargach kierowanych do organów nadzoru). Ochrona nauczyciela przed szkalowaniem nie polega jedynie na „stanięciu po jego stronie" w konflikcie. Dyrektor ma obowiązek dbać o to, by nieuzasadnione, krzywdzące oskarżenia nie dezorganizowały pracy szkoły, nie niszczyły autorytetu nauczyciela oraz nie naruszały standardów współżycia społecznego w środowisku szkolnym.

Jeżeli działania rodzica przyjmują formę pomówienia (zniesławienie jest przestępstwem), przypisywania nauczycielowi takich postępków lub cech, które mogą go poniżyć w opinii publicznej lub narazić na utratę zaufania potrzebnego do wykonywania zawodu, wchodzi w grę przestępstwo zniesławienia, uregulowane w art. 212 Kodeksu karnego.

Zniesławienie jest ścigane z oskarżenia prywatnego, co oznacza, że nauczyciel, jako pokrzywdzony, sam składa prywatny akt oskarżenia. Sąd ocenia wówczas, czy wypowiedzi rodzica mają charakter bezprawnego pomówienia, czy mieszczą się jeszcze w granicach dozwolonej krytyki (opartej na faktach, wyrażonej w sposób rzeczowy i zgodny z normami obyczajowymi). Należy pamiętać, że publiczne, nieprawdziwe zarzuty dotyczące rzekomych nadużyć, przemocy czy braku kwalifikacji, rozpowszechniane szeroko (np. w internecie, na zebraniach), co do zasady mogą spełniać znamiona zniesławienia.

Uprawnienie nauczyciela do osobistego dochodzenia swoich praw nie wyklucza obowiązków dyrektora. Jak wcześniej wspomniałem, to z przepisów Karty Nauczyciela wynika, że dyrektor i organ prowadzący mają obowiązek występować w obronie nauczyciela, gdy jego uprawnienia zostają naruszone. Dyrektor powinien podjąć rozmowę ze sprawcą naruszeń (rodzicem lub inną osobą), jasno wskazując, że jego zachowanie narusza dobra osobiste nauczyciela i zakłóca pracę szkoły, oraz uprzedzając o możliwych konsekwencjach prawnych, w razie braku efektu – skierować pisemne wezwanie do zaprzestania naruszeń, opisując konkretne zachowania (wpisy, wypowiedzi, skargi), wskazując podstawy prawne i wzywając do ich zakończenia, a gdy naruszenia są poważne, uporczywe lub przybierają formę zniewag czy pomówień – rozważyć zawiadomienie organów ścigania, zwłaszcza w przypadku podejrzenia przestępstw przeciwko czci nauczyciela. Dzięki takiej reakcji dyrektor nie tylko wspiera nauczyciela, ale także dba o bezpieczeństwo prawne szkoły i standard współpracy z rodzicami.

Bezzasadne, uporczywe skargi rodzica i inne działania uderzające w nauczyciela

Zdarza się, że jeden rodzic składa kolejne skargi na nauczyciela – do dyrektora, organu prowadzącego, kuratorium – mimo że wcześniejsze postępowania nie potwierdziły zarzutów. Samo ponawianie skarg nie przesądza o nadużyciu prawa. Znaczenie mają ich treść, okoliczności i sposób formułowania. Skargi zawierające bezprawne zarzuty mogą natomiast naruszać dobra osobiste nauczyciela. Dyrektor, odpowiedzialny za pracę szkoły i ochronę nauczycieli, powinien działać stopniowo. Schemat reagowania może być następujący:

- rozmowa z rodzicem – wyjaśnienie, że skargi były rozpoznane i okazały się bezzasadne, a ich powielanie dezorganizuje pracę szkoły i może naruszać dobra osobiste nauczyciela oraz szkoły;
- pisemne wezwanie do zaprzestania naruszeń – wskazanie braku nowych okoliczności, żądanie zaprzestania działań godzących w dobre imię szkoły i nauczyciela, poinformowanie o możliwych konsekwencjach cywilnych i karnych;
- wystąpienie w obronie nauczyciela (art. 63 KN) – zaprezentowanie oficjalnego stanowiska wobec kuratorium czy organu prowadzącego i wspieranie nauczyciela przy krokach prawnych;
- zawiadomienie organów ścigania – gdy skargi lub wypowiedzi rodzica mają charakter pomówień czy zniesławiających oskarżeń (np. o rzekome przestępstwa), można rozważyć zgłoszenie przestępstw przeciwko czci z art. 212–216 k.k.

Niezależnie od działań podejmowanych przez dyrektora, nauczyciel zachowuje prawo do samodzielnego dochodzenia ochrony swoich dóbr osobistych na drodze cywilnej, a w przypadku zachowań wypełniających znamiona zniesławienia – również na drodze karnej. Możliwości te zostały omówione wcześniej.

Przemoc wobec nauczyciela ze strony ucznia

Nauczyciel, podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych (art. 63 KN). Oznacza to, że agresja słowna ucznia czy ośmieszanie nauczyciela w sieci nie są jedynie „niegrzecznym zachowaniem", lecz mogą stanowić czyny karalne i naruszenie dóbr osobistych.

Uczeń, który kieruje wulgaryzmy, obraźliwe epitety lub inne zachowania poniżające wobec nauczyciela, może, zależnie od okoliczności i spełnienia ustawowych znamion czynu, dopuścić się znieważenia objętego ochroną wynikającą z art. 63 KN. Po ustaleniu okoliczności dyrektor powinien ocenić, czy zachodzą ustawowe przesłanki zawiadomienia Policji lub sądu rodzinnego (art. 4 § 2 ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich). Równocześnie powinien podjąć działania wychowawcze i statutowe, tzn. poinformować ucznia i jego rodziców o naganności czynu i konsekwencjach, zastosować przewidziane w statucie kary (np. naganę, obniżenie oceny zachowania, inne sankcje) oraz omówić zdarzenie z klasą, przypominając obowiązujące normy, konsekwencje ich łamania oraz zasady ochrony nauczyciela jak funkcjonariusza publicznego.

Analogicznie należy postąpić w przypadku naruszenia wizerunku. Wizerunek jest dobrem osobistym podlegającym ochronie (art. 23–24 k.c.). Wykorzystanie wizerunku nauczyciela w prześmiewczy sposób, np. poprzez memy, przeróbki, filmiki, w celu jego ośmieszenia, może stanowić znieważenie w rozumieniu Kodeksu karnego (art. 216, 226 k.k.), przy czym nauczyciel korzysta z ochrony jak funkcjonariusz publiczny. W takiej sytuacji dyrektor powinien powiadomić organ prowadzący oraz zawiadomić organy ścigania o podejrzeniu popełnienia przestępstwa znieważenia nauczyciela. Jeżeli sprawcą jest uczeń nieletni, należy pamiętać o stosowaniu ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (art. 4). Równolegle dyrektor stosuje wobec ucznia środki wychowawcze i statutowe, a więc konsekwencje przewidziane w statucie, rozmowy z rodzicami oraz działania profilaktyczne dotyczące cyberprzemocy.

Tak rozumiana przemoc słowna i cyberprzemoc wobec nauczyciela wymagają od dyrektora nie tylko reakcji wychowawczej, ale też podjęcia działań prawnych, które chronią godność nauczyciela i wzmacniają autorytet szkoły.

Znieważanie i szkalowanie nauczyciela przez dyrektora

Problem ten jest najbardziej złożony, ponieważ dyrektor powinien z jednej strony chronić nauczyciela (art. 63 KN), z drugiej – może być sam sprawcą naruszeń (np. znieważanie, szykany). Dyrektor jako nauczyciel lub osoba korzystająca z ochrony jak funkcjonariusz publiczny sam może dopuścić się znieważenia innego nauczyciela, np. poprzez agresywne, poniżające wypowiedzi, publiczne obrażanie

czy podważanie godności i autorytetu. Jeżeli takie zachowania mają miejsce podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, mogą wypełniać znamiona przestępstwa znieważenia funkcjonariusza publicznego (art. 226 § 1 k.k., stosowany do nauczycieli na podstawie art. 63 KN). Nauczyciel w takiej sytuacji może zawiadomić organy ścigania o podejrzeniu popełnienia przestępstwa znieważenia (jest ono ścigane z urzędu), złożyć pozew cywilny o ochronę dóbr osobistych (art. 24 k.c.) z żądaniem zaniechania naruszeń, przeprosin, zadośćuczynienia lub zapłaty na cel społeczny, a także zgłosić sprawę organowi prowadzącemu lub kuratorowi oświaty, gdy zachowanie dyrektora świadczy o naruszeniu jego obowiązków jako osoby kierującej szkołą.

Szczególnie niepokojącym przejawem przemocy instytucjonalnej jest bierność dyrektora wobec zgłaszanych przez nauczyciela naruszeń jego godności i uprawnień. Obowiązek występowania w obronie nauczyciela wynika wprost z art. 63 ust. 2 Karty Nauczyciela. Jego uporczywe niewykonywanie, zwłaszcza pomimo wiedzy o znieważaniu lub zniesławianiu nauczyciela, może stanowić podstawę interwencji organu prowadzącego lub kuratora oświaty.

Przemoc wobec nauczyciela może też przejawiać się w nadużyciach władzy przez dyrektora, np. groźby zwolnienia w reakcji na zgłoszenia nauczyciela, wszczynanie bezpodstawnych postępowań dyscyplinarnych, obchodzenie zasad odpowiedzialności dyscyplinarnej z art. 75 i następne KN czy niezgodne z prawem stosowanie kar porządkowych. Takie sytuacje mają charakter złożony. Wymagają analizy wielu dokumentów, a także oceny pod kątem prawa pracy, Karty Nauczyciela i przepisów karnych. W praktyce mogą być rozpatrywane jako naruszenie obowiązków dyrektora, naruszenie dóbr osobistych nauczyciela, a w skrajnych przypadkach również jako działania o charakterze przemocy instytucjonalnej.

Przemoc wobec nauczyciela ze strony innego nauczyciela

Konflikty w gronie pedagogicznym są nieuniknione, ale w momencie, gdy nauczyciel zaczyna znieważać, szkalować lub w inny sposób agresywnie atakować kolegę z pracy, mamy do czynienia z naruszeniem godności zawodu i zasad współżycia społecznego. Dyrektor szkoły nie może pozostawać bierny. Działa bowiem zarówno jako przełożony, jak i gwarant ochrony nauczyciela. Gdy dyrektor powezmie informację, że jeden nauczyciel narusza godność innego (obraźliwe wypowiedzi, podważanie autorytetu, szkalowanie w obecności innych osób), powinien niezwłocznie przeprowadzić rozmowę wyjaśniającą z nauczycielem-sprawcą i, w miarę potrzeby, z nauczycielem-pokrzywdzonym, przypomnieć o obowiązku przestrzegania zasad współżycia społecznego oraz przepisów prawa pracy i Karty Nauczyciela (m.in. obowiązek godnego zachowania, współpracy w zespole, szacunku dla innych) oraz zareagować szczególnie stanowczo, jeśli zachowanie wpływa na uczniów (gdy np. przy nich dochodzi do konfliktów) lub psuje atmosferę w szkole w sposób odczuwalny dla całej społeczności. Już na tym etapie dyrektor powinien jasno zasygnalizować, że obrażanie czy szkalowanie współpracownika jest nieakceptowalne i może prowadzić do konsekwencji służbowych.

W sytuacji, gdy zachowanie nauczyciela narusza porządek pracy (np. zasady komunikacji, regulamin pracy, obowiązek kulturalnego zachowania w miejscu pracy), dyrektor może sięgnąć po środki odpowiedzialności porządkowej na podstawie art. 108 k.p. (w związku z art. 75 ust. 2 KN), a mianowicie po karę upomnienia (przy lżejszych, incydentalnych naruszeniach) lub karę nagany (przy bardziej rażących lub powtarzających się zachowaniach). Zanim jednak kara zostanie wymierzona, dyrektor ma obowiązek wysłuchania nauczyciela i umożliwienia mu złożenia wyjaśnień. Ukaranie porządkowe dotyczy uchybień w porządku i organizacji pracy. Nie należy sięgać po nie, gdy zachowanie wyraźnie narusza godność zawodu i podstawowe obowiązki z art. 6 KN.

Jeśli agresja słowna, szkalowanie czy oczernianie przybierają formę, która nie licuje z powagą zawodu nauczyciela lub poważnie narusza obowiązki wymienione w art. 6 KN (np. obowiązek kształtowania postaw moralnych, dbania o atmosferę szacunku), można mówić o przewinieniu dyscyplinarnym. W takiej sytuacji dyrektor nie wymierza sam kary dyscyplinarnej, bo jest to kompetencja komisji dyscyplinarnej. Może natomiast zawiadomić rzecznika dyscyplinarnego o podejrzeniu popełnienia przewinienia dyscyplinarnego. We wniosku opisuje wówczas zachowania nauczyciela, ich kontekst, wpływ na atmosferę w szkole i, jeśli są, wskazuje dowody (np. notatki służbowe, zeznania świadków). Komisja dyscyplinarna może wymierzyć kary od nagany z ostrzeżeniem aż po wydalenie z zawodu. Dyrektor, decydując się na zgłoszenie, sygnalizuje, że ma miejsce poważne naruszenie standardów zawodowych, a nie tylko konflikt interpersonalny.

Zdarza się, że agresja słowna w relacjach między nauczycielami przekracza granice konfliktu pracow-

niczego i może wypełniać znamiona przestępstwa. W takich przypadkach, niezależnie od odpowiedzialności porządkowej lub dyscyplinarnej, konieczne staje się rozważenie odpowiednich środków ochrony prawnej. Dyrektor powinien ocenić charakter naruszenia i podjąć działania odpowiadające jego wadze oraz okolicznościom.

Niezależnie od działań porządkowych, dyscyplinarnych czy karnych, dyrektor odpowiada za klimat pracy w szkole. Powinien zatem organizować działania profilaktyczne, np. szkolenia z komunikacji i rozwiązywania konfliktów w gronie pedagogicznym, jasno komunikować nauczycielom standardy zachowań i konsekwencje ich naruszenia, a także reagować na pierwsze sygnały narastających napięć tak, aby nie dopuścić do eskalacji w postać przemocy słownej czy psychicznej. Przemoc wobec nauczyciela ze strony innego nauczyciela uderza nie tylko w osobę pokrzywdzoną, ale też w autorytet całego grona pedagogicznego i poczucie bezpieczeństwa uczniów. Dlatego konsekwentna, wyważona reakcja dyrektora, łącząca działania wychowawcze z wykorzystaniem dostępnych narzędzi prawnych, jest kluczowa dla ochrony godności zawodu nauczyciela i jakości pracy szkoły.

Ochrona nauczyciela jak funkcjonariusza publicznego

Nie sposób nie omówić tego szczególnego rodzaju ochrony, ale i obrony, przysługującego nauczycielom, do którego wielokrotnie nawiązywałem w niniejszych rozważaniach. Nauczyciel podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych korzysta z ochrony przewidzianej dla funkcjonariuszy publicznych. Wynika to, jak już sygnalizowałem, wprost z art. 63 ust. 1 KN. Dyrektor (a w przypadku dyrektora – organ prowadzący) jest obowiązany z urzędu występować w obronie nauczyciela, gdy jego uprawnienia zostaną naruszone (art. 63 ust. 2 KN). Ochrona funkcjonariusza publicznego obejmuje m.in. przestępstwa naruszenia nietykalności cielesnej (art. 222 k.k. – kara: do trzech lat pozbawienia wolności), znieważenia funkcjonariusza (art. 226 § 1 k.k. – kara: grzywna, ograniczenie wolności lub do roku pozbawienia wolności), a także inne zachowania przeciwko autorytetowi osoby pełniącej funkcję publiczną. Podkreślić wypada, że znieważenie nauczyciela w związku z pełnieniem obowiązków (np. przez rodzica, ucznia, a także innego nauczyciela) może stanowić przestępstwo z art. 226 § 1 k.k.

Przykład: Uczeń znieważa nauczyciela.

Co powinien zrobić dyrektor? Po ustaleniu okoliczności powinien ocenić, czy istnieje ustawowy obowiązek zawiadomienia Policji lub sądu rodzinnego (art. 63 ust. 2 Karty Nauczyciela w zw. z art. 4 § 2 ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich). Równolegle stosuje się kary statutowe wobec ucznia (art. 99 Prawa oświatowego), działania wychowawcze, informowanie rodziców.

W zależności od okoliczności zachowania godzące w godność nauczyciela mogą podlegać odpowiedzialności cywilnej lub karnej. Kluczowe jest rozróżnienie przestępstw ściganych z urzędu i z oskarżenia prywatnego, ponieważ wpływa ono na sposób podjęcia interwencji.

Kiedy dyrektor musi zawiadomić organy ścigania z urzędu? Zakres obowiązku zawiadomienia zależy od podstawy prawnej i okoliczności sprawy, w tym od tego, czy zachodzi uzasadnione podejrzenie popełnienia przestępstwa ściganego z urzędu, w szczególności z rozdziału o przestępstwach przeciwko działalności instytucji państwowych, gdzie nauczyciel jest chroniony jak funkcjonariusz publiczny. Chodzi przede wszystkim o:

- art. 222 k.k. – naruszenie nietykalności cielesnej funkcjonariusza publicznego (np. uderzenie nauczyciela, szarpanie go podczas lub w związku z wykonywaniem obowiązków) – przestępstwo ścigane z urzędu,
- art. 223 k.k. – czynna napaść,
- art. 226 § 1 k.k. – znieważenie funkcjonariusza publicznego (nauczyciela lub dyrektora) podczas i w związku z pełnieniem obowiązków służbowych – również ścigane z urzędu i inne typowe przestępstwa ścigane z urzędu, jeśli dotyczą nauczyciela przy wykonywaniu obowiązków, np. groźby karalne z art. 190 k.k.,
- czyny przeciwko zdrowiu (art. 156–157 § 1 k.k.).

W tych przypadkach dyrektor nie czeka na reakcję nauczyciela – działa „z urzędu". Sporządza zawiadomienie o podejrzeniu popełnienia przestępstwa i przekazuje je organom ścigania. Obowiązek wynika z przywoływanego już art. 63 ust. 2 KN (obrona nauczyciela) oraz z przepisów karnoprocesowych (społeczny/prawny obowiązek zawiadomienia o przestępstwie ściganym z urzędu).

Kiedy natomiast sprawa ma charakter prywatnoskargowy i kiedy nauczyciel musi sam dochodzić swoich praw? Nie wszystkie czyny godzące w godność nauczyciela podlegają szczególnej ochronie przewidzianej w art. 222–226 k.k. Niektóre z nich, ze

względu na brak związku z wykonywaniem obowiązków służbowych lub charakter prawny czynu, podlegają ściganiu z oskarżenia prywatnego. Do tej grupy należą m.in.:

- art. 216 k.k. – zniewaga – nie dotyczy funkcjonariusza publicznego, czyli np. obraźliwe słowa lub wpisy wobec nauczyciela poza wykonywaniem obowiązków albo gdy nie mają związku z obowiązkami (co do zasady przestępstwo prywatnoskargowe),
- art. 217 k.k. – naruszenie nietykalności cielesnej – zwykłe naruszenie, nie w trybie art. 222 wobec funkcjonariusza (również co do zasady prywatnoskargowe),
- art. 212 k.k. – zniesławienie, np. szkalowanie szkoły lub konkretnego nauczyciela w mediach społecznościowych (prywatnoskargowe).

W takich przypadkach dyrektor nie ma obowiązku kierować sprawy do organów ścigania. Nauczyciel jako pokrzywdzony może sam zebrać dowody i wnieść prywatny akt oskarżenia przeciw sprawcy. Rola dyrektora sprowadza się zasadniczo do wsparcia nauczyciela (art. 63 KN – obowiązek występowania w obronie), ale w sferze wewnątrzszkolnej, np. poprzez działania wychowawcze wobec uczniów, środki wobec rodziców (np. ograniczenie kontaktu do form oficjalnych) czy procedury dyscyplinarne wobec pracowników (jeśli sprawcą jest nauczyciel/pracownik szkoły).

Należy przyjąć zatem następujące kryterium rozróżnienia: jeżeli zachowanie wobec nauczyciela ma miejsce podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych i wypełnia znamiona przestępstwa, które dla funkcjonariusza publicznego jest ścigane z urzędu (art. 222, 223, 226 k.k. i inne z tego rozdziału) – dyrektor zawiadamia z urzędu; jeżeli jest to „zwykła" zniewaga, naruszenie nietykalności czy zniesławienie, niepowiązane z wykonywaniem obowiązków albo ustawa kwalifikuje czyn jako prywatnoskargowy – inicjatywa należy do pokrzywdzonego, a dyrektor wspiera nauczyciela głównie w płaszczyźnie organizacyjnej i prawnej.

Niezależnie od charakteru prawnego naruszenia dyrektor nie powinien pozostawać bierny wobec zgłoszeń dotyczących znieważania, pomawiania czy innych zachowań godzących w godność nauczyciela. Zakres podejmowanych działań musi odpowiadać okolicznościom konkretnej sprawy, jednak obowiązek występowania w obronie nauczyciela, wynikający z art. 63 ust. 2 Karty Nauczyciela, nie może pozostawać jedynie deklaracją ustawową.

Rekomendacje dla nauczyciela doświadczającego przemocy instytucjonalnej

Przemoc instytucjonalna to pojęcie szerokie i nie jest wprost zdefiniowane w przepisach prawa. Proponowane rekomendacje muszą być więc ogólne. W każdym poważniejszym przypadku zasadna jest konsultacja z właściwym prawnikiem.

Krok 1 – Dokumentowanie zdarzeń

Niezależnie od sprawcy (dyrektor, rodzic, współpracownik, uczeń):

- sporządzać notatki służbowe po każdym incydencie: data, godzina, miejsce, opis, świadkowie;
- zachowywać korespondencję (maile, SMS-y, wiadomości w dzienniku elektronicznym);
- w przypadku publikacji w internecie – robić zrzuty ekranu (z datą, adresem strony);
- odnotowywać, do kogo nauczyciel zgłosił problem i jaka była odpowiedź.

To niezbędna baza dla każdej dalszej interwencji (dyrektor, organ prowadzący, kurator, sąd).

Krok 2 – Zwrócenie się do dyrektora (gdy nie jest on sprawcą)

Jeśli sprawcą jest rodzic, uczeń lub inny nauczyciel, należy:

1. złożyć do dyrektora pisemną informację o naruszeniach, z prośbą o:
   - podjęcie działań zgodnie z art. 63 KN (wystąpienie w obronie nauczyciela),
   - wskazanie, jakie kroki dyrektor planuje (rozmowa z rodzicem, uczniem, zawiadomienie Policji lub sądu rodzinnego, działania porządkowe wobec nauczyciela-sprawcy);
2. w piśmie należy wskazać:
   - konkretne zachowania,
   - przepisy (np. art. 63 KN, art. 226 k.k., art. 24 k.c.),
   - prośbę o pisemną odpowiedź;
3. jeżeli dyrektor nie reaguje lub bagatelizuje sprawę – jest to kolejny element dokumentacji, który może być przedstawiony organowi prowadzącemu lub kuratorium.

Krok 3 – Gdy dyrektor jest sprawcą

Ta sytuacja jest najtrudniejsza. Należy wówczas:

1. zabezpieczyć dokumentację i świadków – jak w kroku 1;
2. nie wchodzić w konflikty personalne na piśmie bez namysłu – każde pismo może być później użyte w postępowaniu;

3. rozważyć:
   - złożenie pisemnej skargi do organu prowadzącego (np. wójta, burmistrza, prezydenta, starosty, marszałka – w zależności od typu szkoły),
   - złożenie informacji do kuratorium oświaty uwzględniającej opis naruszeń obowiązków dyrektora jako nauczyciela (w tym niewywiązywanie się z art. 63 KN, ewentualnie innych obowiązków wynikających z ustaw: Prawo oświatowe i Karta Nauczyciela),
   - w sytuacjach naruszenia dóbr osobistych – konsultację z prawnikiem w sprawie pozwu cywilnego (art. 24 k.c.) lub zawiadomienia o przestępstwie (znieważenie – art. 216/226 k.k., zniesławienie – art. 212 k.k.).

Krok 4 – Ochrona prawna nauczyciela

W zależności od rodzaju naruszeń, nauczyciel może:

- wystąpić z powództwem o ochronę dóbr osobistych (art. 24 k.c.);
- złożyć prywatny akt oskarżenia o zniesławienie (art. 212 k.k.) lub zniewagę (art. 216 k.k.);
- domagać się interwencji organów ścigania, gdy w grę wchodzi przestępstwo znieważenia funkcjonariusza publicznego (art. 226 k.k. – nauczyciel korzysta z tej ochrony na podstawie art. 63 KN).

Zakończenie

Przemoc instytucjonalna wobec nauczyciela nie zawsze przybiera postać bezpośrednich działań naruszających jego godność czy uprawnienia. Niekiedy przejawia się w bierności osób i instytucji zobowiązanych do zapewnienia mu ochrony. Szczególna odpowiedzialność spoczywa w tym zakresie na dyrektorze szkoły, którego obowiązek występowania w obronie nauczyciela nie może ograniczać się do formalnego respektowania przepisów prawa. Wymaga rzeczywistych działań, adekwatnych do okoliczności konkretnej sprawy. Nie każde nieporozumienie, skarga czy konflikt stanowią oczywiście przejaw przemocy instytucjonalnej.

Granica zostaje jednak przekroczona wówczas, gdy działania lub zaniechania osób reprezentujących instytucję prowadzą do krzywdzenia nauczyciela albo utrwalają jego bezradność wobec doznawanych naruszeń. W tym kontekście nie sposób pominąć mobbingu, który w określonych okolicznościach może stanowić szczególną formę przemocy instytucjonalnej. Złożoność tego zjawiska, w tym jego uwarunkowania i konsekwencje prawne, uzasadnia jednak poświęcenie mu odrębnego artykułu.

Niezależnie od formy doświadczanej przemocy nauczyciel nie może pozostawać bez ochrony, a instytucje odpowiedzialne za funkcjonowanie szkoły nie mogą uchylać się od obowiązku jej zapewnienia. Szkoła, która ma uczyć poszanowania godności człowieka, nie może pozostawać obojętna na naruszanie godności tych, którzy tę wartość mają przekazywać swoim uczniom.

dr Grzegorz Ćwiertniewicz
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu

Ćwiertniewicz, G. (2026). „Przemoc instytucjonalna wobec dziecka w szkole". *Oblicza 2.0, 1*(3), 38–43. https://dodn.dolnyslask.pl/wp-content/uploads/Oblicza2.0_Nr3.pdf

Gniewek, E., Machnikowski, P. (red.). (2025). *Kodeks cywilny. Komentarz*. Wydawnictwo C.H. Beck.

Lisowski K., Stradomski K. (2026). *Karta Nauczyciela. Komentarz*. Wydawnictwo C.H.Beck.

Sobczyk, A. (red.) (2025). *Kodeks pracy*. Wydawnictwo C.H. Beck.

Stefański, R.A. (red.) (2026). *Kodeks karny. Komentarz*. Wydawnictwo C.H. Beck.

Polecana literatura:

Gajda, M. (2022). *Przemoc w pracy. Środki ochrony prawnej i metody przeciwdziałania*. Wolters Kluwer.

Monks, C. P., Coyne, I. (red.). (2012). *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Muchacka-Cymerman, A. (2025). *Wymiary kryzysu w zawodzie nauczyciela*. Wydawnictwo PETRUS.

Paluszkiewicz, M., Staszewska E. (red.). (2023). *Zjawiska niepożądane w zatrudnieniu z perspektywy prawa pracy – wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Pankowska, D. (2024). *Zapobieganie agresji w szkole. Profilaktyka pozytywna w ujęciu edukacyjnej analizy transakcyjnej*. Wydawnictwo UMCS.

Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Szymański, M. J. (2024). *Przyszłość edukacji. Szkoła przyszłości*. Difin.

Zalewska-Bujak, M. (2023). *Nauczyciel w polu szkolnym w świetle teorii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Nauczyciel mianowany na umowie na czas określony – czy taka forma zatrudnienia jest zgodna z prawem?

Alina Ziewiec-Chlebosz

Dla wielu nauczycieli moment odebrania aktu mianowania jest chwilą wielkiej ulgi i zasłużonej dumy po kilku latach intensywnej pracy. Poza wyższą pensją, możliwością zdobycia kolejnego stopnia awansu zawodowego, kluczową korzyścią tego sukcesu jest wejście w zupełnie nową rzeczywistość prawną, jaką gwarantuje zatrudnienie przez mianowanie. To szczególna, niefunkcjonująca w standardowym Kodeksie pracy forma stosunku prawnego, która w teorii ma zapewniać pedagogom poczucie stabilności i zawodowego bezpieczeństwa. W praktyce jednak interpretacja przepisów regulujących status nauczyciela mianowanego potrafi przysporzyć wielu pytań – zarówno samym zainteresowanym, jak i dyrektorom szkół i placówek. Prymarną kwestią jest to, czy nauczyciel mianowany może zostać zatrudniony na czas określony. Czy zgoda nauczyciela na zawarcie umowy na czas określony oznacza, że dyrektor może zdecydować o jej sformalizowaniu? Jakie konsekwencje wywołuje zawarcie umowy niezgodnie z przepisami? W artykule dokonuję analizy prawnych zawiłości związanych z zatrudnieniem nauczyciela poprzez mianowanie, wskazuję obowiązki pracodawcy oraz przytaczam stan prawny tej wyjątkowej formy zatrudnienia.

Prawne uwarunkowania zatrudnienia nauczyciela

W pierwszym rzędzie wskazać trzeba, iż zgodnie z art. 10 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 515), cyt.:

> *Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, jeżeli: 1) posiada obywatelstwo polskie (...); 2) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych; 3) nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne w sprawie o umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne; 4) nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe; 4a) nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 76 ust. 1 pkt 3, w okresie 3 lat przed nawiązaniem stosunku pracy, albo karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 76 ust. 1 pkt 4; 5) posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska; 6) istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony. 5a. Stosunek pracy nawiązany na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony przekształca się w stosunek pracy na podstawie mianowania z pierwszym dniem miesiąca kalendarzowego następującego po miesiącu, w którym: 1) nauczyciel uzyskał stopień nauczyciela mianowanego, o ile spełnione są warunki określone w ust. 5; 2) w przypadku nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego w czasie trwania umowy o pracę zostały spełnione warunki, o których mowa w ust. 5. [Ust.] 5b. Przekształcenie podstawy prawnej stosunku pracy, o którym mowa w ust. 5a, potwierdza na piśmie dyrektor szkoły.*

Czyli nauczyciela, który uzyskał stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego, zatrudnia się na podstawie mianowania wówczas, gdy spełnia warunki ustawowe, a szkoła ma dla niego pełny etat na czas nieokreślony.

Sytuacje, w których dopuszczalne jest zatrudnienie nauczyciela mianowanego na czas określony

Karta Nauczyciela przewiduje konkretne okoliczności, w których można zatrudnić nauczyciela mianowanego na umowę o pracę czas określony. W treści art. 10 ust. 6–7 ustawy podano, że, cyt.:

> *W przypadku braku warunków do zatrudnienia nauczyciela, o których mowa w ust. 5 pkt 6, stosunek pracy z nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze, z zastrzeżeniem ust. 7. [Ust.] 7.*

W przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania lub zastępstwa nieobecnego nauczyciela, w tym w trakcie roku szkolnego, stosunek pracy z nauczycielem początkującym, nauczycielem mianowanym lub nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas określony.

W świetle powyższego, jeżeli szkoła nie ma pełnego etatu, ale zachodzi potrzeba zatrudnienia, właściwa może być umowa o pracę na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze. Podkreślić jednak trzeba, że umowa na czas określony jest dopuszczalna wyjątkowo: przy zastępstwie nieobecnego nauczyciela albo z powodu szczególnych potrzeb organizacji nauczania.

Czy dyrektor może zatrudnić nauczyciela mianowanego na pełen etat na czas określony?

Zatrudnienie nauczyciela mianowanego na pełen etat na podstawie umowy o pracę na czas określony jest co do zasady niedopuszczalne i stanowi rzadki wyjątek. Ugruntowane orzecznictwo sądów powszechnych oraz Sądu Najwyższego pozwala na jednoznaczną konkluzję, że umowa na czas określony z nauczycielem mianowanym jest dopuszczalna tylko wówczas, gdy wynika to wprost z przesłanek określonych w art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela (np.: zastępstwa nieobecnego nauczyciela). Pogląd powyższy znalazł wyraz w wyroku Sądu Najwyższego z dnia15 września 2006 r., sygn. akt I PK 62/06, cyt.:

Wyjątek dopuszczający zatrudnienie nauczyciela mianowanego na podstawie umowy o pracę na czas określony został uregulowany w art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela. W myśl tego przepisu jest to prawnie możliwe tylko wówczas, gdy zachodzi potrzeba zastępstwa nieobecności nauczyciela lub potrzeba wynikająca z organizacji nauczania. Przepis ten, jako regulujący wyjątek od zasady, należy interpretować ściśle. Zatrudnienie nauczyciela mianowanego na podstawie umowy o pracę na czas określony jest zatem dopuszczalne tylko wówczas, gdy staje się to konieczne w świetle wynikających z tego przepisu przesłanek. Taka wyjątkowa podstawa zatrudnienia nie może zależeć od uznania pracodawcy. Byłoby to sprzeczne z gwarancyjnym charakterem norm prawnych regulujących stosunek pracy nauczyciela mianowanego.

Co w sytuacji, gdy nauczyciel mianowany wyraża zgodę na zatrudnienie na umowę o pracę na czas określony?

Nie można niestety traktować zgody nauczyciela na zawarcie umowy o pracę na czas określony jako kryterium przemawiającego za zgodnością umowy terminowej zawartej z nauczycielem mianowanym w sytuacji, gdy szkoła dysponowała wolnym etatem, na który uprzednio poszukiwała pracownika. Teza powyższa wynika na wprost z wyroku Sądu Najwyższego z dnia 9 lutego 2000 r., sygn. akt I PKN 517/99, cyt.:

Swoboda woli, a zwłaszcza „zgoda" pracownika, ma w sferze prawa pracy do pewnego stopnia ograniczone znaczenie. Zgoda ta często jest bowiem wynikiem przymusu ekonomicznego, pod presją którego znajduje się pracownik, czy też przewagi jaką z reguły dysponuje pracodawca w toku negocjacji (rokowań). Świadectwem tego jest między innymi regulacja zawarta w art. 18 KP, z której wynika, że zgoda pracownika na gorsze warunki pracy lub płacy niż wynika to z przepisów prawa pracy jest nieskuteczna, gdyż w miejsce postanowień umowy o pracę (innego aktu, na podstawie którego powstaje stosunek pracy), które są mniej korzystne dla pracownika, stosuje się odpowiednie przepisy prawa pracy. Idzie w tym wypadku o ochronę interesów pracownika nieraz wbrew formalnie wyrażonej przez niego woli, gdyż często jest ona efektem przymusowej sytuacji w jakiej się on znajduje. Taki też ochronny sens w pewnym zakresie mają uregulowania zawarte w art. 10 ust. 2a, a także w art. 10 ust. 3, 4 i 5 Karty Nauczyciela. (...) Należy uznać, że ustawodawca w sposób ogólny zakłada, iż mianowanie jest korzystniejsze dla nauczyciela niż umowa o pracę i w ten sposób przesądza w sposób generalny (w sensie braku takiej potrzeby) kwestię dotyczącą badania poszczególnych przypadków nawiązywania z nauczycielami stosunków pracy w aspekcie ich korzystności, (jeżeli powstają one na podstawie aktu mianowania, a nie umowy o pracę). Ściśle biorąc art. 18 KP określa jedynie relacje między postanowieniami umów o pracę i innych aktów, na których podstawie powstają stosunki pracy, a przepisami prawa pracy. Może i powinien być on jednak rozumiany szerzej, a mianowicie zawartą w nim regułę korzystności należy odnosić także do wyboru podstawy nawiązania sto-

sunku pracy, w tym znaczeniu, że jeżeli wbrew przepisom zastosowana została podstawa korzystniejsza dla pracownika, to uważać ją należy za wiążącą, natomiast gdy jest ona dla niego mniej korzystna, to należy przyjmować, iż do nawiązania stosunku pracy doszło na podstawie wskazanej w przepisach prawa pracy. W tym ostatnim przypadku oznacza to, że zgodnie z art. 18 § 2 KP odpowiednie przepisy prawa pracy zastępują postanowienie określające podstawę nawiązania stosunku pracy, a to prowadzi do wniosku, że stosunek pracy nawiązuje się na podstawie wskazanej w przepisie prawa, a nie w dokonanej przez strony czynności (...).

Powyższe oznacza, że nawet zgoda nauczyciela na zawarcie umowy na czas określony w przypadku, gdy szkoła dysponuje wakatem, nie upoważnia dyrektora do zatrudnienia nauczyciela mianowanego w tym trybie.

Konsekwencje nieprawidłowego określenia podstawy zatrudnienia nauczyciela mianowanego

Jeśli pracodawca (dyrektor szkoły) zawrze z nauczycielem mianowanym umowę na czas określony bez zaistnienia wyjątkowych okoliczności ustalonych treścią art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela, w świetle orzeczeń sądowych dojdzie do nawiązania stosunku pracy na podstawie mianowania. Dowodem niech będzie wyrok Sądu Rejonowego w Szczecinie z dnia 29 stycznia 2018 r., sygn. akt IX P 746/16, cyt.:

W przypadku braku podstaw do zatrudnienia nauczyciela na czas określony, przewidzianych w art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela, dojdzie z mocy prawa bądź do zawarcia umowy o pracę na czas nieokreślony, bądź do przekształcenia w stosunek pracy z mianowania. W art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela ustawodawca wskazał, iż zatrudnienie nauczyciela mianowanego na podstawie umowy o pracę na czas określony jest dopuszczalne tylko wówczas, gdy zaistnieje potrzeba zastępstwa nieobecnego nauczyciela lub w przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania. Pojęcie zastępstwa za nieobecnego nauczyciela należy rozumieć w ocenie Sądu w taki sposób, jaki wynika z treści art. 25 1 § 4 pkt 1 Kodeksu pracy. Zatem aby w ogóle mówić o potrzebie zastępstwa nieobecnego nauczyciela, nauczyciel ten musi być zatrudniony w danej placówce oświatowej oraz być nieobecnym w pracy przed dłuższy okres, co z kolei wiąże się z niezdolnością do pracy, korzystaniem z uprawnień rodzicielskich, przebywaniem na urlopie dla poratowania zdrowia lub na urlopie bezpłatnym.

Dodać warto, iż wyroki i orzeczenia sądów ściśle korelują z literaturą przedmiotu przywołaną m.in. w uchwale Sądu Najwyższego z dnia 4 października 2013 r., sygn. akt I PZP 3/13, cyt.:

Przyjmuje się bowiem, że nawiązanie z nauczycielem umowy na czas określony przy braku spełnienia przesłanek wynikających z przepisów Karty Nauczyciela jest niedopuszczalne i w efekcie powoduje, że umową taką należy traktować jako zawartą na czas nieokreślony (J. Strusińska-Żukowska: Stosunek pracy nauczyciela, Prawo Pracy 2003, nr 10, s. 5). (...) Zgodnie z jednolitymi poglądami doktryny prawa pracy w takiej sytuacji należy przyjąć, że doszło do nawiązania stosunku pracy z mianowania (J. Strusińska-Żukowska: Stosunek pracy, s. 6, A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, Ustawa Karta Nauczyciela. Komentarz, Warszawa 2007, s. 138-189, K. Stapiński: Umowa o pracę na czas określony w polskim i unijnym prawie pracy, Warszawa 2011, s. 228, J. Strusińska-Żukowska: Stan nieczynny i ustanie nauczycielskiego stosunku pracy, Prawo Pracy 2004, nr 12, s. 4).

W wyroku z dnia 2 września 1999 r., sygn. akt I PKN 235/99, Sąd Najwyższy przyjął, że jeżeli Karta Nauczyciela wyczerpująco określa okoliczności zawierania umów na czas określony, to ocena legalności takiej umowy powinna być dokonywana przede wszystkim przez pryzmat tych przesłanek.

Jak dochodzić ustalenia prawidłowej podstawy zatrudnienia?

W sytuacji, gdy szkoła dysponuje wakatem w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony, a nauczyciel spełnia wymogi formalne określone w art. 10 ust. 5 ustawy Karta Nauczyciela, stosunek pracy z mocy prawa powinien zostać nawiązany na podstawie mianowania. W świetle art. 18 § 2 ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 1245), w związku z art. 91c ust. 1 Karty Nauczyciela, właściwe przepisy prawa pracy zastępują mniej korzystne postanowienia umowy, co uzasadnia dokonanie sprostowania (dostosowania) podstawy prawnej zatrudnienia z umowy o pracę na czas określony na stosunek pracy na

podstawie mianowania. Osobą odpowiedzialną za prawidłowe nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem jest dyrektor szkoły, który w myśl art. 68 ust. 5 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2026 r. Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 820 ze zm.), cyt.: *(...) jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli (...) Dyrektor w szczególności decyduje w sprawach: 1) zatrudniania (...) nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki (...).* Jak wskazano wyżej, Sąd Najwyższy wielokrotnie podkreślał, że jeżeli spełnione są ustawowe warunki do zatrudnienia nauczyciela mianowanego na podstawie mianowania, dyrektor szkoły nie ma swobody wyboru formy zatrudnienia. Zawarcie w takim wypadku umowy o pracę na czas określony jest nieskuteczne, a nauczycielowi przysługuje roszczenie o ustalenie mianowania. Nauczyciel, z którym zawarto nieprawidłową umowę o pracę, może dochodzić swoich praw na drodze polubownej, kierując do dyrektora szkoły pisemny wniosek o potwierdzenie zatrudnienia na podstawie mianowania. Ustalenia prawidłowej podstawy zatrudnienia nauczyciela mianowanego, w sytuacji, gdy dyrektor zawarł umowę o pracę na czas określony, a istniały warunki do mianowania, można dochodzić przed sądem pracy. Podstawą prawną takiego żądania jest art. 189 ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. Kodeks postępowania cywilnego (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 468 ze zm.), cyt.: *Powód może żądać ustalenia przez sąd istnienia lub nieistnienia stosunku prawnego lub prawa, gdy ma w tym interes prawny*, w związku z przepisami Karty Nauczyciela, w szczególności art. 10 ust. 5, który określa, kiedy stosunek pracy z nauczycielem mianowanym nawiązuje się na podstawie mianowania.

Alina Ziewiec-Chlebosz
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 515 ze zm.)
Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 1245)
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 820 ze zm.)
Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 468 ze zm.)
Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 4 października 2013 r., sygn. akt I PZP 3/13
Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 2 września 1999 r., sygn. akt I PKN 235/99
Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 lutego 2000 r., sygn. akt I PKN 517/99
Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 września 2006 r., sygn. akt I PK 62/06
Wyrok Sądu Rejonowego Szczecin-Centrum w Szczecinie z dnia 29 stycznia 2018 r., sygn. akt IX P 746/16

Niepubliczna placówka kształcenia ustawicznego – zasady rejestracji

Alina Ziewiec-Chlebosz

Obowiązujący w Polsce system oświaty zapewnia możliwość pobierania nauki, zdobywania wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zarówno dzieciom i młodzieży, jak i osobom dorosłym, na których nie ciąży już ani obowiązek szkolny, ani obowiązek nauki zdefiniowany odpowiednio w art. 35 ust. 2 i art. 36 ust. 9 ustawy Prawo oświatowe. Jedną z form kształcenia dedykowaną głównie dorosłym są placówki kształcenia ustawicznego. Zważywszy, iż art. 8 ust. 1 przywołanej wyżej ustawy stanowi, że, cyt.: *(...) placówka może być (...) placówką publiczną albo niepubliczną*, przyjrzyjmy się ich formalno-prawnym zasadom funkcjonowania.

W artykule wyjaśnię, czy niepubliczna placówka kształcenia ustawicznego może prowadzić zajęcia w dowolnym miejscu na terenie kraju. Wyjaśnię, czy wynajęcie sal, laboratorium, obiektu sportowego wymaga zgłoszenia do ewidencji. Opiszę, jakie konsekwencje może mieć prowadzenie zajęć w miejscu, które nie zostało zgłoszone przy rejestracji.

Kształcenie ustawiczne i jego formy

W pierwszym rzędzie wskazać trzeba, że w myśl art. 4 pkt 30 ustawy Prawo oświatowe, ilekroć mowa o, cyt.:

> *kształceniu ustawicznym – należy przez to rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, branżowych szkołach II stopnia i szkołach policealnych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny (...).*

Zgodnie natomiast z treścią art. 117 ust. 1 pkt 2 oraz ust. 1a tejże ustawy, cyt.:

1. Kształcenie ustawiczne jest organizowane i prowadzone w: (...) formach pozaszkolnych realizowanych przez publiczne i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego (...) Kształcenie ustawiczne prowadzi się w następujących formach pozaszkolnych:

1) kwalifikacyjny kurs zawodowy;

2) kurs umiejętności zawodowych;

3) kurs kompetencji ogólnych;

4) turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników;

4a) branżowe szkolenie zawodowe;

5) kurs, inny niż wymienione w pkt 1–3, umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych.

Rozporządzenie w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, będące aktem wykonawczym wydanym na podstawie przywołanego wyżej art. 117 ustawy Prawo oświatowe, plasuje więc placówkę kształcenia ustawicznego jako jednostkę edukacyjną dedykowaną osobom dorosłym, pragnącym zdobyć nowe kwalifikacje, uzupełnić wykształcenie lub zmienić ścieżkę zawodową.

Wymagania w stosunku do placówek kształcenia ustawicznego

Zarówno publiczne, jak i niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego mają obowiązek stosować przepisy prawa oświatowego odnoszące się do organizowanych przez siebie kursów. Przepisy te określają kluczowe ramy organizacyjne dla konkretnych rodzajów form pozaszkolnych, w tym dotyczące wymogów programowych, godzinowych oraz ewidencyjnych dla poszczególnych rodzajów kursów, o czym mowa w przywołanych wyżej aktach prawnych dotyczących:

- kwalifikacyjnego kursu zawodowego – przepisy określające minimalną liczbę godzin (w trybie zaocznym nie mniej niż 65% godzin z programu danej kwalifikacji) oraz obowiązek realizacji programu opartego na podstawie programowej szkolnictwa branżowego,
- kursu umiejętności zawodowych – wymóg realizacji minimum 50 godzin zajęć,
- kursu kompetencji ogólnych – wymóg realizacji minimum 30 godzin zajęć, realizujących wybrane części podstawy programowej kształcenia ogólnego,
- kursów umożliwiających uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych (tzw. pozostałe kursy), w przypadku których placówka ma swobodę programową, lecz wiążą ją ogólne przepisy dotyczące dokumentacji i certyfikacji.

Prócz tego, placówka kształcenia ustawicznego zobligowana jest do przestrzegania norm prawnych odnoszących się do wzorów dokumentów, w tym przepisów określających jednolity wzór zaświadczenia o ukończeniu kursu. Wskazać w tym miejscu warto, że w myśl § 23 ust.1 rozporządzenia w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, cyt.:

Kurs, o którym mowa w art. 117 ust. 1a pkt 5 ustawy[1], jest prowadzony według programu nauczania uwzględniającego treści:

- *ustalone przez placówkę kształcenia ustawicznego (...) albo*
- *określone w przepisach dotyczących uzyskiwania i uzupełniania wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub zmiany kwalifikacji zawodowych.*

Dla porządku dodać trzeba, że pojęcie „kwalifikacji" definiuje ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji jako wymagany zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w danej dziedzinie. Natomiast definicja „zawodu" ustalona została w załączniku do rozporządzenia w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, zawierającym objaśnienia do struktury klasyfikacji. „Zawód" określany jest tam jako zestaw zadań wymagających kompetencji nabytych w toku uczenia się lub praktyki, stanowiący źródło dochodów.

Wymogi prawne funkcjonowania niepublicznej placówki kształcenia ustawicznego

Warunkiem umożliwiającym realizację działań wskazanych w art. 117 ustawy Prawo oświatowe przez niepubliczną placówkę kształcenia ustawicznego, jest dopełnienie wymogów art. 168 tegoż aktu prawnego, zgodnie z którymi, cyt.:

1. Osoby prawne i osoby fizyczne mogą zakładać szkoły i placówki niepubliczne po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego obowiązaną do prowadzenia odpowiedniego typu publicznych szkół i placówek (...)

[1] tu: ustawa Prawo oświatowe – kurs umożliwiający uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub zmianę kwalifikacji zawodowych

4. Zgłoszenie do ewidencji zawiera:

1) oznaczenie osoby zamierzającej prowadzić szkołę lub placówkę, jej miejsca zamieszkania lub siedziby;

2) określenie odpowiednio typu lub rodzaju szkoły lub placówki oraz daty rozpoczęcia jej funkcjonowania, a w przypadku: (...) placówki (...) o której mowa w art. 117 ust. 1a (...)

3) wskazanie adresu siedziby szkoły lub placówki oraz innych lokalizacji prowadzenia zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, jeżeli ich utworzenie jest przewidywane, przy czym inne lokalizacje muszą znajdować się na terenie jednostki samorządu terytorialnego dokonującej wpisu do ewidencji (...) a także informację o warunkach lokalowych zapewniających:

a) możliwość prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych,

b) realizację innych zadań statutowych, (...)

c) w przypadku placówki albo centrum, o których mowa w art. 2 pkt 4, prowadzących kształcenie zawodowe w formach pozaszkolnych, o których mowa w art. 117 ust. 1a pkt 1 i 2 – możliwość realizacji praktycznej nauki zawodu,

d) bezpieczne i higieniczne warunki nauki i pracy, spełniające wymagania określone w przepisach w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, przepisach o ochronie środowiska, przepisach o Państwowej Inspekcji Sanitarnej, przepisach techniczno-budowlanych i przepisach o ochronie przeciwpożarowej; spełnienie tych wymagań potwierdza się przez dołączenie do zgłoszenia odpowiednio pozytywnej opinii właściwego państwowego powiatowego inspektora sanitarnego oraz pozytywnej opinii komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej;

4) statut szkoły lub placówki;

5) dane dotyczące kwalifikacji pracowników pedagogicznych i dyrektora, przewidzianych do zatrudnienia w szkole lub placówce; (...)

7) dane niezbędne do wpisania szkoły lub placówki do krajowego rejestru urzędowego podmiotów gospodarki narodowej. (...)

7a. Niepubliczna placówka albo centrum, o których mowa w art. 2 pkt 4, mogą zostać wpisane do ewidencji, jeżeli osoba zgłaszająca tę placówkę albo centrum do ewidencji przedstawi pozytywną opinię kuratora oświaty o spełnieniu warunków, o których mowa w ust. 4 pkt 3 lit. a, b i ca, oraz zgodności projektu statutu z przepisami art. 172 ust. 2. (...).

W świetle powyższego, zgłoszenie do ewidencji musi zawierać adres siedziby szkoły lub placówki oraz adresy innych lokalizacji prowadzenia zajęć, jeśli są one tworzone poza główną siedzibą. Wszystkie natomiast lokalizacje, w których niepubliczna placówka prowadzi zajęcia/realizuje zadania statutowe, muszą być ujawnione w ewidencji szkół i placówek niepublicznych prowadzonej przez właściwą jednostkę samorządu terytorialnego. Wspomniane „inne lokalizacje" muszą znajdować się na terenie jednostki samorządu terytorialnego dokonującej wpisu do ewidencji.

Obowiązki związane ze zgłoszeniem lokalizacji zajęć

Jeśli dodatkowe miejsce prowadzenia zajęć powstaje już po wpisaniu placówki do ewidencji, osoba prowadząca ma obowiązek zgłosić tę zmianę do organu rejestrującego w terminie 14 dni od dnia jej powstania, o czym stanowi zapis art. 168 ust. 13 ustawy prawo oświatowe, cyt.:

Osoba prowadząca szkołę lub placówkę jest obowiązana zgłosić organowi lub podmiotowi, o których mowa w ust. 1 i 2, w ciągu 14 dni zmiany w danych zawartych w zgłoszeniu, powstałe po wpisie do ewidencji.

Dodać trzeba, że każda nowa lokalizacja wymaga spełnienia warunków lokalowych oraz uzyskania pozytywnych opinii państwowego powiatowego inspektora sanitarnego oraz komendanta powiatowego (miejskiego) Państwowej Straży Pożarnej. Do wniosku należy również załączyć dodatkowe informacje o warunkach lokalowych zapewniających:

a) możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych,

b) realizację innych zadań statutowych,

c) w przypadku placówki prowadzącej kształcenie zawodowe w formach pozaszkolnych, o których mowa w art. 117 ust. 1a pkt 1 i 2 – możliwość realizacji praktycznej nauki zawodu,

d) bezpieczne i higieniczne warunki nauki i pracy, spełniające wymagania określone w przepisach w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, przepisach o ochronie środowiska, przepisach o Państwowej Inspekcji Sanitarnej, przepisach techniczno-budowlanych i przepisach o ochronie przeciwpożarowej.

Praktyczna nauka zawodu a praktyczna część kursu

Wyjaśnić jednocześnie należy, że w myśl art. 120 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe, cyt.:

> *Praktyczna nauka zawodu może odbywać się u pracodawców lub w indywidualnych gospodarstwach rolnych, zapewniających rzeczywiste warunki pracy, a także w branżowych centrach umiejętności, centrach kształcenia zawodowego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych i placówkach kształcenia ustawicznego. Realizacja praktycznej nauki zawodu w podmiotach, o których mowa w zdaniu pierwszym, nie stanowi innej lokalizacji prowadzenia zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.*

Natomiast warunki i tryb organizowania praktycznej nauki zawodu w warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, u pracodawców i w indywidualnych gospodarstwach rolnych oraz kwalifikacje wymagane od osób prowadzących praktyczną naukę zawodu i przysługujące im uprawnienia określa rozporządzenie w sprawie praktycznej nauki zawodu. Przywołany akt wykonawczy uwzględnia zakres spraw, które powinny być określone w umowie o praktyczną naukę zawodu organizowaną poza daną szkołą/placówką, którą zawiera dyrektor szkoły/placówki z podmiotem przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu, w tym prawa i obowiązki podmiotów, u których odbywa się praktyczna nauka zawodu. Różnica pomiędzy „praktyczną nauką zawodu" a „częścią praktyczną kursów" polega na tym, że „praktyczna nauka zawodu" to pojęcie nadrzędne i ściśle sformalizowane instytucjonalnie, stanowiące integralny element całego systemu szkolnictwa zawodowego, podczas gdy „część praktyczna kursów" w placówce kształcenia ustawicznego to jedna z dopuszczalnych technicznie form realizacji zajęć, skierowana do osób dorosłych w ramach edukacji pozaszkolnej. Bezpośrednie porównanie obu pojęć w świetle przepisów obowiązującego prawa dowodzi, że:

- praktyczna nauka zawodu dzieli się na dwie formy: „zajęcia praktyczne" oraz „praktyki zawodowe". Uczestniczą w nich przede wszystkim uczniowie szkół branżowych I i II stopnia, techników oraz szkół policealnych. Może odbywać się u pracodawców, w warsztatach szkolnych, centrach kształcenia zawodowego oraz w placówkach kształcenia ustawicznego. Często wiąże się ze statusem młodocianego pracownika i umową o pracę w celu przygotowania zawodowego. Wymaga też realizacji pełnej podstawy programowej dla danego zawodu w systemie szkolnym.
- część praktyczna kursów w placówkach kształcenia ustawicznego to konkretny moduł programowy prowadzony w ramach pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego. Biorą w niej udział osoby dorosłe, które chcą uzyskać, uzupełnić lub zmienić kwalifikacje zawodowe. Odbywa się bezpośrednio na terenie bazy dydaktycznej placówki kształcenia ustawicznego (pracownie, laboratoria). Uczestnik kursu zachowuje status słuchacza/kursanta i co do zasady nie zawiera umowy o pracę w celu nauki zawodu. Celem części praktycznej kursów jest opanowanie konkretnych umiejętności praktycznych przypisanych do danego kursu/ kwalifikacji.

Ograniczenia terytorialne prowadzenia zajęć przez niepubliczną placówkę kształcenia ustawicznego i możliwe konsekwencje ich nieprzestrzegania

Istotną kwestią są ograniczenia terytorialne wynikające z art. 168 ustawy Prawo oświatowe, a dotyczące niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego. Jak wskazano wyżej, każda lokalizacja prowadzenia zajęć/realizacji zadań statutowych przez niepubliczną placówkę kształcenia ustawicznego musi znajdować się na terenie jednostki samorządu terytorialnego dokonującej wpisu do ewidencji (art. 168 ust. 4 pkt 3), a przede wszystkim musi być uwzględniona w zgłoszeniu do ewidencji szkół i placówek niepublicznych (art. 168 ust. 1). Nadto, jeśli program kursu, w tym jego część praktyczna przewiduje zajęcia np. w laboratorium czy w sali sportowej, a lokal ten znajduje się poza siedzibą placówki, to jednocześnie stanowi „inną lokalizację prowadzenia zajęć" w rozumieniu art. 168 ust. 4 pkt 3 ustawy Prawo oświatowe. Co ważne, obostrzenia terytorialne wynikające z treści art. 168 ust. 4 pkt 3 przywołanej ustawy ściśle korelują z zapisami art. 51 ust. 1 pkt 1 w związku z art. 180 ust. 1 tejże ustawy, cyt.:

Kurator oświaty, w imieniu wojewody, wykonuje zadania i kompetencje w zakresie oświaty określone w ustawie i przepisach odrębnych na obszarze województwa, a w szczególności: 1) sprawuje nadzór pedagogiczny nad (...) niepublicznymi (...) placówkami (...), które znajdują się na obszarze danego wo-

jewództwa (...). Nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami niepublicznymi sprawują właściwi kuratorzy oświaty.

Zważywszy, iż w myśl art. 55 ustawy Prawo oświatowe, cyt.:

Nadzór pedagogiczny polega na: 1) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek; 2) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek; 3) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań (...),

prowadzenie zajęć przez placówkę z siedzibą w określonej lokalizacji (np.: we Wrocławiu) w obiektach zlokalizowanych poza siedzibą placówki (np.: w Warszawie), uniemożliwiałoby właściwemu miejscowo kuratorowi oświaty realizację przydanych mu ustawą zadań. Przypomnieć warto, iż zgodnie z brzmieniem art. 169 ust. 1 pkt 3 ustawy Prawo oświatowe, cyt.:

> *Wpis do ewidencji podlega wykreśleniu w przypadkach: (...) stwierdzenia, w trybie nadzoru pedagogicznego, że działalność (...) placówki lub organu prowadzącego tę (...) placówkę jest niezgodna z przepisami niniejszej ustawy (...), wydanych na ich podstawie rozporządzeń (...).*

Stanowisko sądów administracyjnych dotyczące nieprzestrzegania ograniczeń terytorialnych prowadzenia zajęć przez niepubliczne placówki kształcenia ustawicznego

Przywołać warto jednoznaczną linię orzeczniczą sądów administracyjnych ustalającą prymat art. 168 ust. 4 pkt 3 ustawy – Prawo oświatowe, w którym zastrzeżono, że dokonując zgłoszenia do ewidencji, podmiot prowadzący placówkę niepubliczną ma obowiązek wskazania adresu siedziby tej placówki oraz innych lokalizacji prowadzenia zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, przy czym inne lokalizacje muszą znajdować się na terenie jednostki samorządu terytorialnego dokonującej wpisu do ewidencji. Powyższe stanowisko wyrażone zostało m.in. w wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 16 grudnia 2021 r. sygn. III OSK 799/21, cyt.:

> *W myśl art. 168 ust. 1 Prawa oświatowego osoby prawne i osoby fizyczne mogą zakładać szkoły i placówki niepubliczne po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego obowiązana do prowadzenia odpowiedniego typu publicznych szkół i placówek. Ustawodawca nie przewidział żadnego trybu w sytuacji „przenoszenia" szkół i placówek niepublicznych. W efekcie „założenie" szkoły na terenie innej jednostki samorządu terytorialnego skutkuje obowiązkiem wystąpienia o „nowy" wpis w ewidencji, którego organ obowiązany jest dokonać w terminie 30 dni od daty złożenia wniosku.*

Oczywiście, w polskim systemie prawnym wyroki sądów administracyjnych nie stanowią źródeł prawa powszechnie obowiązującego (w rozumieniu art. 87 Konstytucji RP), co oznacza, że nie są samodzielną podstawą prawną do wydania decyzji administracyjnej czy wyroku w nowej, innej sprawie. Pełnią one jednakże rolę porządkującą, interpretacyjną i stabilizującą orzecznictwo.

Reasumując, placówka kształcenia ustawicznego to istotny element systemu oświaty, który umożliwia osobom dorosłym uzyskanie bądź uzupełnienie wiedzy, umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych, albo zmianę kwalifikacji zawodowych. Warunkiem natomiast koniecznym dla prawidłowego funkcjonowania placówki jest ścisłe przestrzeganie przepisów obowiązującego prawa.

Alina Ziewiec-Chlebosz
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu
Wsparcie merytoryczne: Małgorzata Reichel,
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu, Filia w Wałbrzychu

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz. U. z 2026 r. poz. 820 ze zm.)
Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (tekst jednolity: Dz. U. z 2024 r. poz. 1606)
Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 października 2023 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2023 r. poz. 2175)
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. z 2019 r. poz. 391)
Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (Dz.U. z 2025 r. poz. 1534)

Kto odpowiada za decyzje sztucznej inteligencji? Prawo wobec rewolucji AI

Paweł Paszyn

Człowiek od zarania dziejów dąży do podporządkowania sobie otaczającego świata. Choć całkowite zapanowanie nad siłami przyrody okazuje się niemożliwe do zrealizowania, narzucanie własnych reguł i praw innym ludziom przychodzi nam ze znacznie większą łatwością. Jeszcze bardziej naturalny i oczywisty wydaje się ten mechanizm w odniesieniu do maszyn cyfrowych.

Czy jednak technologia sztucznej inteligencji, stworzona ludzką ręką, rzeczywiście pozostaje pod naszą niezachwianą kontrolą i bezrefleksyjnie wykonuje powierzone zadania? Czy w relacji człowieka z maszyną nie powraca odwieczny motyw nieposłuszeństwa stworzenia wobec stwórcy – swoisty archetyp „grzechu pierworodnego", przeniesiony w realia cyfrowego kodu i autonomicznych algorytmów?

W epoce narodzin AI, przypadającej na lata 50. i 60. XX wieku, nie zadawano takich pytań. Zależność wydawała się jednoznaczna: konstruktor niepodzielnie panował nad swoim dziełem. Pionierzy informatyki z fascynacją obserwowali pierwsze próby algorytmicznej decyzyjności maszyn. Po okresie stagnacji i tzw. „zimie AI", dynamiczny renesans tej idei nastąpił w latach 90. Wraz z upowszechnieniem komputerów osobistych klasy PC oraz skokowym wzrostem mocy obliczeniowej procesorów (CPU) i pamięci operacyjnej (RAM), nadeszła „rewolucja probabilistyczna"[1] – fundament nowoczesnego uczenia maszynowego *(Machine Learning)*.

W 1997 roku maszyna po raz pierwszy rzuciła wyzwanie ludzkiemu geniuszowi na arenie mistrzowskiej. Historyczne zwycięstwo komputera IBM Deep Blue nad szachowym mistrzem świata Garrym Kasparowem udowodniło, że technologia potrafi nie tylko precyzyjnie wykonywać obliczenia, lecz także skutecznie dobierać i stosować strategie działania dotąd uznawane za domenę ludzkiego intelektu. Kolejnym kamieniem milowym był rok 2016, gdy algorytm AlphaGo pokonał arcymistrza Lee Sedola w grze Go – dyscyplinie niewyobrażalnie bardziej złożonej kombinatorycznie niż szachy. Maszyna wykonała posunięcia niekonwencjonalne, przez ekspertów określane wręcz jako przejaw algorytmicznej intuicji i kreatywności.

Prawdziwy przełom konsumencki nastąpił jednak 30 listopada 2022 roku wraz z premierą ChatGPT (opartego wówczas na architekturze GPT–3.5 firmy OpenAI). Technologia dużych modeli językowych (*Large Language Models* – LLM), testowana wcześniej w środowiskach deweloperskich (jak model GPT–3 z 2020 r.), trafiła bezpośrednio w ręce masowego odbiorcy. Narzędzie zdobyło milion użytkowników w zaledwie pięć dni, a w ciągu dwóch miesięcy osiągnęło pułap 100 milionów aktywnych odbiorców, stając się najszybciej adaptowaną technologią konsumencką w historii nowożytnej (Thubron, 2023).

Zniknęła bariera wejścia. Bezpośrednia interakcja z generatywną AI nie wymagała już wiedzy programistycznej ani specjalistycznej infrastruktury; stała się dostępna na wyciągnięcie ręki, z poziomu okna przeglądarki. Skokowy rozwój setek modeli generatywnych przeniósł nas w fazę bezprecedensowego wyścigu technologicznego, za którym człowiek ledwo nadąża. Sztuczna inteligencja przestała być laboratoryjną ciekawostką – stała się narzędziem realnie wpływającym na decyzje w obszarze pracy, edukacji, finansów i bezpieczeństwa publicznego. W ten sposób stanęliśmy przed fundamentalnym wyzwaniem: technologia zaczęła zmieniać świat znacznie szybciej, niż prawo było w stanie na to zareagować.

Architektura prawna AI Act. Europejska odpowiedź na algorytmiczny wyścig

Prace nad unijnym aktem w sprawie sztucznej inteligencji (*AI Act*) zainicjowano w kwietniu 2021 r., gdy Komisja Europejska przedstawiła projekt pierwszej na świecie kompleksowej regulacji tej technologii.

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2024/1689 zostało przyjęte 13 czerwca 2024 r., opublikowane w Dzienniku Urzędowym UE 12 lipca 2024 r. i weszło w życie 1 sierpnia 2024 r. W 2026 r. zostało ono zmienione rozporządzeniem (UE) 2026/1744, które w szczególności zmodyfikowa-

[1] Rewolucja probabilistyczna polega na przejściu od systemów opartych na sztywnych regułach i logice do systemów, które działają na podstawie prawdopodobieństwa i przewidywania najbardziej prawdopodobnych odpowiedzi. Nowoczesne modele AI nie operują głównie na regułach, lecz na prawdopodobieństwach wyuczonych z ogromnych zbiorów danych.



ło harmonogram stosowania wybranych przepisów aktu w sprawie sztucznej inteligencji.

Prawodawca unijny przyjął model stopniowego wdrażania przepisów (2024–2028), oparty na koncepcji czterech poziomów ryzyka systemów AI: ryzyko niedopuszczalne (*unacceptable risk*), ryzyko wysokie (*high risk)*, ryzyko ograniczone (*limited risk*), ryzyko minimalne lub niskie (*minimal/no risk*).

Równolegle AI Act wprowadza odrębne obowiązki dotyczące modeli AI ogólnego przeznaczenia (GPAI), w tym wielkich modeli językowych (LLM).

Etapy wdrażania i główne obszary regulacji:

1. **Ryzyko nieakceptowalne (systemy zakazane):** Już w lutym 2025 r., po 6 miesiącach od wejścia w życie aktu, zaczął obowiązywać bezwzględny zakaz stosowania technologii godzących w podstawowe prawa człowieka (art. 5). Z europejskiego rynku zakazano m.in. systemy oceny obywateli (*social scoring)*, techniki manipulacji podprogowej, wybrane formy biometrycznej kategoryzacji osób oraz algorytmy wykorzystujące słabości dzieci i grup wrażliwych.
2. **Modele ogólnego przeznaczenia (GPAI):** W sierpniu 2025 r. weszły w życie wymogi wobec dostawców modeli bazowych i wielkich modeli językowych (LLM). Obejmują one m.in. przejrzystość działania, dokumentację techniczną, respektowanie prawa autorskiego przy doborze danych treningowych oraz zarządzanie ryzykiem systemowym.

   Ograniczone ryzyko i transparentność: W sierpniu 2026 r. weszła w życie większość zasadniczych przepisów rozporządzenia. Kluczowym elementem stał się art. 50 AI Act – nałożenie obowiązku **jawnego oznaczania treści syntetycznych**.
3. Materiały audio, wideo i graficzne typu *deepfake* muszą być czytelnie oznaczone jako wygenerowane lub zmanipulowane przez sztuczną inteligencję (zarówno w warstwie wizualnej dla człowieka, jak i w metadanych maszynowych). W Polsce ramy te dopełniła ogłoszona w lipcu 2026 r. ustawa o systemach sztucznej inteligencji (Dz. U. 2026 poz. 1003), na mocy której powołano organ nadzorczy – Komisję Rozwoju i Bezpieczeństwa Sztucznej Inteligencji (KRiBSI).
4. **Wysokie ryzyko w sektorze publicznym i edukacji:** Od grudnia 2027 r. w pełnym zakresie zacznie obowiązywać załącznik III rozporządzenia, obejmujący systemy wysokiego ryzyka. Dla środowiska oświatowego jest to cezura kluczowa: do tej kategorii zaliczono systemy AI decydujące o przyjęciu do szkół i uczelni, profilowaniu ścieżek kształcenia, a także algorytmy służące do ewaluacji osiągnięć, zautomatyzowanego sprawdzania egzaminów oraz tzw. proctoringu (monitorowa-

nia uczniów podczas testów). Systemy te muszą spełniać rygorystyczne kryteria jakości danych, dokumentacji, cyberbezpieczeństwa oraz – przede wszystkim – bezwzględnego nadzoru człowieka (*human-in-the-loop*).

5. **Systemy w produktach regulowanych:** W sierpniu 2028 r. zaczną obowiązywać wymogi dla systemów wysokiego ryzyka, powiązanych z produktami wymienionymi w załączniku I (m.in. wyroby medyczne, pojazdy, maszyny przemysłowe podlegające certyfikacji przez jednostki trzecie).

Gdzie kończy się algorytm, a zaczyna człowiek?

Jak widać, AI Act nie jest jednorazowym dekretem, lecz wieloetapowym procesem legislacyjnym, którego kulminacja przypada na lata 2026–2028. Pozwala to organizacjom i twórcom technologii dostosować procedury do nowego porządku prawnego.

Jednak większość codziennych zastosowań AI w pokoju nauczycielskim – generowanie konspektów, redagowanie ćwiczeń, tworzenie pomocy dydaktycznych czy asysta w burzy mózgów – mieści się w strefie ryzyka minimalnego. A to prowadzi nas do sedna tytułowego pytania: **Kto ponosi odpowiedzialność?**

W świetle polskiego i europejskiego porządku prawnego sztuczna inteligencja nie posiada osobowości prawnej. Nie może stanąć przed sądem, nie odpowiada dyscyplinarnie ani odszkodowawczo. Za decyzją podjętą przy wsparciu algorytmu zawsze stoi człowiek. Jeśli model wygeneruje nieprawdę (halucynację, konfabulację), a nauczyciel bezrefleksyjnie umieści ją na sprawdzianie – odpowiedzialność merytoryczną ponosi pedagog.

Jeżeli nauczyciel przetwarza dane osobowe uczniów z wykorzystaniem narzędzi AI w sposób niezgodny z przepisami RODO, odpowiedzialność administratora danych spoczywa co do zasady na placówce oświatowej reprezentowanej przez dyrektora szkoły, przy czym nie wyklucza to odpowiedzialności pracowniczej lub dyscyplinarnej osoby, która dopuściła się naruszenia.

Jeśli nauczyciel wykorzysta AI do automatycznego oceniania prac uczniów, a wadliwe działanie systemu doprowadzi do niesprawiedliwej oceny, odpowiedzialność za ostateczną decyzję pozostaje po stronie nauczyciela. Jeśli materiały dydaktyczne wygenerowane przez AI zawierają stereotypy, treści dyskryminujące lub błędne informacje, odpowiedzialność za ich wykorzystanie ponosi osoba, która wprowadziła je do procesu nauczania. Podobnie samo wskazanie detektora AI nie może stanowić wystarczającej podstawy do oskarżenia ucznia o nieuczciwość akademicką bez dodatkowej weryfikacji.

Sztuczna inteligencja może być doskonałym asystentem, lecz nigdy nie zastąpi etycznego osądu nauczyciela. W edukacji ostateczny podpis pod decyzją dydaktyczną, wychowawczą i oceną zawsze należy – i musi należeć – do człowieka.

Paweł Paszyn
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu, Filia w Legnicy

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2024/1689 z dnia 13 czerwca 2024 r. w sprawie ustanowienia zharmonizowanych przepisów dotyczących sztucznej inteligencji oraz zmiany rozporządzeń (WE) nr 300/2008, (UE) nr 167/2013, (UE) nr 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 i (UE) 2019/2144 oraz dyrektyw 2014/90/UE, (UE) 2016/797 i (UE) 2020/1828 (akt w sprawie sztucznej inteligencji), Dz. U. UE L 2024/1689 z 12.07.2024 r., http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj.

Thubron, R. (2023, 3 lutego). *ChatGPT adds 100 million users in two months, making it the fastest-growing "app" ever.* Techspot.com. https://www.techspot.com/news/97486-chatgpt-adds-100-million-users-two-months-making.html (dostęp: 03.11.2026)

Ustawa z dnia 3 lipca 2026 r. o systemach sztucznej inteligencji (Dz.U. z 2026 r. poz. 1003) https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20260001003



Link do publikacji: https://dodn.dolnyslask.pl/wp-content/uploads/Bezpieczenstwo_materialy-szkoleniowe.pdf

Każda lekcja ma znaczenie.
Doradztwo zawodowe jako element codziennej pracy nauczyciela

Dominika Pitera

Kiedy myślimy o doradztwie zawodowym w szkole, często postrzegamy je przez pryzmat zajęć prowadzonych przez szkolnego doradcę zawodowego: rozmów o zawodach, narzędzi wspierających rozpoznawanie zainteresowań, predyspozycji i zasobów uczniów czy planowania dalszej ścieżki edukacyjnej. Czy jednak można przygotować ucznia do przyszłości podczas kilku lekcji doradztwa zawodowego? Z pewnością nie. Zgodnie z obowiązującymi przepisami doradztwo zawodowe jest realizowane w różnych obszarach działalności szkoły i angażuje nie tylko doradcę zawodowego, ale również nauczycieli prowadzących zajęcia edukacyjne, wychowawców oraz innych specjalistów. Podstawę prawną jego realizacji stanowi rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2019 r. poz. 325, z późn. zm.), zmienione rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 20 stycznia 2026 r. (Dz. U. z 2026 r. poz. 73), których zasadnicza część weszła w życie 1 września 2026 r. z wyjątkiem § 1 pkt 1, który obowiązuje od 24 stycznia 2026 r. Nowelizacja uwzględnia m.in. wykorzystanie cyfrowych narzędzi doradztwa zawodowego, dostęp do informacji o zapotrzebowaniu na pracowników oraz znaczenie nowych technologii, w tym sztucznej inteligencji, dla zmian zachodzących w zawodach i formach zatrudnienia. Podkreśla to potrzebę przygotowywania uczniów do świadomego poruszania się na zmieniającym się rynku pracy. Szczególne miejsce w tym procesie zajmują nauczyciele poszczególnych przedmiotów, którzy mają z uczniami regularny, często wieloletni kontakt. Obserwują ich podczas codziennej pracy, dostrzegają zainteresowania, uzdolnienia, mocne strony, trudności i postępy. Mogą zauważyć potencjał, którego sam uczeń jeszcze nie dostrzega, zadać pytanie skłaniające do refleksji albo pokazać, jak wiedza i umiejętności zdobywane podczas lekcji mogą znaleźć zastosowanie w przyszłości. Nie oznacza to, że nauczyciel języka polskiego, matematyki, biologii czy historii ma stać się doradcą zawodowym. Jego zadaniem nie jest zastępowanie specjalisty, lecz świadome wykorzystywanie treści przedmiotowych i naturalnych sytuacji pojawiających się podczas lekcji do wspierania ucznia w poznawaniu siebie i świata pracy. To właśnie codzienny kontakt z uczniami stwarza nauczycielowi wiele wspaniałych okazji do wspierania ucznia w odkrywaniu własnych możliwości i planowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej.

Nie trzeba dodatkowej lekcji, żeby zacząć

Nie zawsze potrzebny jest osobny scenariusz zajęć, aby pokazać młodemu człowiekowi, że to, czego właśnie się uczy, ma związek z jego przyszłym życiem. Czasami wystarczy jedno pytanie, przykład czy krótkie odniesienie do rzeczywistości. W edukacji łatwo skupić się na tym, czego uczeń ma się nauczyć, nieco trudniej znaleźć czas na rozmowę o tym, po co ma się tego nauczyć. Tymczasem właśnie pytanie o sens może być naturalnym punktem wyjścia do doradztwa zawodowego. Kiedy uczeń pyta, po co ma znać procenty, można porozmawiać o kredytach, podatkach czy budżecie domowym, ale również o zawodach, w których praca z liczbami i danymi jest codziennością. Kiedy zastanawia się, dlaczego ma ćwiczyć wystąpienia publiczne, warto pokazać, że umiejętność jasnego przedstawienia własnego pomysłu przydaje się nie tylko na lekcji, ale również podczas rozmowy kwalifikacyjnej, prezentacji projektu, spotkania zespołu czy negocjacji. Takie krótkie rozmowy nie wymagają dodatkowych godzin czy scenariuszy, często wystarczy jedno krótkie pytanie – gdzie jeszcze można wykorzystać tę umiejętność, oczywiście w nawiązaniu do rynku pracy, i już realizujemy doradztwo zawodowe podczas lekcji.

Każdy przedmiot może otwierać drzwi do świata pracy

Matematyka daje ogromne możliwości łączenia nauki z przyszłością zawodową. Procenty mogą stać się okazją do rozmowy o finansach i przedsiębiorczości, statystyka – o analizie danych,

a geometria – o projektowaniu, architekturze czy budownictwie. Warto pokazywać uczniom, że ta sama kompetencja może być wykorzystywana w bardzo różnych zawodach. Umiejętność analizowania danych może być potrzebna analitykowi biznesowemu, lekarzowi, specjaliście marketingu, ekonomiście, badaczowi czy pracownikowi administracji. Dzięki temu uczeń zaczyna dostrzegać nie jeden konkretny zawód, lecz szerszą przestrzeń możliwości. Lekcja języka polskiego może być doskonałą okazją do rozmowy o kompetencjach, które trudno zmierzyć oceną, a które mają ogromne znaczenie w życiu zawodowym, takimi jak: argumentowanie, pisanie, rozumienie tekstu, formułowanie własnego stanowiska, wystąpienia publiczne czy krytyczne czytanie informacji. Czy uczeń wie, że te umiejętności wykorzystuje prawnik, dziennikarz, copywriter, nauczyciel, menedżer, rzecznik prasowy, pracownik administracji czy specjalista ds. komunikacji? Biologia i chemia również mogą być punktem wyjścia do poznawania świata pracy. Temat zdrowia pozwala rozmawiać nie tylko o pracy lekarza i pielęgniarki ale również o zadaniach fizjoterapeuty czy dietetyka. Lekcje chemii stwarzają natomiast okazję do pokazania, jak wiedza o substancjach, reakcjach chemicznych i właściwościach materiałów znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach gospodarki. Można przybliżyć uczniom zawody związane m.in. z przemysłem farmaceutycznym, kosmetycznym i spożywczym, a także pracą laboratoryjną czy kontrolą jakości. Z kolei ekologia może prowadzić do rozmowy o zawodach związanych z ochroną środowiska, gospodarką odpadami czy energetyką. Podobne przykłady można znaleźć właściwie w każdym przedmiocie. Na geografii warto rozmawiać o logistyce, transporcie, turystyce, urbanistyce czy analizie danych przestrzennych. Na historii można pokazać znaczenie pracy ze źródłami, krytycznej analizy informacji i rozumienia procesów społecznych – kompetencji przydatnych nie tylko historykowi, lecz także dziennikarzowi, analitykowi, prawnikowi czy pracownikowi instytucji publicznych. Na informatyce warto wyjść poza skojarzenie: informatyka = programowanie. Świat technologii potrzebuje również projektantów, analityków, specjalistów ds. cyberbezpieczeństwa, testerów, osób zajmujących się komunikacją czy zarządzaniem projektami. Na wychowaniu fizycznym można natomiast zapytać uczniów, ile zawodów związanych jest ze sportem poza profesją zawodowego sportowca. Trener, fizjoterapeuta, dietetyk, sędzia, menedżer sportowy, organizator wydarzeń, dziennikarz sportowy, czy specjalista marketingu – lista szybko okazuje się znacznie dłuższa niż uczniowie początkowo zakładają.

Kim chcesz zostać?

Gdy myślimy o doradztwie zawodowym, często pojawia się pytanie, jaki zawód uczeń chce wykonywać w przyszłości. Dla młodego człowieka może być ono trudne, bo skąd ma wiedzieć, jaki zawód będzie wykonywał za dziesięć czy piętnaście lat, skoro dopiero poznaje siebie i świat? Dlatego równie ważne są pytania:

- Co lubisz robić?
- W czym jesteś dobra/-y?
- Czego chciał(a)byś się nauczyć?
- Jakie zadania sprawiają ci satysfakcję?
- Wolisz pracować sam/-a czy z innymi?
- Lubisz rozwiązywać problemy, tworzyć, pomagać, organizować, analizować?

Takie pytania można zadawać podczas zwyczajnej lekcji. Uczeń, który organizuje pracę grupy, może odkryć, że dobrze czuje się w roli lidera. Ten, który przygotowuje prezentację, może zauważyć, że lubi występować przed innymi. Ktoś, kto długo i starannie dopracowuje projekt, może odkryć, że jest dokładny i cierpliwy. Szczególne możliwości daje praca projektowa. Podczas przygotowywania wydarzenia szkolnego, uczniowie mogą podzielić między siebie role związane z organizacją, promocją, budżetem, kontaktem z innymi czy dokumentacją. Projekt badawczy pozwala przejść przez proces przypominający pracę badacza: postawić pytanie, zebrać informacje, przeanalizować dane i zaprezentować wyniki. Tworzenie szkolnej gazety lub podcastu daje możliwość sprawdzenia się w roli autora, redaktora, prowadzącego czy osoby odpowiedzialnej za promocję. Nie chodzi o to, aby po jednym projekcie uczeń wiedział, jaki zawód wybierze. Chodzi o doświadczenie i refleksję nad sobą. Być może po raz pierwszy odkryje: lubię organizować, dobrze pracuje mi się z ludźmi albo nie lubię występować, ale świetnie czuję się przy przygotowywaniu materiałów. To również jest cenna wiedza o sobie.

Przyszłość zawodowa w świecie AI

Rozmowa o przyszłości zawodowej nie może dziś pomijać sztucznej inteligencji. AI zmienia sposób wykonywania wielu zawodów, a wraz z tym zmieniają się również kompetencje potrzebne w pracy. Tym bardziej warto uczyć uczniów nie tylko korzystania z nowych narzędzi, lecz także zadawania pytań, oceniania informacji, weryfikowania odpowiedzi, formu-

łowania własnych opinii i podejmowania decyzji. AI można również wykorzystać jako punkt wyjścia do rozmowy o przyszłości zawodowej. Uczeń może poprosić narzędzie o wskazanie zawodów związanych z jego zainteresowaniami, a następnie sprawdzić, czy przedstawione informacje są prawdziwe i aktualne. Taka aktywność rozwija jednocześnie umiejętność krytycznego korzystania z technologii i skłania do refleksji nad własnymi zainteresowaniami oraz możliwościami.

Nauczyciel nie zastępuje doradcy – jest jego ważnym partnerem

Realizacja treści doradztwa zawodowego na lekcjach nie musi oznaczać tworzenia dodatkowych aktywności. Chodzi raczej o świadome wykorzystywanie sytuacji, które już pojawiają się podczas codziennej pracy, takich jak zadawanie pytań, pokazywanie związków między wiedzą a rzeczywistością, proponowanie projektów czy wskazywanie zawodów, w których określone umiejętności znajdują zastosowanie. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciel ma zastępować doradcę zawodowego. Profesjonalne doradztwo zawodowe ma swoją specyfikę, cele i metody pracy. Doradca zawodowy wnosi do szkoły specjalistyczną wiedzę, prowadzi działania właściwe dla swojej roli i wspiera uczniów w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących dalszej edukacji i kariery. Nauczyciel powinien wspierać realizację doradztwa zawodowego poprzez wykorzystywanie treści omawianych na lekcjach oraz sytuacji pojawiających się w codziennej pracy z uczniami. Tylko wspólna praca doradców zawodowych, nauczycieli, wychowawców i innych specjalistów stworzy uczniowi warunki do poznawania siebie, rozwijania kompetencji i odkrywania różnych możliwości. Każda lekcja może być jednym z takich doświadczeń. Każda może pomóc uczniowi lepiej zrozumieć siebie i zobaczyć, że to, czego uczy się dziś, może mieć znaczenie dla tego, kim stanie się jutro.

Dominika Pitera
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu, Filia w Legnicy

Knopik, T. (2018). *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej.* ORE. https://doradztwo.ore.edu.pl/wp-content/uploads/zafacynowani-swiatem.pdf

Nowacka, I. (2017, 26 września). *Doradztwo zawodowe na lekcjach poszczególnych przedmiotów.* Edurada.pl. https://edurada.pl/doradztwo-zawodowe-na-lekcjach-poszczegolnych-przedmiotow/ (dostęp: 03.11.2026)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2019 r. poz. 325)

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 stycznia 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2026 r. poz. 73)

Współczesne zastosowanie narzędzi cyfrowych w szkolnym doradztwie zawodowym

Witold Pietruk

Dynamika rozwoju świata wokół nas jest bardzo duża i wciąż rośnie. Zmiany, jakie w nim zachodzą, w szczególności w sferze społeczno-kulturowej, czyli tej, która jest w pełni zależna od człowieka, są tak szybkie, że przestajemy za nimi nadążać. Wzajemne powiązania czynników, które mają na to wpływ, czynią sytuację jeszcze bardziej skomplikowaną. Technologia umożliwia nam coraz sprawniejszą komunikację, ale dzięki temu możliwy jest jeszcze bardziej dynamiczny rozwój samej technologii. Wymaga to ogromnej elastyczności i umiejętności odnalezienia się w labilnej rzeczywistości. A to z kolei pociąga za sobą konieczność zdobywania zupełnie innych kompetencji. Co ciekawe, ich zestaw zmienia się nie tylko z pokolenia na pokolenie, ale również w obrębie jednej generacji (Faraniec, 2023, s. 5).

Celem artykułu jest przedstawienie współczesnych zastosowań narzędzi cyfrowych w szkolnym doradztwie zawodowym oraz warunków ich odpowiedzialnego używania. OECD wskazuje, że technologie mogą zwiększać skuteczność i dostępność poradnictwa, jednak korzyści te nie pojawiają się automatycznie. Potrzebne są rzetelne treści, przygotowanie specjalistów i uwzględnienie sytuacji ucznia (OECD, 2024).

Wybór szkoły lub zawodu powinien pozostawać jego świadomą decyzją, podejmowaną z pomocą doradcy, na podstawie aktualnych informacji i rozpoznania własnych potrzeb. Szkoła zobowiązana jest do zapoznania uczniów i ich rodziców z cyfrowymi narzędziami doradztwa zawodowego, w tym ogólnodostępnymi platformami edukacyjnymi i stronami internetowymi, ogólnopolskimi bazami zawodów, prognozami prowadzonymi na zlecenie ministra właściwego do spraw pracy zamieszczonymi na stronie internetowej urzędu obsługującego tego ministra oraz platformami komunikacji z doradcą zawodowym (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 stycznia 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego).

Znaczącą rolę w tych oddziaływaniach odgrywa szkolny doradca zawodowy, którego ważnym elementem pracy jest wykorzystanie technologii cyfrowych podczas zajęć indywidualnych i grupowych. Komputer stanowi jeden z punktów dostępu do środowiska obejmującego również urządzenia mobilne, platformy edukacyjne, narzędzia sztucznej inteligencji, interaktywne materiały zawodoznawcze oraz rozwiązania immersyjne. Znaczenie tego środowiska wynika z możliwości wspierania ucznia w poznawaniu siebie, analizowaniu informacji i planowaniu działań. O wartości zastosowanej technologii decyduje jej przydatność w procesie doradczym, a także sposób wykorzystania przez doradcę. Współczesna młodzież funkcjonująca w świecie ciągłej zmiany i niepewności, szczególnie ciężko znosi konieczność dokonania zobowiązujących wyborów dotyczących swojej przyszłości. Dobrze zorganizowane działania w ramach doradztwa zawodowego mogą jej ułatwić poradzenie sobie z tą sytuacją (Wrzosek, 2022, s. 14).

Aktualna informacja edukacyjno-zawodowa

Łatwy dostęp do informacji edukacyjno-zawodowej pozostaje podstawą działań doradczych. Samo znalezienie treści w Internecie nie wystarcza: trzeba sprawdzić ich autora, datę aktualizacji, zakres oraz przydatność dla konkretnego ucznia. Informacje o ofercie szkoły należy weryfikować na jej stronie i w oficjalnym systemie rekrutacji, a komunikaty dotyczące terminów i zasad naboru zestawiać z informacjami właściwego kuratorium oświaty. Należy podkreślić, iż najbardziej aktualne informacje na temat szkół oraz ich oferty można znaleźć na stronach internetowych kuratoriów oświaty. Część z nich ma użyteczne wyszukiwarki, dzięki którym można sprecyzować, co jest dla ucznia ważne, np. położenie szkoły, internat, konkretny zawód (Domańska et al., 2025, s. 67). Dzięki dostępowi do nich, łatwiej nam jest podjąć decyzję i poznać wszystkie możliwości (Weyssenhoff et al., 2011, s. 52). Doradca powinien uczyć odróżniania informacji urzędowej od reklamy placówki lub uproszczonej opinii w mediach społecznościowych. Przykładem zasobu wspierającego poznawanie świata pracy jest Mapa Karier, czyli bezpłatna, interaktywna baza informacji o zawodach i ścieżkach kariery. Oferuje między innymi Miasto zawodów, Ścieżki kariery, Filtr preferencji, wywiady z przedstawicielami zawodów oraz materiały dla nauczycieli. Filtr preferencji warto traktować jako punkt wyjścia do rozmowy o zainteresowaniach, a nie jako test rozstrzygający o predyspozycjach ucznia. Doradca może zaproponować porównanie kilku zawodów i poprosić ucznia o wyjaśnienie, które zadania zawodowe budzą jego zainteresowanie oraz dlaczego (Fundacja Katalyst Education, b.d.).

Zintegrowana Platforma Edukacyjna udostępnia scenariusze, ćwiczenia i materiały multimedialne dostosowane do różnych etapów edukacyjnych. Powiązany z nią portal https://infozawodowe.men.gov.pl/, prowadzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zawiera informacje o zawodach szkolnictwa branżowego, quizy, filmy zawodoznawcze i filmy 360°. Takie zasoby mogą wspierać przygotowanie do spotkania z pracodawcą, wizyty w szkole lub rozmowy indywidualnej. Przy ich doborze należy uwzględniać wiek ucznia, jego potrzeby edukacyjne oraz cel zajęć, zamiast ograniczać się do atrakcyjności wizualnej materiału (Zintegrowana Platforma Edukacyjna, b.d.).

Dawne programy rozpowszechniane na płytach CD mogą dokumentować rozwój poradnictwa komputerowego, lecz współczesnej praktyki nie należy opisywać przez katalog narzędzi sprzed kilkunastu lat. Istotniejsze jest wskazanie funkcji, których doradca potrzebuje: aktualnej informacji, autorefleksji, poznawania środowisk pracy oraz planowania kolejnych kroków. Przy wyborze aplikacji trzeba sprawdzić dostępność i aktualność jej treści, warunki licencyjne, wymagania wiekowe oraz sposób przetwarzania danych.

Platformy edukacyjne i analiza rynku pracy

Platforma edukacyjna może służyć do porządkowania materiałów, udostępniania zadań i prowadzenia cyfrowego portfolio. W takim portfolio uczeń gromadzi własne refleksje, opisy doświadczeń, przykłady osiągnięć oraz plan dalszego rozwoju. Doradca może wracać do tych zapisów podczas kolejnych

rozmów i pomagać w rozpoznawaniu zmian zainteresowań. Samo odnotowanie wykonania zadania lub czasu spędzonego w aplikacji nie jest jednak miarą dojrzałości do wyboru zawodu. Ocenę postępów należy opierać przede wszystkim na jakości refleksji i zdolności uzasadniania decyzji. W analizie rynku pracy użyteczny jest Barometr zawodów (https://barometrzawodow.pl/), przedstawiający jednoroczną prognozę sytuacji w zawodach oraz ich podział na deficytowe, zrównoważone i nadwyżkowe.

Z uczniami można porównywać sytuację w różnych powiatach i rozmawiać o znaczeniu mobilności. Prognoza na najbliższy rok nie stanowi jednak gwarancji zatrudnienia po ukończeniu kilkuletniej nauki. Doradca powinien łączyć informacje o popycie na pracowników z zainteresowaniami ucznia, możliwościami kształcenia i gotowością do rozwijania kwalifikacji. Przykładem wykorzystania dużych zbiorów danych jest narzędzie Cedefop „Skills-OVATE", prezentujące informacje o zapotrzebowaniu na zawody i umiejętności na podstawie internetowych ofert pracy. Cedefop zaleca uzupełnianie tych analiz innymi źródłami, ponieważ dane wymagają interpretacji i mogą być obciążone błędami. W szkole można wykorzystać je do rozmowy o kompetencjach wymaganych w wybranej branży. Nie należy utożsamiać częstotliwości występowania danej umiejętności w ogłoszeniach z uniwersalnym wymaganiem wobec wszystkich pracowników ani z oceną możliwości konkretnego ucznia (Cedefop, b.d.).

Ponadto wykorzystywane są zewnętrzne narzędzia i platformy cyfrowe dostępne na rynku, które mogą wspierać uczniów w budowaniu wizerunku zawodowego, prezentowaniu własnych umiejętności oraz poznawaniu trendów branżowych. Należą do nich m.in.:

- Brand 24 (www.brand24.com)[1] – monitorowanie wzmianek w Internecie. Uczeń może sprawdzić, co mówi się o nim, jego projektach czy marce, a także śledzić trendy branżowe.
- TikTok (www.tiktok.com) – krótkie wideo, idealne do prezentowania umiejętności praktycznych (np. fryzura krok po kroku, naprawa auta, szybki trik kulinarny). Buduje autentyczność i przyciąga uwagę.
- LinkedIn (www.linkedin.com) – profesjonalna sieć społecznościowa. Nawet proste konto ucznia z opisem kierunku kształcenia i odbytych praktyk pokazuje pracodawcom jego zaangażowanie w rozwój.
- Google Analytics (www.analytics.google.com) – analiza ruchu na stronie internetowej lub blogu. Uczeń widzi, kto odwiedza jego stronę i jakie treści są najciekawsze, co pomaga mu budować markę ekspercką (Płoska, 2025, s. 76–77).

Sztuczna inteligencja jako wsparcie doradcy

W pracy doradczej należy odróżnić generatywną sztuczną inteligencję, tworzącą teksty lub inne treści, od systemów rekomendacyjnych i narzędzi służących do analizy danych. Każdy z tych rodzajów rozwiązań wymaga oceny przydatności do określonego zadania. UNESCO zaleca podejście uwzględniające sprawczość człowieka, ochronę prywatności oraz dostosowanie wykorzystania AI do wieku użytkownika (Miao i Holmes, 2023).

W szkolnym poradnictwie oznacza to potrzebę jasnego ustalenia, w czym system może pomóc i które czynności wymagają bezpośredniej pracy specjalisty. Doradca może wykorzystać generatywną AI do przygotowania wstępnego scenariusza zajęć, pytań do rozmowy o zainteresowaniach lub przykładu ścieżki edukacyjnej dla fikcyjnej osoby. Możliwe jest także ćwiczenie rozmowy rekrutacyjnej, w którym uczeń ocenia sens otrzymanych pytań i proponowanych odpowiedzi. Każdą wygenerowaną informację o wymaganiach zawodowych, szkołach i terminach należy zweryfikować w wiarygodnym źródle. Warto uczynić tę weryfikację częścią zajęć: uczeń wskazuje, które stwierdzenia są potwierdzone, które budzą wątpliwości i jak można je sprawdzić. Szczególnej ostrożności wymaga wspieranie rozpoznawania predyspozycji ucznia. System może pomagać uporządkować odpowiedzi lub wskazać tematy do dalszej rozmowy, ale chatbot ogólnego przeznaczenia nie jest narzędziem diagnozy psychologicznej. Jeśli aplikacja oferuje test lub profil zainteresowań, doradca powinien sprawdzić dokumentację dotyczącą trafności, rzetelności, norm i grupy wiekowej. Wynik należy zestawiać z rozmową, obserwacją oraz doświadczeniami ucznia. Rekomendacja algorytmu nie powinna zamykać mu dostępu do innych możliwości ani utrwalać przekonania, że określony zawód jest dla niego niedostępny. Praktycznym ćwiczeniem może być polecenie skierowane do zatwierdzonego narzędzia AI: „Przygotuj pytania pomagające fikcyjnemu uczniowi porównać naukę w liceum i technikum; nie wskazuj jednej właściwej drogi". Doradca wybiera pytania przydatne pedagogicznie i usuwa uprosz-

[1] Korzystanie z pełnej funkcjonalności platformy Brand24 jest płatne, jednak użytkownicy mogą skorzystać z 14-dniowego bezpłatnego okresu próbnego.

czenia. Uczniowie mogą następnie rozpoznać, jakie informacje o obu drogach wymagają sprawdzenia. Takie zadanie służy uczeniu krytycznej analizy treści i podejmowania decyzji, bez przekazywania aplikacji rzeczywistej dokumentacji uczniów.

Filmy 360° i wirtualna rzeczywistość

Rozwiązania immersyjne pozwalają przybliżać uczniom środowiska pracy, do których trudno dotrzeć podczas zwykłych zajęć. Warto odróżniać film 360°, umożliwiający oglądanie otoczenia z różnych perspektyw, od interaktywnej symulacji w wirtualnej rzeczywistości (VR), w której użytkownik wykonuje określone zadania. ZPE udostępnia materiały 360° przedstawiające miejsca i czynności zawodowe (Zintegrowana Platforma Edukacyjna, b.d.).

Nie należy jednak zakładać, że każda szkoła posiada gogle VR albo dostęp do specjalistycznych symulacji. Sposób prezentacji trzeba dopasować do posiadanego sprzętu i właściwości materiału. Warto zaplanować pracę z takim zasobem w trzech etapach. Przed prezentacją uczniowie określają, czego chcą dowiedzieć się o zawodzie. Podczas oglądania identyfikują czynności, narzędzia, warunki pracy i wymagania dotyczące współpracy. Po zakończeniu porównują obserwacje z opisem zawodu i formułują pytania do jego przedstawiciela. Doradca może zapytać, co zainteresowało ucznia, co okazało się trudne i czego film nie pokazał. Dzięki temu doświadczenie wizualne staje się materiałem do refleksji, zamiast pozostawać jedynie atrakcyjną prezentacją.

Przy korzystaniu z gogli należy stosować zalecenia producenta dotyczące wieku, czasu używania i bezpieczeństwa oraz zapewnić możliwość przerwania ćwiczenia. Uczeń, który nie może lub nie chce korzystać z takiego sprzętu, powinien otrzymać równoważną formę pracy, na przykład materiał na ekranie z omówieniem. Symulacja nie daje pełnego obrazu odpowiedzialności zawodowej, relacji w zespole czy obciążeń pracy. Powinna więc uzupełniać rozmowy z pracownikami, wizyty zawodoznawcze i inne doświadczenia pozwalające zetknąć się z rzeczywistym środowiskiem zawodowym.

Bezpieczeństwo danych i prywatność uczniów

Cyfrowe doradztwo może obejmować dane o zainteresowaniach, wynikach kwestionariuszy, trudnościach edukacyjnych oraz sytuacji osobistej ucznia. RODO wymaga między innymi legalności i przejrzystości przetwarzania, określenia celu, minimalizacji danych, ograniczenia czasu przechowywania oraz ochrony ich poufności. Należy ustalić właściwą podstawę prawną; zgoda nie jest uniwersalnym rozwiązaniem dla wszystkich działań szkoły. Dane dotyczące zdrowia podlegają dodatkowym warunkom ochrony. Istotne są także informowanie osób o przetwarzaniu, zasady współpracy z podmiotem przetwarzającym oraz zabezpieczenia adekwatne do ryzyka (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679, art. 9, 13, 28 i 32).

Przed wprowadzeniem platformy doradca powinien uzgodnić z dyrekcją i inspektorem ochrony danych, jakie informacje będą zbierane, kto uzyska do nich dostęp i kiedy zostaną usunięte. Trzeba sprawdzić warunki usługi, miejsce przetwarzania danych, ewentualne przekazywanie ich poza Europejski Obszar Gospodarczy, oraz możliwość wykorzystania treści do trenowania modeli. Zalecaną zasadą pracy z publicznym chatbotem jest niewprowadzanie danych pozwalających zidentyfikować ucznia, opinii poradni, informacji o zdrowiu i zapisów poufnych rozmów. Samo usunięcie imienia nie zapewnia anonimowości, gdy pozostałe szczegóły umożliwiają rozpoznanie osoby. W praktyce organizacyjnej warto korzystać z kont służbowych, ograniczać uprawnienia do niezbędnego zakresu, włączać uwierzytelnianie wieloskładnikowe, gdy jest dostępne, oraz regularnie aktualizować urządzenia. Portfolio i wyniki kwestionariuszy powinny być udostępniane wyłącznie upoważnionym osobom. Nie należy publikować indywidualnych profili uczniów na otwartych tablicach ani nagrywać konsultacji bez odrębnego uzasadnienia i ustalenia warunków. Doradca powinien znać szkolny sposób zgłaszania incydentów, takich jak ujawnienie wyników lub wysłanie dokumentacji do niewłaściwego adresata. Bezpieczeństwo cyfrowe jest również tematem zajęć z uczniami. Warto uczyć rozpoznawania fałszywych ofert pracy, prób wyłudzenia danych, niebezpiecznych linków i nadmiernych żądań informacji w formularzach rekrutacyjnych. Należy wyjaśniać różnicę między publiczną wypowiedzią a poufną rozmową oraz między anonimowością a używaniem pseudonimu. Znaczenie ochrony prywatności w edukacji podkreśla program UODO „Twoje dane – Twoja sprawa", którego edycja 2025/2026 obejmowała zagadnienia sztucznej inteligencji i bezpieczeństwa danych w szkołach (Urząd Ochrony Danych Osobowych, 2025).

Doradztwo na odległość i dostępność wsparcia

Doradztwo na odległość może obejmować konsultacje wideo, kontakt przez zatwierdzone kanały

komunikacji oraz samodzielną pracę z materiałami udostępnionymi na platformie. Pozwala ograniczać bariery związane z dojazdem i organizacją czasu, ale nie gwarantuje anonimowości ani bezpieczeństwa. Doradca powinien ustalić sposób potwierdzenia tożsamości, warunki poufności, zasady kontaktu oraz tryb postępowania w razie przerwania połączenia. W konsultacji z uczniem ważne jest także sprawdzenie, czy ma on warunki do swobodnej rozmowy. Kontakt zdalny może ograniczać obserwację zachowań i utrudniać rozpoznanie niektórych sygnałów niewerbalnych. Nie przesądza to jednak o niskiej jakości poradnictwa. Dobór formy powinien zależeć od potrzeb ucznia i charakteru sprawy; możliwe jest łączenie konsultacji stacjonarnych z pracą online. Materiały warto przygotowywać z napisami, czytelną strukturą i możliwością obsługi za pomocą klawiatury. Uczeń bez odpowiedniego urządzenia, stabilnego łącza lub warunków domowych powinien móc skorzystać ze wsparcia w szkole oraz z alternatywnych materiałów.

Kompetencje doradcy i ocena efektów

Kompetencje cyfrowe doradcy obejmują dziś ocenę jakości źródeł, interpretację danych, dobór dostępnych narzędzi i rozpoznawanie ograniczeń AI. UNESCO w ramach kompetencji AI dla nauczycieli wskazuje między innymi etykę, rozumienie podstaw sztucznej inteligencji, zastosowania pedagogiczne i rozwój zawodowy (Miao i Cukurova, 2024).

Dla doradcy oznacza to potrzebę systematycznego doskonalenia oraz sprawdzania, czy używane rozwiązanie wspiera samodzielność ucznia. Sama sprawność techniczna nie wystarcza do odpowiedzialnej interpretacji wyników. Wprowadzanie technologii warto rozpocząć od konkretnego celu, na przykład nauczenia uczniów porównywania ścieżek kształcenia lub krytycznego odczytywania informacji o rynku pracy. Następnie należy wybrać narzędzie, sprawdzić dostępność i bezpieczeństwo, przeprowadzić zajęcia oraz ocenić ich efekt. Miarą powodzenia może być to, czy uczeń potrafi wskazać wiarygodne źródło, nazwać własne kryteria wyboru, uzasadnić rozważane rozwiązania i zaplanować następny krok. Liczba uruchomionych aplikacji lub ukończonych quizów nie zastępuje takiej oceny. Komputer i powiązane z nim technologie mogą usprawniać proces doradczy, poszerzać dostęp do informacji oraz umożliwiać nowe doświadczenia edukacyjne. Ich wykorzystanie wymaga jednak przygotowania pedagogicznego, ochrony prywatności i zachowania odpowiedzialności człowieka za interpretację. Relacja z doradcą pozostaje podstawą rozpoznawania potrzeb i wspierania decyzji. Dobrze dobrane narzędzia pomagają uczniowi lepiej rozumieć swoje możliwości i świat pracy oraz podejmować kolejne działania z większą samodzielnością. Należy zatem podkreślić, że technologie informacyjno-komunikacyjne odgrywają kluczową rolę w przekształcaniu tradycyjnych modeli edukacji, oferując nowe formy interakcji, uczenia się, oraz przekazywania wiedzy. W kontekście doradztwa zawodowego umożliwiają one szeroki dostęp do informacji o zawodach, rynku pracy i ścieżkach edukacyjnych, personalizację treści edukacyjnych oraz narzędzi diagnostycznych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczniów, wzbogacenie procesu nauczania poprzez wykorzystanie multimediów, oraz budowanie kompetencji cyfrowych, które są niezbędne w nowoczesnym środowisku pracy (Rosalska, 2024, s. 121–122).

Reasumując, cyfrowe narzędzia w doradztwie zawodowym pomagają uczniom sprawdzić, czy wybrany zawód jest na liście deficytowych, wyszukać interesujące kwalifikacje w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji oraz znaleźć możliwość zapisania się na indywidualną konsultację z doradcą zawodowym. Natomiast zdobyte przez nich umiejętności cyfrowe są wykorzystywane do efektywnego przeszukiwania ogólnodostępnych platform edukacyjnych i stron internetowych w celu pozyskania informacji na temat zawodów. Poprzez ich wykorzystanie uczeń poznaje świat zawodów i rynek pracy, m.in. porównując własne zasoby i preferencje z wymaganiami rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców, z uwzględnieniem możliwości pracy zdalnej, elastycznych form zatrudnienia i przedsiębiorczości, a także wyjaśniając zjawiska i trendy zachodzące na współczesnym rynku pracy, w odniesieniu do regionalnego i lokalnego rynku pracy. Uzasadnia znaczenie pracy w życiu człowieka, jak również analizuje znaczenie i możliwości doświadczania pracy, w tym przez wolontariat, udział w projektach społecznych lub praktykach absolwenckich, oraz wskazuje wartości związane z pracą i etyką zawodową, dokonując autoprezentacji. Rozpoznaje również wpływ nowych technologii, w tym sztucznej inteligencji, na zmiany w zawodach i formach zatrudnienia.

dr Witold Pietruk
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu,
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Niemodlinie

Cedefop (b.d.). *Skills-OVATE: Skills Online Vacancy Analysis Tool for Europe.* https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-online-vacancies (dostęp: 02.11.2026)

Domańska, K. et al. (2025). *Mapa drogowa. Jak(ą) wybrać ścieżkę edukacyjno-zawodową? Materiał informacyjny dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, rodziców, nauczycieli, specjalistów i doradców zawodowych.* Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/9788368313611

Faraniec, G. (2023). *Nauczyciel facylitatorem ucznia w świecie zmian i niepewności (kompetencje nauczyciela).* Instytut Badań Edukacyjnych. https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Kariera-bez-barier/nauczyciel-facylitatorem-ucznia.pdf (dostęp: 02.11.2026)

Fundacja Katalyst Education (b.d.). *Mapa Karier. Strefa nauczyciela.* https://mapakarier.org/strefa-nauczyciela/ (dostęp: 02.11.2026)

Miao, F., Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers.* UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Miao, F., Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Ministerstwo Edukacji Narodowej (b.d.). *INFOZAWODOWE – portal informacji o zawodach i kształceniu zawodowym.* https://infozawodowe.men.gov.pl/ (dostęp: 02.11.2026).

OECD (2024). *Digital technologies in career guidance for youth: Opportunities and challenges.* OECD Education Policy Perspectives, No. 113. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c9ab23da-en

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2016). Rozporządzenie (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. (ogólne rozporządzenie o ochronie danych). Dz.U. UE L 119, 4.05.2016, s. 1–88, ze sprostowaniami. https://uodo.gov.pl/pl/404/224 (dostęp: 02.11.2026)

Płoska, A. (2025). *Vademecum doradcy zawodowego w technikum i szkole branżowej.* Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu. https://irip.kalisz.pl/wp-content/uploads/2026/01/Ploska_Vademekum_ebook.pdf (dostęp: 02.11.2026)

Rosalska M. (2024). *Poradnik doradcy zawodowego w szkole podstawowej.* Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu. https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/17239194/M.Rosalska%20-%20Poradnik%20doradcy%20%28e-book%29/d3d2b47d-9d1a-48f8-abb2-b0bade605a7e?t=1737724151662 (dostęp: 02.11.2026)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 stycznia 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. 2026, poz. 73).

Urząd Ochrony Danych Osobowych (2025, 27 października). *Prywatność i sztuczna inteligencja w edukacji – XVI edycja programu „Twoje dane – Twoja sprawa".* https://sdt.uodo.gov.pl/pl/612/3936 (dostęp: 02.11.2026)

Weyssenhoff A. et al. (2011). *Zanim podejmiesz decyzję. Poradnik dla doradców zawodowych, nauczycieli i pedagogów szkolnych.* Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie (b.d.). *Barometr zawodów.* https://barometrzawodow.pl/ (dostęp: 02.11.2026)

Wrzosek M., (2022). *Indywidualne doradztwo zawodowe – rozmowa doradcza. Praktyczny poradnik dla doradców zawodowych i osób pracujących z młodzieżą.* Katalyst Education. https://mapakarier.org/assets/blog/downloads/indywidualne_doradztwo_zawodowe_podrecznik_online.pdf (dostęp: 02.11.2026)

Zintegrowana Platforma Edukacyjna (b.d.). *Doradztwo zawodowe.* https://zpe.gov.pl/a/doradztwo-zawodowe/D54MRN4XK



Standardy rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień w szkole/placówce (cz. 1)

Krystyna Pac-Marcinkowska

Szkoły i placówki należące do Dolnośląskiej Sieci Szkół Wspierających Uzdolnienia (DSSWU) mają określone standardy pracy, które opisują, do jakiego stanu szkoła/placówka dąży w określonym zakresie aktywności i w jaki sposób można zweryfikować jej rozwój. Standardy pomagają spełnić wymagania opisujące jakość pracy w obszarze wspierania uzdolnień dzieci i młodzieży, a także porządkować działania, monitorować ich przebieg oraz modyfikować w celu doskonalenia działalności dydaktycznej i wychowawczo-opiekuńczej. Według tych standardów szkoły i placówki są oceniane przez Komisję Akredytacyjną po rocznym funkcjonowaniu w Sieci, gdy ubiegają się o Certyfikat Szkoły Wspierającej Uzdolnienia oraz po pięcioletnim okresie realizacji szkolnego programu rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień. W międzyczasie same dbają o monitorowanie wszystkich procesów, by na bieżąco podejmować projakościowe decyzje.

W niniejszym artykule pojawi się odniesienie do dwóch z pięciu standardów dotyczących obszaru rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień dzieci w przedszkolu oraz uczniów w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, z jednoczesnym podkreśleniem, że nie powinny być one jedynie deklaracją ani wykazem działań do wykonania, a opisywać autentyczny stan funkcjonowania szkoły i określać kierunek jej rozwoju. Każdy standard odnosi się do sformułowanych wskaźników, których stopień spełnienia przynosi informację na temat satysfakcjonujących stron funkcjonowania szkoły i tych, na które trzeba zwrócić uwagę, by zastanowić się nad sposobami projakościowych działań. Najprościej rzecz ujmując, wskaźniki służą przede wszystkim sprawdzeniu, w jakim stopniu przyjęty standard jest realizowany w praktyce. Pozwalają przełożyć ogólne założenia na konkretne, możliwe do zaobserwowania i ocenienia działania oraz rezultaty.

W kontekście funkcjonowania szkoły lub przedszkola w DSSWU wskaźniki pomagają ustalić, czy podejmowane działania rzeczywiście służą realizacji misji i wizji placówki w postaci identyfikowania oraz rozwijaniu zainteresowań i wspieraniu uzdolnień dzieci/uczniów na miarę ich indywidualnych możliwości.

Standard I: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający rozwijaniu zainteresowań i wspieraniu uzdolnień uczniów/dzieci.

1. Procesy wspierania zainteresowań i uzdolnień są planowane, monitorowane i poddawane ewaluacji w celu ich doskonalenia.
2. Wspieranie uczniów/dzieci ma charakter zindywidualizowany, jest uzależnione od wyników przeprowadzonych diagnoz ich zainteresowań i uzdolnień.
3. Stosowane strategie, metody i formy wspierania uzdolnień są dostosowane do potrzeb uczniów/dzieci.
4. Wspieranie uczniów/dzieci obejmuje sfery: fizyczną, intelektualną, emocjonalną, społeczną i duchową.
5. Szkoła/przedszkole posiada i realizuje szkolny/przedszkolny program rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień, który jest akceptowany przez wszystkie podmioty szkoły.
6. Prace związane z realizacją programu koordynuje szkolny/przedszkolny lider wspierania uzdolnień we współpracy z zespołem wspierania uzdolnień i pozostałymi podmiotami szkoły/przedszkola.

Standard ten zakłada, że działania na rzecz wspierania zainteresowań i uzdolnień dzieci i uczniów w duchu egalitarnym są planowane i konsekwentnie, choć refleksyjnie, realizowane. Podjęte działania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze muszą **uwzględniać indywidualne potrzeby, możliwości, zainteresowania oraz potencjał rozwojowy każdego młodego człowieka**, co jest możliwe, gdy tworzy się warunki do odkrywania, rozpoznawania i rozwijania różnorodnych uzdolnień, niekoniecznie powiązanych z przedmiotami szkolnymi na każdym etapie kształcenia. Identyfikowanie i diagnozowanie predyspozycji poznawczych, artystycznych, językowych, sportowych, technicznych, społecznych, praktycznych i zawodowych powinno opierać się przede wszystkim na uważnej obserwacji oraz analizie uruchomionych narzędzi diagnostycznych. W proces należy zaangażować nauczycieli, specjalistów, rodziców i samych uczniów. Co ważne,

rozpoznawanie potencjału powinno odbywać się niezależnie od sytuacji społecznej, ekonomicznej czy miejsca zamieszkania ucznia. **Planowane działania na rzecz rozwoju zainteresowań i uzdolnień obejmują wszystkich uczniów,** zatem społeczność o zróżnicowanym potencjale i tempie rozwoju. Nie ograniczają się do osób osiągających najwyższe wyniki w nauce, a obejmują także tych, których uzdolnienia dopiero się ujawniają, mają charakter praktyczny lub nie znajdują odzwierciedlenia w tradycyjnych stopniach szkolnych. Z tego przesłania wynika, że **diagnozowanie potencjału rozwojowego nie może opierać się wyłącznie na potwierdzaniu osiągnięć ucznia,** ale na bieżącym monitorowaniu jego rozwoju w różnych aspektach codziennej aktywności na miarę wieku rozwojowego.

W związku z tym, że proces nauczania musi być dostosowany do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów, nauczyciele powinni stosować zróżnicowane strategie, metody, formy pracy i środki dydaktyczne, proponować zadania o różnym stopniu trudności oraz stwarzać jak najczęściej możliwości poszukiwania, eksperymentowania i rozwijania własnych pomysłów. Uczniom szczególnie uzdolnionym warto proponować realizację indywidualnych programów nauki, które dają możliwość zgłębiania wiedzy dostosowanej do często unikalnych zainteresowań, tempa pracy i możliwości, w ramach wybranych lub wszystkich zajęć edukacyjnych.

Zindywidualizowany musi być proces oceniania osiągnięć uczniów, w którym **ważniejsza jest efektywna informacja zwrotna niż stopień szkolny.** Kluczowe znaczenie ma przekazanie uczniowi, jaką wiedzę i jakie umiejętności już opanował, co wymaga doskonalenia i w jaki sposób może osiągnąć lepsze rezultaty. Stopień szkolny, choć pozostaje elementem obowiązującego systemu oceniania, nie powinien przesłaniać wartości informacji, która rozwija samodzielność, motywację i umiejętność dokonywania samooceny. Tak rozumiane ocenianie służy nie tylko podsumowaniu osiągnięć, lecz przede wszystkim wspiera indywidualny rozwój każdego ucznia.

Szkoła, oprócz dbałości o rozwijanie indywidualnego potencjału każdego ucznia w ramach standardowej oferty, powinna proponować szeroki wachlarz zajęć dodatkowych, zgodnych z wynikami diagnozy i oczekiwaniami uczniów. Uczniowie z reguły mają możliwość zaspokajania swoich potrzeb podczas zajęć obowiązkowych, prowadzonych polimetodycznie, ale też w czasie zajęć dodatkowych: kół zainteresowań/naukowych, warsztatów, projektów edukacyjnych, konkursów, zawodów i innych przedsięwzięć, a także poprzez udział w inicjatywach środowiska lokalnego. Ważne jest jednak, by ta możliwość miała charakter nie zatomizowany (rozproszony), lecz systemowy. **Nie chodzi o liczbę przedsięwzięć, a ich jakość i dostosowanie do autentycznych, zatem wcześniej zbadanych potrzeb.** Ich świadomość pozwala w sposób przemyślany i celowy korzystać z dodatkowej oferty instytucji kultury, nauki, sportu i organizacji pozarządowych. Świadome wykorzystywanie zasobów środowiska lokalnego pozwala mądrze wzbogacić możliwe do zrealizowania działania szkoły w obszarze zaspokajania potrzeb uczniów.

W szkołach wspierających uzdolnienia chodzi o to, by uczniowie otrzymali wsparcie umożliwiające wykorzystanie w jak największym stopniu posiadanych predyspozycji i umiejętności. Wyznacznikiem dobrej pracy jest skuteczna walka z syndromem nieadekwatnych osiągnięć, który uniemożliwia pełne wykorzystanie potencjału ucznia oraz zakłada dbałość o zminimalizowanie deficytów uczniów w sferze emocjonalno-społecznej.

Szkoła musi w celu spełnienia standardu systematycznie rozwijać kompetencje przekrojowe uczniów, integrując je z realizacją treści przedmiotowych oraz organizując doświadczenia edukacyjne oparte na działaniu, współpracy i rozwiązywaniu rzeczywistych problemów. Wymaga to oczywiście stwarzania uczniom warunków do rozwijania krytycznego i kreatywnego myślenia, umiejętności komunikacyjnych, samodzielności, sprawczości, kompetencji cyfrowych oraz umiejętności uczenia się i samooceny. **Rozwijanie tych kompetencji powinno być wspólnym zadaniem całej rady pedagogicznej,** a nie wyłącznie wybranych nauczycieli. Wymaga wspólnie określonych celów, spójnych działań i regularnego sprawdzania, czy uczniowie potrafią wykorzystywać zdobyte umiejętności w nowych sytuacjach.

Jedną z ważnych form wspierania uczniów uzdolnionych są zajęcia związane z wyborem kształcenia i zawodu, które – po rozpoznaniu predyspozycji uczniów i powiązaniu ich z planami edukacyjno-zawodowymi – powinny przygotować młodego człowieka do podejmowania świadomych decyzji dotyczących własnego rozwoju i życia.

Rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów sprzyja atmosfera szkoły oparta na wzajemnym szacunku, zaufaniu, życzliwości, poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji różnorodności. Istotne jest kształtowanie środowiska, w którym **każdy uczeń ma**

prawo do popełniania błędów, zadawania pytań, wyrażania opinii i podejmowania intelektualnych wyzwań bez obawy przed ośmieszeniem czy odrzuceniem. Szkoła, poprzez codzienne relacje, postawy nauczycieli, przyjęte zasady i wspólne działania, powinna wspierać rozwój takich wartości, jak: uczciwość, odpowiedzialność, empatia, solidarność, szacunek dla innych i otwartość na odmienność. Budowanie świata wartości nie może ograniczać się do deklaracji – powinno znajdować odzwierciedlenie w codziennym życiu szkoły, w sposobie rozwiązywania konfliktów, doceniania wysiłku, reagowania na niesprawiedliwość oraz tworzenia warunków do współpracy i wzajemnego uczenia się. Tak rozumiana kultura szkoły wzmacnia motywację wewnętrzną uczniów, poczucie własnej wartości i odwagę w rozwijaniu indywidualnego potencjału, a zarazem uczy wykorzystywania własnych zdolności w sposób odpowiedzialny, z poszanowaniem innych ludzi i dobra wspólnego.

Realizowane w szkołach działania oraz ich efekty powinny być na bieżąco monitorowane. Pozwala to mądrze modyfikować organizację procesu edukacyjnego, stwarzać jak najlepsze warunki do dalszego rozwoju. Istotą tak rozumianej pracy szkoły jest odejście od jednakowego podejścia do wszystkich uczniów na rzecz świadomego tworzenia przestrzeni, w której każdy młody człowiek może odkrywać swoje możliwości, rozwijać zainteresowania, doskonalić uzdolnienia i osiągać sukces na miarę własnego potencjału.

Ważne jest również, aby **wspieranie uzdolnień nie miało charakteru wyłącznie okazjonalnego,** niejako przypadkowego, **lecz stanowiło integralny element codziennej pracy szkoły,** wynikający z przyjętych założeń, wspólnych działań nauczycieli oraz systematycznej refleksji nad skutecznością podejmowanych rozwiązań.

Standard, o którym mowa, zakłada, że szkoła posiada i realizuje program rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień, który jest akceptowany przez wszystkie podmioty szkoły, a prace związane z realizacją programu koordynuje szkolny lider wspierania uzdolnień we współpracy z zespołem wspierania uzdolnień i pozostałymi pracownikami szkoły. Program ma charakter typowego dokumentu dydaktycznego, który określa – oprócz misji i wizji szkoły w omawianym obszarze – cel strategiczny, cele ogólne i szczegółowe, informuje o posiadanych zasobach ludzkich i materialnych (bazie szkoły), sposobach realizacji programu i jego monitorowania, o zadaniach poszczególnych podmiotów, przewidzianych efektach i wreszcie ewaluacji.

Ewaluacja programu rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień uczniów/dzieci powinna być procesem wieloaspektowym, systematycznym i opartym na różnorodnych źródłach informacji. Jej przeprowadzenie wymaga zastosowania odpowiednio dobranych narzędzi badawczych, które pozwolą ocenić zarówno skuteczność podejmowanych działań, ich adekwatność do rozpoznanych potrzeb, możliwości oraz potencjału uczniów/dzieci. Warto wykorzystać m.in. kwestionariusze ankiet i wywiadów, karty obserwacji, analizę dokumentacji, rozmowy z uczniami/dziećmi i ich rodzicami, analizę osiągnięć oraz informacje zwrotne od nauczycieli i innych osób zaangażowanych w realizację programu, również spoza organizacji. Pozwala to spojrzeć na realizowane działania z różnych perspektyw, skonfrontować zamierzenia z realnymi efektami oraz rozpoznać zarówno mocne strony programu, jak i obszary wymagające modyfikacji.

Standard II: „Uczniowie wykazują aktywność w obszarze rozwijania swoich zainteresowań i uzdolnień"

1. Uczniowie/dzieci są aktywnymi uczestnikami zajęć obowiązkowych i dodatkowych.
2. Uczniowie/dzieci współpracują ze sobą i uczą się od siebie nawzajem.
3. Uczniowie/dzieci pracują zespołowo, wspólnie realizując projekty i rozwiązując problemy.
4. Uczniowie/dzieci inicjują i realizują różne przedsięwzięcia na rzecz rozwoju własnego, szkoły/przedszkola i społeczności lokalnej.
5. Przy wsparciu nauczycieli prezentują swoje osiągnięcia.

Standard ten będzie spełniony pod warunkiem, że w szkole tworzy się odpowiednie warunki dla rozwoju uczniów, którzy **nie tylko uczestniczą w proponowanych działaniach, ale również je inicjują.** Nie ograniczają się do rutynowych czynności i wykonywania poleceń nauczycieli, lecz podejmują samodzielne przedsięwzięcia, poszukują nowych rozwiązań, dzielą się pomysłami i czują się współodpowiedzialni za efekty pracy. Aktywność uczniów musi być oczywiście umiejętnie wzmacniana przez nauczycieli, którzy sami chętnie i świadomie kreują sytuacje dydaktyczne, sprzyjające rozwojowi samodzielności wszystkich uczniów/dzieci, a nie tylko tych o potwierdzonych osiągnięciach. Standard ten, choć niełatwy do spełnienia przy zachowaniu tradycyjne-

go myślenia o zadaniach szkoły, łatwo potwierdzić, odnosząc się do ilościowych dowodów, np. liczby zgłoszonych i zrealizowanych przez uczniów inicjatyw i pomysłów, w tym na projekty edukacyjne, uwzględniające dużą aktywność dzieci i młodzieży na poziomie generowania pomysłów, planowania, realizacji i prezentowania osiągnięć. Aktywność ta przejawia się również w ich uczestnictwie w szkolnych kołach zainteresowań, kołach naukowych, warsztatach, zajęciach rozwijających ich uzdolnienia oraz w wykorzystywaniu oferty środowiska lokalnego.

Zaangażowanie dzieci i młodzieży ujawnia się w poszukiwaniu sytuacji, które pozwolą na zaprezentowanie własnych pasji i uzdolnień. Wachlarz proponowanych konkursów i zawodów musi być na tyle szeroki, by uwzględniać w nich udział nie tylko uczniów o wysokich osiągnięciach przedmiotowych, ale również tych o indywidualnych zainteresowaniach, niekoniecznie powiązanych z treściami szkolnymi. Obok konkursów najczęściej proponowanych, o charakterze naukowym, sportowym, artystycznym, warto zapraszać do udziału w konkursach tematycznych, technicznych, wykonawczych i zawodowych. Szkolne konkursy z całą pewnością mogą być często wynikiem inicjatywy samej społeczności uczniowskiej, obejmować aktywności mniej popularne, ale mieszczące się w obszarze zainteresowań i pasji.

Niezwykle istotna dla rozwoju uczniów jest ich aktywność społeczna – dzielenie się zainteresowaniami, wspieranie innych osób, prowadzenie działań koleżeńskich i współpraca przy realizacji wspólnych przedsięwzięć. W szkołach wspierających uzdolnienia dużą popularnością zaczyna cieszyć się **tutoring rówieśniczy.** To metoda uczenia się, w której uczniowie wspierają się nawzajem w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i odkrywaniu własnych możliwości. Uczeń dysponujący większą wiedzą lub doświadczeniem w określonym obszarze pomaga koledze lub koleżance w nauce, wyjaśnia zagadnienia i towarzyszy w rozwiązywaniu problemów. Relacja ta może mieć charakter stały lub zmieniać się w zależności od zadania i kompetencji uczniów. Tutoring rówieśniczy sprzyja nie tylko pogłębianiu wiedzy, lecz także rozwijaniu samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności komunikacyjnych i współpracy. Wspiera również budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu i przekonaniu, że **każdy uczeń może być zarówno uczącym się, jak i źródłem wiedzy dla innych.**

Jakość pracy szkoły ma odzwierciedlenie w umożliwianiu uczniom uczestnictwa w działaniach zespołowych, które wymagają planowania, podziału zadań, podejmowania decyzji, wymiany pomysłów i wspólnego poszukiwania rozwiązań. Należy prowokować sytuacje, by uczniowie angażowali się w realizację projektów edukacyjnych, badawczych, artystycznych, technicznych, społecznych i ekologicznych, wykorzystując indywidualne zainteresowania oraz mocne strony członków zespołu. Uczą się wtedy odpowiedzialności za powierzone zadania, wytrwałości w dążeniu do celu, konstruktywnego rozwiązywania trudności i wyciągania wniosków z podejmowanych działań. Wspólna praca stwarza im warunki do rozwijania zarówno uzdolnień indywidualnych, jak i kompetencji społecznych.

Uczniowie w szkołach wspierających uzdolnienia powinni inicjować i realizować różne przedsięwzięcia nie tylko na rzecz własnego rozwoju, ale również na rzecz rozwoju szkoły i społeczności lokalnej.

Proponują i współorganizują wydarzenia, wystawy, akcje społeczne, działania wolontariackie, projekty edukacyjne oraz przedsięwzięcia służące integracji społeczności szkolnej i lokalnej. Mają możliwość wdrażania własnych pomysłów i sprawdzania swoich możliwości w praktyce. Nauczyciele i dyrekcja zapewniają im odpowiednie wsparcie organizacyjne i merytoryczne, **pozostawiając jednak dużą przestrzeń do samodzielnego działania i podejmowania odpowiedzialności.** Dzięki temu uczniowie rozwijają sprawczość, przedsiębiorczość, kreatywność i poczucie wpływu na otaczającą rzeczywistość, co wyposaża ich w kompetencje ważne przez całe życie.

W szkołach wspierających uzdolnienia dużą uwagę przykłada się do modelowania sytuacji umożliwiających prezentowanie przez dzieci/uczniów efektów swojej pracy, zainteresowań, uzdolnień i podejmowanych inicjatyw na forum klasy, szkoły/przedszkola oraz w środowisku lokalnym. Przedstawiają rezultaty realizowanych przez siebie projektów, uczestniczą w różnorodnych konkursach, przeglądach, wystawach, pokazach, prezentacjach i wydarzeniach środowiskowych. Uczą się opowiadać o swoich działaniach, uzasadniać dokonywane wybory, przyjmować i formułować efektywną informację zwrotną i dostrzegać własne postępy. Nauczyciele dyskretnie pomagają im dobierać adekwatne formy prezentacji oraz dbają o to, aby **doceniane były nie tylko spektakularne sukcesy, ale również zaangażowanie, systematyczność, kreatywność, pokonywanie trudności i indywidualny rozwój.** Tworzy to warunki do wzmacniania poczucia własnej wartości i motywacji do dalszego rozwijania uzdolnień.

Dobrą i coraz częściej spotykaną praktyką jest organizowanie szkolnej gali talentów. Przedsięwzięcie wykracza poza standardowe działania, służy przede wszystkim wszechstronnemu rozwojowi uczniów, integracji społeczności szkolnej oraz budowaniu pozytywnej atmosfery w placówce. Pozwala uczniom poznać się wzajemnie, odkryć umiejętności, pasje kolegów i koleżanek, często nieujawniane na co dzień (taniec, śpiew, iluzja, akrobatyka, gra na instrumentach, pasja poznawcza, kolekcjonerstwo itp.). Prezentującym się daje satysfakcję, zapewnia motywację do dalszego samorozwoju, podnosi samoocenę, ale też buduje pewność siebie – uczy radzenia sobie ze stresem i tremą. Trudno sobie wyobrazić galę talentów przygotowaną bez wsparcia dyrekcji i nauczycieli, ale uczniowie powinni działać na każdym etapie przygotowywania przedsięwzięcia. Dzięki temu będzie możliwy rozwój ich kompetencji społecznych. Przygotowanie występów uczy planowania, efektywnej współpracy, sztuki kompromisu, odpowiedzialności, organizacji przestrzeni i czasu.

W kontekście oceny jakości pracy szkoły legitymującej się Certyfikatem Szkoły Wspierającej Uzdolnienia szczególnie istotne jest ustalenie, czy uczniowie mają rzeczywisty wpływ na wybór kierunków własnego rozwoju i czy szkoła tworzy im warunki do podejmowania samodzielnych inicjatyw. Wymaga to potwierdzenia prawdziwości stwierdzeń (wskaźników) opisujących standard oraz udokumentowania o charakterze ilościowym (katalog przyjętych rozwiązań, przedsięwzięć) i jakościowym (kompetencje nabyte przez uczniów, ich wpływ na rozwój własnych zainteresowań i uzdolnień).

Oba opisane standardy są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ właściwie zorganizowane procesy edukacyjne tworzą warunki do aktywnego rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów/dzieci. Różnorodność metod pracy, indywidualizacja zadań, możliwość dokonywania wyborów oraz udział w projektach i dodatkowych aktywnościach sprzyjają rozwijaniu samodzielności, inicjatywy i zaangażowania. Aktywność uczniów/dzieci jest z kolei potwierdzeniem, że organizacja procesów edukacyjnych odpowiada na ich potrzeby, możliwości i zainteresowania. Obserwowanie tej aktywności pozwala również ocenić skuteczność podejmowanych działań i doskonalić sposób organizacji procesu edukacyjnego.

Kolejne standardy w omawianym obszarze dotyczą współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz kwestii związanych z zarządzaniem szkołą/placówką w sposób zapewniający uczniom/dzieciom rozwijanie zainteresowań i uzdolnień. Zostaną one szczegółowo opisane przez pryzmat wskaźników w kolejnym numerze czasopisma.

Krystyna Pac-Marcinkowska
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu, Filia w Wałbrzychu



Od gimnastyki śródlekcyjnej do „active breaks". Wpływ aktywnych przerw na zachowanie uczniów podczas lekcji

Sabina Czajkowska-Prokop

Gimnastykę śródlekcyjną pamięta zapewne wiele osób, które chodziły do szkoły w Polsce w latach 70. i 80. XX wieku. Była częścią szkolnej rzeczywistości, choć zapewne nie wszędzie organizowano ją w ten sam sposób. Dzisiaj pojęcie „gimnastyka śródlekcyjna" może brzmieć nieco archaicznie, ale pomysł na krótkie przerwy w trakcie lekcji wcale nie zniknął. Współcześnie podobne krótkie aktywności ruchowe określa się w literaturze mianem aktywnych przerw (*active breaks*). Badacze sprawdzają, czy kilka minut ruchu może wpływać nie tylko na poziom aktywności fizycznej uczniów, ale także na ich zachowanie, zaangażowanie i uwagę podczas dalszej pracy. W niniejszym artykule omówię, co łączy dawną gimnastykę śródlekcyjną ze współczesnymi *active breaks* i co rzeczywiście wiadomo o ich wpływie na zachowanie uczniów.

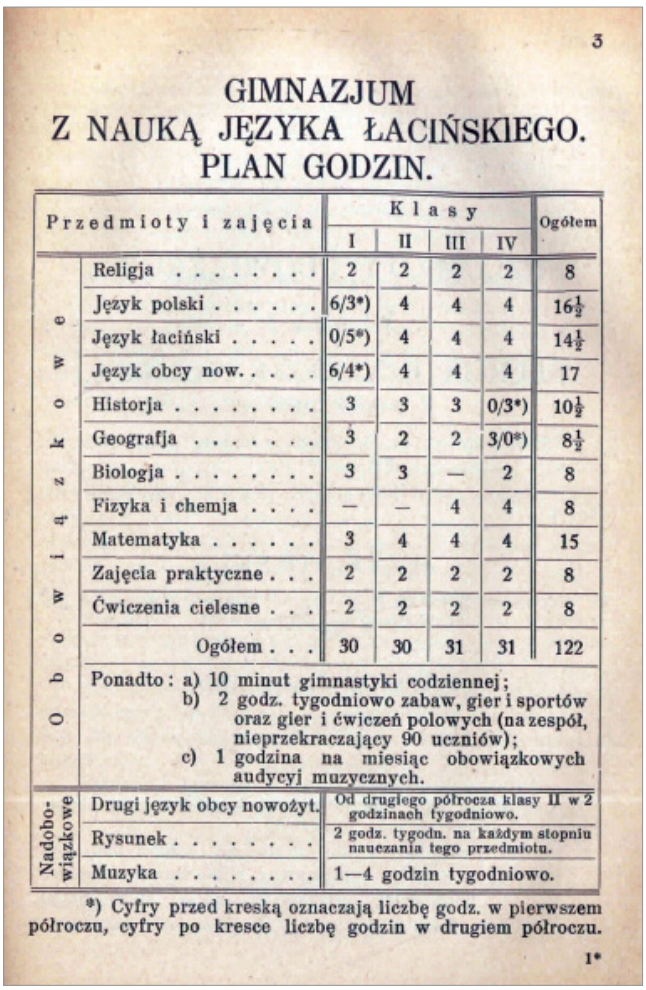
Gimnastyka śródlekcyjna w Polsce – pomysł wcale nie taki nowy

Obligatoryjną kilkuminutową gimnastykę śródlekcyjną wprowadzono do polskich szkół niemal sto lat temu. Jej celem była przede wszystkim dbałość o zdrowie fizyczne, jednak dostrzegano również, że ćwiczenia fizyczne mogą pozytywnie wpływać na sprawność umysłową i nastrój uczniów.

Dziesięciominutowe ćwiczenia cielesne w II Rzeczypospolitej

15 października 1931 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie wydało okólnik w sprawie ćwiczeń śródlekcyjnych (Dziennik Urzędowy WOPWŚ 1931, nr 12, s. 403–404), w którym nakazywało stosowanie ćwiczeń cielesnych możliwie podczas każdej lekcji. Ćwiczenia powinny trwać około 1,5–2 minut, być wykonywane przy otwartych oknach i obejmować kilka niezbyt głębokich oddechów oraz proste ćwiczenia gimnastyczne. Miały one na celu przede wszystkim rozluźnienie mięśni uczniów i poprawę krążenia oraz funkcji poznawczych: „Poprawa krążenia krwi w całym organizmie, a więc i w mózgu, niewątpliwie odbije się na lepszej jego czynności, na zwiększonej wydajności pracy umysłowej ucznia" (s. 404).

Od 1932 r. wdrażano reformę polskiego systemu szkolnictwa, opracowaną przez ministra Janusza Jędrzejewicza (Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389), która miała zapewnić obywatelom „jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne". Reforma jędrzejewiczowska nie tylko zmieniała strukturę szkolnictwa, lecz także zakładała wychowanie młodzieży na świadomych i twórczych obywateli oraz ich wszechstronny rozwój, obejmujący m.in. rozwój fizyczny, higienę i sprawność fizyczną. Do programu nauczania dla szkół powszechnych zostały wprowa-



3

GIMNAZJUM
Z NAUKĄ JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO.
PLAN GODZIN.

	Przedmioty i zajęcia	Klasy I	II	III	IV	Ogółem
Obowiązkowe	Religja	2	2	2	2	8
	Język polski	6/3*)	4	4	4	16½
	Język łaciński	0/5*)	4	4	4	14½
	Język obcy now.	6/4*)	4	4	4	17
	Historja	3	3	3	0/3*)	10½
	Geografja	3	2	2	3/0*)	8½
	Biologja	3	3	—	2	8
	Fizyka i chemja	—	—	4	4	8
	Matematyka	3	4	4	4	15
	Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	8
	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
	Ogółem	30	30	31	31	122
	Ponadto: a) 10 minut gimnastyki codziennej; b) 2 godz. tygodniowo zabaw, gier i sportów oraz gier i ćwiczeń polowych (na zespół, nieprzekraczający 90 uczniów); c) 1 godzina na miesiąc obowiązkowych audycyj muzycznych.					
Nadobowiązkowe	Drugi język obcy nowożyt.	Od drugiego półrocza klasy II w 2 godzinach tygodniowo.				
	Rysunek	2 godz. tygodn. na każdym stopniu nauczania tego przedmiotu.				
	Muzyka	1—4 godzin tygodniowo.				

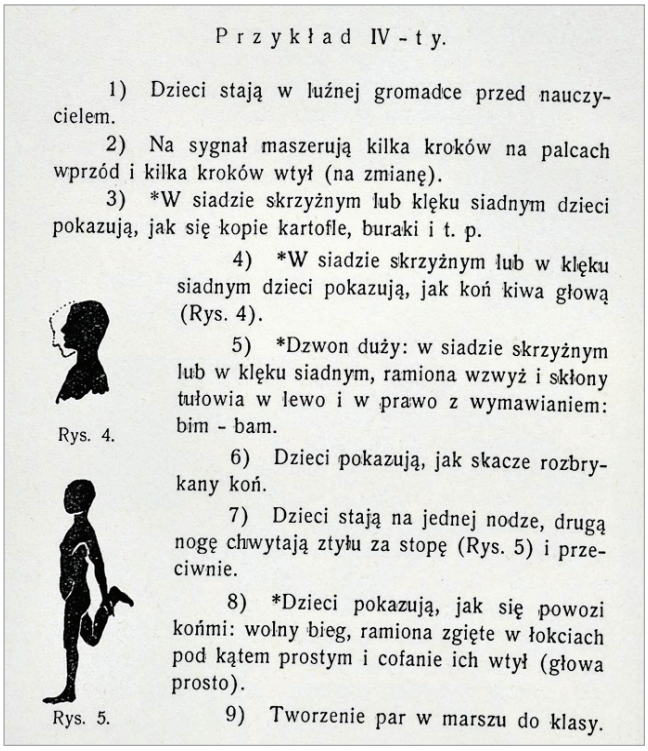
*) Cyfry przed kreską oznaczają liczbę godz. w pierwszem półroczu, cyfry po kresce liczbę godzin w drugiem półroczu.

1*

Rys. 1. Fragment tymczasowego programu nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1934b, s. 3)

dzone – obok dwóch godzin „ćwiczeń cielesnych" tygodniowo w klasach I–VII – codzienne 10-minutowe ćwiczenia dla każdego ucznia, z wyjątkiem uczniów klas I i II (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1934a, s. 3–5). Także program nauki w gimnazjach państwowych (rys. 1) przewidywał 10 minut gimnastyki codziennej w klasach I–IV (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1934b, s. 3–5). Był to jeden z elementów nowoczesnej, jak na lata 30., koncepcji wychowania zdrowotnego i fizycznego.

Obowiązek prowadzenia ćwiczeń śródlekcyjnych natrafił jednak na duży opór nauczycieli (Krawczykowski, 1934, s. 5; B. K., 1934, s. 15). W szkołach brakowało odpowiednich warunków, a nauczycielom kompetencji w tym zakresie. Aby wesprzeć pedagogów, w 1934 r. wydano publikację autorstwa Franciszka Krawczykowskiego pt. „Ćwiczenia cielesne dziesięciominutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej". Poradnik pokazuje, jak wykorzystywać krótkie ćwiczenia ruchowe w codziennej pracy szkolnej, omawia zasady ich organizacji oraz ich cele wychowawcze i zdrowotne. Główną część publikacji stanowią gotowe zestawy ćwiczeń dostosowane do różnych grup wiekowych uczniów. Książkę uzupełniają ilustracje ułatwiające nauczycielom prawidłowe prowadzenie ćwiczeń (rys. 2).



Przykład IV-ty.

1) Dzieci stają w luźnej gromadce przed nauczycielem.

2) Na sygnał maszerują kilka kroków na palcach wprzód i kilka kroków wtył (na zmianę).

3) *W siadzie skrzyżnym lub klęku siadnym dzieci pokazują, jak się kopie kartofle, buraki i t. p.

4) *W siadzie skrzyżnym lub w klęku siadnym dzieci pokazują, jak koń kiwa głową (Rys. 4).

Rys. 4.

5) *Dzwon duży: w siadzie skrzyżnym lub w klęku siadnym, ramiona wzwyż i skłony tułowia w lewo i w prawo z wymawianiem: bim - bam.

6) Dzieci pokazują, jak skacze rozbrykany koń.

7) Dzieci stają na jednej nodze, drugą nogę chwytają ztyłu za stopę (Rys. 5) i przeciwnie.

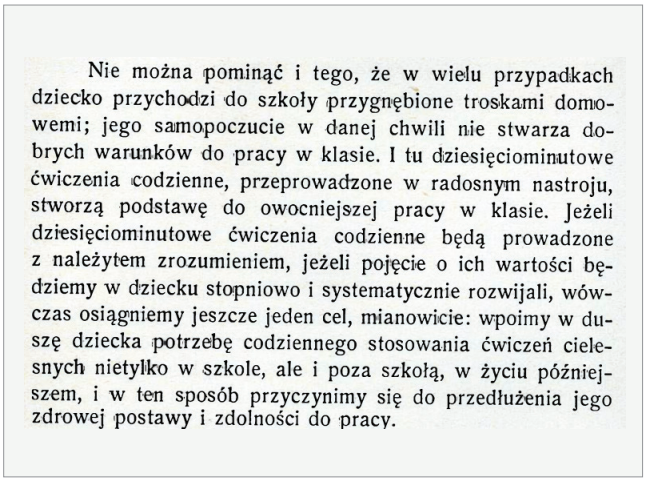
8) *Dzieci pokazują, jak się powozi końmi: wolny bieg, ramiona zgięte w łokciach pod kątem prostym i cofanie ich wtył (głowa prosto).

Rys. 5.

9) Tworzenie par w marszu do klasy.

Rys. 2. Fragment publikacji *Ćwiczenia cielesne dziesięciominutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej* (1934, s. 30)

Autor zwraca uwagę również na wpływ aktywności fizycznej na nastrój i efektywność pracy ucznia. Pisze na przykład, że dziecko może przychodzić do szkoły „przygnębione troskami domowemi", co nie sprzyja pracy podczas lekcji. Codzienne, dziesięciominutowe ćwiczenia przeprowadzone w radosnym nastroju miały stwarzać „podstawę do owocniejszej pracy w klasie" (s. 13). Ćwiczenia śródlekcyjne służyły ponadto pobudzaniu uwagi i „wprowadzeniu dobrego nastroju na lekcji" (s. 19). W ujęciu autora ruch stawał się więc sposobem na przełamanie znużenia, poprawę samopoczucia i stworzenie korzystniejszych warunków do dalszej nauki oraz kształtowanie zdrowych nawyków (rys. 3).



Nie można pominąć i tego, że w wielu przypadkach dziecko przychodzi do szkoły przygnębione troskami domowemi; jego samopoczucie w danej chwili nie stwarza dobrych warunków do pracy w klasie. I tu dziesięciominutowe ćwiczenia codzienne, przeprowadzone w radosnym nastroju, stworzą podstawę do owocniejszej pracy w klasie. Jeżeli dziesięciominutowe ćwiczenia codzienne będą prowadzone z należytem zrozumieniem, jeżeli pojęcie o ich wartości będziemy w dziecku stopniowo i systematycznie rozwijali, wówczas osiągniemy jeszcze jeden cel, mianowicie: wpoimy w duszę dziecka potrzebę codziennego stosowania ćwiczeń cielesnych nietylko w szkole, ale i poza szkołą, w życiu późniejszem, i w ten sposób przyczynimy się do przedłużenia jego zdrowej postawy i zdolności do pracy.

Rys. 3. Fragment publikacji *Ćwiczenia cielesne dziesięciominutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej (1934, s. 13)*

Jednak już w 1937 r. nakaz prowadzenia ćwiczeń śródlekcyjnych został uchylony ze względu na nieodpowiednie warunki w wielu szkołach (Okólnik Ministra W. R. i O P. nr 61 z dnia 30 czerwca 1937 r.), choć równocześnie zalecano wszystkim nauczycielom częste wietrzenie klas połączone z przerwą w nauce, „umożliwiającą młodzieży swobodny odpoczynek i rozprostowanie całego ciała".

Gimnastyka śródlekcyjna w czasach PRL

Do koncepcji organizowania przerw śródlekcyjnych powrócono w latach 70-tych XX wieku. Zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 4 sierpnia 1972 r. wprowadzono we wszystkich typach szkół obowiązek stosowania przez nauczycieli przerw śródlekcyjnych przeznaczonych na ćwiczenia fizyczne. Załączona do zarządzenia instrukcja przewidywała:

- 2–3-minutowe przerwy na ćwiczenia śródlekcyjne,

- organizowanie ich na każdej lekcji, w momencie pojawienia się znużenia i zmęczenia uczniów,
- w klasach nauczania początkowego możliwość przedłużenia ćwiczeń o kolejne 3–5 minut,
- ćwiczenia wykonywane w pomieszczeniu, w którym odbywała się lekcja,
- prowadzenie ich przy otwartych oknach.

Uzasadnieniem dla ich wprowadzenia było zapobieganie wadom postawy oraz przeciwdziałanie obniżaniu się sprawności kognitywnych: „Organizacja pracy umysłowej ucznia w systemie lekcyjnym powoduje często występowanie objawów znużenia i zmęczenia, w wyniku czego bardzo poważnie obniża się sprawność umysłu uczniów w przyswajaniu i opanowaniu podawanego przez nauczyciela materiału nauczania. Ponadto długotrwałe pozycje siedzące lub jednostronne wykonywanie czynności w czasie zajęć warsztatowych, sprzyjają powstawaniu i utrwalaniu się u uczniów wad postawy ciała" (Instrukcja w sprawie organizacji ćwiczeń śródlekcyjnych oraz przerw międzylekcyjnych do zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 4 sierpnia 1972 r.).

Założenia były bardzo dobre, choć z ich realizacją bywało różnie. Z własnych doświadczeń pamiętam, że u niektórych nauczycieli gimnastyka śródlekcyjna była regularnym elementem lekcji, a inni prowadzili ją rzadko albo wcale, zwłaszcza w starszych klasach.

Od gimnastyki śródlekcyjnej do „active breaks"

W polskiej tradycji pedagogicznej stosowano określenia takie jak „przerwa na ćwiczenia cielesne" czy „gimnastyka śródlekcyjna". We współczesnej literaturze międzynarodowej najczęściej stosuje się określenia „aktywne przerwy" (*active breaks*) oraz „przerwy na aktywność fizyczną podczas zajęć" (*classroom physical activity breaks*). Obecnie wprowadzanie aktywności fizycznej podczas lekcji może przybierać różne formy i służyć różnym celom. Może być ona wykorzystywana jako krótka przerwa od nauki, ale także jako element powiązany z treścią nauczania. Watson i współpracownicy (2017) wyróżniają w tym zakresie trzy podstawowe formy:

1. aktywne przerwy śródlekcyjne (*active breaks*);
2. aktywne przerwy śródlekcyjne zintegrowane z treścią nauczania (*curriculum-focussed active breaks*);
3. lekcje z elementami aktywności fizycznej (*physically active lessons*).

Aktywne przerwy śródlekcyjne to krótkie epizody, podczas których uczniowie wykonują proste ćwiczenia fizyczne bez użycia przyrządów – np. skłony, krążenia ramion, podskoki czy marsz w miejscu. Ich podstawowym celem jest przerwanie długotrwałego siedzenia i zwiększenie poziomu aktywności fizycznej. W badaniach analizuje się również między innymi, czy takie przerwy pomagają uczniom lepiej skoncentrować się na dalszej pracy i ograniczają zachowania niezwiązane z wykonywanym zadaniem.

W trakcie **aktywnych przerw śródlekcyjnych zintegrowanych z treścią nauczania** (*curriculum-focussed active breaks*) ruch służy powtórzeniu lub utrwaleniu wcześniej poznanego materiału. Przykładem może być lekcja przyrody, podczas której nauczyciel podaje nazwy różnych substancji, a uczniowie reagują ruchem w zależności od ich stanu skupienia: stoją nieruchomo w przypadku ciała stałego, poruszają się powoli w przypadku cieczy i biegają w miejscu, gdy mowa o gazie.

Podczas **lekcji z elementami aktywności fizycznej** *(physically active lessons)*, ruch nie jest dodatkiem do lekcji ani krótką przerwą, ale staje się częścią samego procesu nauczania. Na przykład podczas lekcji matematyki nauczyciel może wyznaczyć w sali obszar odpowiadający całości i poprosić uczniów o podzielenie go najpierw na dwie, a następnie na cztery równe części. Uczniowie przemieszczają się i ustawiają w odpowiednich miejscach, dzięki czemu mogą zobaczyć i fizycznie doświadczyć relacji między całością a jej częściami. Dopiero później nauczyciel wprowadza zapis symboliczny, np. ½ i ¼.

W niniejszym artykule skupiam się na pierwszej z tych form – aktywnych przerwach śródlekcyjnych *(active breaks)*.

Zakres badań nad efektami aktywnych przerw

Badania nad związkiem aktywności fizycznej z funkcjonowaniem poznawczym i szkolnym rozwijają się od połowy XX wieku. Początkowo koncentrowały się m.in. na pytaniu, czy poziom aktywności fizycznej dzieci wiąże się z ich funkcjonowaniem intelektualnym i wynikami szkolnymi (Etnier et al., 2016; Tomporowski et al., 2011). Od lat 60. XX wieku rozwijały się również badania eksperymentalne nad wpływem pojedynczego wysiłku fizycznego na wykonywanie zadań poznawczych, obejmujących m.in. uwagę i szybkość przetwarzania informacji (McMorris, 2016). Z czasem zainteresowanie badaczy przeniosło się do środowiska szkolnego i objęło możliwość wykorzystywania krótkich aktywności fizycznych bezpośrednio w trakcie lekcji. Pod koniec lat 90. XX wieku i na początku XXI wieku zaczęto rozwijać programy integrujące krótkie aktywności ruchowe

z realizacją treści nauczania. Przykładem jest opracowany w 1999 r. w Stanach Zjednoczonych program *TAKE 10!*, wykorzystujący około 10-minutowe aktywności fizyczne powiązane z nauczaniem matematyki, czytania, języka, nauk przyrodniczych i innych przedmiotów szkolnych (Kibbe et al., 2011). W kolejnych latach coraz częściej badano krótkie aktywności ruchowe wykonywane w trakcie lekcji, określane m.in. jako *active breaks*, *activity breaks* czy *brain breaks*. Zakres tych badań stopniowo się poszerzał. Oceniano nie tylko poziom aktywności fizycznej uczniów, ale także funkcje poznawcze, uwagę, pamięć roboczą, funkcje wykonawcze, wyniki szkolne i in. (Daly-Smith et al., 2018).

Jednym z badanych aspektów jest także wpływ aktywnej przerwy śródlekcyjnej na zachowanie uczniów podczas wykonywania zadań poznawczych – określane jako *on-task behavior* – oraz zachowania niezwiązane z wykonywanym zadaniem, czyli *off--task behavior*. Aktywną przerwę śródlekcyjną analizuje się zatem jako potencjalne narzędzie wspierające dalszą pracę uczniów podczas lekcji, m.in. poprzez zwiększenie koncentracji na wykonywanym zadaniu i ograniczenie zachowań niepożądanych.

Wpływ aktywnych przerw śródlekcyjnych na zachowanie uczniów – wyniki badań

Właśnie ten aspekt – obok funkcji wykonawczych i sprawności fizycznej – znalazł się w centrum systematycznego przeglądu Reyes-Amigo i współpracowników, opublikowanego w 2025 r. Autorzy przeanalizowali wpływ aktywnych przerw (*active breaks*) na trzy obszary: zachowanie uczniów w klasie, funkcje wykonawcze oraz sprawność fizyczną. W przeglądzie uwzględniono badania opublikowane w okresie od 2010 r. do 31 sierpnia 2023 r., dotyczące dzieci i młodzieży w wieku 5–18 lat. Spośród 145 zidentyfikowanych publikacji do przeglądu włączono 22 badania, obejmujące łącznie 3 615 uczniów. Analizowane interwencje, czyli aktywne przerwy śródlekcyjne, były zróżnicowane pod względem rodzaju, intensywności i czasu trwania; pojedyncze aktywne przerwy trwały od 3 do 20 minut, najczęściej około 10 minut. Czas trwania interwencji wynosił od 3 do 78 tygodni, a pięć badań oceniało wyłącznie jednorazowy efekt aktywnej przerwy. Badania przeprowadzono m.in. w Kanadzie, Hiszpanii, Stanach Zjednoczonych, Norwegii, Włoszech, Szwajcarii, Australii, Anglii i Holandii.

Wyniki przeglądu wskazywały na zróżnicowanie między badanymi obszarami – dwa charakteryzowały się mieszanymi wynikami, a jeden bardziej jednoznacznymi.

- **Sprawność fizyczna**

Dowody dotyczące sprawności fizycznej były ograniczone i niejednoznaczne. Niektóre badania wykazały poprawę sprawności mięśniowej, wydolności krążeniowo-oddechowej lub parametrów antropometrycznych, podczas gdy inne nie wykazały istotnych zmian. Autorzy sformułowali wniosek, że wpływ aktywnych przerw na sprawność fizyczną wymaga dalszych badań lepszej jakości.

- **Funkcje wykonawcze**

W analizie funkcji wykonawczych uwzględniono przede wszystkim kontrolę hamowania (zdolność ucznia do powstrzymania automatycznej, impulsywnej lub niepożądanej reakcji), elastyczność poznawczą (zdolność ucznia do przełączania się między zadaniami, zasadami lub sposobami myślenia oraz dostosowywania się do nowych wymagań poznawczych) oraz pamięć roboczą.

Wyniki były mieszane: w przypadku kontroli hamowania cztery badania wykazały poprawę, a cztery nie wykazały istotnego efektu; dla elastyczności poznawczej były to odpowiednio trzy i cztery badania; dla pamięci roboczej trzy i dwa badania.

Reyes-Amigo i współpracownicy konkludują, że aktywne przerwy mogą potencjalnie korzystnie wpływać na niektóre komponenty funkcji wykonawczych, ale wyniki tego przeglądu nie wskazują na jednoznaczny i spójny efekt we wszystkich analizowanych funkcjach.

- **Zachowanie uczniów w klasie**

Inaczej przedstawiały się wyniki dotyczące zachowania w klasie (*classroom behavior)*. Spośród badań uwzględnionych w przeglądzie sześć wykazało pozytywny wpływ aktywnych przerw, natomiast jedno nie wykazało istotnych różnic.

Analizowano przede wszystkim zachowanie *on--task*, czyli koncentrację na aktualnie wykonywanym zadaniu, oraz *off-task*, czyli zachowania niezwiązane z zadaniem. W badaniach wykazujących korzystny efekt obserwowano m.in.:

- częstsze zachowania *on-task*, takie jak koncentracja na wykonywanym zadaniu, słuchanie nauczyciela, wykonywanie poleconego ćwiczenia,
- wydłużenie czasu poświęcanego na wykonywanie zadania,
- rzadsze zachowania *off-task*, takie jak odwracanie uwagi od zadania, rozmowy niezwiązane z lekcją,
- zwiększenie zaangażowania uczniów w wykonywane zadania.

W odniesieniu do pytania o wpływ aktywnych przerw śródlekcyjnych na zachowanie uczniów podczas lekcji autorzy piszą: „Nasze badanie dostarcza dowodów sugerujących, że włączenie aktywności ruchowych do zajęć szkolnych może poprawić zachowanie dzieci i młodzieży w klasie". Jednocześnie zwracają uwagę na zróżnicowanie stosowanych interwencji i metod pomiaru w poszczególnych badaniach, co nie pozwala wskazać jednej optymalnej długości ani intensywności aktywnej przerwy.

Czy warto poświęcać czas na aktywne przerwy śródlekcyjne?

Czy kilka minut lekcji poświęconych na ruch należy traktować jako stratę cennego czasu? Wyniki przytoczonych badań wskazują, że aktywna przerwa może przynieść korzyści w dalszej części lekcji. Może skutkować zwiększeniem zaangażowania uczniów w dalszą pracę i ograniczeniem zachowań zakłócających, a co za tym idzie, lepszym wykorzystaniem czasu pozostającego na naukę – większa jego część może być przeznaczona na zachowania związane z wykonywaniem zadań (*on-task)*.

Poza tym za wprowadzaniem ruchu do szkolnej codzienności przemawiają także szersze argumenty zdrowotne (zalecenia Światowej Organizacji Zdrowia oraz wyniki badań dotyczące aktywności fizycznej i kompetencji ruchowych dzieci i młodzieży), a także zapisy Reformy26 „Kompas Jutra".

Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży – zalecenia WHO i wyniki badań międzynarodowych

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) w wytycznych z 2020 r. podkreśla, że regularna aktywność fizyczna ma istotne znaczenie dla zdrowia i prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Wiąże się ona m.in. z poprawą wydolności krążeniowo-oddechowej i siły mięśniowej, korzystnym wpływem na wartości ciśnienia tętniczego, gospodarkę lipidową, stężenie glukozy i wrażliwość insulinową oraz poprawą stanu zdrowia kości. Aktywność fizyczna korzystnie wpływa również na funkcje poznawcze oraz wyniki w nauce, a także wiąże się z poprawą zdrowia psychicznego, w tym ze zmniejszeniem objawów depresyjnych.

WHO zaleca, aby dzieci i młodzież w wieku 5–17 lat podejmowały średnio co najmniej 60 minut dziennie aktywności fizycznej o umiarkowanej do dużej intensywności (*Moderate-to-Vigorous Physical Activity* – MVPA), liczonej w skali całego tygodnia. Powinna to być przede wszystkim aktywność aerobowa, angażująca układ krążenia i oddechowy. Dodatkowo co najmniej 3 dni w tygodniu należy włączać aktywności o dużej intensywności oraz co najmniej 3 dni w tygodniu również ćwiczenia wzmacniające mięśnie i kości. WHO podkreśla także, że aktywność fizyczna powinna być różnorodna, dostosowana do wieku i możliwości dzieci oraz sprawiać im przyjemność (WHO, 2020, s. 11).

Jednocześnie udowodniono, że znaczna część dzieci i młodzieży nie osiąga zalecanego poziomu aktywności fizycznej. Międzynarodowe badanie „Zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej" (*Health Behaviour in School-aged Children* – HBSC), realizowane we współpracy z WHO co cztery lata, obejmuje osoby w wieku 11, 13 i 15 lat z 44 krajów i regionów Europy, Azji Środkowej oraz Kanady. Wyniki ostatniej edycji badania HBSC 2021/2022 pokazują, że średnio jedynie 25% chłopców i 15% dziewcząt osiągało poziom co najmniej 60 minut MVPA dziennie. Ponadto aktywność fizyczna spada wraz z wiekiem, szczególnie u dziewcząt: zalecenie spełniało 24% 11-letnich dziewcząt, ale już tylko 13% 15-letnich dziewcząt (Rakić et al., 2024). Dane dla Polski nie odbiegają znacząco od średniej: zalecenie dotyczące co najmniej 60 minut aktywności fizycznej dziennie spełnia 25% chłopców i 16,5% dziewcząt (WHO Europe, 2024, s. 2).

W tej sytuacji konieczne jest poszukiwanie sposobów na zwiększanie ilości ruchu dzieci i młodzieży w ciągu dnia. WHO wskazuje, że podjęcie jakiejkolwiek aktywności fizycznej jest korzystniejsze niż jej brak i może wiązać się z korzyściami zdrowotnymi. Jednocześnie kształtowanie odpowiedniego poziomu aktywności fizycznej dzieci i młodzieży powinno przebiegać stopniowo – od podejmowania niewielkich ilości ruchu do systematycznego zwiększania jego częstotliwości, intensywności i czasu trwania (WHO, 2020, s. 11).

Gimnastyka śródlekcyjna może stanowić jeden z praktycznych sposobów zwiększania całkowitej ilości ruchu w ciągu dnia.

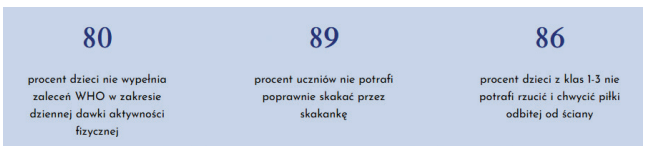
Niewystarczający poziom kompetencji ruchowych dzieci i młodzieży w Polsce

Od 2021 r. Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie realizuje ogólnopolski projekt „WF z AWF" o charakterze badawczo-wdrożeniowym – początkowo pod nazwą „WF z AWF – Aktywny powrót uczniów do szkoły po pandemii", a od 2023 r. „WF z AWF – Aktywny dzisiaj dla zdrowia w przyszłości". Jego głównym celem jest monitorowanie i poprawa kondycji fizycznej oraz fundamentalnych umiejętności ruchowych dzieci i młodzieży, przeciwdziałanie skutkom hipokinezji (niedoboru

ruchu), kształtowanie nawyku regularnej aktywności fizycznej oraz budowanie świadomości jej znaczenia dla zdrowia.

W ramach projektu „WF z AWF" badaniami i działaniami diagnostycznymi objęto od roku 2021 łącznie ponad 102 tys. uczniów, co czyni go jednym z największych przedsięwzięć badawczo-edukacyjnych dotyczących kondycji fizycznej i kompetencji ruchowych dzieci i młodzieży w Polsce (Projekt WF z AWF, 17 marca 2026).

Wyniki tych badań wskazują na znaczne deficyty fundamentalnych kompetencji ruchowych dzieci i młodzieży. Według informacji opublikowanych na stronie projektu ponad 90% dzieci w Polsce nie posiada wystarczających kompetencji ruchowych, a jedynie 12–30% potrafi poprawnie wykonywać podstawowe zadania ruchowe, takie jak bieganie, skakanie czy rzucanie (Projekt WF z AWF, 17 marca 2026). Dane prezentowane na stronie projektu wskazują ponadto, że 89% uczniów nie potrafi poprawnie skakać przez skakankę, a 86% dzieci z klas I–III nie potrafi prawidłowo rzucić i chwycić piłki odbitej od ściany (rys. 4).



Rys. 4. Wyniki badań prowadzonych w ramach programu „WF z AWF", prezentowane na głównej stronie internetowej projektu https://projekt.wfzawf.pl/. (dostęp: 30.09.2026)

W jednym z badań realizowanych w ramach projektu „WF z AWF", obejmującym 1 332 uczniów w wieku 10–14 lat z 12 polskich szkół sportowych, niewystarczający poziom ogólnej kompetencji ruchowej stwierdzono u 71,7% chłopców i 77,2% dziewcząt; w grupie uczniów realizujących standardowe wychowanie fizyczne odsetki te wynosiły odpowiednio 89,6% i 91,8% (Makaruk, 2026).

Przedstawione wyniki pokazują, że dzieci i młodzież w Polsce potrzebują środowiska szkolnego sprzyjającego aktywności fizycznej oraz częstszych okazji do podejmowania aktywności ruchowej i rozwijania podstawowych umiejętności. Jedną z takich okazji mogą być proste ćwiczenia wykonywane podczas gimnastyki śródlekcyjnej. Pajacyki, skłony, marsz w miejscu czy ćwiczenia przy muzyce nie wymagają specjalistycznego sprzętu ani wysokiego poziomu sprawności. Można je stosunkowo łatwo włączyć do lekcji, a część z nich angażuje również koordynację ruchową. Regularne wykonywanie takich ćwiczeń nie zapewni oczywiście zalecanego przez WHO poziomu dziennej aktywności fizycznej, ale może zwiększać ilość ruchu w ciągu dnia i dawać uczniom dodatkową okazję do doskonalenia podstawowych umiejętności ruchowych.

Aktywne przerwy śródlekcyjne w świetle założeń Reformy26 „Kompas Jutra"

Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r., Dz. U. 2026 poz. 378) wprowadza podejście, w którym rozwijanie kompetencji fundamentalnych, wiedzy, kompetencji przekrojowych i sprawczości uczniów jest wspólnym zadaniem wszystkich nauczycieli, na wszystkich zajęciach edukacyjnych oraz w ramach działalności wychowawczej szkoły. Wśród kompetencji fundamentalnych podstawa programowa wymienia kompetencje ruchowe, co oznacza, że ich rozwijanie nie jest wyłącznie zadaniem nauczycieli wychowania fizycznego, lecz stanowi element wspólnej odpowiedzialności wszystkich nauczycieli.

Kompetencje ruchowe zostały w podstawie programowej opisane jako „zdolność świadomego wykorzystywania i rozwijania własnego potencjału ruchowego jako podstawy aktywnego i zdrowego stylu życia; kompetencje te obejmują umiejętność planowania i podejmowania aktywności fizycznej oraz kształtowania zdrowych nawyków w codziennym funkcjonowaniu" (Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r., s. 4). Tak określona kompetencja ma zatem szerszy zakres niż samo wykonywanie ćwiczeń fizycznych. Dotyczy zarówno podejmowania aktywności, jak i świadomego kształtowania sposobu funkcjonowania ucznia, w tym budowania trwałych, zdrowych nawyków. Szkoła może wspierać rozwój tych kompetencji nie tylko poprzez lekcje WF, lecz także poprzez tworzenie uczniom regularnych okazji do podejmowania aktywności fizycznej.

Rozwijanie kompetencji ruchowych może przyjmować różne formy, zależnie od specyfiki przedmiotu i charakteru zajęć. Mogą to być działania dramowe i inscenizacyjne, wyjścia w teren, obserwacje i badania poza klasą, doświadczenia wymagające manipulowania przedmiotami czy inne aktywności praktyczne. Ruch może być środkiem ekspresji, sposobem poznawania otoczenia albo częścią doświadczenia edukacyjnego.

Istotne jest przy tym nie tylko samo podejmowanie aktywności, lecz także uczenie się świadomego korzystania z własnych możliwości ruchowych. Obejmuje to między innymi dobieranie aktywności do

celu i własnych możliwości, obserwowanie reakcji organizmu oraz ocenianie, czy dane ćwiczenie jest bezpieczne i odpowiednie w konkretnej sytuacji. Bardzo ważna jest również regularność.

Gimnastyka śródlekcyjna może być jednym ze sposobów kształtowania zdrowych nawyków oraz pokazywania uczniom, że aktywność fizyczna nie ogranicza się do lekcji WF, ale może być również naturalną częścią codziennego funkcjonowania w szkole i poza nią.

Czy istnieje przepis na idealną aktywną przerwę śródlekcyjną?

Wyniki badań nie pozwalają jeszcze wskazać jednego uniwersalnego modelu aktywnej przerwy. Można jednak sformułować kilka praktycznych zasad, które ułatwiają wprowadzanie jej do lekcji.

1. Przerwa powinna być krótka.

Wystarczy przeznaczyć na nią kilka minut. Jej zadaniem jest przerwanie dłuższego siedzenia i zmiana rodzaju aktywności, a nie zastępowanie lekcji wychowania fizycznego.

2. Uczniowie powinni rzeczywiście się poruszać.

Samo wstanie od ławki może być niewystarczające, jeśli celem jest ograniczenie czasu spędzanego w pozycji siedzącej. W zależności od sytuacji wystarczy kilka prostych ćwiczeń, marsz w miejscu albo krótka sekwencja ruchów.

3. Organizacja ćwiczeń powinna być prosta.

Ćwiczenia nie powinny wymagać długich przygotowań ani skomplikowanego wyjaśniania. Jeśli samo przygotowanie zajmuje zbyt dużo czasu, przerwa może bardziej zakłócić lekcję, niż pomóc w jej dalszym prowadzeniu.

4. Rodzaj aktywności warto dostosować do sytuacji.

Po dłuższej pracy wymagającej koncentracji sprawdzi się krótka aktywność ruchowa. W innej sytuacji, szczególnie gdy uczniowie są nadmiernie pobudzeni, lepsze mogą być spokojniejsze ćwiczenia, np. oddechowe albo rozciągające.

5. Przerwa powinna być dobrze wkomponowana w przebieg lekcji.

Aktywna przerwa powinna mieć wyraźnie określony początek i koniec, a przejście od aktywności ruchowej do dalszej pracy powinno przebiegać sprawnie i nie zajmować dużo czasu. Jej organizacja ma sprzyjać płynnemu powrotowi do realizowanego zadania.

6. Warto budować poczucie sensu i sprawczości uczniów.

Aktywna przerwa nie powinna być odbierana przez uczniów jako aktywność narzucona, podejmowana wyłącznie na polecenie nauczyciela. Istotne jest, aby rozumieli, czemu służy, i dostrzegali jej korzyści dla własnego samopoczucia, koncentracji i gotowości do dalszej pracy. Pomocne może być angażowanie uczniów w wybór ćwiczeń lub sposobu przeprowadzania przerwy. Dzięki temu aktywność ruchowa staje się nie tylko elementem organizacji lekcji, ale także okazją do kształtowania odpowiedzialności za własne zdrowie i samopoczucie.

Propozycje ćwiczeń można znaleźć np. w następujących publikacjach:

- Narodowy Fundusz Zdrowia. (2022). *Atlas ćwiczeń dla dzieci i młodzieży*. https://akademia.nfz.gov.pl/uplodas/2022/07/NFZ_CWICZENIA_DRUK.pdf (dostęp: 26.09.2026)
- Bilska M. et al. (2025). *Wspieranie zróżnicowanych potrzeb uczniów na zajęciach wychowania fizycznego. Przewodnik i materiały dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli wychowania fizycznego*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. https://zpe.gov.pl/a/przewodnik/DAV15DLAM (dostęp: 26.09.2026)

Sabina Czajkowska-Prokop
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu

B. K. (1934). *„Program nowej szkoły". Znicz. Miesięcznik Regionalny Społeczno-Naukowy,* nr 1, wrzesień 1934, s. 14–15. https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/publication/10354/edition/20649/content?ref=struct (dostęp: 30.09.2026)

Daly-Smith, A. J. et al. (2018). „Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features". *BMJ Open Sport & Exercise Medicine, 4*(1), e000341. https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341

Etnier, J. L., Shih, C.-H., Piepmeier, A. T. (2016). „The history of research on chronic physical activity and cognitive performance". W: McMorris, T. (red.). *Exercise-Cognition Interaction: Neuroscience Perspectives*. (29–42). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800778-5.00002-5

Kibbe, D. L. et al. (2011). „Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms". *Preventive Medicine, 52*(Suppl. 1), 43–50. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.025

Krawczykowski, F. (1934). *Ćwiczenia cielesne dziesięciominutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej*. Nasza Księgarnia. https://zasobynauki.pl/zasoby/cwiczenia-cielesne-dziesieciominutowe-i-srodlekcyjne-w-szkole-powszechnej,45590/ (dostęp: 30.09.2026)

Makaruk, H. (2026, 13 sierpnia). *Czy klasy sportowe naprawdę rozwijają sprawność dzieci?* https://projekt.wfzawf.pl/czy-klasy-sportowe-naprawde-rozwijaja-sprawnosc-dzieci? (dostęp: 30.09.2026)

McMorris, T. (2016). „History of research into the acute exercise–cognition interaction: A cognitive psychology approach". W: McMorris, T. (red.). *Exercise-Cognition Interaction: Neuroscience Perspectives*. (1–28). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800778-5.00001-3

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1934a). *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. https://pbc.biaman.pl/dlibra/publication/82925/edition/80807/content (dostęp: 30.09.2026)

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. (1934b). *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. https://pbc.biaman.pl/dlibra/publication/82929/edition/81502/content (dostęp: 30.09.2026)

Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nr 61 z dnia 30 czerwca 1937 r., „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego", 1937, nr 7. https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/278065/edition/265844 (dostęp: 30.09.2026)

Okólnik z dnia 15 października 1931 r. nr I-W. F. 4095/31 w sprawie ćwiczeń śródlekcyjnych. „Dziennik Urzędowy Wydziału Oświecenia Publicznego Województwa Śląskiego", 1931, R. VIII, nr 12, s. 403–404. https://sbc.org.pl/Content/583629/PDF/ii4047-1931-12-0001.pdf (dostęp: 30.09.2026)

Projekt WF z AWF. (2026, 17 marca). *Ponad 90% dzieci w Polsce nie ma wystarczających kompetencji ruchowych. Poznaj wyniki badań*. https://projekt.wfzawf.pl/ponad-90-dzieci-w-polsce-nie-ma-wystarczajacych-kompetencji-ruchowych-poznaj-wyniki-badan? (dostęp: 30.09.2026)

Projekt WF z AWF. (b.d.). *Strona główna projektu – wyniki badań*. https://projekt.wfzawf.pl/ (dostęp: 30.09.2026)

Rakić, J. G. et al. (2024). *A focus on adolescent physical activity, eating behaviours, weight status and body image in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 4. World Health Organization. Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/376772 (dostęp: 30.09.2026)

Reyes-Amigo, T. et al. (2025). „Effectiveness of school-based active breaks on classroom behavior, executive functions and physical fitness in children and adolescent: a systematic review". *Frontiers in Public Health*, *13*, 1469998. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1469998

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz. U. 2026 poz. 378).

Tomporowski, P. D., Lambourne, K., Okumura, M. S. (2011). „Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview". *Preventive Medicine*, *52*(Suppl. 1), 3–9. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. 1932 nr 38 poz. 389) https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19320380389 (dostęp: 30.09.2026)

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425) https://ustawa.info/dziennik-ustaw/1991/poz/425 (dostęp: 30.09.2026)

Watson A. et al. (2017). „Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis". *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(114). https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9

World Health Organization Regional Office for Europe. (2024). *Physical activity country factsheet 2024: Poland*. https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/country-profiles/physical-activity/2024-country-profiles/physical-activity-2024-pol.pdf? (dostęp: 30.09.2026)

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128 (dostęp: 30.09.2026)

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 4 sierpnia 1972 r. (Nr KF1-0171/1/72) w sprawie wprowadzenia we wszystkich typach szkół ćwiczeń śródlekcyjnych oraz organizacji dużych przerw międzylekcyjnych. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania" 1972, nr 4, poz. 38 https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/doccontent?id=72170 (dostęp: 30.09.2026)



Poza granicami klasy: eTwinning jako przestrzeń współpracy i rozwoju zawodowego nauczycieli

Ewa Gajek

Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach postępującej cyfryzacji i internacjonalizacji edukacji. Jednym z narzędzi, które od dwudziestu lat wspiera nauczycieli w budowaniu kompetencji cyfrowych, językowych i interkulturowych uczniów, jest **program eTwinning** – europejska społeczność szkół współpracujących za pośrednictwem mediów elektronicznych (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Krajowe Biuro eTwinning, b.d.).

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie nauczycielom genezy programu, zasad jego funkcjonowania w Polsce, korzyści płynących z uczestnictwa oraz zaprezentowanie konkretnej, nagradzanej praktyki edukacyjnej – projektów realizowanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych.

Geneza i historia programu eTwinning

Program eTwinning został zainaugurowany w 2005 roku jako główna akcja europejskiego programu eLearning Komisji Europejskiej. Jego ideą było stworzenie bezpiecznej, ogólnodostępnej platformy internetowej, umożliwiającej nauczycielom i uczniom ze szkół europejskich nawiązywanie kontaktów, wspólną realizację projektów edukacyjnych oraz wymianę doświadczeń bez konieczności podróżowania i ponoszenia kosztów.

Od 2014 roku eTwinning jest ściśle powiązany z unijnym programem Erasmus+, wspierającym edukację, szkolenia oraz inicjatywy młodzieżowe i sportowe. W marcu 2013 roku ofertę programu rozszerzono o inicjatywę eTwinning Plus, obejmującą kraje sąsiadujące z Unią Europejską (m.in. Armenię, Azerbejdżan, Gruzję, Mołdawię, Ukrainę, Tunezję, a od 2018 r. Jordanię i Liban). W 2025 roku program obchodził dwudziestą rocznicę istnienia – w tym czasie umożliwił całemu pokoleniu nauczycieli budowanie trwałych relacji zawodowych i wspólną realizację projektów wzbogacających prowadzone przez nich zajęcia. Według danych Krajowego Biura eTwinning, w ciągu dwóch dekad program połączył 1,2 miliona nauczycieli z 295 tysięcy szkół w 46 krajach, którzy zrealizowali ponad 160 tysięcy wspólnych projektów, docierając do ponad 3 milionów uczniów (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Krajowe Biuro eTwinning, b.d.).

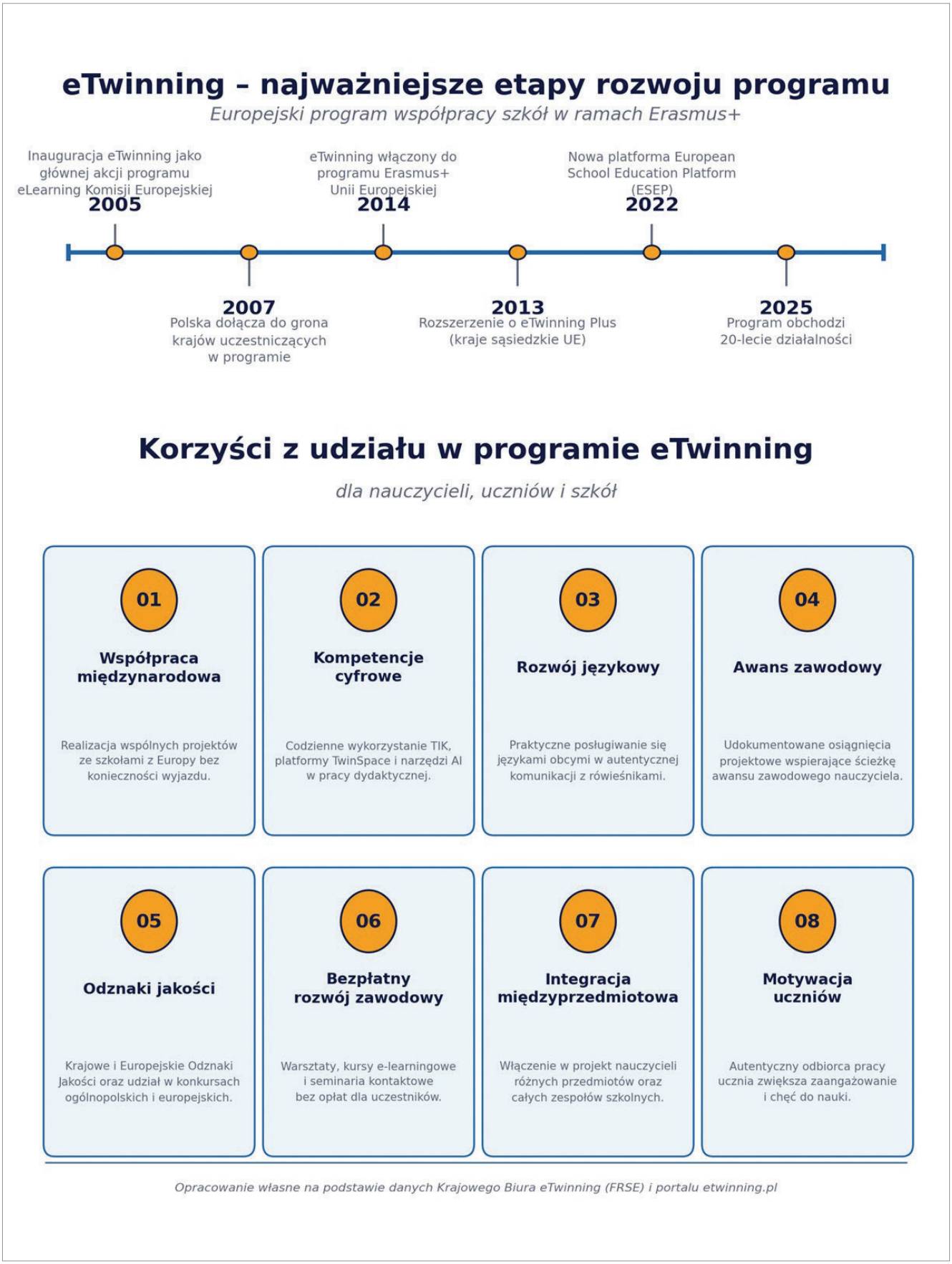
Polska przystąpiła do programu w jego początkowej fazie funkcjonowania, a Krajowe Biuro Programu eTwinning działa przy Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) – Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności.

Dziś co szósty nauczyciel w Polsce jest zarejestrowanym eTwinnerem, co świadczy o skali i trwałości oddziaływania programu na polską oświatę, obejmującą w roku szkolnym 2025/2026 łącznie ponad 19 670 szkół, 82 816 nauczycieli i 38 038 zarejestrowanych projektów (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Krajowe Biuro eTwinning, b.d.), (rys. 1).

Zasady funkcjonowania programu eTwinning w Polsce

W programie mogą uczestniczyć przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe – zarówno publiczne, jak i niepubliczne, realizujące podstawę programową – z krajów Unii Europejskiej oraz z grona państw stowarzyszonych i sąsiadujących z UE. Odbiorcami działań są nauczyciele wszystkich przedmiotów, dyrektorzy szkół, bibliotekarze, pedagodzy szkolni, logopedzi oraz dzieci i uczniowie w wieku od 3 do 19 lat. Udział w programie jest całkowicie bezpłatny, a rejestracja szkoły i nauczyciela odbywa się za pośrednictwem europejskiego portalu programu (Komisja Europejska, b.d.).

Projekty eTwinning przybierają bardzo różnorodne formy – od kilkudniowych, skoncentrowanych na jednym zagadnieniu, po wieloletnie przedsięwzięcia o rozbudowanej, wciąż poszerzającej się tematyce. Tematykę, czas trwania, cele, formę realizacji oraz liczbę partnerów projektu ustalają sami uczestnicy, głównie jego koordynatorzy. Nauczyciele, którzy zrealizowali projekty spełniające wysokie standardy jakości (m.in. w zakresie innowacji pedagogicznej, integracji z podstawą programową, komunikacji między szkołami partnerskimi i wykorzystania technologii), mogą ubiegać się o przyznanie Krajowej lub Europejskiej Odznaki Jakości, a także zgłaszać projekty do ogólnopolskiego konkursu „Nasz projekt eTwinning" oraz Europejskich Nagród eTwinning. Realizacja projektów ułatwia nauczycielom również ubieganie się o kolejne stopnie awansu zawodowego.



Rys. 1. Kalendarium programu eTwinning oraz najważniejsze korzyści z udziału w programie. Opracowanie własne na podstawie danych Krajowego Biura eTwinning i portalu eTwinning.pl.

Korzyści z udziału w programie eTwinning

Analiza materiałów źródłowych Krajowego Biura eTwinning oraz relacji nauczycieli-uczestników programu pozwala wskazać następujące, najczęściej podnoszone korzyści z udziału w projektach eTwinning:

1. rozwój kompetencji cyfrowych – codzienne, praktyczne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, platformy TwinSpace oraz narzędzi do pracy zdalnej i współpracy online;
2. rozwój językowy nauczycieli i uczniów – autentyczna komunikacja w językach obcych z partnerami z innych krajów, motywująca do dalszej nauki i przełamywania barier komunikacyjnych;
3. bezpłatny rozwój zawodowy – dostęp do warsztatów, kursów e-learningowych i seminariów kontaktowych organizowanych przez Krajowe Biuro eTwinning;
4. wsparcie awansu zawodowego – udokumentowane, wysoko oceniane osiągnięcia projektowe stanowiące istotny element w procesie awansu zawodowego nauczyciela;
5. uznanie i motywacja – możliwość zdobycia Krajowych i Europejskich Odznak Jakości oraz udziału w konkursach ogólnopolskich i europejskich;
6. integracja zespołu szkolnego – możliwość zaangażowania w jeden projekt nauczycieli różnych przedmiotów, a nawet całej społeczności szkolnej;
7. elastyczność organizacyjna – brak skomplikowanych procedur aplikacyjnych i możliwość swobodnego dopasowania tematyki, czasu trwania i narzędzi do potrzeb konkretnej grupy uczniów;
8. zwiększona motywacja uczniów – praca dla autentycznego, międzynarodowego odbiorcy zwiększa zaangażowanie i poczucie sensu wykonywanych zadań.

Jak podkreśla się w materiałach programowych, eTwinning „jest dla wszystkich" – gwarantuje dostosowanie zadań do możliwości i zainteresowań każdego ucznia, nie wymaga nakładów finansowych i pozwala jednemu nauczycielowi prowadzić wiele projektów, a jednemu projektowi angażować wielu nauczycieli. Program wpisuje się także w kierunki polityki cyfrowej transformacji edukacji, obejmując obszary dydaktyki cyfrowej, kształcenia nauczycieli oraz wykorzystania nowych technologii, w tym sztucznej inteligencji, w praktyce szkolnej.

Dobra praktyka pedagogiczna: przykładowe projekty eTwinning

Miałam możliwość realizacji kilkudziesięciu projektów eTwinning, pracując w Zespole Szkół Zawodowych w Bogatyni i w Dolnośląskim Zespole Szkół w Karpaczu. Byłam wielokrotną laureatką ogólnopolskiego konkursu „Nasz projekt eTwinning" organizowanego przez Krajowe Biuro Programu eTwinning. Mój dorobek projektowy sięga wczesnych lat funkcjonowania programu w Polsce. Pierwszy projekt, realizowany przeze mnie we współpracy ze szkołą z Litwy, pt. ***Inspiracje biblijne w malarstwie i kulturze europejskiej dawniej i dziś***, przyniósł w 2009 r. oficjalne wyróżnienie. Zdobył I miejsce w pierwszej edycji ogólnopolskiego konkursu „eTwinning w bibliotece szkolnej". Przedsięwzięcie to miało na celu zbadanie i przedstawienie roli Biblii – jako fundamentu kultury europejskiej – w sztuce, literaturze oraz innych tekstach kultury na przestrzeni wieków. Projekt koncentrował się na uniwersalnych motywach, symbolach i archetypach biblijnych obecnych w kulturze. Inne ciekawe projekty to:

- ***Discover Shakespeare's World*** – projekt edukacyjny realizowany we współpracy ze szkołami z Grecji, Turcji oraz Rumunii. W ogólnopolskim konkursie „Nasz projekt eTwinning 2011" zajął III miejsce. Projekt został uhonorowany zarówno Krajową, jak i Europejską Odznaką Jakości (*Quality Label*) za wysoki poziom merytoryczny, wykorzystanie technologii TIK oraz kreatywne podejście do współpracy międzynarodowej. Głównym założeniem było przybliżenie uczniom twórczości, biografii oraz epoki, w której żył i tworzył William Shakespeare. Uczniowie z krajów partnerskich wspólnie poznawali literaturę, rozwijali kompetencje językowe (język angielski jako język projektu) i kulturowe za pomocą narzędzi cyfrowych platformy eTwinning.
- ***Life@BOOK@Art***[1] – realizowany wspólnie z Chorwacją i Turcją – znalazł się w gronie laureatów (III miejsce w kategorii szkół ponadgimnazjalnych w 2013 r.) i został projektem miesiąca w Chorwacji. Tytuł projektu – łączący życie, literaturę i sztukę – wskazuje na projekt o charakterze czytelniczo-artystycznym, wykorzystujący książkę jako punkt wyjścia do działań interdyscyplinarnych i międzynarodowej współpracy uczniów. Głównym założeniem projektu było pokazanie, jak książki i dzieła literackie wpływają na życie codzienne ludzi oraz w jaki sposób sta-

[1] https://lifebookart.weebly.com/index.html

ją się inspiracją dla innych dziedzin sztuki i wielkich artystów.

- ***Nosy Neighbours*** to międzynarodowy projekt edukacyjny realizowany z Francją, Irlandią i Holandią, który zdobył I miejsce w ogólnopolskim konkursie „Nasz projekt eTwinning" *2019* w kategorii uczniów w wieku 16–19 lat. Uczniowie z krajów partnerskich przeprowadzali ze sobą wywiady, aby lepiej poznać swoje codzienne życie, zainteresowania i opinie na wybrane przez siebie tematy. Na podstawie zebranych materiałów tworzyli międzynarodowe programy radiowe w formie podcastów, które publikowano na platformie TwinSpace.
- Projekt ***Futurtopia***[2] – wraz z nauczycielami z Francji, Holandii, Grecji i Włoch wspierał aktywne obywatelstwo uczniów i cele Agendy 2030. Projekt skupiał się na współczesnych kryzysach (zmiany klimatyczne, pandemia, bezrobocie, bieda, konflikty) i zadawał uczniom pytanie o alternatywną przyszłość. Koncentrował się wokół wizji przyszłości i roli młodego pokolenia w kształtowaniu świata, wpisując się w charakterystyczny dla programu eTwinning nurt projektów interdyscyplinarnych, łączących kompetencje językowe, cyfrowe i obywatelskie uczniów. Projekt zdobył Krajową i Europejską Odznakę Jakości, a także nagrodę w konkursie eTwinning 2022.
- ***Chefs Across Borders***[3] – drugi z nagrodzonych w 2022 roku projektów o tematyce kulinarnej należy do popularnych i sprawdzonych formatów współpracy w programie eTwinning – pozwala uczniom wymieniać się przepisami i tradycjami kulinarnymi swoich regionów, ćwiczyć słownictwo branżowe w języku obcym oraz rozwijać kompetencje właściwe dla kierunku kształcenia zawodowego (gastronomia, hotelarstwo), jednocześnie budując postawę otwartości wobec innych kultur. Kraje placówek partnerskich to: Grecja, Hiszpania, Turcja.

Wymienione projekty ilustrują różnorodność podejść możliwych w ramach programu: od edukacji czytelniczej i medialnej, przez tematykę przyszłości i nowych technologii, po zagadnienia kulinarne i międzykulturowe. Łączy je konsekwentna interdyscyplinarność oraz umiejętne osadzenie działań międzynarodowych w podstawie programowej szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Osiągnięcia te potwierdzają tezę, że program eTwinning z powodzeniem może być wykorzystywany nie tylko w edukacji językowej sensu stricto, lecz również jako narzędzie wspierające kształcenie zawodowe i przygotowanie uczniów do funkcjonowania na europejskim rynku pracy.

[2] https://etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/ciekawe-projekty/futurtopia
[3] https://etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/ciekawe-projekty/chefs-across-borders

Podsumowanie

Program eTwinning od dwudziestu lat stanowi jedno z najważniejszych narzędzi umiędzynarodowienia polskiej edukacji, umożliwiając nauczycielom wszystkich przedmiotów i etapów kształcenia bezpłatną, elastyczną i bezpieczną współpracę ze szkołami z całej Europy. Przedstawione w artykule dane pokazują skalę oddziaływania programu – zarówno w wymiarze europejskim, jak i krajowym – a omówione projekty stanowią przykład dobrej praktyki możliwej do zaadaptowania przez inne szkoły, w szczególności placówki kształcenia zawodowego. Nauczycielom zainteresowanym rozpoczęciem przygody z programem warto polecić kontakt z lokalnymi Ambasadorami eTwinning oraz bezpłatne szkolenia regionalne organizowane przez Krajowe Biuro Programu eTwinning.

Ewa Gajek
nauczyciel-konsultant DODN we Wrocławiu,
Filia w Jeleniej Górze

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Krajowe Biuro eTwinning (n.d.). *eTwinning*. https://etwinning.pl/ (dostęp: 04.11.2026)
European Commission, European School Education Platform, https://school-education.ec.europa.eu/en (dostęp: 04.11.2026)

dodn.dolnyslask.pl

Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu

Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli z główną siedzibą we Wrocławiu wraz z filiami w Legnicy, Jeleniej Górze i Wałbrzychu to placówka posiadająca akredytację Dolnośląskiego Kuratora Oświaty. Naszym organem prowadzącym jest Samorząd Województwa Dolnośląskiego.

Placówka oferuje różnorodne formy doskonalenia i dokształcania oraz zapewnia kompleksową informację pedagogiczną, umożliwiając środowisku pedagogicznemu podnoszenie wiedzy, kompetencji, umiejętności i kwalifikacji.

Naszą misją jest rozwój edukacji w oparciu o współpracę, otwarty dialog i partnerstwo. Wspieramy szkoły, m.in.: we wdrażaniu innowacji, rozwoju uzdolnień uczniów i zwiększaniu bezpieczeństwa. Reagujemy na bieżące potrzeby w obszarze edukacji zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

W roku szkolnym 2026/2027 organizujemy konkursy:

konkursy [zapoznaj się]

zDolny Ślązak



Gruzja – fascynująca podróż



Matematyka i Ekonomia



Europa w mojej gminie



Interdyscyplinarny projekt z językiem niemieckim



Mój sąsiad i ja w Europie. Uczniowie z Saksonii i Dolnego Śląska w dialogu



Zachęcamy Państwa do korzystania z naszej oferty szkoleniowej

DOLNOŚLĄSKI OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI we WROCŁAWIU

ul. Trzebnicka 42-44
50-230 Wrocław
telefon: +48 508 691 150

ul. 1 Maja 43
58-500 Jelenia Góra
telefon: +48 508 690 952

ul. Rynek 6
58-300 Wałbrzych
telefon: +48 508 690 903

plac Zamkowy 1,
Zamek Piastowski
59-220 Legnica
telefon: +48 508 691 173

DOLNY ŚLĄSK

