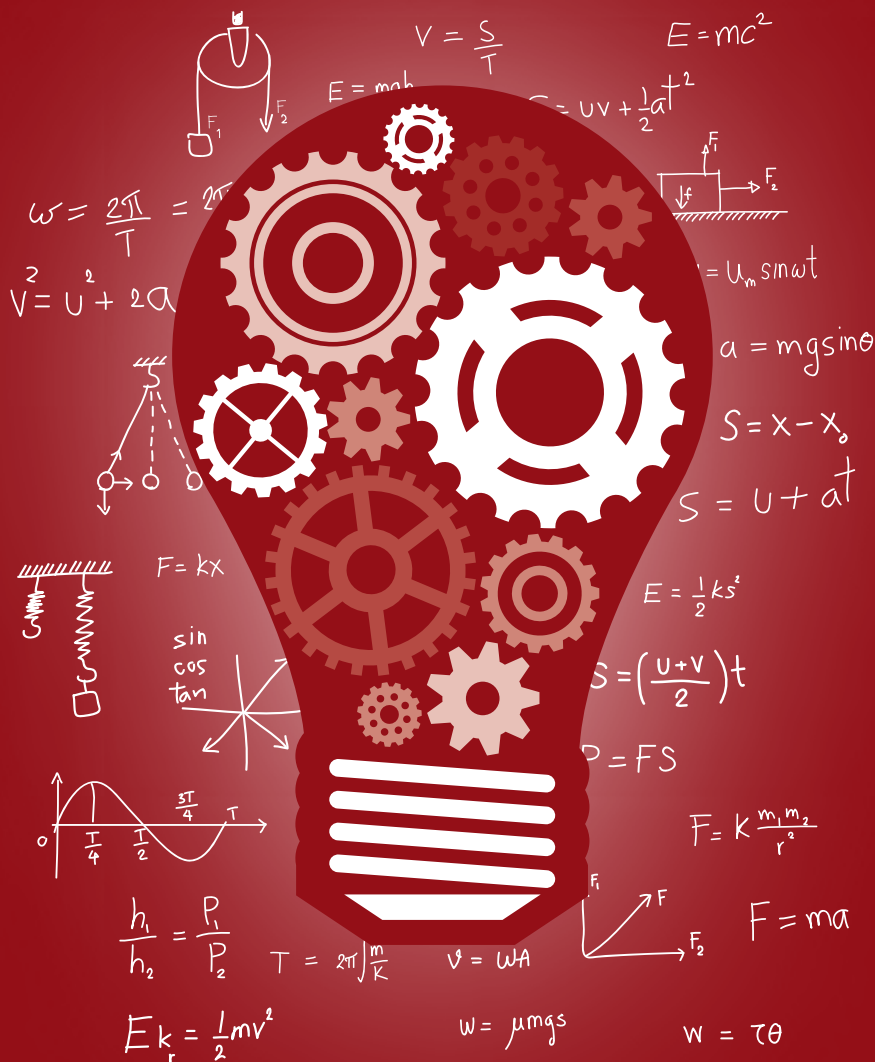


Jakość w projektach

Standardy Erasmusa+ w praktyce szkolnej



Jakość w projektach

Standardy Erasmusa+ w praktyce szkolnej





Wydawnictwo
FRSE

Jakość w projektach. Standardy Erasmusa+ w praktyce szkolnej

Opieka merytoryczna Magdalena Bielak, Sylwia Kapłon, Katarzyna Kobylińska-Żółcik
Redaktor prowadzący Tomasz Mrożek
Współpraca redakcyjna Anna Herzog-Grzybowska
Korekta Maryla Błońska, Beata Kostrzewska

Projekt okładki i skład Mariusz Skarbek
Projekt graficzny Artur Ładno

Wydawca Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
 www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl
 www.erasmusplus.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025

ISBN 978-83-67587-47-1

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja nie odzwierciedla poglądów Komisji Europejskiej ani organizacji, które miały wkład w jej powstanie.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: *Jakość w projektach. Standardy Erasmusa+ w praktyce szkolnej* (2025).
Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE

[języki: obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

europadesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

- 4 Wstęp
- 6 Standardy jakości Erasmus+
- 10 Strategia na rzecz rozwoju mobilności „Europe on the Move”: założenia i wyzwania
- 18 Cykl życia projektu a obowiązki informacyjno-promocyjne
- 24 Rekrutacja uczestników do projektów mobilności
- 32 Długoterminowe mobilności edukacyjne – jak pomóc uczniowi odnieść sukces
- 34 Wyjazdy indywidualne uczniów a prawo oświatowe: kompendium wiedzy dla dyrektora
- 40 Uznawanie efektów kształcenia osiągniętych przez uczniów podczas długoterminowych mobilności edukacyjnych
- 46 Wsparcie szkół w zakresie mobilności edukacyjnych, reintegracji oraz uznawania postępów w nauce
- 52 Edukacja holistyczna – przyszłość edukacji?
- 58 Sztuczna inteligencja: zagrożenia i nowe możliwości w procesie edukacyjnym
- 68 *Wellbeing* i narzędzia cyfrowe: wzajemne oddziaływanie
- 80 Granie potrzebne od zaraz – gry w edukacji obywatelskiej w kontekście priorytetów programu Erasmus+
- 88 Edukacja obywatelska jako przedmiot praktyczny
- 92 Biogramy autorów

Wstęp

Przekazujemy Państwu publikację poświęconą jakości w projektach realizowanych w programie Erasmus+, opracowaną z myślą o dyrektorach szkół, nauczycielach oraz wszystkich osobach zaangażowanych w rozwój edukacji o wymiarze europejskim. To kompendium wiedzy praktycznej, które pokazuje, jak standardy jakości przekładają się na codzienne działania w szkołach i instytucjach oświatowych, oraz jak mogą wspierać procesy uczenia się, współpracy i zarządzania projektami.

Publikacja stanowi podsumowanie konferencji „Standardy jakości Erasmus w praktyce szkolnej”, która odbyła się w dniach 15–17 września 2024 roku w Zakopanem. Wydarzenie zgromadziło dyrektorów szkół, nauczycieli, przedstawicieli samorządów i edukatorów z całej Polski, tworząc przestrzeń do wymiany doświadczeń, refleksji i inspiracji dotyczących przyszłości edukacji oraz jakości projektów realizowanych w programie Erasmus+.

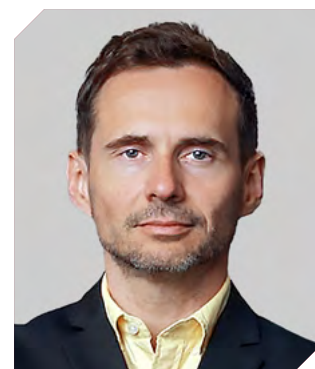
Erasmus+ od lat jest fundamentem europejskiej współpracy edukacyjnej, promując otwartość, inkluzywność i mobilność wśród uczniów, nauczycieli i kadry zarządzającej. Jakość w tym kontekście to nie tylko zgodność z formalnymi wymogami, lecz przede wszystkim troska o rozwój uczestników, transparentność działań i trwałość wypracowanych efektów. W niniejszej publikacji pokazujemy, w jaki sposób szkoły mogą realizować te założenia w praktyce, wzmacniając kompetencje instytucjonalne i tworząc środowisko sprzyjające innowacji.

Zebrane teksty łączą doświadczenia ekspertów, praktyków i uczestników programu. Autorzy przybliżają zarówno wymiar strategiczny i systemowy standardów jakości, jak i konkretne rozwiązania przydatne w codziennej pracy szkół. W publikacji znalazły się również refleksje na temat transformacji cyfrowej, włączenia społecznego, ekologii, dobrostanu i edukacji obywatelskiej – priorytetów, które współtworzą współczesną wizję europejskiej edukacji.

Mamy nadzieję, że niniejsza publikacja będzie inspiracją do dalszego podnoszenia jakości pracy edukacyjnej i budowania kultury współpracy międzynarodowej w Państwa szkołach i instytucjach.

Przemysław Desperat

Zastępca dyrektora
Biura Programów Edukacji
Szkolnej oraz Edukacji Dorosłych
Fundacja Rozwoju
Systemu Edukacji



$E = mc^2$
 $V = \frac{S}{T}$
 $E = mah$
 $S = uv + \frac{1}{2}at^2$
 $\omega = \frac{2\pi}{T} = 2\pi f$
 $v^2 = u^2 + 2as$
 $= u_m \sin \omega t$
 $a = mg \sin \theta$
 $S = x - x_0$
 $S = ut + \frac{1}{2}at^2$
 $E = \frac{1}{2}ks^2$
 $S = \left(\frac{u+v}{2}\right)t$
 $P = FS$
 $F = k \frac{m_1 m_2}{r^2}$
 $F = ma$
 $w = \mu mgs$
 $w = r\theta$
 $F = kx$
 \sin
 \cos
 \tan
 $T = 2\pi \sqrt{\frac{m}{k}}$
 $v = \omega r$
 $E_k = \frac{1}{2}mv^2$

Diagrams include: a pulley system with forces F_1 and F_2 ; a block on a surface with forces F_1 , F_2 , and f ; a pendulum; a spring; a sine wave; and a force vector diagram.

Standardy jakości Erasmus+

Obszar edukacji dorosłych, kształcenia i szkolenia zawodowego oraz edukacji szkolnej.

Komisja Europejska

Oryginalna wersja dokumentu

(1: 28-05-2020) 

bit.ly/4hleGG6

Organizacje realizujące działania związane z mobilnościami muszą przestrzegać wspólnego zestawu standardów jakości Erasmus. Zachowanie standardów jakości umożliwia wszystkim uczestnikom zdobycie właściwych doświadczeń w zakresie mobilności i efektów uczenia się oraz zadbanie o to, by wszystkie organizacje otrzymujące finansowanie z programu realizowały zakładane we wniosku cele.

W przypadku konsorcjum w ramach projektu mobilności standardy jakości Erasmus mają zastosowanie do działań realizowanych przez wszystkie organizacje będące beneficjentami: koordynatora i członków konsorcjum.

W razie potrzeby właściwe stosowanie standardów jakości Erasmus w kontekście krajowym będzie interpretowane przez właściwą Narodową Agencję.

1. Podstawowe zasady

- **Włączenie i różnorodność:** beneficjenci muszą przestrzegać zasad włączenia i różnorodności we wszystkich aspektach swojej działalności, a także zapewnić sprawiedliwe i równe warunki dla wszystkich uczestników. Tam, gdzie to możliwe, organizacje powinny aktywnie angażować uczestników o mniejszych szansach. Organizacje powinny maksymalnie wykorzystać narzędzia i środki finansowe przyznane w programie.
- **Działania nienaruszające równowagi ekologicznej i odpowiedzialność za środowisko:** beneficjenci zobowiązani są do promowania odpowiedzialnych i przyjaznych dla środowiska zachowań wśród uczestników. Organizacje, wykorzystując fundusz przyznany w ramach wsparcia na podróż, powinny dążyć do tego, aby wybierać jak najbardziej ekologiczne środki transportu.
- **Edukacja cyfrowa – w tym współpraca wirtualna, mobilność wirtualna i mobilność mieszana:** organizacje powinny wykorzystywać nowoczesną technologię i innowacyjne metody uczenia się, aby usprawnić swoją współpracę z organizacjami partnerskimi. Beneficjenci powinni w jak największym stopniu wykorzystywać do tego celu narzędzia cyfrowe, platformy internetowe i inne możliwości, jakie gwarantuje program.
- **Aktywne uczestnictwo w sieci organizacji Erasmus:** jednym z celów programu jest wspieranie rozwoju europejskiego obszaru edukacji. Beneficjenci powinni



dążyć do tego, by stać się aktywnymi członkami sieci Erasmusa, na przykład przez przyjmowanie uczestników z innych krajów lub uczestniczenie w wymianie dobrych praktyk, a także w innych działaniach kontaktowych organizowanych przez Narodowe Agencje lub inne organizacje. Organizacje posiadające doświadczenie w realizacji projektów powinny dzielić się wiedzą z organizacjami, które mają mniejsze doświadczenie w tym zakresie, zapewniając im doradztwo, opiekę mentorską lub inne wsparcie. Ponadto, jeśli to możliwe, organizacje powinny zachęcać swoich uczestników do brania udziału w różnego rodzaju aktywnościach dla uczniów, a także do działania w sieciach Erasmus.

2. Prawidłowe zarządzanie mobilnościami

2.1. W odniesieniu do wszystkich beneficjentów

→ Kluczowe zadania – odpowiedzialność

za realizację: beneficjenci muszą samodzielnie koordynować i wdrażać najważniejsze działania zaplanowane we wniosku. To na nich spoczywa odpowiedzialność za ich prawidłową implementację. Beneficjenci nie powinni zlecać wykonania tych działań organizacjom wspierającym. Za kluczowe zadania uznaje się zarządzanie przyznanymi środkami finansowymi, kontakt z Narodową Agencją, raporty na temat wdrażanych działań, jak również decyzje, które będą miały znaczący wpływ na założenia projektowe, jakość i rezultaty wdrażanych aktywności (np. wybór mobilności, czas ich trwania, organizacje przyjmujące, ewaluację, efekty uczenia itp.).

→ Organizacje wspierające, transparentność

i odpowiedzialność: w praktycznych aspektach projektu podczas jego realizacji beneficjenci mogą uzyskać porady, pomoc lub usługi od innych organizacji, o ile beneficjenci zachowują pełną kontrolę nad założeniami projektowymi, jakością i rezultatami wdrożonych działań, jak opisano w „kluczowych zadaniach”. Jeśli beneficjent wykorzystuje fundusze przyznane z programu

do zapłaty innym organizacjom za określone zadania podwykonawcze, należy formalnie określić obowiązki takich organizacji. Należy upewnić się, że wymienione obowiązki są zgodne ze standardami jakości programu Erasmus i chronią przyznane w ramach projektu fundusze. W umowie zawartej między beneficjentem a organizacją wspierającą należy uwzględnić następujące elementy: zakres zadań do wykonania, sposób kontroli jakości wykonanych zadań, konsekwencje w przypadku niskiej jakości świadczonych usług oraz środki zaradcze, jakie będą podjęte w przypadku odwołania lub zmiany ustalonego harmonogramu usługi, które zagwarantują sprawiedliwy i zrównoważony podział ryzyka w przypadku nieprzewidzianych zdarzeń. Dokumenty określające te obowiązki muszą być dostępne do wglądu dla Narodowej Agencji. Organizacje, które pomagają beneficjentowi w określonych zadaniach wdrożeniowych (płatnych lub pro bono), będą uważane za organizacje wspierające i muszą zostać uwzględnione i zarejestrowane na oficjalnej platformie służącej do raportowania. Zaangażowanie organizacji wspierających musi przynieść wyraźne korzyści dla beneficjenta i jakości działań w zakresie mobilności. We wszystkich tych przypadkach, niezależnie od zaangażowania organizacji wspierających, to beneficjent pozostanie odpowiedzialny za rezultaty i jakość realizowanych działań.

→ Środki wpłacane przez uczestników:

jako forma współfinansowania organizacja wysyłająca może poprosić uczestników mobilności o współfinansowanie kosztów działań i usług niezbędnych do realizacji mobilności. Wysokość wkładu uczestników musi pozostać proporcjonalna do dotacji przyznanej na realizację zaplanowanych działań, musi być wyraźnie uzasadniona, zbierana na zasadach non-profit i nie może stwarzać niesprawiedliwych barier dla uczestników (zwłaszcza dla uczestników o mniejszych szansach). Dodatkowe opłaty lub inny wkład uczestników nie mogą być



gromadzone przez organizacje wspierające lub innych dostawców usług wybranych przez organizację wysyłającą.

- **Wdrażanie rezultatów działań związanych z mobilnością w organizacji:** beneficjent musi wdrożyć rezultaty działań (np. wiedzę dot. rozwoju zawodowego zdobytą przez kadre) w regularnej pracy instytucji, aby przynosiło to wymierne korzyści dla całej organizacji, pracowników i uczniów.
- **Rozwijanie zdolności:** beneficjenci powinni korzystać ze środków przyznanych w programie (w szczególności ze wsparcia organizacyjnego) w sposób, który stopniowo i długoterminowo będzie zwiększał ich zdolność do pracy na arenie międzynarodowej. W konsorcjum wszystkie organizacje powinny korzystać z tego wsparcia.
- **Regularne aktualizacje:** beneficjenci muszą regularnie uzupełniać informacje o planowanych oraz ukończonych mobilnościach, korzystając z narzędzi udostępnionych w tym celu przez Komisję Europejską.
- **Gromadzenie i wykorzystywanie informacji zwrotnych od uczestników:** organizacje wysyłające są odpowiedzialne za to, aby każdy uczestnik mobilności wypełnił standardowy raport z mobilności dostarczony przez Komisję Europejską. Organizacje wysyłające powinny wykorzystać informacje zwrotne dostarczone przez uczestników w celu usprawnienia kolejnych działań.

2.2. Informacje dla liderów konsorcjum

- **Podział zadań:** podział zadań pomiędzy lidera konsorcjum i członków konsorcjum musi być ustalony z góry. Zadania (w tym zadania kluczowe) powinny być przydzielone tak, aby umożliwić wszystkim organizacjom uczestniczącym w konsorcjum realizację swoich celów i nieustanny rozwój.
- **Podział środków finansowych:** fundusze przyznane na działania konsorcjum powinny zostać podzielone pomiędzy lidera konsorcjum i organizacje członkowskie w sposób uczciwy

i przejrzysty, proporcjonalnie do zadań i potrzeb organizacji uczestniczących.

- **Wspólne podejmowanie decyzji:** wszyscy członkowie konsorcjum muszą brać udział w podejmowaniu decyzji mających wpływ na uczestników mobilności, na członków konsorcjum i na podejmowane przez nie działania.
- **Wybór organizacji przyjmujących i współpraca z nimi:** członkowie konsorcjum biorą czynny udział w wyborze organizacji przyjmujących i mają możliwość skontaktowania się z nimi bezpośrednio.
- **Dzielenie się wiedzą i zasobami:** jeśli lider konsorcjum utworzył konsorcjum, to w zakresie jego obowiązków znajduje się promocja i koordynowanie działań wynikających z przystąpienia do programu, a także branie czynnego udziału w rozwoju organizacji będących członkami konsorcjum (np. poprzez szkolenia dla pracowników, nawiązywanie kontaktów z nowymi partnerami przyjmującymi lub promowanie dobrych praktyk). W tego rodzaju konsorcjum koordynator musi aktywnie wspierać organizacje członkowskie w wypełnianiu zobowiązań standardów jakości programu Erasmus i musi upewnić się, że członkowie konsorcjum są odpowiednio zaangażowani w zadania, które mają bezpośredni wpływ na ich uczestników (na przykład: selekcja, monitorowanie lub definicja efektów uczenia się).

3. Zapewnienie standardów jakości i wsparcie dla uczestników

- **Ustalenia praktyczne:** organizacje wysyłające muszą zapewnić wsparcie logistyczne (podróż, zakwaterowanie, wnioski wizowe, ubezpieczenia itp.). Jeśli te zadania są delegowane na uczestnika lub firmę zewnętrzną, organizacja wysyłająca pozostanie ostatecznie odpowiedzialna za weryfikację jakości wykonanych zadań.
- **Zdrowie, bezpieczeństwo i przestrzeganie obowiązujących przepisów:** wszystkie działania muszą być zorganizowane z zachowaniem wysokiego poziomu standardów bezpieczeństwa



i ochrony zaangażowanych uczestników zgodnie z obowiązującymi przepisami, np. dotyczącymi zgody rodziców, minimalnego wieku uczestników itp. Beneficjent musi zapewnić uczestnikom odpowiednie ubezpieczenie, zgodnie z ogólnymi zasadami programu i obowiązującymi rozporządzeniami.

- **Wybór uczestników:** uczestnicy muszą zostać wybrani w drodze transparentnego, uczciwego i niewykluczającego procesu rekrutacji.
- **Przygotowanie:** uczestnicy muszą zostać odpowiednio przygotowani do pobytu w kraju organizacji przyjmującej pod względem praktycznym (logistycznym, językowym itp.) oraz kulturowym. Przygotowanie powinno zostać zorganizowane we współpracy z organizacją przyjmującą (i rodzinami goszczącymi w przypadkach, w których ma to zastosowanie).
- **Monitorowanie i mentoring:** w stosownych przypadkach w oparciu o format działania organizacje wysyłające i przyjmujące muszą wyłonić mentora lub podobną kluczową osobę, która będzie wspierać uczestnika podczas jego pobytu w organizacji goszczącej i która pomoże mu osiągnąć pożądane efekty uczenia się. Szczególną uwagę należy zwrócić na wprowadzenie i integrację uczestników w organizacji przyjmującej oraz monitorowanie samego procesu uczenia się.
- **Wsparcie w trakcie działania:** uczestnicy muszą mieć możliwość ubiegania się o wsparcie i pomoc zarówno w organizacji wysyłającej, jak i przyjmującej w dowolnym momencie w trakcie trwania mobilności. Osoby kontaktowe w obu organizacjach, forma kontaktu i protokoły w przypadku zaistnienia wyjątkowych okoliczności muszą być zdefiniowane przed rozpoczęciem mobilności. Wszyscy uczestnicy muszą wcześniej zostać poinformowani o tych ustaleniach.
- **Wsparcie językowe:** beneficjent musi zapewnić odpowiednie szkolenie językowe, dostosowane do osobistych i zawodowych potrzeb uczestników. Jeśli jest to możliwe, beneficjent powinien maksymalnie wykorzystać narzędzia i środki finansowe zagwarantowane przez program.

- **Efekty uczenia się:** dla każdego uczestnika lub grupy uczestników należy ustalić oczekiwane efekty uczenia się w okresie mobilności. Efekty uczenia się muszą zostać uzgodnione między organizacjami wysyłającymi i przyjmującymi, a także uczestnikiem (w przypadku wyjazdów indywidualnych). Forma umowy będzie zależeć od rodzaju mobilności.
- **Ocena efektów uczenia się:** efekty uczenia się i inne korzyści wynikające z mobilności powinny być systematycznie poddawane ewaluacji. Wyniki ewaluacji należy przeanalizować i wykorzystać w celu poprawy jakości przyszłych działań.
- **Uznawanie efektów uczenia się:** formalne, nieformalne i pozaformalne efekty uczenia się i inne rezultaty osiągnięte przez uczestników działań związanych z mobilnością muszą być uznane przez organizację wysyłającą. Do uznania należy wykorzystać dostępne narzędzia europejskie i krajowe.

4. Upowszechnianie rezultatów i wiedzy na temat programu

- **Dzielenie się rezultatami w organizacji:** organizacja wysyłająca powinna aktywnie uczestniczyć w upowszechnianiu rezultatów programu w samej organizacji i stwarzać możliwości dla uczestników, aby ci mogli dzielić się swoimi doświadczeniami z mobilności z rówieśnikami. W przypadku konsorcjów proces upowszechniania powinien odbywać się w obrębie całego konsorcjum.
- **Dzielenie się wynikami z innymi organizacjami i opinią publiczną:** beneficjent powinien dzielić się rezultatami z innymi organizacjami i opinią publiczną.
- **Upublicznienie źródła finansowania:** beneficjent powinien poinformować szerszą opinię publiczną o udziale w programie. Beneficjent musi również poinformować wszystkich uczestników o źródle dotacji.



Strategia na rzecz rozwoju mobilności „Europe on the Move”: założenia i wyzwania

Unia Europejska od wielu lat wspiera mobilności edukacyjne osób uczących się na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia, traktując je jako kluczowe narzędzie strategii na rzecz budowania zintegrowanej, otwartej na wielokulturowość i wielojęzyczność Europy. Jedną z ważnych inicjatyw w tym zakresie jest zalecenie „Europe on the Move – learning mobility opportunities for everyone”.

Działania UE w obszarze mobilności edukacyjnych obejmują między innymi rozwój różnych programów mobilnościowych (takich jak Erasmus+), ustanowienie europejskiego obszaru edukacji (do 2025 roku) oraz opracowywanie i wydawanie dokumentów wyznaczających cele, priorytety i kierunki polityki edukacyjnej w tym zakresie. Takie dokumenty, choć na ogół mają charakter zaleceń dla państw członkowskich, odgrywają ważną rolę w kształtowaniu wspólnej wizji edukacji w Europie, wskazując nie tylko strategiczne wyzwania, lecz przede wszystkim konkretne działania, które mogą zostać podjęte w poszczególnych państwach.

Mając na uwadze konieczność stałej aktualizacji i wzmocnienia inicjatyw w obszarze mobilności edukacyjnej, 13 maja 2024 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła zalecenie „Europe on the Move – learning mobility opportunities for everyone” (dalej: „Europe on the Move”)¹. Dokument ten zawiera katalog celów, zadań i propozycji działań, które – w założeniu – mają uczynić mobilność edukacyjną integralną częścią procesu kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach edukacji. Wydanie tego zalecenia zostało poprzedzone badaniami oraz szeroko zakrojonymi konsultacjami publicznymi z udziałem osób uczących się, kadry nauczycielskiej, a także badaczy, ekspertów, przedstawicieli organizacji pozarządowych i innych interesariuszy posiadających wiedzę i doświadczenie w zakresie organizowania oraz wspierania wymian edukacyjnych. Warto podkreślić, że w zaleceniu przyjęto bardzo szerokie rozumienie terminu

Dr hab. Marta Kowalcuk-Wałędziak, prof. UwB
Wydział Nauk o Edukacji
Uniwersytet w Białymstoku



¹ Zalecenie Rady z dnia 13 maja 2024 r. „Europe on the Move – learning mobility opportunities for everyone” (C/2024/3364); bit.ly/4bEGuTb [dostęp: 2.06.2025].



„mobilność”. Obejmuje on wszystkie rodzaje długoterminowych i krótkoterminowych wymian edukacyjnych wewnątrz Unii Europejskiej oraz poza jej granicami, w tym: mobilność indywidualną, grupową, mieszaną (z elementami wirtualnymi), mobilność w celu uzyskania punktów zaliczeniowych lub dyplomu. Z tego rodzaju wyjazdów skorzystać mogą osoby uczące się, edukatorzy i kadra nauczycielska na wszystkich poziomach cyklu uczenia się przez całe życie (wczesna edukacja – edukacja szkolna – szkolnictwo wyższe – kształcenie i szkolenia zawodowe – uczenie się dorosłych), zarówno w ramach programu Erasmus+, jak i innych inicjatyw².

W tym tekście dokonuję analizy treści rekomendacji dla państw członkowskich UE zawartych w dokumencie „Europe on the Move”, które mają bezpośredni lub pośredni wpływ na promowanie i rozwijanie indywidualnej mobilności uczniów ogólnokształcących szkół ponadpodstawowych. Raporty oświatowe wskazują, że na tym etapie edukacji jedynie niewielki odsetek osób korzysta z możliwości indywidualnej mobilności edukacyjnej³. Jedną z kluczowych barier jest ograniczony zakres (lub brak) automatycznego uznawania efektów uczenia się uzyskanych podczas nauki za granicą. Różnice w programach nauczania w państwach członkowskich UE sprawiają, że uczniowie po powrocie do macierzystych szkół muszą zdawać liczne egzaminy lub – jak w przypadku Polski – powtarzać rok szkolny. Ponadto ukazują możliwości i potencjalne wyzwania związane z wdrażaniem rekomendacji zawartych w dokumencie „Europe on the Move” w polskich szkołach, odwołując się do wyników badania własnego dotyczącego opinii nauczycieli i dyrektorów na temat stanu, uwarunkowań i pożądanych kierunków rozwoju umiędzynarodowienia szkół ponadpodstawowych.

„Europe on the Move”: cele i rekomendowane działania

Głównym celem działań proponowanych w zaleceniu „Europe on the Move” jest doprowadzenie do tego, by mobilność edukacyjna w europejskim obszarze edukacji była normą, a nie wyjątkiem. W związku z tym do 2030 r. należy w państwach Unii Europejskiej dążyć do osiągnięcia następujących celów:

- co najmniej 25% absolwentów w sektorze szkolnictwa wyższego powinno skorzystać z zagranicznej mobilności edukacyjnej;
- co najmniej 15% osób uczących się w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego powinno uczestniczyć w mobilności;
- na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia osoby o mniejszych szansach powinny stanowić co najmniej 20% wszystkich uczestników zagranicznych mobilności.

W dokumencie podkreślono ponadto potrzebę zwiększenia wymiaru mobilności edukacyjnej nauczycieli, co – w obliczu poważnych niedoborów kadry dydaktycznej w państwach Unii Europejskiej – może wpłynąć na podniesienie atrakcyjności tego zawodu. Nauczyciele uczestniczący w mobilnościach mogą stanowić wzór do naśladowania dla uczniów i odgrywać znaczącą rolę w tworzeniu warunków sprzyjających promowaniu oraz upowszechnianiu wyjazdów edukacyjnych w szkołach – ta ich rola znajduje potwierdzenie w dostępnych badaniach⁴.

Mając na uwadze tak sformułowane cele, Rada Unii Europejskiej zaproponowała państwom członkowskim zestaw konkretnych działań, które mają wspomagać ich wysiłki w uczynieniu mobilności edukacyjnej integralną częścią systemów edukacji. Poniżej omawiam te trzy propozycje, które moim zdaniem mają kluczowe

2 Tamże.

3 Na przykład z danych zaprezentowanych w raporcie *Expert network on recognition of outcomes of learning periods abroad in general upper secondary education. Member states analysis* wynika, że w roku szkolnym 2021/2022 tylko 5467 uczniów UE wzięło udział w indywidualnej zagranicznej mobilności edukacyjnej. Zob. Briga, E., Looney, J. (2021). *Expert network on recognition of outcomes of learning periods abroad in general upper secondary education. Member states analysis*; bit.ly/4in1KQ1 [dostęp: 21.03.2025].

4 Zob. np. Kowalczyk-Walędziak, Underwood, 2021; Pedersen, 2023; Pachocki, 2018.



znaczenie dla promowania mobilności edukacyjnej w szkołach średnich.

1. Wspieranie stałego zaangażowania różnych interesariuszy w rozwijanie mobilności edukacyjnej poprzez:

- a. budowanie kultury mobilności edukacyjnej na wszystkich etapach uczenia się, w tym między innymi:
 - wdrażanie różnorodnych form mobilności dostosowanych do potrzeb osób uczących się i instytucji;
 - pomaganie tym organizacjom wysyłającym i przyjmującym uczniów, które wdrożyły strategię umiędzynarodowienia (umożliwiająca lepsze przygotowanie i sprawniejszą realizację działań w ramach mobilności);
 - zwiększanie atrakcyjności instytucji edukacyjnych oraz miejsc oferujących pozaformalne i nieformalne uczenie się w sektorach Młodzież i Sport, aby zachęcały do udziału w mobilności zarówno osoby uczące się, jak i kadre placówek edukacyjnych;
 - aktywizowanie sieci absolwentów, których członkowie mogą się dzielić doświadczeniami i promować korzyści płynące z uczestnictwa w mobilności, przyczyniając się tym samym do jej popularyzacji;
- b. nawiązywanie i rozwijanie współpracy między organami władz regionalnych i lokalnych oraz instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi, organizacjami pozarządowymi oraz podmiotami prywatnymi zajmującymi się zagraniczną mobilnością edukacyjną w celu tworzenia przyjaznych warunków dla uczestników wymian (zarówno osób wyjeżdżających do innych krajów, jak i przyjeżdżających);
- c. zachęcanie władz oraz organizacji odpowiedzialnych za programy mobilności edukacyjnej do ograniczania formalności administracyjnych dla uczestników i instytucji, a także do zapewniania przejrzystych i zrozumiałych wskazówek na każdym etapie procesu składania wniosków;

- d. docenianie i nagradzanie osób pracujących z młodzieżą (nauczycieli, pedagogów), przygotowujących i realizujących projekty międzynarodowe oraz działania w zakresie mobilności edukacyjnej.

2. Dostarczanie instytucjom i wszystkim zainteresowanym osobom informacji na temat możliwości w zakresie mobilności edukacyjnej, w tym:

- a. powoływanie promotorów mobilności na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym (koordynatorów, ambasadorów, punktów kontaktowych lub specjalnych centrów informacji), których zadaniem będzie dzielenie się fachową wiedzą oraz kontaktami z instytucjami zajmującymi się mobilnością edukacyjną;
- b. propagowanie korzyści płynących z mobilności zagranicznych, udzielanie porad, wskazówek osobom uczącym się, mentoring;
- c. sprawna obsługa osób przyjeżdżających do danego kraju w ramach mobilności przez udostępnianie im informacji i materiałów (m.in. na temat warunków życia i nauki).

3. Wspieranie transparentności procesu uznawania efektów uczenia się zdobytych w okresach nauki za granicą, szczególnie:

- a. tworzenie spójnych strategii wdrażania automatycznego wzajemnego uznawania efektów uczenia się uzyskanych podczas okresów nauki za granicą na poziomie szkolnictwa ponadpodstawowego;
- b. zachęcanie instytucji wysyłających oraz przyjmujących uczniów w ramach mobilności do korzystania z unijnych systemów i narzędzi (np. Europass, Europejska Rama Kwalifikacji), które ułatwiają identyfikację, dokumentowanie, ocenę oraz poświadczanie umiejętności zdobywanych w trakcie mobilności;
- c. motywowanie pracowników instytucji kształcenia i szkolenia do prowadzenia rejestru decyzji dotyczących uznawania efektów uczenia się, co umożliwi monitorowanie spójności i przejrzystości procesu decyzyjnego



w dłuższym okresie oraz w różnych strukturach organizacyjnych, a także pozwala lepiej zrozumieć istotę i zasady wzajemnego uznawania osiągnięć edukacyjnych.

Komisja Europejska zadeklarowała pomoc we wdrażaniu tych propozycji i zaleceń, obejmującą między innymi przegląd krajowych planów działania na lata 2025–2030 i stworzenie na tej podstawie raportu (2026 rok). W dalszej części tekstu przedstawiam możliwości i potencjalne wyzwania związane z realizacją tych działań w polskich szkołach średnich, odwołując się do wyników własnego badania dotyczącego opinii nauczycieli i dyrektorów na temat stanu, uwarunkowań i pożądanych kierunków rozwoju umiędzynarodowienia szkół ponadpodstawowych.

Opinie nauczycieli i dyrektorów na temat stanu, uwarunkowań oraz pożądanych kierunków rozwoju umiędzynarodowienia szkół ponadpodstawowych

Metodologia badania

Badanie zostało zrealizowane w ramach cyklu seminariów i spotkań poświęconych promowaniu idei umiędzynarodowienia oraz mobilności edukacyjnej w szkołach ponadpodstawowych. Organizatorem tych wydarzeń było konsorcjum projektu „Empowering Teachers for Automatic Recognition (ETAR)”⁵ we współpracy z zainteresowanymi kuratoriami oświaty w Polsce. Celem badania było poznanie opinii nauczycieli i dyrektorów szkół ponadpodstawowych na temat stanu, uwarunkowań i pożądanych kierunków rozwoju umiędzynarodowienia w ich placówkach.

Dane były gromadzone za pomocą kwestionariusza online, zawierającego 40 stwierdzeń ocenianych przez badanych na pięciopunktowej skali Likerta oraz sześć pytań otwartych. Link do ankiety został przekazany wszystkim uczestnikom (n = 92) jednego

Głównym celem działań proponowanych w zaleceniu „Europe on the Move” jest doprowadzenie do tego, by mobilność edukacyjna w europejskim obszarze edukacji była normą, a nie wyjątkiem.

z seminariów w 2024 roku. Kwestionariusz wypełniły 23 osoby, w tym 17 nauczycieli i 6 dyrektorów. Zebrane dane ilościowe opracowano przy użyciu podstawowych statystyk opisowych, natomiast odpowiedzi na pytania otwarte zostały poddane analizie tematycznej, co pozwoliło na wyodrębnienie kodów i kategorii⁶.

Wyniki badania

Poniżej wyniki analizy odpowiedzi na pytania otwarte dotyczące trzech obszarów umiędzynarodowienia.

a. Sposoby realizacji idei umiędzynarodowienia
Nauczyciele i dyrektorzy najczęściej (n = 14) wskazywali, że w ich szkołach idea umiędzynarodowienia jest realizowana głównie przez krótkoterminową mobilność uczniów i kadry oraz udział w projektach eTwinning. Badani potwierdzili, że duże znaczenie dla rozwoju ponadgranicznych kontaktów uczniów i nauczycieli mają zarówno mobilności fizyczne w programie Erasmus+, jak i zdalne formy współpracy międzynarodowej, które są łatwiej dostępne i mniej kosztowne.

5 Projekt realizowany w latach 2022–2024 i finansowany przez Komisję Europejską. Więcej informacji na stronie: pupilmobility.eu [dostęp: 21.03.2025].

6 Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.



Kilka osób (n = 8) wymieniło jako główny sposób wdrażania idei umiędzynarodowienia także projekty międzynarodowe i współpracę ze szkołami partnerskimi za granicą. Pięciu nauczycieli odpowiedziało, że w ich szkołach działania międzynarodowe nie są realizowane.

b. Wyzwania związane z realizacją idei umiędzynarodowienia

Badani nauczyciele i dyrektorzy ze szkół ponadpodstawowych za główne problemy dotyczące umiędzynarodowienia uznali brak: czasu na zaangażowanie w działalność międzynarodową (n = 8), umiejętności językowych nauczycieli (n = 8) oraz przepisów oświatowych regulujących wysyłanie i przyjmowanie uczniów w ramach mobilności (n = 8). Ilustrują to następujące fragmenty ich wypowiedzi:

„[Przeszkodą jest] (b)ardzo bogaty kalendarz wydarzeń szkolnych i wysokie zaangażowanie szkoły w wydarzenia lokalne oraz olimpiady”. (KWA_17)⁷

„[...] brak rozwiązań prawnych, które można zastosować”. (KWA_14)

„[...] nauczyciele przedmiotowcy bojący się jakichkolwiek działań z językiem obcym w tle”. (KWA_17)

Kilku badanych wskazało także brak zaangażowania dyrekcji w promocję i organizację inicjatyw związanych z umiędzynarodowieniem (n = 7), inni z kolei ocenili (n = 6), że struktura systemu oświaty w Polsce jest „mało elastyczna i słabo przystosowana do wspierania międzynarodowej współpracy” (KWA_3). Sześciu badanych do barier zaliczyło zbyt małą liczbę szkoleń dla nauczycieli, umożliwiających zdobywanie i (lub) doskonalenie wiedzy oraz umiejętności niezbędnych do efektywnego uczestnictwa i organizowania działań międzynarodowych. Pięć osób wspomniało o niechęci niektórych nauczycieli do uczestnictwa w działaniach

międzynarodowych, wynikającej m.in. z braku doświadczenia, niewystarczających umiejętności językowych, braku przekonania o korzyściach z tego rodzaju przedsięwzięć.

c. Proponowane rozwiązania w zakresie promowania umiędzynarodowienia i mobilności edukacyjnej

Największa grupa badanych nauczycieli i dyrektorów (n = 10) wskazała, że istnieje potrzeba wdrożenia jednolitego systemu uznawalności efektów nauki osiągniętych podczas pobytu ucznia za granicą. Zdaniem dziewięciu badanych konieczne jest zwiększenie wsparcia merytorycznego i finansowego dla nauczycieli w zakresie przygotowywania oraz realizacji wniosków projektowych. Ważne są zarówno szkolenia zwiększające kompetencje merytoryczne, jak i dodatkowe fundusze na wynagrodzenia dla nauczycieli. Jeden z uczestników badania stwierdził, że „kluczowe jest zapewnienie nauczycielom godnych zarobków, by mogli robić rzeczy dodatkowe i angażujące, a nie szukać pracy poza szkołą” (KWA_14). Inny badany dodał:

„Wszelkie umiędzynarodowienie i współpraca ze szkołami

Tylko dzięki zmianom organizacyjnym i finansowym, wprowadzanym w związku z rzeczywistymi potrzebami, mobilność edukacyjna ma szansę stać się integralnym elementem kształcenia w polskich szkołach średnich.

zagranicznymi wymaga czasu oraz zaangażowania, co jest niemożliwe, gdy nauczyciel myśli o zamknięciu domowego budżetu”. (KWA_5)

Respondenci (n = 7) podkreślali, że konieczne jest rozwijanie sieci współpracy szkół zaangażowanych w działania międzynarodowe. Mogłaby ona obejmować:

⁷ Ten skrót i kolejne w tekście oznaczają pseudonim osoby badanej.



wymianę doświadczeń, dobrych praktyk, a także wspólną realizację projektów, co znacząco ułatwiłoby rozwiązywanie problemów organizacyjnych i zwiększyło efektywność umiędzynarodowienia. Siedmiu badanych zasygnalizowało także konieczność wprowadzenia spójnych (i uproszczonych) regulacji prawnych w kwestii uczniów uczestniczących w długoterminowej mobilności edukacyjnej – zarówno tych wyjeżdżających za granicę, jak i przyjeżdżających do Polski z innych systemów edukacyjnych.

Interesujące jest to, że pięciu badanych dostrzegło potrzebę aktywnego zaangażowania lokalnych władz w proces umiędzynarodowienia szkół średnich, zwłaszcza na etapie nawiązywania kontaktów z organizacjami zagranicznymi. Jak wskazywali, takie działanie może otworzyć przed szkołami nowe możliwości współpracy międzynarodowej, zwłaszcza w regionach przygranicznych. Cztery osoby postulowały wyznaczenie w szkołach lub w organach prowadzących koordynatora działań z zakresu umiędzynarodowienia. Taka osoba miałaby wspierać uczniów i nauczycieli, a także nadzorować kwestie związane z projektami, mobilnością oraz współpracą międzynarodową.

Podsumowanie i wnioski

Postulowane w zaleceniu Rady Unii Europejskiej „Europe on the Move” zintegrowanie mobilności edukacyjnej z systemami kształcenia do 2030 roku wymaga podjęcia licznych działań w państwach członkowskich (w tym w Polsce), zmierzających do wyeliminowania istniejących barier utrudniających ten proces. Zwrócili na to uwagę nauczyciele i dyrektorzy szkół ponadpodstawowych biorący udział w badaniu. Wskazywali oni między innymi na: potrzebę wprowadzenia spójnych regulacji prawnych dotyczących uznawalności efektów nauki zdobytych za granicą, konieczność uruchomienia wsparcia merytorycznego i finansowego dla nauczycieli oraz zwiększenie zaangażowania władz lokalnych w rozwijanie współpracy międzynarodowej. Respondenci wspominali o niewielkim zaangażowaniu nauczycieli w proces umiędzynarodowienia w ich placówkach. Jako powody

takiego stanu rzeczy wskazywali brak szkoleń, obawy przed trudnościami językowymi i organizacyjnymi oraz niewystarczające wsparcie finansowe. Jest to o tyle niepokojący trend, że zgodnie z zaleceniem „Europe on the Move” to właśnie nauczyciele powinni być kluczowymi promotorami mobilności edukacyjnej, a ich doświadczenie w tym zakresie powinno mieć bezpośredni wpływ na zaangażowanie uczniów w tego rodzaju aktywności.

W obliczu tych wyzwań i potrzeb konieczne jest wprowadzenie rozwiązań umożliwiających efektywną integrację polskiego systemu edukacji z celami europejskiego obszaru edukacji. Nauczyciele i dyrektorzy uczestniczący w badaniu wskazywali, że zasadne byłoby wprowadzenie systemu motywacyjnego obejmującego dodatkowe wynagrodzenie oraz szkolenia dla pracowników włączających się w umiędzynarodowienie szkół, co umożliwiłoby ich pełne zaangażowanie w ten proces. Zaproponowali również rozwiązania bezpośrednio wpisujące się w zalecenia Rady Unii Europejskiej: utworzenie spójnych ram prawnych w zakresie automatycznego uznawania efektów uczenia się zdobytych przez uczniów w okresach nauki za granicą, wyznaczenie koordynatorów ds. umiędzynarodowienia w szkołach, zwiększenie zaangażowania władz lokalnych w rozwój współpracy międzynarodowej.

Na koniec warto podkreślić, że choć przedstawione sugestie pochodzą od stosunkowo niewielkiej liczby respondentów, są cennym źródłem wiedzy o oczekiwaniach i wyzwaniach związanych z umiędzynarodowieniem polskich szkół średnich. Wynikają one bowiem z praktycznych doświadczeń nauczycieli i dyrektorów, którzy na co dzień zmagają się z problemami utrudniającymi realizację mobilności edukacyjnych, zatem proponują rozwiązania dostosowane do realiów polskiego systemu oświaty. Tylko dzięki zmianom organizacyjnym i finansowym, wprowadzanym w związku z rzeczywistymi potrzebami, mobilność edukacyjna ma szansę stać się integralnym elementem kształcenia w polskich szkołach średnich. A to z kolei pozwoli młodym ludziom lepiej przygotować się do życia i pracy w zglobalizowanym świecie.



Bibliografia

- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Briga, E., Looney, J. (2021). *Expert Network on recognition of outcomes of learning periods abroad in general upper secondary education. Member states analysis*. European Union Directorate-General for Education. bit.ly/4in1KQ1 [dostęp: 21.03.2025].
- Kowalczyk-Walędziak, M., Underwood, J. (2021). International communities of practice: What makes them successful vehicles for teachers' professional development? *Educational Studies*, 49(6), 973–990.
- Pachocki, M. (2018). Jak mobilni nauczyciele zmieniają edukację? Obraz polskiej szkoły w kontekście wyników badania wpływu zagranicznych szkoleń kadry na polskie placówki edukacyjne. *Zarządzanie Publiczne*, 41(1), 117–131.
- Pedersen, T. D. (2023). Mobility for teacher students or teacher students for mobility? Unravelling policy discourses on international student mobility in the context of teacher education. *European Educational Research Journal*, 22(6), 761–780.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 13 maja 2024 r. „Europe on the Move – learning mobility opportunities for everyone”. bit.ly/4bEGuTb [dostęp: 20.03.2025].



$E = mc^2$
 $V = \frac{S}{T}$
 $E = mah$
 $S = uv + \frac{1}{2}at^2$
 $\omega = \frac{2\pi}{T} = 2\pi f$
 $v^2 = u^2 + 2as$
 $= u_m \sin \omega t$
 $a = mg \sin \theta$
 $S = x - x_0$
 $S = ut + \frac{1}{2}at^2$
 $E = \frac{1}{2}ks^2$
 $S = \left(\frac{u+v}{2}\right)t$
 $P = FS$
 $F = k \frac{m_1 m_2}{r^2}$
 $F = ma$
 $w = \mu mgs$
 $w = r\theta$
 $F = kx$
 \sin
 \cos
 \tan
 $T = 2\pi \sqrt{\frac{m}{k}}$
 $v = \omega r$
 $E_k = \frac{1}{2}mv^2$

Diagrams include: a pulley system with forces F_1 and F_2 ; a block on a surface with forces F_1 , F_2 , and f ; a pendulum; a spring-mass system; a sine wave graph with period T and phase markers $\frac{T}{4}$, $\frac{T}{2}$, $\frac{3T}{4}$; a force vector diagram with F_1 and F_2 ; and a gear system.

Cykl życia projektu a obowiązki informacyjno-promocyjne

Istotną cechą inicjatyw międzynarodowych jest wzmocnienie kompetencji językowych i międzykulturowych. Jednak projekty Erasmus+ mają znacznie szersze znaczenie – są narzędziem rozwoju kompetencji uczniów i nauczycieli. Efektywne oddziaływanie projektu jest zaś ściśle powiązane z dobrze przeprowadzonymi działaniami informacyjnymi.

Każde przedsięwzięcie międzynarodowe, niezależnie od tematyki czy założeń leżących u jego podstaw, ma ściśle określony cykl życia rozpoczynający się w chwili, gdy się pojawia pomysł na rozwiązanie wybranego problemu. Zamknięcie projektu to czas, kiedy zaangażowane instytucje (a właściwie osoby uczestniczące w poszczególnych działaniach) wiedzą, jakie efekty zostały osiągnięte oraz jak można je wykorzystać do dalszego rozwoju organizacji i społeczności, na których rzecz działają.

Prawidłowe zarządzanie informacją na każdym etapie to warunek powodzenia projektu szkolnego oraz spełnienia wymagań formalnych stawianych przez Komisję Europejską. Komunikacja ma na celu nie tylko informowanie o postępach w realizacji projektu, lecz także promowanie wartościowych postaw i wzmocnienie pozycji szkoły na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Jest zatem jednocześnie narzędziem realizacji celów informacyjnych i metodą na uzyskanie wartości dodanej.

Warto zatem w skrócie omówić obowiązki informacyjne, jakie wiążą się z każdym etapem realizacji projektu, zastanowić się, jak budować efektywną komunikację, oraz pokazać, w jaki sposób zespół odpowiedzialny za promocję może wpływać na jakość wypracowanych rezultatów, a przede wszystkim na sukces szkoły (pamiętając, że projekt nie jest samoistnym bytem, tylko przedsięwzięciem realizowanym na bazie zasobów danej placówki edukacyjnej i na jej rzecz).

Faza przygotowawcza

Pierwszym etapem każdego projektu Erasmus+ jest faza przygotowawcza, kiedy to szkoła decyduje o złożeniu wniosku do programu i informuje o planowanym przedsięwzięciu. Na tym etapie możliwe jest zbudowanie zaangażowania oraz wsparcia ze strony nauczycieli, uczniów, rodziców i partnerów.

Artur Wywigacz

Fundacja Wspierania Edukacji
i Rozwoju „Innowatorium”



W tej fazie szkoła:

- **organizuje spotkania informacyjne** (dla nauczycieli, rodziców i uczniów, przedstawicieli organu prowadzącego, partnerów), podczas których prezentowane są cele przedsięwzięcia, oczekiwane korzyści oraz wstępne plany działań;
- **publikuje informacje** na stronie internetowej i w mediach społecznościowych, aby dotrzeć do możliwie najszerszej grupy odbiorców, z których część być może zechce wesprzeć zespół odpowiedzialny za przygotowanie projektu i wypełnienie wymaganych dokumentów aplikacyjnych;
- **tworzy materiały promocyjne** (plakaty, ulotki, newslettery itp.) pokazujące postępy projektu.

Działania te są fundamentem budowy przyszłej strategii komunikacyjnej i promocyjnej projektu, dlatego na tym etapie liczy się tworzenie dobrej atmosfery wokół realizowanego przedsięwzięcia i zapewnienie wysokiej jakości informacji zwrotnych podczas prac związanych z analizą podejmowanych problemów. Dzięki temu możliwe jest uzyskanie rzetelnych danych i opinii, które umożliwią zaplanowanie celów i działań zgodnych z potrzebami uczestników oraz z oczekiwaniami placówki edukacyjnej, a także pozwolą w wiarygodny sposób uzasadnić potrzebę realizacji projektu.

Początek projektu

Tuż po podpisaniu umowy o dofinansowanie zwykle pojawia się niepokój. Osoby odpowiedzialne za projekt obawiają się, że zostaną pozostawione same sobie z nowymi obowiązkami. A tych jest wiele: trzeba podpisać umowę z organizacjami, do których trafią uczestnicy wymian edukacyjnych, stworzyć wiele regulaminów, umów i innych niezbędnych dokumentów. Jednocześnie nie wolno zapomnieć o publikowaniu tych materiałów na stronie internetowej szkoły i o pochwaleniu się (np. przy okazji udziału w powiatowym seminarium

dla placówek oświatowych), że szkoła złożyła wysokiej jakości wnioski, dzięki czemu możliwe będzie zrealizowanie zagranicznych wyjazdów edukacyjnych, a w efekcie – zwiększenie kompetencji uczniów i kadry placówki.

W pewnym momencie przychodzi także refleksja dotycząca wymagań formalnych Komisji Europejskiej w zakresie prawidłowego oznaczania projektu i powstałych w jego trakcie dokumentów. Wprawdzie ich spełnienie nie jest trudne, jednak czasem pojawiają się wątpliwości co do tego, jaki logotyp należy stosować lub jak powinna brzmieć informacja o źródle finansowania – a to spędza sen z powiek wielu osobom odpowiedzialnym za realizację tego podstawowego obowiązku informacyjnego.

Należy dokładnie zapoznać się z zapisami zawartymi w umowie o dofinansowanie projektu¹ oraz w przewodniku po programie². Narodowa Agencja Programu Erasmus+ publikuje na swojej stronie internetowej prawidłowo sformatowane logotypy oraz zalecenia dotyczące ich stosowania³.

Ambitne podejście do zadań informacyjno-promocyjnych nie może się ograniczać do zamieszczania w odpowiednich miejscach logotypów zgodnie z wymaganiami formalnymi. Naszym celem nie jest przecież jedynie zrealizowanie wyjazdów do placówek partnerskich, ale – zgodnie z duchem programu – podniesienie dzięki nim jakości pracy szkoły i jej znaczenia w środowisku lokalnym, a także faktyczna zmiana kompetencji oraz postaw (m.in. w obszarach priorytetowych Erasmusa+).

Przedsięwzięcia realizowane w programie Erasmus+ są szansą na to, by pobyt w szkole był dla uczniów przygodą, która przygotowuje ich do kolejnych etapów życia (nauki, pracy, prowadzenia rodziny, uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym).

1 bit.ly/43cOQ21 [dostęp: 15.09.2025].

2 erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/erasmus-programme-guide [dostęp: 15.09.2025].

3 erasmusplus.org.pl/promocja [dostęp: 15.09.2025].



Żeby z niej skorzystać, konieczne jest zaangażowanie w projekt całej szkoły, a nie tylko wybranej grupy uczniów i nauczycieli. Mając to na uwadze, warto zauważyć, że działania informacyjne i medialne znakomicie promują nie tylko placówkę i realizowane w niej przedsięwzięcia, lecz także wartości społeczne i różnego rodzaju treści edukacyjne. Wyobraźmy sobie, że w realizowanym projekcie, oprócz zwiększenia umiejętności językowych i matematycznych, kładziemy nacisk na wzmocnienie wrażliwości uczniów w zakresie współczesnych wyzwań klimatycznych. Częścią takiego przedsięwzięcia może być konkurs na najciekawszy film lub artykuł (np. w języku obcym) dotyczący ochrony środowiska, którego wyniki można uwzględnić jako jedno z kryteriów rekrutacji. Uczniowie zwiększą dzięki temu świadomość ekologiczną, a także poznają nowe zwroty, co pozwoli im lepiej przygotować się do mobilności edukacyjnej.

Jak zatem widać, korzyści z ambitnego i kreatywnego podejścia do zadań informacyjno-promocyjnych mogą być znacznie szersze, niż się wydaje. Dlatego warto zaangażować odpowiedni zespół, który będzie umiał stworzyć strategię promocji projektu i sprawnie pokierować pracami mniejszych grup lub pojedynczych osób realizujących jej założenia.

Zespół odpowiedzialny za działania informacyjno-promocyjne

Każdy projekt Erasmus+ wymaga stworzenia zespołu odpowiedzialnego za realizację działań promocyjnych oraz informowanie o postępach. W jego skład wchodzić mogą nauczyciele, uczniowie i pracownicy administracyjni szkoły.

Kluczowe zadania zespołu:

- **koordynacja działań komunikacyjnych**
 - utrzymywanie kontaktu z partnerami międzynarodowymi, społecznością szkolną oraz mediami;

- **przygotowywanie, publikowanie i aktualizowanie materiałów promocyjnych**, m.in. artykułów, postów w mediach społecznościowych, plakatów, prezentacji multimedialnych;
- **organizowanie wydarzeń promujących projekt** – zarówno lokalnych (warsztaty, dni otwarte), jak i międzynarodowych (konferencje, seminaria);
- **monitorowanie działań promocyjnych** – sprawdzanie, czy materiały i informacje docierają do grup docelowych.

Komunikacja ma na celu nie tylko informowanie o postępach w realizacji projektu, lecz także promowanie wartościowych postaw i wzmocnianie pozycji szkoły na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym.

Zespół informacyjno-promocyjny powinien ściśle współpracować z partnerami zagranicznymi, żeby zapewnić spójność przekazu i wspólne promowanie kluczowych wartości projektu.

Komunikacja z uczestnikami projektu

Jednym z podstawowych wymagań Komisji Europejskiej, oprócz odpowiedniego oznaczenia materiałów projektowych, jest zapewnienie pełnej transparentności i dostępności do informacji o działaniach podejmowanych w ramach realizowanego przedsięwzięcia. Nie możemy dopuścić do sytuacji, w której ktokolwiek poczuje się niesprawiedliwie potraktowany (np. w procesie rekrutacji). Dlatego konieczne jest zapewnienie wszystkim zainteresowanym pełnych i aktualnych informacji na temat projektu oraz wymagań dotyczących udziału w tym przedsięwzięciu.



W każdej szkole stosuje się procedury dotyczące informowania uczniów oraz rodziców o planowanych aktywnościach. Na początku projektu warto zatem sprawdzić, czy istniejące regulacje są wystarczające – jeśli nie, należy je uzupełnić o dodatkowe kanały kontaktowe.

Kadra danej placówki z racji wspólnej pracy spotyka się codziennie, a to – wbrew pozorom – może utrudniać przepływ informacji. Pojawia się złudne wrażenie, że częsty kontakt oznacza, iż wszystkie kwestie są rozpatrywane na bieżąco. Żeby tego uniknąć, warto ustalić harmonogram spotkań poświęconych wyłącznie omówieniu postępów i zadań projektowych oraz sposobów reakcji na niezaplanowane zdarzenia.

Promowanie wartościowych postaw

Projekt Erasmus+ to doskonała okazja do propagowania w społeczności szkolnej wartości oraz kompetencji wpisujących się w cele programu. Działania mogą dotyczyć takich zagadnień, jak:

- **budowanie świadomości ekologicznej** – poprzez promowanie pozytywnych nawyków na rzecz ochrony środowiska (m.in. recyklingu, ograniczania zużycia plastiku, zrównoważonego zarządzania zasobami). Szkoła może organizować warsztaty ekologiczne lub włączać tematykę prośrodowiskową w projektowe działania edukacyjne;
- **rozwijanie kompetencji cyfrowych** dzięki wykorzystaniu nowych technologii, platform edukacyjnych i narzędzi cyfrowych do komunikacji oraz zdobywaniu wiedzy w ramach projektu;
- **aktywne obywatelstwo** – rozwój postaw obywatelskich uczniów poprzez zachęty do angażowania się w działania społeczne (m.in. w wolontariat i pracę na rzecz wspólnoty lokalnej), a także pogłębianie wiedzy o strukturach i funkcjonowaniu Unii Europejskiej oraz promowanie idei integracji europejskiej;
- **integracja społeczna osób i grup defaworyzowanych** – propagowanie inkluzywności i wyrównywanie szans edukacyjnych

w ramach projektu sprzyja budowaniu bardziej otwartego i sprawiedliwego społeczeństwa.

Realizacja projektu: informowanie o postępach

Działania promocyjne w trakcie projektu powinny być regularne, aby społeczność szkolna, lokalna oraz partnerzy zagraniczni mieli bieżące informacje o postępach i o ważnych wydarzeniach.

Warto zadbać o:

- **uzupełnianie i aktualizowanie treści strony internetowej szkoły** – zamieszczanie relacji z wydarzeń, wyjazdów, warsztatów;
- **obecność w mediach lokalnych**, w tym zamieszczanie artykułów na temat projektu lub wywiadów z uczestnikami;
- **wspólne działania promocyjne z partnerami zagranicznymi** – publikowanie materiałów na platformach internetowych, organizowanie międzynarodowych konferencji online.

Promocja szkoły w regionie i w europejskim środowisku edukacyjnym

Ważną korzyścią z udziału w programie Erasmus+ jest możliwość zaprezentowania się na arenie międzynarodowej. Dzięki zaangażowaniu w program Erasmus+ szkoła może:

- **wzmocnić swoją pozycję w regionie** – pokazać się jako placówka innowacyjna, promująca wartości europejskie, rozwijająca kompetencje uczniów oraz otwarta na międzynarodową współpracę. Działania projektowe przyczyniają się do zwiększenia prestiżu instytucji wśród rodziców, uczniów i w społeczności lokalnej;
- **zbudować silniejsze relacje w europejskim środowisku edukacyjnym** – współpraca z innymi szkołami i instytucjami edukacyjnymi umożliwia wymianę doświadczeń oraz wzmocnienie więzi z partnerami zagranicznymi;



- **podnieść jakość oferty edukacyjnej** dzięki zwiększeniu kompetencji kadry nauczycielskiej oraz wprowadzeniu nowych technologii i metod nauczania.

Faza końcowa: upowszechnianie rezultatów projektu

Zwieńczeniem każdego projektu Erasmus+ jest upowszechnianie opracowanych rezultatów. Działania w tym zakresie mogą obejmować:

- **organizowanie konferencji i warsztatów**, podczas których wyniki projektu są prezentowane społeczności szkolnej, lokalnym władzom i mediom;
- **publikowanie raportów i materiałów edukacyjnych** (zarówno online, jak i w formie drukowanej);
- **prezentowanie** efektów przedsięwzięcia w mediach.

Podsumowanie

Realizacja projektu Erasmus+ w sektorze Edukacja szkolna to wyjątkowa okazja do rozwoju szkoły, uczniów i nauczycieli w wymiarze międzynarodowym. Skuteczne działania informacyjno-promocyjne umożliwiają zwiększenie zaangażowania społeczności szkolnej, skuteczną komunikację z partnerami zagranicznymi oraz promowanie wartościowych postaw.

Dzięki dobrze zorganizowanemu zespołowi odpowiedzialnemu za promocję szkoła może nie tylko skutecznie zarządzać informacjami o projekcie, lecz także wzmocnić swoją pozycję w regionie i w europejskim środowisku edukacyjnym. Upowszechnianie rezultatów projektu – na poziomie lokalnym i międzynarodowym – przyczynia się do wzmocnienia wizerunku placówki jako instytucji innowacyjnej, zaangażowanej w rozwój uczniów oraz aktywnej na arenie europejskiej.



$E = mc^2$
 $V = \frac{S}{T}$
 $E = mah$
 $S = uv + \frac{1}{2}at^2$
 $\omega = \frac{2\pi}{T} = 2\pi f$
 $v^2 = u^2 + 2as$
 $a = mgsin\theta$
 $S = x - x_0$
 $S = ut + \frac{1}{2}at^2$
 $E = \frac{1}{2}ks^2$
 $S = \left(\frac{u+v}{2}\right)t$
 $P = FS$
 $F = k \frac{m_1 m_2}{r^2}$
 $F = ma$
 $w = \mu mgs$
 $w = r\theta$
 $F = kx$
 \sin
 \cos
 \tan
 $\frac{h_1}{h_2} = \frac{P_1}{P_2}$
 $T = 2\pi \sqrt{\frac{m}{K}}$
 $v = \omega A$
 $E_k = \frac{1}{2}mv^2$

Diagrams include: a pulley system with forces F_1 and F_2 ; a block on a surface with forces F_1 , F_2 , and f ; a pendulum; a spring; a sine wave; and a force vector diagram.

Rekrutacja uczestników do projektów mobilności

Prawidłowo przeprowadzony proces rekrutacji, w pełni zrozumiały zarówno dla ucznia, jak i dla jego rodziców, jest jedną z najważniejszych kwestii w planowaniu i realizacji każdego projektu edukacyjnego.

Joanna Kosowska-Pikos
ekspert NA, ekspert EC



Institucje realizujące mobilności muszą przestrzegać wspólnego zestawu zasad – standardów jakości Erasmusa+. Ich utrzymanie umożliwia wszystkim uczestnikom osiągnięcie zakładanych efektów uczenia się, a organizacjom otrzymującym finansowanie z programu realizację celów zakładanych we wniosku (Komisja Europejska, 2020, s. 5).

Rola standardów jakości została dodatkowo zaakcentowana w opisie samej Akcji 1. (KA1), w którym obowiązki wnioskodawcy / potencjalnego beneficjenta programu zostały raz jeszcze precyzyjnie zdefiniowane: „Realizacja wszystkich działań wspierających w ramach tej Akcji musi spełniać standardy jakości programu Erasmus+. Standardy jakości programu Erasmus+ obejmują konkretne praktyki w zakresie realizacji zadań w ramach projektów, takich jak wybór i przygotowanie uczestników, określenie, ocena i uznawanie efektów uczenia się, dzielenie się wynikami projektów” (Komisja Europejska, 2025). Zgodnie z założeniem programu organizacja składająca wniosek jest kluczowym podmiotem w ramach Akcji 1. (KA1), zatem to na niej ciąży pełna odpowiedzialność za prawidłowe wdrożenie standardów jakości Erasmusa+ w działania projektowe i za ich rzetelne utrzymywanie w czasie trwania przedsięwzięcia.

Osobami odpowiedzialnymi zarówno za zaplanowanie, jak i realizację projektu KA1 są w przeważającej większości nauczyciele, a więc przedstawiciele grupy zawodowej o szczególnej randze społecznej. Można wobec tego założyć, że standardy jakości programu Erasmus+ są przynajmniej w części tożsame z podstawowymi obowiązkami nauczyciela, np. w zakresie rzetelnej realizacji zadań związanych z powierzonym stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły (wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju, dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego lub doskonalenie się zawodowe, zgodnie z potrzebami szkoły)¹.

¹ Art. 6 ust. 1–4 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2024 r. poz. 986 ze zm.).



Standardy jakości mają przełożenie również na proces rekrutacji uczestników. Należy zauważyć, że w sektorze Edukacja szkolna jedną z grup docelowych są uczniowie – często niepełnoletni, znajdujący się na różnych etapach rozwoju społecznego i emocjonalnego, funkcjonujący w różnych kontekstach rodzinnych, szkolnych. Niewłaściwie przeprowadzona rekrutacja przynosi skutki, których wpływ na zarządzanie projektem może być nieuchwytny, za to na daną jednostkę – ogromny. Konkretny uczeń może bowiem kwestionować cały proces naboru w danej szkole, grupie rówieśniczej lub zespole klasowym, uznając, że był on nietransparentny, nieuczciwy i wykluczający, lub po prostu czuć się pokrzywdzony, ponieważ nie rozumiał jego zasad.

Oczywiście wszelkie nieprawidłowości i niedoskonałości zarysowane w artykule przeważnie nie są wynikiem świadomego działania czy zaniedbania ze strony nauczyciela lub dyrektora danej szkoły (który w ramach obowiązków wynikających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego monitoruje zarówno proces powstawania projektu, jak i jego realizację na kolejnych etapach). Każdy polski nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, zgodnie z zapisami ustawowymi, powinien kierować się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawą moralną oraz obywatelską².

Warto podkreślić, że sam proces wyboru uczestników do projektu nie jest w żadnej z akcji oceniany odrębnie – jest jednym z kilku elementów ujętych w kryterium „Jakość działań następczych”, stanowiąc podkryterium „Zakres, w jakim wnioskodawca wyraźnie zdefiniował zadania i obowiązki związane z realizacją działań zgodnie ze standardami jakości programu Erasmus+”.

W opisach standardów kwestia rekrutacji została ujęta jednozdaniowo w części III („Zapewnienie standardów jakości i wsparcia dla uczestników”),

razem z pozostałymi dziesięcioma zagadnieniami w ust. 3: „Uczestnicy muszą zostać wybrani w drodze transparentnego, uczciwego i niewykluczającego procesu rekrutacji” (Komisja Europejska, 2020, s. 8). W formularzu aplikacyjnym rekrutację uwzględniono w ostatniej sekcji merytorycznej, którą wnioskodawca musi uzupełnić („Działania następcze”). W punkcie drugim sekcji odniesienia do tej kwestii znajdują się w następującym poleceniu: „Proszę opisać zespół projektowy i podział zadań w jego obrębie. Kto będzie uczestniczył w zespole projektowym – proszę wskazać rolę danej osoby, jej funkcję/pozycję w zespole i posiadane kompetencje i doświadczenie, nie ma konieczności podawania danych osobowych. W jaki sposób kluczowe działania projektowe zostaną rozdzielone w zespole projektowym: wybór uczestników, przygotowanie uczestników, wsparcie uczestników podczas działań, sformułowanie programów nauczania, uznanie efektów uczenia się, zarządzanie projektem oraz zapewnienie przestrzegania standardów jakości”.

Kwestia rekrutacji jest też uwzględniona na etapie oceny raportu końcowego (jeśli dany projekt uzyskał dofinansowanie i został zrealizowany) – w dwóch ogólnych kryteriach odnoszących się do standardów jakości jako takich: „Czy beneficjent zastosował podstawowe zasady określone w standardach jakości? Czy beneficjent zastosował standardy jakości w celu odpowiedniego zarządzania mobilnościami?”.

Ponieważ kwestie związane z rekrutacją i wyborem uczestników stanowią – jak wykazano powyżej – jedynie drobny element oceny jakościowej wniosku złożonego do Narodowej Agencji, więc nawet jeśli rekrutacja nie została dobrze zaplanowana, cały projekt prawdopodobnie otrzyma ocenę punktową wystarczającą do uzyskania dofinansowania i zostanie zrealizowany. Jakie jest zatem prawdopodobieństwo, że w takim przypadku rekrutacja (zwłaszcza uczniów) zostanie przeprowadzona w sposób transparentny, uczciwy i niewykluczający? Na potrzeby niniejszego

2 Art. 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. ze zm.).



opracowania poddano analizie 30 losowo wybranych formularzy aplikacyjnych³ złożonych w rundzie pierwszej w 2024 roku⁴ na Krótkoterminowe projekty na rzecz mobilności uczniów i kadry w edukacji szkolnej.

W jednym projekcie z tej puli przewidziano wyłącznie grupową mobilność uczniów, w 13 zaplanowano wyjazdy zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Ponad połowa projektów (16) zakładała mobilności nauczycieli, w tym sześć obejmowało różne typy mobilności (udział w kursach i szkoleniach, obserwacja pracy, wyjazd w celu nauczania). W 16 projektach z 30 przewidziany był udział nauczycieli wyłącznie w kursach oraz szkoleniach.

Zdecydowana większość organizacji wnioskujących (24) nie realizowała wcześniej przedsięwzięć w ramach programu. Sześć szkół posiadało stosunkowo bogate i zróżnicowane doświadczenia w prowadzeniu projektów edukacyjnych we współpracy międzynarodowej, zarówno w ramach programu Erasmus+, jak i innych inicjatyw (np. w trakcie wieloletniej współpracy z zaprzyjaźnioną szkołą).

Jedynie trzy wnioskujące podmioty uzyskały powyżej 60 punktów (z możliwych 100), przy jednoczesnym spełnieniu warunku otrzymania co najmniej połowy maksymalnej liczby punktów w każdym z trzech kryteriów oceny projektu na rzecz mobilności. Wymaganych progów punktowych nie uzyskało 27 projektów – średnio zdobyły one 56 punktów za cały wniosek oraz 14 punktów w kryterium „Jakość działań następczych” (a więc kryterium, którego częścią składową jest również ocena standardów jakości). W żadnym z przeanalizowanych projektów kwestie dotyczące rekrutacji nie zostały zaplanowane i przedstawione w sposób wyczerpujący i poprawny, a często były całkowicie pominięte.

Na potrzebę niniejszego artykułu opracowano listę 16 dodatkowych cech, które można przypisać

poszczególnym wnioskom, związanych z procesem wyboru i rekrutacji uczestników. Liczbę projektów, w przypadku których zidentyfikowano daną wadę/zaletę, przedstawiono w tabeli 1.

Z zestawienia wynika przede wszystkim, że w żadnym z ocenionych wniosków proces rekrutacji, obejmujący wszystkie grupy docelowe danego projektu, nie został zaplanowany i przedstawiony w sposób poprawny i wyczerpujący, jasno wynikający ze standardów jakości. W pięciu projektach nie pojawiły się żadne odniesienia do kwestii wyboru uczestników.

Narodowa Agencja nieustannie prowadzi działania edukacyjne i szkoleniowe dla potencjalnych wnioskodawców, a więc i ewentualnych beneficjentów programu Erasmus+. Efekty tych działań są widoczne w części wniosków, choć bywa tak, że umieszczane w nich informacje są ogólnikowe. Przykładowo: „W rekrutacji wzięto udział dziesięcioro uczniów. Została utworzona lista rankingowa, protokół, wszyscy kandydaci zostali zakwalifikowani do projektu; zapewnimy równy dostęp do informacji o realizowanym projekcie, równość szans przy ubieganiu się o zakwalifikowanie na wyjazd zagraniczny, uczciwe i równe warunki uczestnictwa w projekcie Erasmus+; rekrutacja zorganizowana zostanie przez Komisję Rekrutacyjną, kierującą się zasadami niedyskryminacji i zachowania równości szans; działania, które zamierzamy podjąć w ramach projektu: akcja informacyjna dotycząca projektu, rekrutacja; zespół projektowy dokona wyboru uczestników szkoleń na podstawie regulaminu rekrutacji opartego o [sic!] równe warunki dla wszystkich z naciskiem na zainteresowania poszczególnych pracowników; rekrutacja będzie ujednolicona formalnie. Dzięki temu wszyscy zainteresowani udziałem w mobilnościach będą mieli równe szanse na wyjazd; po zaakceptowaniu wniosku do dofinansowania przeprowadzimy wśród uczestników ogólnodostępną i niedyskryminującą rekrutację na podstawie regulaminu; zapewnimy

³ Z puli wniosków ocenianych przez tego samego eksperta – autora niniejszego artykułu.

⁴ Termin składania wniosków – 20 lutego 2024 r.



Tabela 1. Analiza zawartości wniosków pod kątem 16 cech związanych z procesem rekrutacji uczestników

Nazwa	Liczba wniosków, w przypadku których stwierdzono daną sytuację
Proces rekrutacji obejmujący wszystkie grupy docelowe (np. uczniów, nauczycieli) zaplanowano i przedstawiono w projekcie w sposób wyczerpujący i poprawny, jasno wynikający ze standardów jakości Erasmusa+.	0/30
Konieczność przeprowadzenia procesu rekrutacji uczestników (po otrzymaniu decyzji o dofinansowaniu projektu) została w projekcie zasygnalizowana, ale sama rekrutacja nie została zaplanowana i przedstawiona w sposób wyczerpujący i poprawny, jasno powiązany ze standardami jakości Erasmusa+.	21/30
Kryteria rekrutacji (dla każdej z grup docelowych projektu) zdefiniowano w sposób poprawny i gwarantujący przeprowadzenie procesu zgodnie ze standardami jakości Erasmusa+, tak by sam projekt wygenerował znaczącą wartość dodaną, a wypracowane w nim rezultaty/efekty cechowała jak najwyższa jakość.	0/30
Jasno, precyzyjnie i nie pozostawiając pola do swobodnej interpretacji, wskazano okoliczności/warunki, w których możliwe jest wykluczenie uczestnika z udziału w mobilności (zarówno ucznia, jak i nauczyciela).	0/30
W projekcie znajdują się odniesienia do kryteriów rekrutacji, które należy sformułować po otrzymaniu dofinansowania, jednakże we wniosku nie wskazano ich w sposób poprawny i zgodny ze standardami jakości Erasmusa+.	8/30
Nie wskazano żadnych kryteriów rekrutacyjnych.	16/30
We wniosku zaplanowano, przedstawiono oraz ujęto w harmonogramie projektu działania informacyjne dla grup docelowych projektu (uczniowie, nauczyciele) oraz dla społeczności szkolnej (m.in. rodzice uczniów, środowisko lokalne) przed rozpoczęciem procesu rekrutacji uczestników; wskazano narzędzia/metody/kanały komunikacyjne.	0/30
Wyraźnie wskazano, w jaki sposób kluczowe dokumenty odnoszące się do rekrutacji (np. regulamin i jej szczegółowy harmonogram) zostaną udostępnione zarówno grupom docelowym projektu (uczniom, nauczycielom), jak i społeczności szkolnej (np. rodzicom).	0/30
Przedstawiono realny i adekwatny zarówno do skali złożoności projektu, jak i do czasu jego trwania, harmonogram działań rekrutacyjnych, który stanowi integralną część harmonogramu działań projektowych.	0/30
Zaplanowano etapy rekrutacji (co najmniej dwa), które jasno przedstawiono w harmonogramie działań projektowych.	4/30
Poinformowano o powołaniu komisji rekrutacyjnej; podano jej skład.	14/30
Zaplanowano oraz opisano procedurę odwoławczą.	0/30
Wskazano sposób, w jaki lista zakwalifikowanych uczestników mobilności (wraz z listą rezerwową) zostanie podana do publicznej wiadomości (np. grupom docelowym mobilności i społeczności szkolnej, w tym rodzicom uczniów).	0/30
Zaplanowano działania ewaluacyjne / działania w zakresie kontroli jakości procedury rekrutacyjnej (np. dotyczące stopnia przestrzegania standardów jakości Erasmusa+). Wskazano ich harmonogram, osoby odpowiedzialne oraz narzędzia/metody zaplanowane do wykorzystania.	0/30
Kwestie odnoszące się do zaangażowania w proces rekrutacji uczestników przedstawiciele grup o mniejszych szansach przedstawiono w projekcie w sposób jasny, wyraźnie odnoszący się do specyfiki konkretnej szkoły/placówki, a deklaracje wnioskodawcy w tym zakresie są wiarygodne i realne (np. w kontekście specyfiki danej społeczności szkolnej i jej środowiska).	0/30
We wniosku brak jakichkolwiek odniesień do kwestii rekrutacji uczestników (wszystkie grupy docelowe projektu).	5/30

Źródło: opracowanie własne.



równość szans dla kadry szkoleń zawodowych oraz ogólnokształcących, kobiet i mężczyzn, młodych i z dłuższym stażem. Informacje o możliwości udziału w projekcie dla n-li, pracowników, rodziców, uczniów będą ogólnodostępne, przedstawione w sposób jasny i transparentny”⁵. Przytoczony fragment nie oddaje sytuacji uczniów i nauczycieli w konkretnej szkole. Jest bardzo ogólnikowy i wydaje się oparty na słowach kluczach (które przewijają się zarówno w dokumentach programu, jak i w materiałach szkoleniowych opracowanych przez Narodową Agencję), takich jak: rekrutacja, lista rankingowa, protokół, jawny, ogólnodostępny i transparentny, równość szans dla kobiet i mężczyzn, ogólnodostępna i niedyskryminująca rekrutacja, zasada niedyskryminacji i zachowania równości.

Rekomendacje Narodowej Agencji dotyczące rekrutacji uczestników mobilności odnoszą się do następujących kwestii⁶:

- rekrutacja uczestników powinna być przeprowadzona na podstawie regulaminu, który zawiera przejrzyste kryteria oceny i procedurę odwoławczą;
- kryteria rekrutacyjne definiuje instytucja wysyłająca (np. szkoła, przedszkole);
- wyboru uczestników dokonuje powołana w tym celu Komisja Rekrutacyjna, której praca jest dokumentowana (m.in. w formie protokołu);
- w skład Komisji Rekrutacyjnej powinni zostać powołani również przedstawiciele rady rodziców i samorządu uczniowskiego;
- regulamin rekrutacji w danej szkole powinien jasno wskazywać, czy i w jakich sytuacjach możliwe jest wykluczenie uczestnika z udziału w mobilności;
- rekrutacja może składać się z kilku etapów, a informacja o jej zakończeniu powinna przyjąć formę listy rankingowej;

- jeśli zgłosi się większa liczba chętnych, niż przewidziano miejsc, należy stworzyć również listę rezerwową;
- proces rekrutacji uzupełniającej również powinien zostać udokumentowany;
- dokumentacja procesu rekrutacji powinna zawierać przynajmniej: regulamin rekrutacji, informacje o powołaniu Komisji Rekrutacyjnej, protokół (protokoły) z posiedzenia/posiedzeń Komisji Rekrutacyjnej, listę rankingową uczestników (lista główna oraz rezerwowa), dokumentację związaną z odwołaniem od decyzji Komisji Rekrutacyjnej.

Organizacja składająca wniosek jest kluczowym podmiotem w ramach Akcji 1., zatem to na niej ciąży pełna odpowiedzialność za prawidłowe wdrożenie standardów jakości Erasmusa+.

Wymienione rekomendacje są ogólnodostępne i powinny być znane każdemu potencjalnemu wnioskodawcy, jednak analiza wybranych projektów wskazuje na to, że wciąż występują znaczące obszary do udoskonalenia. Wśród nich można wymienić kilkanaście głównych kwestii, które mogą negatywnie wpływać na jakość, rzetelność i wiarygodność zaplanowanych (jak i przeprowadzonych) procesów rekrutacji uczestników.

1. Społeczność szkolna (nauczyciele, uczniowie, rodzice) oraz środowisko, w którym działa dana placówka edukacyjna, nie są informowane o planowanych mobilnościach. Akcje informacyjne nie są prowadzone albo treści (dotyczące np. kryteriów naboru do projektu) publikowane są tuż przed rozpoczęciem rekrutacji.

5 Wszystkie przedstawione w artykule przykłady zaczerpnięte zostały z trzydziestu wniosków przelanizowanych przez autorkę.

6 *Edukacja Szkolna Akcja 1. – Mobilność uczniów i kadry edukacji szkolnej – dobre praktyki w procesie rekrutacji uczestników*; materiały szkoleniowo-informacyjne opracowane przez Narodową Agencję (Akcja 1. SE-KA1), 2024.



2. O planowanej rekrutacji, mobilności i o realizowanym projekcie (a także warunkach koniecznych do przystąpienia do procesu rekrutacji) wie tylko nieliczna grupa, wybrana według niekonkretnych kryteriów, często nieobiektywnych i uznaniowych, znanych jedynie dyrektorowi danej szkoły.
3. Nie opracowano harmonogramu działań rekrutacyjnych, który powinien stanowić integralną część planu działań projektowych, bądź opracowano go w niewłaściwy sposób lub nie podano go do wiadomości całej społeczności szkolnej.
4. Nie opracowano kryteriów rekrutacji.
5. Przygotowane kryteria rekrutacji są niejasne, nieprecyzyjne, niemierzalne, uznaniowe i promują tylko jedną grupę uczniów (np. mającą wysokie oceny śródroczne z danych zajęć lub wzorową ocenę z zachowania) bądź z przyczyn społeczno-ekonomicznych wykluczają część potencjalnych uczestników (np. przyznawane są dodatkowe punkty za deklarację o przyjęciu ucznia ze współpracującą szkołą jako gościa w domu rodzinnym). Nie został też określony sposób, w jaki wnioskodawca zamierza ocenić np. motywację do udziału w projekcie lub umiejętności interpersonalne w sytuacji, gdy takie kryteria zostały określone, a zgłoszenia napływały drogą mailową.
6. Kryteria rekrutacyjne są nielogiczne lub brakuje do nich wyjaśnień. Np. szkoła deklaruje, że nie dyskryminuje nikogo ze względu na wiek, płeć czy funkcję zawodową, tymczasem z informacji o projekcie wynika, że jest on adresowany wyłącznie do nauczycieli. Inny przykład: szkoła stosuje kryterium „[nauczyciele] są zaangażowani w realizację projektów”, bez wskazania, o jaki typ/rodzaj działania chodzi.
7. Różne elementy wniosku są niespójne, np. w części odnoszącej się do rekrutacji użyto czasowników w czasie przeszłym dokonanym, co sugeruje, że uczestnicy zostali wybrani, zanim został on rozpatrzony.
8. Kryteria rekrutacji do różnych typów mobilności nie są zróżnicowane. Przykładowo, w projekcie zakładającym bliżej nieokreślone kursy metodyczne i językowe oraz obserwacje i wyjazdy w celu nauczania/szkolenia (jeden wyjazd) wskazano trzy ogólnie i nieprecyzyjnie sformułowane kryteria dla nauczycieli: „motywacja do pracy, zaangażowanie w działania w szkole, gotowość do wdrożenia rezultatów projektu”. Każda z tych form wymaga oczywiście od potencjalnego uczestnika innych kompetencji, doświadczenia, a często również odmiennych kwalifikacji. Im bardziej złożony projekt (np. pod względem liczby planowanych mobilności i ich typów), tym większą wagę należy przyłożyć do rzetelnego opracowania kryteriów rekrutacyjnych dla nauczycieli.
9. Nie powołano Komisji Rekrutacyjnej, nie wskazano jej składu lub nie została właściwie ukonstytuowana. Przedstawiony opis rekrutacji nie jest dopasowany do planowanego projektu.
10. Nie przygotowano kluczowych kwestii – procedur, mimo deklaracji zamieszczonej we wniosku („Wszystkie regulaminy i procedury projektowe zostaną opracowane na bazie standardów jakości programu Erasmus+. Ta dokumentacja będzie ogólnodostępna dla wszystkich pracowników szkoły i będzie obowiązywać dyrekcję, koordynatora projektu, zespół ds. ewaluacji, Komisję Rekrutacyjną, księgową”).
11. Wniosek zawiera wątpliwe i niecelowe deklaracje, składane wyłącznie na potrzeby oceny projektu. Przykładem może być informacja o powołaniu „zespołu ds. kontrolowania standardów jakości” (a więc również prawdziwości procesu rekrutacyjnego): „Za ogólny nadzór i przestrzeganie standardów jakości będzie odpowiadał zespół w składzie: dyrektor, członek zespołu ds. ewaluacji, przedstawiciel uczestników projektu”. Brak tutaj określenia ról i zadań. Błędem są też niespójne informacje w różnych częściach formularza aplikacyjnego, np. na temat składu lub opisu zespołu.
12. Proces rekrutacji składa się z jednego, nieprecyzyjnie zdefiniowanego etapu. Brak w nim procedury odwoławczej. Jedynie w 3 na 30 wniosków wskazano więcej niż jeden etap rekrutacji, ale nie zostały one wyczerpująco opisane, np. etap pierwszy to „pisemne podania”, natomiast etap drugi opisano jako „rozmowę z Komisją Rekrutacyjną”.



W pozostałych 27 wnioskach zaplanowano jedynie jeden etap rekrutacji.

13. O rekrutacji decyduje arbitralnie jedna osoba – koordynatorka. Nie ma możliwości zweryfikowania zasadności jej wyborów. „Koordynatorka [...] w związku z ogromnym zainteresowaniem stworzyła listę uczestników i listę rezerwową” – taki opis sugeruje ogromne pole do nadużyć czy nadinterpretacji wyników (przykład pochodzi z wniosku opracowanego przez liceum ogólnokształcące ze sporym doświadczeniem w realizacji działań we współpracy międzynarodowej).
14. Kluczowe dokumenty w procesie rekrutacji – takie jak regulamin rekrutacji, formularz zgłoszeniowy – nie zostały opracowane lub przygotowano je w niepoprawny sposób.
15. Podczas procesu rekrutacji nie przestrzega się zasady pisemnego dokumentowania działań (która powinna obowiązywać w szkołach, przedszkolach i innego rodzaju placówkach edukacyjnych) – brak dokumentu z powołania Komisji Rekrutacyjnej i protokołów z jej posiedzeń, brak wypełnionych formularzy zgłoszeniowych, dokumentacji kampanii informacyjnej (we wszystkich grupach docelowych i w szeroko pojętej społeczności szkolnej).
16. Kwestia rekrutacji nie jest ujęta w projekcie (działo się tak w 5 z 30 omawianych wniosków) bądź opisano ją jednym zdaniem lub kilkoma równoważnikami (20 projektów) – np. „Odpowiedzialna za rekrutację uczniów będzie utworzona Komisja Rekrutacyjna, składająca się z nauczyciela języka angielskiego i dwóch innych nauczycieli, których funkcją będzie również przygotowanie uczestników do udziału w projekcie”; „Wybór uczestników zostanie powierzony Komisji Rekrutacyjnej w składzie: przedstawiciel dyrekcji, przedstawiciel rady pedagogicznej, przedstawiciel organu prowadzącego”.
17. Używanie odniesień do grup defaworyzowanych bez pokrycia w planowanych działaniach projektowych lub bez jasnego przedstawienia specyfiki tej grupy

w konkretnej szkole i środowisku, w którym działa placówka. Przykładem jest wnioskodawca, który wskazał w tabelach budżetowych, że 100%/90%/80% uczestników mobilności (zarówno uczniów, jak i nauczycieli) należy do grup o mniejszych szansach, bez opisanie konkretnych zespołów klasowych.

Planując proces rekrutacji nauczycieli, którzy mają uczestniczyć w mobilnościach, nie wolno zapominać o celach Akcji 1. w zakresie np.: „poprawy jakości nauczania i uczenia się w edukacji szkolnej poprzez [...] wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli, członków kadry kierowniczej szkół i innych pracowników szkół” (Komisja Europejska 2025, s. 115). Zwiększenie poziomu nauczania i uczenia się będzie możliwe tylko przy zapewnieniu najwyższej jakości zaplanowanych mobilności oraz efektów/rezultatów działań projektowych. Podczas rekrutacji nauczycieli kluczowe jest rzetelne zdiagnozowanie zarówno ich potrzeb (np. w szkoleniowych), jak i możliwości oraz kompetencji (np. biegłości językowej i gotowości do dodatkowej pracy nad rozwojem w tym zakresie). Istotne jest także odpowiednie sformułowanie kryteriów rekrutacyjnych, by zrealizowane mobilności miały odpowiednią jakość i umożliwiły wygenerowanie znaczącej wartości dodanej.

Należy podkreślić, że definiowanie minimalnego poziomu biegłości językowej wymaganej od uczestnika kursu metodycznego/specjalistycznego jest kluczowym elementem zapewnienia jak najwyższej jakości rezultatów projektu, w tym maksymalnego zaangażowania danego nauczyciela w merytoryczne działania podczas kursu. Oznaczanie poziomu A2⁷ jako wystarczającego dla uczestnika kursu dotyczącego np. „nauczania opartego na rozwiązywaniu problemów (*problem-based learning*)” czy też „cyfrowych narzędzi i platform” (bez żadnych celowych, systematycznych i rozłożonych w czasie poprzedzających rekrutację działań, np. z zakresu samokształcenia bądź doskonalenia zawodowego) może stanowić istotne

7 Poziom A2 określony jest (wraz z poprzedzającym go poziomem A1) jako „użytkownik początkujący”, który rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym; potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe; potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.



ryzyko projektowe. Podobnie jest w przypadku nauczycieli z podstawową znajomością języka angielskiego, którzy mieliby uczestniczyć w kursach specjalistycznych odnoszących się m.in. do kwestii związanych z rezyliencją i dobrostanem lub metodyką nauczania dwujęzycznego.

Podsumowanie

Czy przedstawiona w jednym z wniosków informacja, że „do rekrutacji przystąpiło 16 nauczycieli, wszyscy zostali zakwalifikowani” jest dobrą czy złą wiadomością (w kontekście oczekiwanej jakości działań i rezultatów projektowych)? Czy na pewno kryteria rekrutacyjne zostały tutaj sformułowane we właściwy sposób (wystarczająco ambitnie), gwarantujący wybór uczestników z potencjałem do wprowadzenia zmiany (nie tylko na poziomie danej szkoły i społeczności, w której funkcjonuje) i wygenerowania wpływu? Jaki wpływ pozostawiłby po sobie projekt mobilności uczniowskich zaplanowany dla trzech osób w szkole liczącej 446 uczniów i jak zostałyby zapamiętany przez

społeczność szkolną? Te pytania warto sobie zadać przed przystąpieniem do realizacji projektu mobilności.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nieprawidłowości w rekrutacji uczestników, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, mogą zniechęcać szkoły (czy szerzej – całą społeczność szkolną, których wsparcie jest w tym procesie niezbędne) do podejmowania starań o realizację

Nieprawidłowości w rekrutacji uczestników mogą zniechęcać szkoły do podejmowania starań o realizację kolejnych projektów w programie Erasmus+.

kolejnych przedsięwzięć w programie Erasmus+ i znacząco zminimalizować pozytywny wpływ danego projektu. Dlatego też procedury rekrutacyjne powinny zostać zaplanowane na długo przed faktycznym opracowaniem formularza aplikacyjnego, w sposób odpowiadający potrzebom konkretnej szkoły i jej uczniów oraz nauczycieli.

Bibliografia

- Komisja Europejska (2020). *Erasmus standardy jakości w obszarze edukacji dorosłych, kształcenia i szkolenia zawodowego i edukacji szkolnej*. bit.ly/3Zwu2jy [dostęp: 16.06.2025].
- Komisja Europejska (2025). *Erasmus+. Przewodnik po programie: wersja 1:19/11/2024*.



Długoterminowe mobilności edukacyjne – jak pomóc uczniowi odnieść sukces

Długoterminowe mobilności edukacyjne w programie Erasmus+ dają uczniom możliwość rozwoju osobistego oraz przełamywania barier i uprzedzeń. Wymiany edukacyjne to szansa na zdobycie doświadczeń, które kształtują osobowość, rozwijają kompetencje międzykulturowe oraz uczą samodzielności i otwartości na różnorodność. Żeby mobilność przyniosła oczekiwane efekty, a uczestnik był do niej dobrze przygotowany i czuł się bezpiecznie, należy zapewnić mu wsparcie na każdym etapie – przed wyjazdem, podczas pobytu za granicą oraz po powrocie.

Bardzo ważne jest, aby uczeń miał czas na podjęcie ostatecznej decyzji o udziale w projekcie oraz mógł wspólnie z koordynatorem określić cele, które chce osiągnąć dzięki planowanej mobilności. Poniżej kilka elementów, na które trzeba zwrócić uwagę podczas organizowania mobilności.

1. Ważny jest staranny dobór zagranicznej szkoły oraz rodziny, u której zamieszka uczeń, gdyż to właśnie w tych środowiskach otrzyma największe wsparcie w trakcie adaptacji. Jeżeli w rodzinie goszczącej jest rówieśnik, może on znacznie ułatwić przystosowanie się do nowego otoczenia szkolnego i społecznego. Warto zadbać o to, aby uczeń miał do dyspozycji własny pokój, w którym będzie mógł swobodnie się uczyć i realizować zadania szkolne, a przy okazji zyska komfort i poczucie bezpieczeństwa. Przestrzeń prywatna ma ogromne znaczenie, ponieważ daje możliwość odpoczynku po intensywnym, pełnym wrażeń dniu oraz wyciszenia się i przetworzenia zdobytych doświadczeń. Osobny pokój pomaga zachować równowagę między nauką a adaptacją do nowego środowiska.
2. Uczestnik mobilności powinien być otwarty na wszystko, co nowe – na doświadczenia związane z innym sposobem nauczania, na różnice kulturowe, a nawet na codzienne zwyczaje panujące w rodzinie goszczącej. Wyjście poza własną strefę komfortu to jeden z podstawowych warunków, aby mógł w pełni skorzystać z wymiany. Dzięki przełamywaniu stąbości i pokonywaniu nieśmiałości uczeń zyskuje pewność siebie i uczy się samodzielności. Jedną z uczestniczek

Elżbieta Zadrozniak

Nauczycielka języka angielskiego
w II Liceum Ogólnokształcącym
im. św. Królowej Jadwigi
w Siedlcach



- mobilności – cicha i nieśmiała dziewczyna – powiedziała mi kiedyś: „Gdybym miała nadzieję, że ktoś do mnie podejdzie i zacznie rozmowę, mogłabym czekać wiecznie! Nikt przecież nie będzie mnie ciągle zabawiał konwersacją, dlatego sama musiałam przełamać nieśmiałość i małomówność”. Takie podejście pozwala integrować się w grupie i nawiązywać wartościowe relacje, a to z kolei wpływa pozytywnie na adaptację w obcym kraju. Nawet dobra znajomość języka obcego może nie wystarczyć do nawiązania głębszych relacji. Warto zatem zadbać o rozwój umiejętności komunikacyjnych, co z pewnością ułatwi nawiązanie nowych znajomości. Wskazany jest również kontakt online z uczniem z zagranicy jeszcze przed wyjazdem, aby obie strony mogły określić wspólne obszary zainteresowań (np. hobby). Posiłki i codzienne rozmowy to doskonała okazja do poznania zwyczajów rodziny goszczącej, a także do doskonalenia języka w naturalnym otoczeniu. Tego rodzaju aktywności nie tylko wzmacniają więź gościa z gospodarzami, lecz również wspierają proces jego adaptacji w nowym kraju i zwiększają korzyści z mobilności.
3. Równie istotne jak kwestie komunikacyjne jest przygotowanie uczestnika mobilności pod kątem kulturowym, społecznym i emocjonalnym, ponieważ normy danej wspólnoty mogą się znacznie różnić w zależności od kraju. Przykładowo przyjmuje się, że w Hiszpanii lub we Włoszech ceniony jest entuzjazm, a w Finlandii – dystans w okazywaniu emocji.
 4. Porozumienie o programie zajęć (ang. *Learning Agreement*) pozwala precyzyjnie określić cele i oczekiwania edukacyjne uczestnika, dzięki czemu zarówno szkoła macierzysta, jak i goszcząca mają jasność co do zakresu nauki i uznania osiągnięć. Istotne jest, aby porozumienie pozostawiało pewien zakres elastyczności, ponieważ oczekiwania ucznia mogą ewoluować po zapoznaniu się z innym niż w jego macierzystej szkole podejściem do realizacji przedmiotów nauczania. Elastyczność ta zapewni uczestnikowi mobilności przestrzeń do odkrywania nowych obszarów nauki i do dostosowywania programu nauczania do swoich rzeczywistych potrzeb edukacyjnych.
 5. Zapewnienie bezpieczeństwa uczestnikowi jest nadrzędnym elementem każdego wyjazdu. Oznacza to nie tylko opracowanie planu działania w sytuacjach kryzysowych, lecz także umożliwienie stałego kontaktu z koordynatorem i mentorem. Regularna komunikacja i szybka odpowiedź na wszelkie wątpliwości pozwalają rozwiązać ewentualne problemy i uspokoić uczestnika w sytuacjach stresowych. Długoterminowy wyjazd za granicę wiąże się także z tęsknotą za rodziną i przyjaciółmi, dlatego wsparcie emocjonalne ze strony osób najbliższych oraz kontakt z koordynatorem ze szkoły wysyłającej są niezwykle istotne.
 6. Po powrocie ucznia z mobilności trzeba zadbać o jego reintegrację oraz – o ile to możliwe – o formalne potwierdzenie (uznanie) postępów w nauce. Indywidualne podejście nauczycieli i ich wyrozumiałość przy nadrabianiu zaległości pomagają uczestnikowi płynnie wrócić do szkolnej rzeczywistości.
- Po powrocie ucznia z mobilności trzeba zadbać o jego reintegrację oraz – o ile to możliwe – o formalne potwierdzenie (uznanie) postępów w nauce.
- Przygotowanie i przeprowadzenie długoterminowej mobilności to spore wyzwanie dla koordynatora, wymagające od niego wysiłku i podejmowania wielu różnorodnych działań. Efekt – rozwój uczestników i ich osobiste osiągnięcia – rekompensuje jednak ten trud i przynosi ogromną satysfakcję. Dobrze przygotowana wymiana edukacyjna to inwestycja w przyszłość ucznia oraz niezapomniane doświadczenie, które pozostaje z nim na całe życie.



Wyjazdy indywidualne uczniów a prawo oświatowe: kompendium wiedzy dla dyrektora

Mobilności edukacyjne to z jednej strony ogromna szansa dla ich uczestników, a z drugiej – spore wyzwanie dla dyrektorów szkół. Warto przyjrzeć się, jakie ci ostatni mają możliwości działania w tym zakresie.

Uczniowie korzystają z długoterminowych mobilności indywidualnych, mimo że: muszą się rozstać z rodziną, a rodzice ponoszą koszty wyjazdu; dyrektor szkoły macierzystej nie zawsze chce ich wypuścić, a uczniów goszczonych – przyjąć; nauczyciele nie wiedzą, jak oceniać osoby przybywające z zagranicy; dyrekcja nie ma pewności, do której klasy przyjąć powracających uczestników mobilności oraz czy powinni oni kontynuować, czy powtarzać rok, a może zdawać dodatkowe egzaminy.

Sytuacja uczestników mobilności krótkoterminowych

Mobilności edukacyjne – wymiany, projekty, praktyki czy staże zagraniczne z udziałem uczniów szkół ponadpodstawowych – to głównie przedsięwzięcia krótkoterminowe. Brak odrębnych regulacji w tym zakresie sprawia, że pojawiają się problemy już na poziomie nazewnictwa – nie ma zapisów prawnych odróżniających udział w wymianie zagranicznej od wycieczki szkolnej.

Wobec braku innych uregulowań stosuje się zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2018 poz. 1055). Zostało ono wydane na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737 i 854)¹.

Jacek P. Kaczor
Dyrektor I Liceum
Ogólnokształcącego
im. Bartłomieja Nowodworskiego
w Krakowie



¹ „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia [...] warunki i sposób organizowania przez szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, z uwzględnieniem celów edukacyjnych i wychowawczych oraz bezpieczeństwa uczniów”.



Warto zadać pytanie: czy to rozwiązanie jest wystarczające w kontekście zagranicznych wyjazdów edukacyjnych uczniów? Z całą pewnością nie. Choćby z tego powodu, że wspomniane rozporządzenie służy do organizowania krajoznawstwa i turystyki, a przecież mobilności edukacyjne, bez względu na czas ich trwania, mają na celu naukę w innym kraju. Na stronie internetowej Narodowej Agencji Programu Erasmus+² znaleźć można informacje, że program wspiera wymianę edukacyjną, a w jego ramach „możesz uczyć się za granicą”. W § 1.2 rozporządzenia wskazano, że „W organizowaniu krajoznawstwa i turystyki szkoły mogą współdziałać ze stowarzyszeniami i innymi podmiotami, których przedmiotem działalności jest krajoznawstwo i turystyka”, ale nie taki jest przedmiot działalności Narodowej Agencji Erasmus+ i innych organizacji zajmujących się wysyłaniem uczniów na mobilności międzynarodowe. Gdybyśmy przyjęli dosłownie te zapisy, Narodowa Agencja stałaby się po prostu biurem turystycznym.

Rozporządzenie ogranicza też czasowo realizację aktywności wyjazdowych (§ 3): „Krajoznawstwo i turystyka są organizowane w trakcie roku szkolnego, w szczególności w ramach odpowiednio zajęć dydaktyczno-wychowawczych lub opiekuńczych, z wyjątkiem okresu ferii letnich i zimowych oraz wiosennej i zimowej przerwy świątecznej”. Biorąc to pod uwagę, najdłuższy możliwy czas realizacji mobilności oznacza w praktyce terminy od dnia rozpoczęcia zajęć w danym roku szkolnym (najczęściej od 1 września) do rozpoczęcia zimowej przerwy świątecznej (ok. 23 grudnia). Jak łatwo zauważyć, jest to jedyny okres obejmujący zakres trzech miesięcy – pozostałe terminy, ze względu na ruchome ferie zimowe i ruchomą wiosenną przerwę świąteczną, to okresy maksymalnie 1–2-miesięczne. Ponadto zgodnie z rozporządzeniem podczas wyjazdu wymagana jest stała obecność opiekuna lub opiekunów (§ 11.1), a nad całością (w tym nad organizacją i rozliczeniem) powinien czuwać kierownik wycieczki (§ 10). Zgodnie z § 9 rozporządzenia: „Dyrektor szkoły wyznacza kierownika i opiekunów

wycieczki spośród pracowników pedagogicznych szkoły” i choć „W zależności od celu i programu wycieczki opiekunem wycieczki może być także osoba niebędąca pracownikiem pedagogicznym szkoły”, dla kierownika nie przewiduje się wyjątku. Tylko pracownik pedagogiczny szkoły może pełnić tę funkcję – w szczególnych przypadkach, za zgodą dyrektora, kierownik może jednocześnie być opiekunem wycieczki.

Rozporządzenie określa dopuszczalne formy organizacyjne wyjazdów (§ 4.1).

„Krajoznawstwo i turystyka są organizowane w formie:

- wycieczek przedmiotowych – inicjowanych i realizowanych przez nauczycieli w celu uzupełnienia programu wychowania przedszkolnego albo programu nauczania w ramach jednego lub kilku przedmiotów,
- wycieczek krajoznawczo-turystycznych o charakterze interdyscyplinarnym, w których udział nie wymaga od uczniów przygotowania kondycyjnego i umiejętności postugiwania się specjalistycznym sprzętem, organizowanych w celu nabywania wiedzy o otaczającym środowisku i umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce,
- specjalistycznych wycieczek krajoznawczo-turystycznych, w których udział wymaga od uczniów przygotowania kondycyjnego, sprawnościowego i umiejętności postugiwania się specjalistycznym sprzętem, a program wycieczki przewiduje intensywną aktywność turystyczną, fizyczną lub długodystansowość na szlakach turystycznych – zwanych dalej «wycieczkami».

Reasumując, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej jest wykorzystywane, ponieważ nie ma innej regulacji, na podstawie której można realizować wycieczki uczniów. Jednocześnie oczywiste jest, że nie będzie się ono nadawało do wykorzystania w mobilnościach długoterminowych, ponieważ wynikają z niego ograniczenia organizacyjne i prawne, m.in. w zakresie maksymalnego czasu trwania wyjazdu.

2 erasmusplus.org.pl.



Nawet jeśli nie będziemy wykorzystywać wspomnianego rozporządzenia, problemem pozostaje czas realizacji każdej mobilności powyżej jednego miesiąca, ponieważ w sytuacji, gdy jej organizatorem nie jest szkoła, nasuwa się pytanie: czy uczeń realizuje obowiązek nauki?

Sytuacja prawna ucznia polskiej szkoły planującego udział w mobilności długoterminowej

Mobilności długoterminowe nie są organizowane przez szkoły³, zatem – wobec braku odpowiednich regulacji w tym zakresie – sytuacja wyjeżdżającego ucznia jest skomplikowana. Nie ma on specjalnego statusu, kiedy przebywa w innym kraju, a dyrektorzy macierzystej szkoły często traktują mobilności nie jako korzyść, lecz jako problem. Władze placówki edukacyjnej, mimo braku podstawy prawnej, mogą nie wydać zgody na wyjazd lub zasugerować rodzicom odebranie dokumentów dziecka ze szkoły, co faktycznie oznacza, że „problem” przestaje istnieć, ponieważ przestało się ono uczyć w danej placówce. Szczególnie niekorzystna jest sytuacja uczniów, którzy chcą brać udział w długoterminowej mobilności już w pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej. Zdarzały się przypadki, że dyrektorzy odmawiali przyjęcia takiego ucznia do klasy pierwszej (mimo pozytywnie zakończonej rekrutacji) lub arbitralnie skreślali go z listy przyjętych. Z całą mocą należy podkreślić, że takie działania są niezgodne z prawem i wykraczają poza zakres kompetencji kadry kierowniczej placówki edukacyjnej.

W skrajnych przypadkach pojawia się interpretacja, że uczeń biorący udział w długoterminowej mobilności międzynarodowej nie jest częścią polskiego systemu oświaty, ani nawet polskiego systemu prawnego. Wobec tego łatwo nasuwa się wniosek, że nie podlega on obowiązkowi nauki i nie jest uczniem polskiej szkoły. Co więcej – nie powinien nim być, ponieważ „blokowałby” miejsce innym uczniom, ograniczając równy dostęp do edukacji. Takie stanowisko staje się skuteczną metodą odstraszenia i jedną z przyczyn małej

liczby uczestników długoterminowych mobilności w naszym kraju. Nieuznawanie uczestnika mobilności długoterminowej za ucznia polskiej szkoły pozostaje w oczywistej sprzeczności z postulatami nauki za granicą bez szkody dla ciągłości procesu edukacyjnego.

Jedną z propozycji dla osób chcących skorzystać z wyjazdów edukacyjnych jest realizacja obowiązku nauki poza szkołą zgodnie z art. 37 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737 i 854). Rozwiązanie takie wprawdzie reguluje status uczestnika długoterminowej mobilności, ale wobec nieuwzględnienia możliwości przystępowania przez niego do egzaminów klasyfikacyjnych w zasadzie uniemożliwia realizację obowiązku szkolnego. Wymusza także konieczność powtórzenia roku w związku z nieklasyfikowaniem z wszystkich lub z części przedmiotów, co również jest sprzeczne z założeniami europejskiego obszaru edukacji.

Sytuacja prawna ucznia przybywającego do Polski na długotrwałą mobilność

Ustawa Prawo oświatowe w art. 165 wskazuje, że „osoby niebędące obywatelami polskimi, podlegające obowiązkowi nauki, korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach ponadpodstawowych na warunkach dotyczących obywateli polskich do ukończenia 18 lat lub ukończenia szkoły ponadpodstawowej”.

Jak widać, zapis nie zawiera żadnych wyłączeń, czyli dotyczy każdego ucznia przybywającego do Polski. Nie zmienia to jednak faktu, że znalezienie szkoły, która na jeden rok przyjmie obcokrajowca nieznającego języka polskiego, jest zadaniem niezwykle trudnym. W ostatnich latach mieliśmy do czynienia z tzw. podwójnymi rocznikami, co oznaczało, że najczęstszą przyczyną odmowy przyjęcia ucznia z zagranicy był brak wolnych miejsc. W skrajnych przypadkach można się spotkać jednak z tak absurdalnymi uzasadnieniami odmowy przyjęcia,

3 Autor analizuje mobilności długoterminowe organizowane poza programem Erasmus+ – zwykle na podstawie umowy zawartej pomiędzy rodzicami ucznia a zagraniczną placówką i/lub agencją pośredniczącą.



jak: „brak podstawy prawnej do przyjęcia obcokrajowca do polskiej szkoły” (to niestety przykład z życia wzięty!).

Kto zatem decyduje o umożliwieniu zagranicznym uczniom realizacji mobilności długoterminowej w polskiej szkole? Zgodnie z art. 130 ustawy Prawo oświatowe „O przyjęciu [...] dzieci, młodzieży i osób pełnoletnich do publicznych szkół wszystkich typów, w tym do klas I, klas wstępnych, o których mowa w art. 25 ust. 3, oraz do publicznych placówek, o których mowa w art. 2 pkt 3, 4 i 8, w trakcie roku szkolnego, decyduje odpowiednio dyrektor przedszkola lub szkoły, a w przypadku publicznej innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną także osoba kierująca tą inną formą wychowania przedszkolnego, z wyjątkiem przypadków przyjęcia dzieci i młodzieży zamieszkałych w obwodzie publicznej szkoły podstawowej, które są przyjmowane z urzędu”. Jak widać, jedyną osobą uprawnioną do podejmowania decyzji o przyjęciu do szkoły – ograniczonej jedynie warunkami organizacyjnymi placówki – pozostaje jej dyrektor.

Sytuacja prawna ucznia powracającego do polskiej szkoły z mobilności długoterminowej

Wobec braku regulacji dotyczących statusu uczestnika mobilności długoterminowej uczeń powracający do Polski z wymiany edukacyjnej nie ma zagwarantowanego miejsca w szkole ani pewności, że uznane zostaną efekty nauki za okres mobilności. Jeżeli rodzice przed wyjazdem odebrali dokumenty z placówki w Polsce, to ich dziecko jest traktowane jak uczeń polski powracający z zagranicy w trybie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2023 r. poz. 2301).

Po zakończeniu mobilności długoterminowej ucznia (a właściwie jego rodziców) czeka poszukiwanie szkoły, w której będzie wolne miejsce. Jeśli uda się taką znaleźć, to przyjęcie do placówki następuje w trybie art. 130 ust. 2 ustawy Prawo oświatowe. Szczegóły tego procesu zawiera wspomniane wyżej rozporządzenie w § 6:

„Uczeń przybywający z zagranicy jest kwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr oraz przyjmowany do:

1. publicznego liceum ogólnokształcącego – na podstawie dokumentów,
2. publicznego technikum i publicznej branżowej szkoły I stopnia – na podstawie: a) Dokumentów [...].”

To, do której klasy trafi, reguluje § 11: „Uczeń przybywający z zagranicy może być kwalifikowany do odpowiedniej klasy [...] oraz przyjmowany odpowiednio do publicznej szkoły, [...] także z uwzględnieniem wieku ucznia lub opinii rodzica ucznia lub innej osoby sprawującej opiekę nad uczniem albo pełnoletniego ucznia wyrażonej w formie ustnej lub pisemnej”.

Jeśli rodzice uczestnika długotrwałej mobilności przed wyjazdem nie odebrali dokumentów z polskiej szkoły, to po przekazaniu przez nich pełnej informacji o sposobie realizacji obowiązku nauki poza granicami kraju (oświadczenie o przebywaniu dziecka za granicą, zawierające kraj mobilności, nazwę i adres szkoły) należy uznać, że nieobecność ucznia jest usprawiedliwiona. Oznacza to, że jest on uwzględniony w rejestrze uczniów danej szkoły, ale nie jest klasyfikowany z wszystkich przedmiotów, co zazwyczaj oznacza, że musi powtórzyć klasę, ponieważ nie otrzymał promocji.

Ten tryb pozostaje w sprzeczności z Zaleceniem Rady Unii Europejskiej⁴, według którego uczeń ma prawo do uznania w kraju pochodzenia efektów uczenia się z okresu nauki za granicą w państwie członkowskim, pod warunkiem że są one zasadniczo zgodne z efektami

4 Zalecenie Rady z dnia 26 listopada 2018 r. w sprawie propagowania automatycznego wzajemnego uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia na poziomie wyższym i średnim II stopnia oraz efektów uczenia się osiągniętych w okresach nauki za granicą (Dz. U. UE.C.2018.444.1). bit.ly/463Xpxl [dostęp: 15.09.2025].



uczenia się ujętymi w krajowych programach nauczania kraju pochodzenia. Nie narusza to prawa instytucji zajmującej się kształceniem i szkoleniem do określania szczegółowych wymagań przed rozpoczęciem mobilności edukacyjnej lub do sprawdzania, czy wymagania te zostały spełnione po powrocie.

Moim zdaniem uczeń powracający po długoterminowej mobilności powinien być traktowany zgodnie ze wspomnianym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. również wtedy, gdy został wykreślony ze swojej szkoły. Zapisy § 6 nie mogą być odczytywane wyłącznie w kontekście dyrektyw wykładni językowej – liczy się także aspekt funkcjonalny, geneza uregulowania (*ratio iuris*) oraz cel przepisu (*ratio legis*). Skoro zatem rozporządzenie ma umożliwić zakwalifikowanie ucznia do odpowiedniej klasy i przyjęcie go po powrocie z zagranicy do szkoły na podstawie dokumentów, to nie można nie zauważać, że te przepisy mają swoje zastosowanie także w odniesieniu do polskich uczniów powracających z długotrwałych wymian zagranicznych. Choć jednak zapisy przywołanego rozporządzenia regulują w jakimś zakresie ich status prawny, to nie określają sposobu uzupełnienia różnic programowych – co ma istotne znaczenie przy klasyfikacji rocznej i końcowej, zgodnie z art. 44f ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2024 r. poz. 750 i 854).

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia między szkołami (Dz. U. z 2023 poz. 1924) zawarte są pewne rozwiązania istotne w kontekście zmian placówek edukacyjnych⁵. Chodzi przede wszystkim o § 8 ust. 1, w którym zapisano, że „różnice programowe z obowiązkowych zajęć edukacyjnych realizowanych w oddziale szkoły, do której uczeń

przechodzi, są uzupełniane na warunkach ustalonych przez nauczycieli prowadzących obowiązkowe zajęcia edukacyjne w tym oddziale”. W § 8 ust. 3–5 czytamy z kolei, że jeśli uczeń, „który w szkole, z której przechodzi, nie realizował obowiązkowych zajęć edukacyjnych, które zostały zrealizowane w oddziale szkoły, do której przechodzi, dyrektor szkoły zapewnia uczniowi warunki do zrealizowania treści nauczania z tych zajęć do końca danego etapu edukacyjnego”.

Mobilności długoterminowe nie są organizowane przez szkoły, zatem – wobec braku odpowiednich regulacji – sytuacja wyjeżdżającego ucznia jest skomplikowana.

Wydaje się zasadne wprowadzenie analogicznych rozwiązań prawnych dostosowanych do sytuacji uczniów powracających z długoterminowych zagranicznych mobilności edukacyjnych.

Jednocześnie istotne jest wdrożenie regulacji umożliwiających uczniom biorącym udział w długoterminowych zagranicznych mobilnościach edukacyjnych kontynuowanie nauki bez szkody dla ciągłości procesu kształcenia. Można to osiągnąć dzięki dodaniu w art. 44o ustawy o systemie oświaty zapisów o szczególnym trybie uzyskiwania promocji do klasy programowo wyższej. Innym rozwiązaniem jest przyjęcie jednoznacznej interpretacji, że uczestnik mobilności jest kwalifikowany do odpowiedniej klasy w trybie określonym w § 6 Rozporządzenia MEN z dnia 23 sierpnia 2017 r. (Dz. U. z 2023 r. poz. 2301), a tym samym w roku szkolnym, w którym bierze udział w długoterminowej edukacyjnej mobilności zagranicznej, nie podlega promocji.

5 Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 sierpnia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych warunków przechodzenia ucznia ze szkoły publicznej, publicznej szkoły artystycznej, szkoły niepublicznej lub niepublicznej szkoły artystycznej o uprawnieniach publicznej szkoły artystycznej, do szkoły publicznej innego typu albo szkoły publicznej tego samego typu (Dz. U. 2023 poz. 1924).



Inną niezbędną zmianą powinno być wprowadzenie do wymienionego wyżej rozporządzenia z 23 sierpnia 2017 r. zapisów o możliwości wykorzystania zasad uznawalności wyników nauczania opracowanych dla europejskiego obszaru edukacji, a także uznania efektów uczenia się z okresu nauki za granicą, pod warunkiem że są one zasadniczo zgodne z tymi, które są określone w ramowych programach nauczania.

Warto przemyśleć poszerzenie art. 36 ust. 10 pkt 1 ustawy Prawo oświatowe, stosowanego do definiowania jednej z form spełniania obowiązku szkolnego lub nauki w celu realizacji zadań gmin w zakresie nadzoru procesu realizacji obowiązku nauki, o dodatkowy zapis, np.:

„10. Obowiązek, o którym mowa w art. 31 ust. 4, obowiązek szkolny i obowiązek nauki mogą być spełniane również przez uczęszczanie odpowiednio do przedszkola lub szkoły:

1) za granicą, w tym na podstawie umów międzynarodowych lub porozumień o współpracy bezpośredniej zawieranych przez szkoły, jednostki samorządu terytorialnego i organy administracji rządowej, **umów zawieranych przez rodziców uczniów z organizatorami edukacyjnych mobilności zagranicznych** lub w ramach programów edukacyjnych Unii Europejskiej”.

Wydaje się, że takie rozwinięcie dobrze opisuje sytuację ucznia biorącego udział w mobilnościach i mogłoby być podstawą do prac nad statusem uczestników / byłych uczestników wymian edukacyjnych.

Nowe przepisy o ochronie małoletnich

Od 15 lutego 2024 roku zaczęły obowiązywać nowe przepisy wprowadzone do Ustawy o przeciwdziałaniu

zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz. U. z 2023 r. poz. 1304)⁶. Ten akt prawny nakłada na pracodawców obowiązek weryfikacji pracowników i innych osób przez nich zatrudnionych w Rejestrze Sprawców Przepięststw na Tle Seksualnym.

Pracownicy, którzy mają obywatelstwo inne niż polskie, są zobowiązani do przedłożenia tego rodzaju informacji z odpowiedniego rejestru karnego kraju macierzystego. Ustawa nakłada również obowiązek przedstawienia dodatkowego zaświadczenia o państwie lub państwach, w których dana osoba zamieszkiwała w ostatnich 20 latach, wraz z informacjami z odpowiednich rejestrów karnych. Jeśli jakiś kraj nie prowadzi rejestru karnego lub nie udostępnia tego typu informacji, wówczas taki pracownik jest zobligowany do złożenia oświadczenia, że nie był prawomocnie skazany za określone przepisami ustawy czyny zabronione i że nie orzeczono wobec niego zakazu zajmowania stanowisk lub wykonywania zawodów związanych z edukacją i wychowaniem małoletnich bądź opieką nad nimi.

Podsumowanie

Mimo udziału Polski w wielu programach promujących mobilności, uczniowie, którzy chcą wziąć w nich udział, nie mają dostępu do jednoznacznych przepisów i regulacji. Co więcej, wyjeżdżając za granicę, są w gorszej sytuacji od swych rówieśników zagranicznych przyjeżdżających do Polski. Zalecenia Rady UE w tym zakresie nie są wciąż wdrożone. Należy podjąć pilne działania w celu umożliwienia pełnego korzystania z mobilności międzynarodowych przez polskich uczniów i wykorzystania środków unijnych przeznaczonych na ten cel.

6 Przepisy te obejmują zmiany ustawy z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym, z uwzględnieniem zmian wprowadzonych ustawą z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 1606).



Uznawanie efektów kształcenia osiągniętych przez uczniów podczas długoterminowych mobilności edukacyjnych

O korzyściach z długoterminowych mobilności edukacyjnych powiedziano wiele. Warto jednak zająć się kwestią automatycznego uznawania efektów uczenia się uzyskanych za granicą – czyli jednym z bardzo istotnych czynników, które mają wpływ na decyzję o wzięciu udziału w tego typu przedsięwzięciach.

Dr hab. Marta Kowalcuk-Wałędzia, prof. UwB
Uniwersytet w Białymstoku



W tym artykule zajmuję się zagadnieniem uznawalności efektów kształcenia uczniów szkół ponadpodstawowych, uzyskanych w toku indywidualnych, długoterminowych mobilności edukacyjnych – w wybranych krajach Unii Europejskiej, w tym w Polsce. Dopełnieniem tekstu jest analiza roli nauczycieli w procedurze uznawania efektów kształcenia uczniów szkół ponadpodstawowych.

Indywidualna długoterminowa mobilność edukacyjna: definicja, korzyści i bariery

W ostatnich latach Unia Europejska podejmuje intensywne wysiłki na rzecz zwiększenia liczby uczniów szkół średnich korzystających z indywidualnych długoterminowych mobilności edukacyjnych (ang. *long-term individual pupil mobility*; dalej: IPM)¹. W wyjazdach biorą udział pojedynczy uczniowie (nie grupy) w wieku 14–18 lat. Tego rodzaju wymiany edukacyjne organizowane są przez podmioty sektora publicznego i organizacje non-profit lub o charakterze komercyjnym, a polegają na uczęszczaniu do lokalnej szkoły za granicą i nauce w języku kraju goszczącego (a nie na udziale w tradycyjnym kursie językowym). Podczas pobytu za granicą uczniowie mieszkają u lokalnej rodziny, w szkole z internatem lub w hostelu. Programy IPM mają charakter tymczasowy – po zakończeniu wymiany uczestnicy wracają do swojego kraju (Briga, Looney, 2021).

¹ Promowanie mobilności rozumianej jako możliwość przemieszczania się i czerpania korzyści z systemów edukacji w różnych krajach, a także wspieranie nauki języków obcych, różnorodności kulturowej i językowej w szkołach – jest jednym z priorytetowych zadań europejskiego obszaru edukacji (bit.ly/4ixq41H).



Wyniki badań wskazują, że udział w IPM oznacza korzyści dla uczniów, nauczycieli, szkół, systemów edukacyjnych, a w dalszej perspektywie także dla obywateli państw członkowskich (zob. np.: Baiutti, 2021; Baiutti, Deardorff, Ruffino, 2024; Bachner, Zeuschel, 2009; Fordham, 2006; Kowalczyk-Walędziak, Underwood, 2021).

Uczestnictwo w mobilnościach edukacyjnych rozwija nie tylko kompetencje językowe i międzykulturowe uczniów, lecz także ich umiejętności krytycznego myślenia, pracy zespołowej i adaptacji do nowych sytuacji. Ponadto uczniowie biorący udział w IPM osiągają lepsze wyniki w nauce i są bardziej skłonni do podejmowania studiów za granicą, co w dłuższej perspektywie zwiększa ich szanse na międzynarodowym rynku pracy. Poza korzyściami indywidualnymi długoterminowe mobilności wspierają także rozwój szkół i systemów edukacyjnych,

promując innowacyjne podejścia do nauczania, wymianę dobrych praktyk oraz wzmacnianie współpracy międzyinstytucjonalnej w Europie. Przyczyniają się też do budowania poczucia europejskiej tożsamości wśród młodzieży oraz wzmacniania wartości, takich jak wzajemny szacunek, zrozumienie i solidarność.

Pomimo tych korzyści w IPM nadal uczestniczy relatywnie niewielki odsetek uczniów szkół średnich (zob. np. Briga, Looney, 2021). Przyczyną tego niekorzystnego stanu rzeczy jest ograniczony zakres, a w niektórych przypadkach także brak automatycznego uznawania efektów uczenia się osiągniętych podczas nauki za granicą. Różnice w programach nauczania w państwach członkowskich Unii Europejskiej sprawiają, że uczniowie po powrocie do macierzystych szkół muszą zdawać wiele egzaminów lub – jak w przypadku Polski – powtarzać cały rok szkolny.

Tabela 1. Korzyści z udziału w indywidualnych długoterminowych mobilnościach edukacyjnych (IPM)

Korzyści	Uczeń	Szkoła	System edukacyjny	Społeczeństwo
Krótkoterminowe	<ul style="list-style-type: none"> → wzrost świadomości i wrażliwości kulturowej → doskonalenie umiejętności językowych → zwiększenie pewności siebie, samodzielności i zaangażowania w naukę → budowanie i rozwijanie sieci kontaktów rówieśniczych 	<ul style="list-style-type: none"> → nawiązywanie partnerstw międzynarodowych → rozwój zawodowy nauczycieli → wzrost znaczenia szkoły w środowisku lokalnym → tworzenie szkoły otwartej na różnorodność i wielokulturowość 	<ul style="list-style-type: none"> → wprowadzanie innowacji w polityce oświatowej → poprawa wyników nauczania uczniów → wdrażanie projektów pilotażowych i eksperymentalnych, umożliwiających testowanie nowych metod edukacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> → wzmacnianie postaw otwartości i tolerancji wobec innych kultur → wzrost świadomości na temat globalnych problemów → rozwój ekonomiczny
Długoterminowe	<ul style="list-style-type: none"> → doskonalenie kompetencji skutecznego działania w zróżnicowanym, międzynarodowym środowisku → zwiększanie kompetencji interpersonalnych → zyskanie nowych możliwości na rynku pracy → zwiększenie szans kontynuacji mobilności na studiach 	<ul style="list-style-type: none"> → wzbogacanie treści programów nauczania o kwestie związane z różnorodnością → budowanie trwałych partnerstw krajowych i międzynarodowych → wzrost poziomu innowacyjności → tworzenie inkluzywnego środowiska 	<ul style="list-style-type: none"> → wprowadzanie reform edukacyjnych → zwiększenie atrakcyjności kraju jako miejsca nauki dla obcokrajowców → wzmacnianie równego dostępu do globalnej edukacji → rozwój edukacji wielojęzycznej 	<ul style="list-style-type: none"> → wdrażanie innowacji → transfer wiedzy i wzmacnianie relacji dyplomatycznych i kulturalnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie dostępnej literatury przedmiotu.



Automatyczne uznawanie efektów uczenia się

Dostrzegając ten problem, Rada UE wydała w 2018 roku zalecenie w sprawie propagowania automatycznego wzajemnego uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia na poziomie wyższym i średnim II stopnia oraz efektów uczenia się osiągniętych w okresach nauki za granicą². Wezwwała w nim państwa członkowskie do tego, by „uczynić znaczący postęp w kierunku automatycznego wzajemnego uznawania [tak, by] efekty kształcenia za granicą w szkole średniej, trwającego do jednego roku [...], były uznawane w innym państwie członkowskim, przy czym od ucznia nie wymaga się powtarzania roku szkolnego lub osiągniętych efektów kształcenia w kraju pochodzenia, pod warunkiem, że efekty kształcenia są zasadniczo zgodne z krajowymi programami nauczania w kraju pochodzenia”³. W dokumencie tym wskazano także, że potwierdzanie osiągnięć powinno się opierać na następujących zasadach:

- uzna(wa)nie treści, które są zasadniczo zgodne z krajowym programem nauczania, na podstawie analizy dokumentacji dostarczonej przez szkołę przyjmującą (w tym na jej ocenie efektów uczenia się ucznia);
- testowanie wiedzy ucznia tylko w przypadku tych treści, których nie zrealizował on za granicą, a które stanowią istotną część krajowego programu nauczania i często są wymagane do ukończenia danego etapu edukacji.

Aby monitorować postęp wdrażania tego zalecenia w państwach członkowskich, Parlament Europejski sfinansował w latach 2020–2021 prace Sieci Ekspertów UE ds. uznawalności efektów kształcenia uczniów szkół średnich w toku długoterminowych mobilności edukacyjnych (Expert network on recognition of outcomes of learning periods abroad in general secondary education, dalej: Sieć Ekspertów). Do prac tej sieci zaproszono 25 przedstawicieli ministerstw edukacji,

szkolnictwa ponadpodstawowego, uczelni kształcących nauczycieli, uczniów, rodziców i organizacji pozarządowych zajmujących się wymianami edukacyjnymi, pochodzących z 15 krajów Unii Europejskiej. Polskę reprezentowali: Jacek Kaczor (I Liceum Ogólnokształcące im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie), Horacy Dębowski (Centralna Komisja Egzaminacyjna) oraz dr hab. Marta Kowalczyk-Walędzia, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku).

Zadania ekspertów obejmowały:

- analizę polityki krajowej państw członkowskich UE w zakresie istniejących procedur uznawania efektów uczenia się zdobytych za granicą;
- przygotowanie ramowych struktur i wytycznych dotyczących procesu automatycznego wzajemnego uznawania efektów uczenia się za granicą;
- opracowanie modelu szkoleń dla nauczycieli na temat oceny kompetencji przekrojowych zdobytych przez uczniów podczas mobilności edukacyjnych;
- przygotowanie pakietów informacyjnych na temat systemów edukacyjnych państw członkowskich UE oraz stosowanych w nich procedur wysyłania, przyjmowania i uznawalności.

W dalszej części artykułu, odwołując się do informacji zgromadzonych w ramach prac tej sieci i danych zaprezentowanych w raporcie *Expert network on recognition of outcomes of learning periods abroad in general upper secondary education. Member states analysis* (Briga, Looney, 2021), przedstawiam podejścia i rodzaje uznawania efektów uczenia się osiąganych przez uczniów podczas nauki za granicą, stosowane w wybranych państwach UE.

Podejścia do uznawalności i jej rodzaje w wybranych krajach Unii Europejskiej

Na podstawie analizy danych zgromadzonych przez Sieć Ekspertów, można wskazać dwa podejścia

2 Zalecenie Rady z dnia 26 listopada 2018 r. w sprawie propagowania automatycznego wzajemnego uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia na poziomie wyższym i średnim II stopnia oraz efektów uczenia się osiągniętych w okresach nauki za granicą; bit.ly/42gUe2n [dostęp: 23.03.2025].

3 Tamże.



do uznawalności efektów uczenia się zdobytych przez uczniów szkół średnich w okresach nauki za granicą (Briga, Looney, 2021).

1. Ekwiwalentność/równoważność

Zgodnie z tym podejściem okres nauki za granicą jest uznawany za równoważny z tym samym okresem nauki w kraju ojczystym, niezależnie od różnic w programach nauczania między szkołą wysyłającą a przyjmującą. Po powrocie z mobilności uczeń jest ponownie przyjmowany do odpowiedniej klasy (lub do następnej, jeśli spędził cały rok szkolny za granicą), a ocena wyników nauczania nie jest wymagana. W tym podejściu wyróżnia się następujące rodzaje uznawalności:

a. równoważność oparta na uczęszczaniu

do szkoły – stosowana w Austrii, gdzie uznanie jest dokonywane na podstawie zaświadczenia o udziale ucznia w zajęciach w szkole przyjmującej przez okres co najmniej pięciu miesięcy do maksymalnie jednego roku;

b. równoważność oparta na ukończeniu

roku szkolnego za granicą – jest stosowana w Portugalii w przypadku okresów nauki za granicą trwających cały rok szkolny. Uznanie opiera się na oficjalnym tłumaczeniu zaświadczenia o uczęszczaniu ucznia do szkoły i wykazie ocen, który potwierdza, że uzyskał on zadowalające oceny z przedmiotów, w których uczestniczył w szkole przyjmującej. Warto podkreślić, że wykaz ocen jest wykorzystywany do potwierdzenia, że uczeń zaliczył rok szkolny, a nie do sprawdzenia zgodności efektów uczenia się z programem nauczania w danym kraju. Uznanie jest wydawane przez ministerstwo edukacji.

2. Uznawalność na podstawie oceny osiągniętych efektów uczenia się

W tym podejściu nieobecność ucznia w macierzystej szkole jest akceptowana – pod warunkiem, że po powrocie potwierdzi on opanowanie treści

przewidzianych w krajowym programie nauczania. W ramach tego podejścia wyróżnia się następujące rodzaje uznawalności:

a. procedura oparta na efektach uczenia

się określonych jako zasadniczo zgodne

z potencjalną oceną dokonywaną przez szkołę

wysyłającą

 – jest ona stosowana we Włoszech

i w Rumunii, polega na uznaniu doświadczenia zdobytego za granicą we wszystkich jego aspektach, przy poszanowaniu odrębności programów szkolnych w kraju wysyłającym i przyjmującym;

b. procedura oparta na zgodności programów nauczania i potencjalnej ocenie przedmiotów, które nie są realizowane za granicą

– taki rodzaj uznawalności jest stosowany w kilku państwach. W Belgii (Walonia), Chorwacji, Niemczech, na Łotwie i w Słowenii to szkoła decyduje o uznaniu, a w Bułgarii, na Słowacji, w Hiszpanii i na Cyprze w procedurę uznawania zaangażowane są władze regionalne lub krajowe w zależności od długości okresu nauki za granicą⁴. Warto dodać, że w Belgii (Walonia), Bułgarii, Chorwacji, na Cyprze, w Niemczech, na Słowacji i w Słowenii uczniowie mogą uzyskać tylko częściowe uznanie osiągnięć.

Oznacza to, że niektóre przedmioty są zaliczane na podstawie transkrypcji wyników nauczania, a niektóre – te, które nie były realizowane za granicą – wymagają od uczniów przystąpienia do egzaminów;

c. ocenianie przez szkołę wysyłającą

i przyjmującą na podstawie porozumienia

między tymi placówkami

– tego rodzaju procedura jest stosowana we Francji, a w ramach programu Erasmus+ we wszystkich państwach Unii Europejskiej. Porozumienie o programie nauczania między szkołą wysyłającą a przyjmującą jest we Francji wymagane prawnie (sporządza się je na podstawie szablonu stosowanego w programie Erasmus+);

4 Na Cyprze i w Hiszpanii w przypadku mobilności trwających cały rok, w Bułgarii w przypadku okresów od sześciu miesięcy do pełnego roku szkolnego, na Słowacji – od pięciu miesięcy do pełnego roku szkolnego.



d. **oceniające przez szkołę wysyłającą bez ustalonych procedur i wytycznych**

– w tym podejściu to szkoły są odpowiedzialne za podejmowanie decyzji w sprawie uznawania okresów nauki za granicą, choć bez ustalonych wytycznych lub ujednoliconych procedur. W Belgii (Flandria), Czechach, Estonii, na Węgrzech, Litwie, w Polsce i Szwecji nauczyciele nie mają dostatecznej wiedzy w zakresie uznawania okresów nauki za granicą, a w szkołach brakuje spójnego podejścia do tej kwestii. Po powrocie z mobilności uczniowie z reguły są zobowiązani do powtarzania roku szkolnego. Mają także możliwość przystąpienia do egzaminu z programu nauczania obejmującego cały rok szkolny, zanim zostaną przyjęci do następnej klasy (takie podejście – co trzeba wyraźnie podkreślić – nie jest traktowane jako uznanie osiągnięć).

Rola nauczycieli w procedurze uznawania efektów uczenia się

W toku prac Sieci Ekspertów dokonano także analizy danych dotyczących roli nauczycieli w procedurze uznawania efektów uczenia się. Wynika z niej, że w 23 krajach UE odpowiedzialność za uznawanie okresów nauki za granicą trwających do pięciu lub sześciu miesięcy spoczywa na nauczycielach w szkołach wysyłających (z wyjątkiem Grecji). Ponadto w 19 państwach uznawanie pełnego roku szkolnego za granicą zależy od oceny efektów uczenia się, dokonywanej przez nauczycieli w macierzystej szkole ucznia. Jednak w 10 z tych państw takie uznawanie stosuje się rzadko (lub wcale), ponieważ nauczyciele nie dysponują odpowiednimi narzędziami ani wytycznymi umożliwiającymi przeprowadzenie tego procesu. W tych krajach brakuje ram prawnych i proceduralnych, które wykraczałyby poza tradycyjne metody oceny wiedzy i umiejętności stosowane wobec uczniów nieuczestniczących w mobilności edukacyjnej. Tego rodzaju problemy występują przede wszystkim

w Belgii (Flandria), Estonii i Polsce. Uznawanie efektów kształcenia przeprowadza się tam wyjątkowo rzadko, a uczniowie wracający z mobilności z reguły są zobowiązani do powtarzania roku szkolnego. Dodatkowym utrudnieniem jest niski poziom wiedzy nauczycieli z zakresu uznawalności efektów uczenia się⁵.

Podsumowanie i wnioski

Dokonana w tym tekście analiza procedur uznawania efektów uczenia się zdobytych przez uczniów szkół średnich podczas indywidualnych, długoterminowych mobilności edukacyjnych w Unii Europejskiej wskazuje, że choć koncepcja wzajemnego automatycznego uznawania jest intensywnie rozwijana i wspierana na szczeblu unijnym, rzeczywista realizacja jej założeń napotyka na znaczące bariery w wielu państwach członkowskich. Ponadto, jak wynika z analizy danych zgromadzonych w toku prac Sieci Ekspertów, odpowiedzialność za uznawanie okresów nauki za granicą spoczywa na nauczycielach w szkołach wysyłających, a tym bardzo często brakuje narzędzi i precyzyjnych wytycznych ułatwiających ten proces. W konsekwencji np. w Belgii (Flandria), Estonii i Polsce potwierdzanie efektów nauki w ramach mobilności jest rzadkością, a uczniowie po powrocie do macierzystej szkoły muszą powtarzać rok.

Taki stan wskazuje na potrzebę kontynuowania prac – zarówno na szczeblu unijnym, jak i w poszczególnych państwach członkowskich – nad wprowadzaniem systemowych zmian, które umożliwią automatyczne uznawanie efektów uczenia się w okresach nauki za granicą. Przykładem jest projekt „Empowering Teachers for Automatic Recognition (ETAR)” realizowany w latach 2022–2024 w Polsce, Belgii i Estonii, będący kontynuacją działań podjętych w latach 2020–2021 przez Sieć Ekspertów⁶. Główne cele tego przedsięwzięcia obejmowały:

- nawiązywanie i wspieranie współpracy pomiędzy interesariuszami zainteresowanymi promowaniem

5 Zob. pupilmobility.eu.

6 Więcej o celach i rezultatach projektu ETAR na stronie pupilmobility.eu.



i rozwijaniem długoterminowych mobilności uczniów szkół średnich;

- doskonalenie umiejętności nauczycieli szkół średnich w zakresie oceny kompetencji przekrojowych rozwijanych przez uczniów w okresach nauki za granicą;
- opracowanie i wdrożenie tzw. europejskich ram uznawania;
- inspirowanie zmian w polityce oświatowej poprzez utworzenie krajowych i europejskich obserwatoriów mobilności uczniów.

Na koniec warto raz jeszcze podkreślić, że wprowadzenie spójnych i jasnych procedur uznawania efektów uczenia się jest kluczowym czynnikiem wpływającym na zwiększenie liczby uczniów szkół średnich korzystających z indywidualnych, długoterminowych mobilności edukacyjnych. Niezbędne jest też wsparcie nauczycieli,

którzy odgrywają istotną rolę w ocenie i uznawaniu efektów nauki uczniów powracających z mobilności. Powinno się zapewnić im dostęp do specjalistycznych szkoleń, dzięki którym zdobędą i rozwiną wiedzę o procedurach i metodach oceny efektów kształcenia, a także zwiększą kompetencje międzykulturowe, niezbędne do pracy w coraz bardziej różnorodnym środowisku szkolnym. Dodatkowo konieczne jest zaangażowanie wszystkich interesariuszy – od szkół przez władze lokalne po krajowe i europejskie instytucje edukacyjne – w prace nad promowaniem indywidualnej długoterminowej mobilności edukacyjnej oraz wdrażaniem automatycznego uznawania osiągnięć edukacyjnych. Takie zintegrowane podejście przyczyni się do pełniejszego wykorzystania potencjału mobilności, dzięki rozwijaniu kompetencji młodzieży szkół ponadpodstawowych, wzmocnieniu współpracy międzynarodowej i budowaniu poczucia europejskiej tożsamości.

Bibliografia

- Bachner, D., Zeuschel, U. (2009). Long-term effects of international educational youth exchange. *Intercultural Education*, 20(sup1), 45–58.
- Baiutti, M. (2021). Developing and assessing intercultural competence during a mobility programme for pupils in upper secondary school: The Intercultura Assessment Protocol. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(1), 11–42.
- Baiutti, M., Deardorff, D. K., Ruffino, R. (2024). International pupil mobility in secondary schools: Which variables are most closely associated with the development of intercultural competence? *Globalisation, Societies and Education*, 1–12.
- Briga, E., Looney, J. (2021). *Expert network on recognition of outcomes of learning periods abroad in general upper secondary education. Member states analysis*. bit.ly/4in1KQ1 [dostęp: 21.03.2025].
- Fordham, T. (2006). Pedagogies of cultural change: The Rotary International Youth Exchange Program and narratives of travel and transformation. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 3(3), 143–159.
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Underwood, J. (2021). International communities of practice: what makes them successful vehicles for teachers' professional development? *Educational Studies*, 49(6), 973–990.
- Zalecenie Rady z dnia 26 listopada 2018 r. w sprawie propagowania automatycznego wzajemnego uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia na poziomie wyższym i średnim II stopnia oraz efektów uczenia się osiągniętych w okresach nauki za granicą. bit.ly/42gUe2n [dostęp: 23.03.2025].



Wsparcie szkół w zakresie mobilności edukacyjnych, reintegracji oraz uznawania postępów w nauce

Mobilności zagraniczne uczniów stają się coraz powszechniejsze i zaczynają odgrywać kluczową rolę w międzynarodowej wymianie doświadczeń edukacyjnych. Proces ten wymaga działań wspierających – kierowanych zarówno do uczniów, jak i ich rodziców bądź opiekunów prawnych.

Szkoły wysyłające i przyjmujące uczestników mobilności muszą stworzyć odpowiednie warunki, aby uczniowie mogli czerpać maksymalne korzyści z nauki za granicą oraz by ich postępy edukacyjne były uznawane po powrocie do kraju macierzystego. W niniejszym artykule przyglądam się różnym formom wsparcia, które mogą zaoferować szkoły zarówno w trakcie mobilności, jak i w ramach procesów reintegracji uczniów po zakończeniu programu. Pokazuję, jakie kroki powinny podjąć instytucje edukacyjne, żeby ułatwić proces adaptacji uczniów w nowym środowisku, oraz jak przebiega uznawanie ich postępów w nauczaniu po powrocie do kraju (co ma ogromny wpływ na kontynuowanie przez nich obranej ścieżki edukacyjnej).

Indywidualna mobilność edukacyjna może być realizowana w formie krótko- lub długoterminowych wyjazdów zagranicznych¹. Krótkoterminowe mobilności trwają od 10 do 29 dni. Czas trwania długoterminowej mobilności edukacyjnej to 30 do 365 dni. W ramach obu typów mobilności uczniowie mogą odbyć naukę lub staż zgodnie z indywidualnym programem uczenia się opracowanym na potrzebę wyjazdu. Podczas mobilności uczniowie uczęszczają do lokalnej szkoły, mieszkają z rodziną goszczącą i mają okazję w pełni zanurzyć się w nowym środowisku kulturowym. W trakcie takiego pobytu mogą nie tylko zdobyć wiedzę i umiejętności akademickie, lecz także rozwijać się, poznając zwyczaje, język i styl życia mieszkańców danego kraju. To z kolei sprzyja głębszemu zrozumieniu innej kultury i nawiązaniu trwałych relacji międzynarodowych.

Dorota Kuipers

Stowarzyszenie AFS Polska



¹ Autorka rozpatruje w tekście mobilności realizowane przy wsparciu programu Erasmus+. Uczniowie/uczennice realizują indywidualny program nauki, uzgodniony w ramach *Porozumienia o programie zajęć edukacyjnych*, zawieranego pomiędzy placówkami uczestniczącymi w projekcie.



Formy wsparcia w szkołach wysyłających

Szkoły wysyłające mają największy wpływ na właściwe przygotowanie uczniów do udziału w zagranicznych długoterminowych mobilnościach edukacyjnych, zapewniając im różnorodne formy wsparcia na każdym etapie. Już podczas naboru do projektu mogą uruchomić działania w tym zakresie – np. warsztaty i spotkania informacyjne, podczas których uczniowie mają okazję dowiedzieć się więcej o programie Erasmus+, w tym o związanych z nim korzyściach i wyzwaniach. Istotnym elementem wsparcia są także spotkania z byłymi beneficjentami programów Erasmus+ oraz innych programów wymian międzynarodowych, przeznaczone dla uczniów i dla rodziców oraz opiekunów prawnych. Umożliwiają one zdobycie sprawdzonej wiedzy o mobilnościach oraz rozwianie ewentualnych wątpliwości. Prowadzenie działań informacyjnych ułatwiają współczesne technologie, np. relacje na Instagramie można wykorzystać do pokazania codziennego życia uczniów realizujących długoterminowe mobilności edukacyjne za granicą, co umożliwi kandydatom lepsze zrozumienie, jak wygląda tego typu projekt z perspektywy rówieśników.

Szkoły mają dążyć do promowania idei włączenia i różnorodności. Proces rekrutacji musi być jak najbardziej przejrzysty i dostępny dla wszystkich – na przykład dzięki publikowaniu jasnych, zrozumiałych ogłoszeń rekrutacyjnych oraz komunikowaniu się za pośrednictwem różnych kanałów. Ważne jest również, aby szkoły na co dzień propagowały równość i zapewniały wsparcie uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Żeby zagwarantować wszystkim jednakowe szanse podczas rekrutacji, placówki mogą prowadzić analizę danych rekrutacyjnych i pracować nad usuwaniem nieświadomych uprzedzeń.

Kluczowym etapem jest przygotowanie przedwyjazdowe zarówno uczniów, jak i ich rodziców. Można wówczas rozwiązać wątpliwości dotyczące ewentualnych oczekiwań i pokazać sposoby podejścia do problemów, które pojawiają się na etapie realizacji długoterminowej mobilności edukacyjnej. Szkoły wysyłające muszą wyposażyć uczniów

w niezbędne narzędzia i wiedzę, ułatwiające radzenie sobie z wyzwaniami w nowym środowisku kulturowym i językowym.

Jednym z podstawowych elementów przygotowań do wyjazdów są lekcje językowe, które uczniowie mogą realizować za pomocą nieodpłatnych aplikacji, takich jak Duolingo czy 50languages. Mogą także uczestniczyć w kursach prowadzonych przez nauczycieli.

Ważnym narzędziem wsparcia są także warsztaty międzykulturowe, dzięki którym młodzi ludzie poznają różnice między ich krajem macierzystym a krajem goszczącym oraz przygotowują się na ewentualne wyzwania podczas adaptacji w nowym środowisku. Szkoły mogą również organizować spotkania z uczniami z zagranicy, umożliwiające bezpośrednią wymianę doświadczeń i zdobycie cennych informacji na temat życia w innych krajach. W ramach przygotowań warto organizować wspólne spotkania międzyszkolne, podczas których uczniowie z różnych placówek będą mogli nawiązać relacje przed wyjazdem.

Cennym źródłem wiedzy są także prowadzone w nieformalnej atmosferze spotkania z byłymi uczestnikami zagranicznych projektów edukacyjnych i ich rodzicami, przekazującymi kandydatom do wyjazdów praktyczne informacje i porady. Szkoły mają ponadto możliwość zaproszenia wolontariuszy i uczestników mobilności długoterminowych z zagranicy do prowadzenia warsztatów tematycznych (na przykład o religii muzulmańskiej), co pomaga lepiej zrozumieć specyfikę regionu, do którego wyjadą uczniowie.

Podczas przygotowania przedwyjazdowego niezwykle ważną rolę odgrywają również rodzice, którzy powinni być w pełni zaangażowani i dobrze poinformowani o szczegółach zagranicznej mobilności. To właśnie od ich wsparcia i zrozumienia często zależy sukces całego przedsięwzięcia. Wyjazd do innego kraju, nauka w obcym języku i konieczność adaptacji dziecka do nowego środowiska często się wiążą z dużym stresem i niepewnością. W tym kontekście warto zapewnić uczniom wsparcie psychologiczne ułatwiające im radzenie



sobie z typowymi problemami. Do przygotowań dobrze jest zatem włączyć warsztaty z byłymi uczestnikami mobilności i ich rodzicami, którzy mogą się podzielić swoimi doświadczeniami oraz praktycznymi wskazówkami. Bezpośredni kontakt z takimi osobami pomaga w zrozumieniu wyzwań, z jakimi będą się mierzyć wyjeżdżający uczniowie, oraz w przygotowaniu się na różne sytuacje w miejscu docelowym. Dobrze poinformowani rodzice wysyłający dziecko na długoterminową mobilność edukacyjną są bardziej przekonani o celowości wyjazdu, a ich wsparcie emocjonalne i praktyczne pomaga uczestnikom w adaptacji do nowych warunków. Rodzice powinni mieć możliwość zadawania pytań, wyjaśniania wątpliwości oraz korzystania z doświadczeń opiekunów, których dzieci uczestniczyły już w podobnych programach. To znacząco zwiększa szanse na sukces całego przedsięwzięcia.

W ramach przygotowania do zagranicznej mobilności edukacyjnej szkoły zapewniają uczniom pomoc administracyjną – ułatwiają im kompletowanie niezbędnych dokumentów, w tym zaświadczeń i zgód na wyjazd. W tym zakresie wsparcia udzielić mogą też organizacje specjalizujące się w wymianach międzynarodowych i mobilnościach edukacyjnych – wykorzystanie ich wiedzy oraz doświadczenia przyspiesza i ułatwia załatwienie wszelkich formalności, a ryzyko popełnienia błędów lub przeoczenia ważnych kwestii maleje. Placówki wysyłające są zobowiązane pomagać uczniom w wyborze odpowiedniego miejsca pobytu, zakwaterowania oraz ubezpieczenia zdrowotnego i podróżnego. Muszą zatem aktywnie się włączać w planowanie i organizowanie samego wyjazdu.

Ważnym aspektem jest zebranie dokumentacji postępów szkolnych ucznia przed wyjazdem (czego często wymagają szkoły przyjmujące, a ponadto ma ona znaczenie podczas potwierdzania osiągnięć edukacyjnych po powrocie). Dodatkowo przed wyjazdem uczniowie mogą przystąpić do testu, który pozwoli ocenić poziom ich znajomości języka kraju goszczącego.

Im więcej form wsparcia oferuje szkoła wysyłająca, tym większe są szanse na sukces wymiany międzynarodowej

i pozytywne doświadczenia jej uczestników. Wzrasta też prawdopodobieństwo, że uczniowie poradzą sobie z wyzwaniami za granicą i w pełni skorzystają z możliwości rozwoju osobistego, edukacyjnego oraz kulturowego.

Formy wsparcia oferowane w szkołach przyjmujących

Opisane sposoby wsparcia są znacznie prostsze do wprowadzenia w szkołach wysyłających, które równocześnie są szkołami przyjmującymi uczestników mobilności edukacyjnych z zagranicy. Warto podkreślić, że goszczenie uczniów z innych krajów przynosi placówkom edukacyjnym wiele korzyści. Z pewnością wpływa na zwiększenie ich różnorodności kulturowej. Poprzez kontakt z rówieśnikami z innych krajów uczniowie zyskują możliwość poznawania (a tym samym lepszego zrozumienia) innych kultur, a także rozwijania umiejętności językowych i interpersonalnych. Interakcje z osobami wywodzącymi się z różnych tradycji i wyznającymi inne wartości uczą empatii, tolerancji i otwartości. Z kolei dla nauczycieli jest to doskonała okazja do poznania specyfiki innych systemów edukacyjnych.

Uczestnictwo w długoterminowych projektach mobilności edukacyjnych przyczynia się do wzmocnienia wizerunku szkoły jako instytucji otwartej, globalnej i zaangażowanej w międzynarodową edukację – co z kolei zwiększa prestiż placówki i może przyciągać kolejnych uczniów. Współpraca z uczniami z zagranicy przygotowuje społeczność szkolną na wyzwania zglobalizowanego świata, w którym kompetencje międzykulturowe i umiejętności współpracy w otoczeniu międzynarodowym są coraz bardziej cenione.

Kluczową kwestią dla uczestników projektów mobilności jest adaptacja do nowego środowiska kulturowego oraz szkolnego. Instytucje przyjmujące, oferując różnorodne formy wsparcia, mogą ułatwić ten proces. Pomocne stają się kursy językowe ułatwiające porozumiewanie się w nowym miejscu, a także warsztaty, podczas których mogą oni przekazywać rówieśnikom wiedzę na temat swojego ojczystego języka. Tego rodzaju przepływ sprzyja budowaniu relacji i wzmocnia pewność



siebie uczestników wymian edukacyjnych. Skuteczne są w tym zakresie również warsztaty międzykulturowe, podczas których uczestnicy mobilności opowiadają o swoich krajach. Dzięki tego typu wydarzeniom wzbogacają oni także lokalne społeczności o nowe, międzynarodowe perspektywy. Organizowanie spotkań uczniów zagranicznych z rówieśnikami, a także angażowanie ich w projekty grupowe i wydarzenia szkolne, może przyspieszyć integrację i pomóc w nawiązywaniu relacji interpersonalnych.

Równie istotnym etapem w procesie mobilności jest adaptacja programowa, ponieważ ułatwia uczniom płynne wdrożenie się w nowy system szkolny i zrozumienie wymagań związanych z nauką w zagranicznej placówce. Szkoła przyjmująca powinna zadbać o to, by uczestnicy mobilności mogli się zapoznać z planem nauczania, a także z metodami i standardami przyznawania ocen. Idealnym rozwiązaniem są warsztaty wprowadzające, które wyjaśnią strukturę lokalnego systemu edukacyjnego, rodzaje zajęć oraz oczekiwania względem uczniów.

Inną formą adaptacji programowej bywa indywidualne wsparcie edukacyjne w pierwszych tygodniach pobytu. Nauczyciele i rówieśnicy z klasy mogą pomóc uczniom z zagranicy zrozumieć materiały dydaktyczne, zadania oraz sposób oceniania, by mogli oni osiągnąć założone cele edukacyjne. W tym kontekście znaczenie ma monitorowanie postępów uczniów, aby – jeśli zajdzie taka potrzeba – móc zaoferować im dodatkowe wsparcie.

Adaptacja programowa może także uwzględniać dopasowanie do specyficznych potrzeb uczniów, wynikających z różnic w systemach edukacyjnych państwa wysyłającego i przyjmującego. Wprowadzenie elastycznych rozwiązań (np. korepetycji, konsultacji indywidualnych, udostępnionych zasobów online) może ułatwić przyswajanie wiedzy i dostosowanie się do nowego systemu nauczania. Warto rozważyć

wykorzystanie narzędzi cyfrowych, które ułatwią proces nauki i adaptacji, np. aplikacji wspierających zarządzanie czasem, komunikację z nauczycielami oraz dostęp do materiałów edukacyjnych. Tego rodzaju wsparcie nie tylko ułatwia uczniom integrację z nowym systemem nauki, lecz także wzmacnia kontrolę nad ich własnymi postępami.

Kluczową kwestią dla uczestników projektów mobilności jest adaptacja do nowego środowiska kulturowego oraz szkolnego. Instytucje przyjmujące mogą ułatwić ten proces.

Ważnym aspektem jest komunikacja z rodziną goszczącą. Placówka przyjmująca powinna zachęcać ucznia do nawiązania kontaktu z rodziną jeszcze przed wyjazdem. Dzięki temu możliwe jest zbudowanie dobrych relacji obu stron i lepsze przygotowanie uczestnika mobilności do codziennego życia w nowym środowisku. Szkoła powinna uwzględnić dwukierunkowy proces adaptacji: z jednej strony należy wprowadzić ucznia w specyfikę programu edukacyjnego i kulturowego, a z drugiej – w życie codzienne i społeczne szkoły, aby poczuł się w pełni częścią nowej społeczności.

Nie można zapominać o wsparciu socjo-emocjonalnym dla uczestników wyjazdów, muszą oni bowiem nie tylko dostosować się do nowego środowiska szkolnego, lecz także poradzić sobie z emocjonalnymi i społecznymi wyzwaniami życia w obcym kraju podczas długoterminowego projektu mobilności. Warto sięgnąć po sprawdzone narzędzia wspierające adaptację, np. mentoring lub program *buddy*. To drugie rozwiązanie polega na przydzieleniu przyjezdnym uczniom opiekunów – rówieśników z lokalnej szkoły – którzy pomagają w integracji oraz przystosowaniu się do nowego środowiska szkolnego i kulturowego. Taki bezpośredni kontakt ułatwia nawiązanie przyjaźni, zrozumienie lokalnych norm i obyczajów oraz budowanie poczucia przynależności do społeczności szkolnej.



Niezwykle istotnym elementem jest też zapewnienie uczniom z zagranicy wsparcia psychologicznego. Placówka przyjmująca powinna zadbać o dostęp do psychologa szkolnego, który może pomóc w radzeniu sobie ze stresem (wynikającym m.in. z rozłąki z rodziną), a także z innymi problemami emocjonalnymi, które mogą się pojawić w trakcie pobytu za granicą. Regularne spotkania konsultacyjne ułatwiają funkcjonowanie w nowym środowisku, a także stwarzają przestrzeń do omówienia ewentualnych trudności. Dostępność do wsparcia psychologicznego umożliwia uczniom skupienie się na nauce i czerpanie większych korzyści z wymiany edukacyjnej.

Formy wsparcia w trakcie procesów reintegracji i uznawania postępów w nauce

Żeby proces powrotu uczniów do macierzystego systemu edukacyjnego przebiegał płynnie i bezproblemowo, szczególną uwagę należy zwrócić na etap reintegracji po powrocie z wymiany międzynarodowej – zwłaszcza na dwa istotne aspekty: monitorowanie postępów oraz uznawanie osiągnięć.

Monitorowanie postępów uczniów w trakcie mobilności i po jej zakończeniu jest niezbędne, aby utrzymać ich na właściwej ścieżce edukacyjnej. Regularne ocenianie, testy i rozmowy pozwalają na bieżąco śledzić progres uczestników projektu i – w razie potrzeby – udzielać im odpowiedniego wsparcia. Dzięki tym działaniom szkoła może także identyfikować obszary, w których uczniowie wymagają dodatkowej pomocy po powrocie do kraju. Wskazane jest, by nauczyciele z placówek przyjmujących przygotowali dla rodziców i szkół wysyłających opinie na temat postępów uczniów, co ułatwi późniejszą skuteczną reintegrację.

Kolejnym elementem, który pozwala uczniom płynnie wrócić do nauki w macierzystym kraju, jest uznawanie przez szkoły osiągnięć edukacyjnych uzyskanych w trakcie mobilności, aby mogli oni bez przeszkód kontynuować edukację. Warto pamiętać, że zdobyte kompetencje często obejmują

nie tylko wiedzę, lecz także umiejętności miękkie (np. interpersonalne, adaptacyjne), które również zasługują na uznanie. Warto chwalić uczniów, nawet jeśli wyniki edukacyjne odbiegają od tych uzyskanych w macierzystym systemie. Ten sposób nagradzania za osiągnięcia i zdobywanie nowych kompetencji pomaga uczestnikom długoterminowych mobilności edukacyjnych przewycięzać bieżące trudności, a ponadto może być dla nich impulsem do dalszego rozwoju. Szkoły powinny uwzględnić odmienność systemów edukacyjnych – analizować różnice w programach nauczania i sposobach oceniania, aby prawidłowo przypisać kwalifikacje zdobyte w placówkach zagranicznych do wymagań polskich placówek. Choć uznawanie wyników między systemami w różnych krajach nie jest jeszcze w pełni automatyczne, zrozumienie różnic oraz uważne przeliczenie zdobytych kwalifikacji ma ogromne znaczenie w kontekście płynnego przejścia między systemami i przebiegu edukacji uczniów.

Reintegracja to nie tylko powrót do nauki, ale złożony proces, który musi być dobrze zorganizowany i wspierany na każdym etapie, aby uczniowie mieli poczucie, że podejmowane przez nich wysiłki i uzyskane wyniki za granicą są w pełni doceniane i uznawane. Wdrożenie rezultatów mobilności jest kluczowym elementem, który umożliwia całej społeczności szkolnej skorzystanie z doświadczeń zdobytych w trakcie wyjazdu. Uczestnicy projektów są po powrocie do kraju bogatsi w wiedzę i nowe umiejętności, które mogą stać się inspiracją dla innych. Warto w związku z tym wspierać ich zaangażowanie oraz upowszechniać rezultaty wyjazdu, np. organizując spotkania informacyjne, podczas których mogą oni dzielić się swoimi doświadczeniami z przebiegu mobilności. Jest to nie tylko forma osobistego podsumowania, lecz także sposób na zachęcenie innych do uczestnictwa w podobnych przedsięwzięciach.

Ważne jest przy tym dopilnowanie, aby uczniowie terminowo dostarczyli szczegółowe raporty z mobilności. Powinny one zawierać refleksje na temat zdobytych umiejętności, napotkanych wyzwań oraz ogólny opis przebiegu wyjazdu. Analiza tych dokumentów



umożliwi im świadomą ocenę zmian w ich postawach i kompetencjach. Raporty przedstawiające realne korzyści wynikające z wyjazdów edukacyjnych mogą również zostać wykorzystane w działaniach promujących mobilność wśród rodziców i społeczności szkolnej.

Nie mniej ważnym elementem procesu reintegracji po powrocie z mobilności jest zaangażowanie w działalność na rzecz innych. Placówka wysyłająca powinna zachęcać uczniów do dzielenia się nowymi umiejętnościami poprzez wolontariat w szkole lub w lokalnych organizacjach. W ten sposób mogą oni oddać społeczności to, czego sami się nauczyli, a jednocześnie poznawać znaczenie takich wartości, jak: współpraca, empatia i odpowiedzialność społeczna. Po powrocie z wymiany warto zachęcać uczniów do udziału w inicjatywach propagujących solidarność i współpracę międzynarodową, w ramach których będą rozwijali swoje kompetencje społeczne oraz wzbogacali życie szkolne. Dzięki temu rezultaty mobilności nie skończą się w momencie zakończenia projektu.

Rekomendacje

1. Kluczowe jest zapewnienie ciągłej, otwartej komunikacji z rodzicami i uczniami przed, w trakcie oraz po mobilności. Informowanie o każdym etapie wyjazdu zwiększa poczucie bezpieczeństwa i zaangażowania.
2. Szkoły powinny zwracać szczególną uwagę na przygotowanie uczniów pod kątem społecznym i kulturowym, oferując warsztaty międzykulturowe

oraz możliwość spotkań z uczestnikami wcześniejszych wymian. To ułatwi im integrację w kraju przyjmującym i pomoże w zrozumieniu różnic kulturowych.

3. Reintegracja powinna obejmować nie tylko uznawanie ocen, lecz także nakłanianie uczniów do aktywności społecznych – udziału w wolontariacie, zaangażowania w życie szkoły, dzielenia się doświadczeniami i osiągnięciami (np. w ramach mniej lub bardziej formalnych prezentacji). Takie podejście umożliwia głębsze włączenie powracających uczestników mobilności w życie społeczności szkolnej.

Wsparcie edukacyjne w szkołach wysyłających i przyjmujących to kluczowy element sukcesu programów mobilności uczniów. Obejmuje ono kompleksowe przygotowanie przedwyjazdowe, pomoc w adaptacji do nowego środowiska oraz reintegrację po powrocie. Oferowane przez szkoły warsztaty kulturowe i językowe, wsparcie psychologiczne, mentoring czy pomoc w kwestiach formalnych i uznawaniu osiągnięć to tylko niektóre działania pomagające uczniom radzić sobie z wyzwaniami, z którymi przyjdzie im się mierzyć w trakcie zagranicznych mobilności. Dzięki temu wsparciu mogą się oni skupić na przyswajaniu wiedzy oraz rozwijaniu kompetencji społecznych i umiejętności, które ułatwiają przystosowanie się do wymagań rynku pracy i życia w zglobalizowanym społeczeństwie. Wspólne działania szkół wysyłających i przyjmujących na rzecz uczniów sprawią, że mobilność edukacyjna będzie dla nich pozytywnym doświadczeniem.



Edukacja holistyczna – przyszłość edukacji?

W dobie dynamicznych zmian społecznych i technologicznych poszukujemy nowych sposobów kształcenia młodych ludzi, dostosowanych do potrzeb współczesnego świata. Jednym z nich jest edukacja holistyczna.

Edukacja holistyczna uwzględnia sfery intelektualną, emocjonalną, społeczną i fizyczną. Zyskuje ona na znaczeniu, ponieważ pomaga w zrównoważonym, całościowym rozwoju dzieci i młodzieży. W strategicznych dokumentach i rekomendacjach Unia Europejska promuje takie podejście, uznając je za fundament zdrowego środowiska edukacyjnego. Według najnowszych badań uwzględnienie przez szkoły kwestii dobrostanu (ang. *wellbeing*) pozytywnie wpływa nie tylko na kondycję psychiczną uczniów, lecz także na ich zaangażowanie i wyniki w nauce.

Czy to przyszłość edukacji? Na podstawie wielu badań wykazujących pogarszającą się kondycję psychiczną dzieci i młodzieży, Komisja Europejska rekomenduje promowanie dobrostanu oraz profilaktyki zdrowia psychicznego jako obowiązkowy, kluczowy cel edukacji XXI wieku, zintegrowany z programem nauczania i wspierany systemowo w całej szkole (z uwzględnieniem nauczycieli narażonych na wypalenie zawodowe). Badania potwierdzają, że rozwijanie kultury dobrostanu oraz profilaktyki zdrowia psychicznego do szkół jest jedną z najskuteczniejszych strategii osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Znaczenie dobrostanu

Dobrostan w przypadku dzieci i nastolatków oznacza przede wszystkim pozytywne poczucie tożsamości i sensu, zdolność do kontroli myśli i emocji oraz budowania zdrowych relacji społecznych i harmonijnej interakcji z otoczeniem. Wszystko to ma fundamentalne znaczenie dla skutecznego uczenia się, wykorzystywania własnego potencjału, rozwijania wrodzonych zdolności, doskonalenia umiejętności i radzenia sobie ze stresem w codziennym życiu. Dobrostan – często stosowany zamiennie z pojęciem „dobre zdrowie psychiczne” – umożliwia produktywną oraz owocną pracę i działanie na rzecz swojej społeczności (Komisja Europejska, 2024a).

Katarzyna Sawicka

Członkini Grupy Doradczej przy Komisji Europejskiej ds. Edukacji holistycznej i dobrostanu



Holistyczne podejście – kluczowe założenia

W przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacji, który skupia się na przekazywaniu wiedzy i ocenianiu wyników nauczania, edukacja holistyczna dotyczy kompetencji społecznych, emocjonalnych oraz wartości wspierających rozwój osobisty uczniów. Edukacja całościowa rozwija także kompetencje miękkie, w tym krytyczne myślenie, kreatywność, współpracę, uważność, empatię i rezylencję. Nauczyciel pełni w tym modelu funkcję przewodnika, pomagającego uczniom odkrywać i wykorzystywać ich potencjał.

Holistyczne podejście to także odpowiedź na problem wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej. Koncentracja na dobrostanie sprzyja kształtowaniu zdrowych relacji między uczniami a nauczycielami, umożliwia poprawienie atmosfery w szkole oraz zwiększenie motywacji do pracy i rozwoju.

Edukacja holistyczna otwiera zatem perspektywę na wszechstronny rozwój – od intelektualnego i poznawczego po emocjonalny, społeczny, fizyczny, a nawet duchowy – uwzględniając wszystkie aspekty osobowości i życia człowieka. W praktyce oznacza to większy nacisk na naukę przez doświadczenie, projekty grupowe, kontakt z otaczającym światem oraz wykorzystanie sztuki i ruchu jako środków wyrazu.

Podsumowując – edukacja holistyczna dąży do całościowego kształtowania człowieka, przygotowując go do życia w harmonii z sobą samym, z innymi ludźmi oraz ze światem.

Strategia Unii Europejskiej – innowacyjne podejście do kształcenia

Unia Europejska, świadoma potrzeby dostosowania edukacji do zmieniających się realiów, promuje edukację holistyczną, m.in. w ramach europejskiego obszaru edukacji. Wspólnota postuluje, aby szkoły były miejscem, w którym dzieci uczą się wyrażania emocji, współpracy

i empatii, co w przyszłości przyczyni się do budowania bardziej zintegrowanego społeczeństwa. Działania te mają pomagać uczniom w nabywaniu kompetencji potrzebnych do życia w szybko zmieniającym się świecie.

W dokumentach strategicznych i rekomendacjach Komisja Europejska zwraca uwagę na potrzebę inwestowania w dobrostan uczniów i nauczycieli, który jest fundamentem zdrowego i zrównoważonego środowiska szkolnego. To kluczowy cel edukacji XXI wieku, zintegrowany z programem nauczania i wspierany przez systemowe podejście obejmujące całą szkołę. Edukacja holistyczna jest jednym ze sposobów realizacji dążeń europejskich w zakresie rozwoju kompetencji kluczowych, promowania zdrowia psychicznego oraz budowania społeczeństw zdolnych sprostać globalnym wyzwaniom przyszłości.

Inicjując oraz realizując liczne koncepcje i programy (m.in. programu Erasmus+), Komisja Europejska dąży do tego, żeby systemy edukacyjne w państwach członkowskich kształtowały nie tylko umiejętności zawodowe czy naukowe, lecz również kompetencje społeczne, emocjonalne i obywatelskie. Inicjatywy w ramach europejskiego obszaru edukacji realizowane są na podstawie badań, publikacji i raportów NESET (Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training), WHO (World Health Organization), OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development), PISA (Programme for International Student Assessment), Education and Training Monitor, JRC (Joint Research Centre), Pathways to School Success.

Komisja podkreśla, że podejście holistyczne to kluczowy element edukacji, która ma być odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata dotyczące zmieniającego się rynku pracy, rosnącego znaczenia zdrowia psychicznego oraz potrzeby budowania społeczeństw opartych na inkluzji i równości. W związku z tym Komisja promuje systemy edukacji, które rozwijają u uczniów zdolności krytycznego myślenia, kreatywności, empatii i odporności.



Dane na temat kryzysów psychicznych – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – nie napawają optymizmem. Wśród niepokojących zjawisk można wymienić np. wzrost poziomu stresu, depresję, obniżenie poziomu zadowolenia z życia wśród nastolatków, cyberprzestępstwa i nękanie. Jak wskazują dane, drugą najczęstszą przyczyną śmierci w grupie 15–19 lat było samobójstwo (Komisja Europejska, 2024a, s. 8). Biorąc pod uwagę te niepokojące tendencje oraz rolę dobrostanu w propagowaniu zdrowego rozwoju oraz kształcenia dzieci i młodzieży, oczywiste jest, że jednym z głównych celów edukacji, oprócz kwestii związanych ze zdobywaniem wiedzy, powinno być dbanie o kwestie dotyczące obszaru *wellbeing*. Osiągnięcie tego celu w większości sytuacji wymaga jednak wprowadzenia zasadniczych zmian systemowych.

Na podstawie badań naukowych Grupa Ekspertka do spraw dobrostanu w edukacji przy Komisji Europejskiej (ang. Commission Expert Group on supportive learning environments for groups at risk of underachievement and for supporting well-being at school) opracowała rekomendacje dla szkół i ustawodawców europejskich w zakresie zdrowia psychicznego oraz jego roli w procesie edukacyjnym. Inicjatywa „Pathways to school success” [„Drogi do sukcesów w szkole”]¹, która ma na celu poprawę wyników edukacyjnych uczniów w całej Europie, niezależnie od ich pochodzenia czy sytuacji życiowej, rekomendacje „A whole-school approach to mental health”, „Promoting supportive learning environments and supporting well-being at school”, „Resilience in school” – to drogowskazy, a wypracowane przez Grupę Ekspertką przewodniki dla decydentów w obszarze edukacji oraz dyrektorów szkół, nauczycieli i edukatorów – to efekt międzynarodowej współpracy na rzecz całościowego podejścia do edukacji².

Rola Grupy Ekspertkiej do spraw dobrostanu w edukacji przy Komisji Europejskiej

Grupa została powołana przez Komisję Europejską w ramach inicjatywy przewodniej europejskiego obszaru edukacji „Pathways to school success”. Celem jej działania było opracowanie zaleceń i wytycznych opartych na dowodach. W zapowiedzi publikacji rezultatów pracy ekspertów komisarz Iliana Ivanova napisała: „Doniesienia o pogarszającym się stanie dobrostanu i zdrowia psychicznego zarówno uczniów, jak i nauczycieli budzą obawy. Ufam, że te kompleksowe wytyczne będą miały znaczący wpływ na szkoły w całej Europie. Razem tworzymy podstawy zdrowszego i bardziej integracyjnego krajobrazu edukacyjnego”³.

Badania potwierdzają, że włączenie do szkół kultury dobrostanu oraz profilaktyki zdrowia psychicznego jest jedną z najskuteczniejszych strategii osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Przewodniki dotyczące dobrostanu zawierają inspirujące praktyki, wskazówki dla ustawodawców i szkół, statystyki oraz wyniki badań. W publikacjach sformułowano 11 zaleceń dotyczących wdrożenia całościowego podejścia systemowego i szkolnego do dobrostanu oraz zdrowia psychicznego.

1. Stworzenie pozytywnego klimatu szkolnego opartego na aktywnym uczestnictwie i wzmacnianiu roli uczniów.
2. Integracja edukacji społecznej i emocjonalnej z programem nauczania, począwszy od edukacji wczesnodziecięcej po szkołę średnią.

1 „Pathways to school success”: bit.ly/4ij7jis [dostęp: 18.03.2025].

2 *Supporting wellbeing at school: new guidelines for policymakers and educators*: bit.ly/4hEzmxn [dostęp: 18.03.2025].

3 bit.ly/48v8Glx [dostęp: 23.09.2025].



3. Wspieranie partnerskiej współpracy między szkołami, społecznościami i interesariuszami w celu poprawy dobrostanu.
4. Pełna integracja dobrostanu w programach przygotowujących przyszłych nauczycieli do zawodu.
5. Wzmacnianie kompetencji liderów szkół w zakresie dobrostanu, co ułatwi tworzenie środowisk inkluzywnych i wspierających.
6. Zapewnienie bezpieczeństwa w szkołach – zapobieganie i przeciwdziałanie różnym formom przemocy, w tym prześladowaniu ze względu na płeć i (cyber)przemocy.
7. Promowanie dobrostanu w erze cyfrowej, z uwzględnieniem zagrożeń i korzyści.
8. Ochrona podstawowych praw poprzez wspieranie kluczowych aspektów dobrostanu: prawidłowego odżywiania, zabawy i odpoczynku, aktywności fizycznej oraz dostępu do sztuki.
9. Zapewnienie nauczycielom wsparcia i możliwości ciągłego rozwoju zawodowego w zakresie dobrostanu.
10. Priorytetowe traktowanie równości, inkluzji i różnorodności jako warunków niezbędnych dla utrzymania dobrostanu wraz z zagwarantowaniem, że nikt nie będzie marginalizowany ani wykluczony.
11. Zapewnienie uczniom z problemami zdrowia psychicznego dostępu do usług wsparcia.

Zalecenia kładą nacisk na:

- profilaktykę: rozwijanie kompetencji poprzez edukację społeczną i emocjonalną, dbanie o aktywność fizyczną i odpowiednie odżywianie, zapewnienie równości;
- trwałe zwiększanie kompetencji: uwzględnienie przez decydentów dodatkowych zasobów na szkolenie nauczycieli i ich rozwój zawodowy;
- wspieranie nauczycieli w innowacyjnym podejściu do nauczania przy jednoczesnym dbaniu o ich dobrostan;

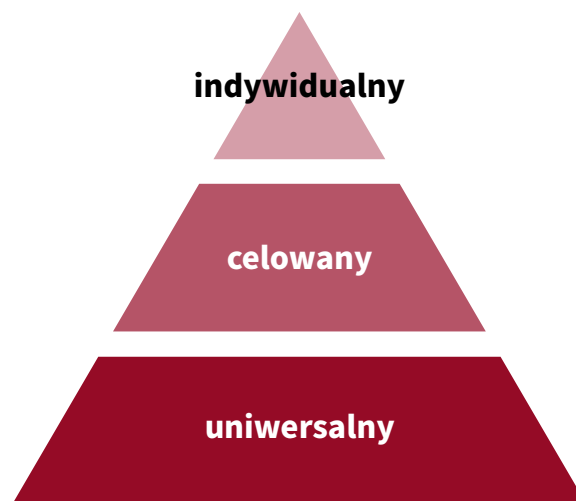
- włączanie młodych ludzi w kształtowanie ich doświadczeń edukacyjnych;
- skuteczne wspieranie nauczycieli i młodzieży poprzez budowanie solidnych sieci współpracy⁴.

Dodatkowe informacje oraz infografiki na temat edukacji holistycznej oraz wspierania dobrostanu poprzez edukację w europejskim obszarze edukacji można również znaleźć na stronie internetowej Komisji Europejskiej⁵.

Whole-school approach – szkoła jako ekosystem

Dotychczasowe działania polityczne w sprawie osiągnięcia dobrostanu i zdrowia psychicznego w szkołach rozwiązywały problemy jedynie fragmentarycznie i doraźnie. Żeby odnieść się do nich w sposób zrównoważony, konieczne jest systemowe podejście, uwzględniające szkołę jako całość (Simões, Caravita, Cefai, 2021).

Rys. 1. Poziomy wsparcia w podejściu uwzględniającym szkołę jako całość (WSA)



Źródło: Komisja Europejska, 2024a, s. 7.

4 Supporting at school: new guidelines for policymakers and educators...

5 Supporting wellbeing and mental health through education: a series of inspiring factsheets for schools: bit.ly/3E0aoVr [dostęp: 18.03.2025].



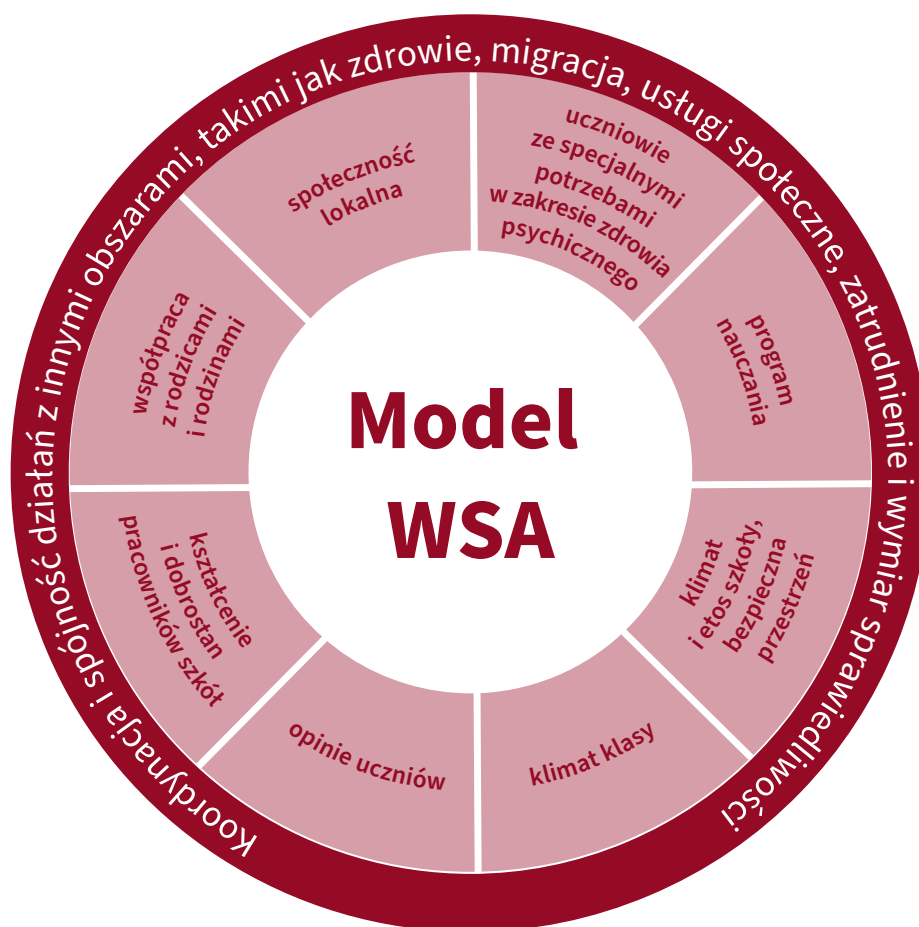
Model whole-school approach (WSA) traktuje szkołę jako system wzajemnych zależności, w którym współpracują uczniowie, rodzice, nauczyciele i lokalna społeczność. W ramach tego podejścia istotne są nie tylko lekcje, lecz także inne czynniki: zajęcia pozalekcyjne, atmosfera w placówce, oczekiwania uczniów oraz wsparcie rodzin. Interwencje na poziomie całego ekosystemu szkolnego mają na celu stworzenie przestrzeni wspierającej rozwój intelektualny, społeczny oraz emocjonalny uczniów.

Podejście uwzględniające szkołę jako całość wiąże się również z perspektywą międzysektorową i ściślejszą

współpracą większej grupy zainteresowanych osób z całą społecznością w celu rozwiązania złożonych problemów. Jest to istotne o tyle, że szkoły nie zawsze mają odpowiednią wiedzę fachową, niezbędną do ich rozwiązania (Komisja Europejska, 2024a).

Proponowane systemowe ujęcie kwestii *wellbeing* i zdrowia psychicznego bazuje na podejściu uniwersalnym. Polega ono na pomaganiu wszystkim uczniom w osiągnięciu i utrzymaniu dobrostanu. Jego celem jest zwłaszcza ograniczenie ryzyka, rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych

Rys. 2. Systemowe podejście do dobrostanu i zdrowia psychicznego uwzględniające szkołę jako całość



oraz odporności, zwiększenie poczucia własnej wartości, a także stworzenie środowisk sprzyjających dobrostanowi.

Podejście uniwersalne należy uzupełnić, określając indywidualne, społeczne i strukturalne czynniki ryzyka. Dzięki temu możliwe będzie zapewnienie uczniom zagrożonym zaburzeniami zdrowia psychicznego dodatkowego, ukierunkowanego wsparcia – w małych grupach bądź indywidualnego – we współpracy ze specjalistami.

Wyzwania i potrzeby

Wdrażanie edukacji holistycznej wymaga zmiany podejścia zarówno od nauczycieli, jak i rodziców. Pojawia się przy tym konieczność wsparcia i przeszkolenia kadry nauczycielskiej, korekty programów nauczania i stworzenia odpowiednich narzędzi ewaluacji. Wiąże się to z nakładami finansowymi i organizacyjnymi, co może stanowić barierę dla wielu placówek.

Edukacja holistyczna może również wywołać opór społeczny wynikający z przyzwyczajenia do tradycyjnych metod kształcenia. Jednak warto przełamać ten opór, bo korzyści z jej wprowadzenia będą widoczne nie tylko z perspektywy jednostki, ale i całego społeczeństwa. Sukcesy szkół eksperymentujących

z edukacją holistyczną są dowodem na to, że mimo wielu trudności warto podjąć to wyzwanie.

Edukacja holistyczna – przyszłość edukacji

Badania nad programami edukacji społeczno-emocjonalnej (SEL) i uważności potwierdzają, że szkoły inwestujące w dobrostan uczniów odnoszą wymierne korzyści. Wśród nich wymienia się poprawę wyników szkolnych uczniów, ich większe zaangażowanie, wyższe poczucie własnej wartości i umiejętność radzenia sobie ze stresem, dobre relacje w placówce. Edukacja holistyczna promuje zdrowy rozwój nie tylko w wymiarze edukacyjnym, ale również w życiu osobistym i społecznym⁶.

Holistyczne podejście do edukacji może być odpowiedzią na wyzwania, przed którymi stoi współczesny świat. Działania na rzecz dobrostanu dzieci i młodzieży to inwestycja w przyszłe pokolenia – zdolne do budowania silnych, zrównoważonych społeczności. Inspiracją dla nas niech będzie filozofia edukacyjna Marii Montessori, która mówiąc o odpowiednio przygotowanym otoczeniu dla dziecka, miała na myśli zarówno świat zewnętrzny, jak i wewnętrzny. Musimy zrozumieć, że kształcenie nie ogranicza się do umysłu, ale obejmuje całe życie, emocje, ducha i ciało dziecka.

Bibliografia

- Komisja Europejska (2024a). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for school leaders, teachers and educators*. bit.ly/3QN3GVQ [dostęp: 3.06.2025].
- Komisja Europejska (2024b). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for education policymakers*. Bruksela. bit.ly/44xd8Ee [dostęp: 3.06.2025].
- Simões, C., Caravita, S. C., Cefai, C. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU: analytical report*. bit.ly/451OoKs [dostęp: 3.06.2025].

6 Metaanaliza 213 programów z zakresu edukacji społeczno-emocjonalnej (SEL) i uważności (CASEL Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Mindfulness in Schools Project MiSP, American Institutes for Research AIR), bit.ly/3KfItlX [dostęp: 22.09.2025].



Sztuczna inteligencja: zagrożenia i nowe możliwości w procesie edukacyjnym

Sztuczna inteligencja (SI) staje się jednym z najważniejszych narzędzi współczesnego świata, znajdując zastosowanie w wielu dziedzinach życia, w tym w edukacji. Warto bliżej przyjrzeć się korzyściom, jakie dzięki niej możemy uzyskać, a także niebezpieczeństwom i problemom, wynikającym z jej wykorzystania.

Wraz z szybkim rozwojem technologii szkoły, uniwersytety i instytucje zajmujące się kształceniem zaczynają dostrzegać ogromny potencjał, jaki się wiąże z wykorzystaniem SI w procesie nauczania. Personalizacja treści edukacyjnych, automatyzacja zadań administracyjnych oraz możliwość analizy postępów uczniów to tylko niektóre korzyści mogące wpłynąć na zwiększenie efektywności nauczania i zaangażowania uczniów.

Jednakże jednocześnie z rozwojem SI pojawiają się i obawy związane głównie z kwestiami etyki i prywatności oraz z tradycyjną rolą nauczycieli. W wielu przypadkach propozycja zastosowania sztucznej inteligencji w edukacji spotyka się z zarzutami m.in. o nadmierną automatyzację, ryzyko naruszenia danych osobowych uczniów, a także wykluczenie cyfrowe, które może prowadzić do zwiększenia nierówności społecznych.

Celem tego artykułu jest wskazanie zarówno potencjalnych korzyści, jak i zagrożeń wynikających z wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie edukacyjnym. Tekst zawiera ponadto opis możliwych kierunków rozwoju tej technologii w edukacji, wskazując obszary, które wymagają szczególnej uwagi ze względu na ryzyko etyczne oraz społeczne. W ostatniej części przedstawione zostały przykłady wdrożeń SI w edukacji oraz prognozy wykorzystania tej technologii w procesie nauczania i uczenia się.

Dorota Kamińska
Politechnika Łódzka



Grzegorz Zwoliński
Politechnika Łódzka



Definicja i podział sztucznej inteligencji

Sztuczna inteligencja to dziedzina nauki zajmująca się tworzeniem systemów i algorytmów zdolnych do wykonywania zadań, które zwyczajowo wymagały wykorzystania umiejętności intelektualnych człowieka. Celem tej technologii jest projektowanie maszyn i oprogramowania zdolnych do przetwarzania informacji, rozumienia wzorców, podejmowania decyzji oraz adaptacji do nowych sytuacji. SI obejmuje szerokie spektrum technologii i metod, które umożliwiają komputerom naśladowanie procesów myślowych człowieka (Hunt, 2014).

Ewolucja sztucznej inteligencji rozpoczęła się od prostych algorytmów, zdolnych do rozwiązywania podstawowych problemów matematycznych i logicznych. Pierwsze lata SI, w połowie XX wieku, skupiały się głównie na próbach zaprogramowania maszyn do wykonywania specyficznych zadań, np. gry w szachy (Spector, 2006). Wraz z postępem technologicznym i wzrostem mocy obliczeniowej SI zaczęła ewoluować, obejmując bardziej zaawansowane metody, jak uczenie maszynowe, które pozwala komputerom „uczyć się” na podstawie danych, bez potrzeby programowania każdego kolejnego kroku.

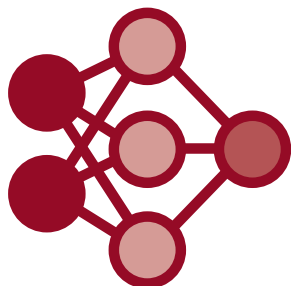
Dzisiaj sztuczna inteligencja osiągnęła nowy poziom dzięki głębokiemu uczeniu (ang. *deep*

learning), wykorzystującemu sieci neuronowe zdolne do rozpoznawania złożonych wzorców danych, co umożliwiło m.in. dokonanie przełomu w przetwarzaniu obrazu i języka (LeCun, Bengio, Hinton, 2015). Rozwój ten otworzył drogę do zaawansowanych technologii, takich jak autonomiczne pojazdy, asystenci głosowi oraz systemy medyczne wspomagające diagnostykę. Obecnie prace nad sztuczną inteligencją zmierzają ku osiągnięciu tzw. ogólnej inteligencji (AGI), która mogłaby rozwiązywać szeroki zakres problemów, adaptując się do nowych zadań na wzór człowieka.

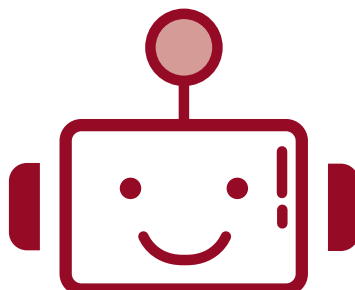
W literaturze naukowej i technicznej można wyodrębnić kilka głównych typów sztucznej inteligencji, różniących się zakresem i poziomem zaawansowania (Buduma, Papa, 2022). Wśród nich znajdują się:

- **Słaba SI** (ang. *Weak AI*) – systemy zdolne do wykonywania określonych, wyspecjalizowanych zadań, np. rozpoznawania obrazów lub analizy danych tekstowych. Przykładem słabej SI są asystenci głosowi (Siri, Alexa);
- **Silna SI** (ang. *Strong AI*) – teoretyczny model, w ramach którego maszyny zyskują zdolność do myślenia i rozumienia na poziomie podobnym do ludzkiego. Silna SI, choć stanowi inspirację dla wielu badań, nadal pozostaje nieosiągalna z technologicznego punktu widzenia;

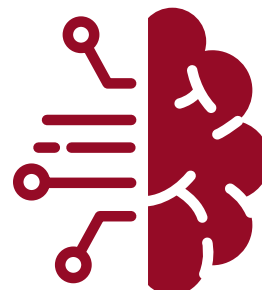
Rys. 1. Ewolucja sztucznej inteligencji



sieci neuronowe
(1950–1970)



uczenie maszynowe
(1980–2010)



uczenie głębokie,
systemy kognitywne
(teraz)



- **Ogólna SI** (ang. *Artificial General Intelligence*, AGI) – model SI, który zakłada zdolność technologii do radzenia sobie z szerokim zakresem wyzwań, tak jak człowiek. Ogólna SI mogłaby wykonywać różnorodne zadania, ucząc się i adaptując do nowych sytuacji. Jest to długoterminowy cel rozwoju sztucznej inteligencji;
- **Superinteligencja** (ang. *Artificial Superintelligence*, ASI) – koncepcja inteligencji przewyższającej zdolności ludzkie we wszystkich aspektach, zarówno intelektualnych, jak i emocjonalnych. Superinteligencja, choć fascynująca, budzi także obawy w związku z potencjalnymi zagrożeniami dla ludzkości.

Słaba SI obejmuje wiele metod i technik, które umożliwiają maszynom analizowanie danych, rozpoznawanie wzorców oraz podejmowanie decyzji w sposób zbliżony do ludzkiego. Każda z tych technologii ma określone zastosowania, przyczyniając się do postępu w różnych dziedzinach, takich jak przetwarzanie obrazu, interpretacja języka czy podejmowanie specjalistycznych decyzji. Poniżej najważniejsze z tych technik wraz z charakterystyką.

- **Uczenie maszynowe** (ang. *Machine Learning*, ML) – technika pozwalająca maszynom uczyć się na podstawie danych i dostosowywać do nowych wzorców bez konieczności programowania szczegółowych reguł.

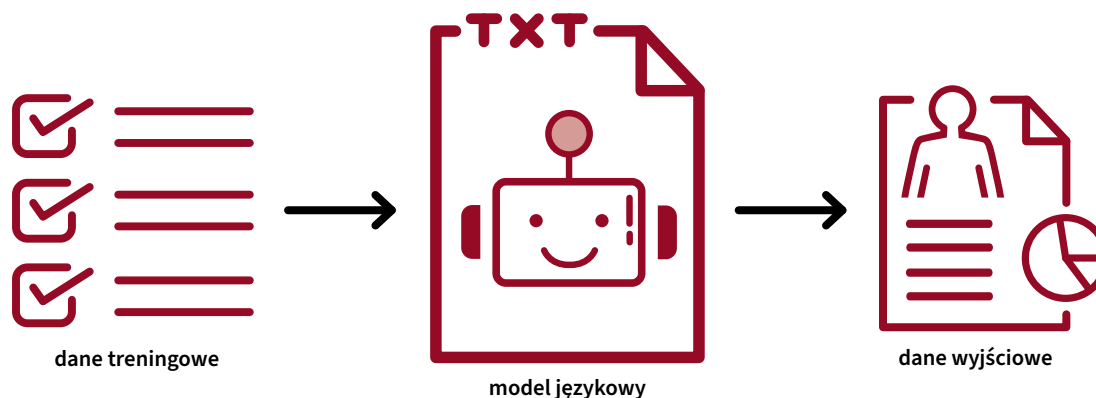
- **Głębokie uczenie** (ang. *Deep Learning*, DL) – zaawansowana forma uczenia maszynowego wykorzystująca sieci neuronowe z wieloma warstwami. Umożliwia rozpoznawanie złożonych wzorców, np. podczas przetwarzania obrazu lub języka naturalnego.
- **Przetwarzanie języka naturalnego** (ang. *Natural Language Processing*, NLP) – dziedzina SI zajmująca się przetwarzaniem i interpretacją języka naturalnego, stosowana m.in. w chatbotach i systemach automatycznego tłumaczenia.
- **Systemy ekspertowe** – oprogramowanie, które wykorzystując bazy wiedzy, podejmuje decyzje (często specjalistyczne z takich dziedzin jak medycyna lub finanse).

Podział ten pozwala lepiej zrozumieć złożoność i potencjał sztucznej inteligencji, a ponadto wskazuje jej różnorodne zastosowania, które mogą być wykorzystywane w procesie edukacyjnym.

Modele językowe

Modele językowe to systemy, które uczą się, analizując ogromne ilości tekstów, by dzięki temu przewidywać lub generować kolejne słowa w zdaniu. Ich działanie można porównać z uczeniem się mowy przez człowieka

Rys. 2. Zasada działania modelu językowego



– im więcej tekstów przetworzą, tym lepiej „rozumieją” zasady składni, gramatyki i zależności między słowami (Kasneci i in., 2023). Oto jak to w uproszczeniu działa:

- Nauka na przykładach: model przetwarza miliony zdań, dzięki czemu rozpoznaje wzorce używania wyrazów. Na przykład uczy się, że po słowach: „Pies goni...” prawdopodobnie pojawi się: „kota”.
- Tworzenie zależności: model zapamiętuje, które słowa najczęściej się ze sobą łączą lub w jakiej kolejności, co pomaga mu lepiej zgadywać kolejne wyrazy bądź całe zdania.
- Przewidywanie słów i zdań: gdy zadamy pytanie lub napiszemy fragment tekstu, model analizuje, jakie wyrazy pasują do kontekstu, i na tej podstawie generuje odpowiedź.

Dzięki przetwarzaniu ogromnych ilości danych modele językowe mogą udzielać odpowiedzi, pisać teksty i pomagać w tłumaczeniach, choć nie „rozumieją” tekstu jak człowiek. Działają raczej jak bardzo zaawansowany system zgadywania na podstawie wzorców, które poznały (Chang i in., 2024).

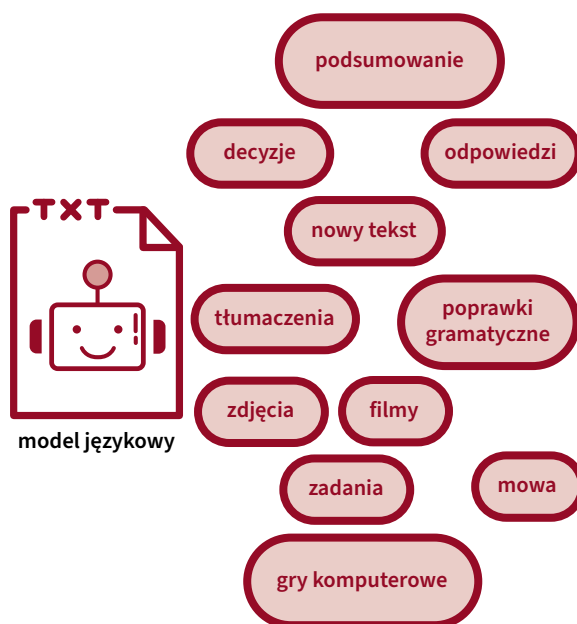
Modele językowe otwierają szerokie możliwości i znajdują zastosowanie w wielu dziedzinach, ułatwiając zarówno tworzenie, jak i przetwarzanie treści. Są używane przede wszystkim do generowania nowych tekstów, co przyspiesza prace twórców artykułów, raportów lub scenariuszy. Automatyzują także proces korekty gramatycznej i stylistycznej, ułatwiając zarówno codzienną komunikację, jak i profesjonalną pracę ze słowem. Modele wspierają też tłumaczenia, umożliwiając dokonywanie precyzyjnych przekładów, a dzięki funkcji analizy i streszczania umożliwiają szybkie przyswajanie najważniejszych informacji z długich tekstów.

Co więcej, zaawansowane modele generatywne mogą tworzyć obrazy oraz grafiki na podstawie opisów tekstowych, co otwiera nowe możliwości w dziedzinach marketingu, projektowania i sztuki cyfrowej. W produkcji filmowej i kreatywnej modele te są wykorzystywane do generowania scenariuszy oraz efektów wizualnych, a nawet do tworzenia całych filmów. Używane w chatbotach i asystentach wirtualnych modele językowe

udzielają odpowiedzi, obsługują klientów i wspierają użytkowników, odciążając dział wsparcia.

Dzięki analizie danych modele mogą także ułatwiać podejmowanie decyzji biznesowych w obszarach takich jak finanse czy zarządzanie zasobami, co zwiększa efektywność firm. W edukacji z kolei pomagają generować spersonalizowane materiały edukacyjne, quizy i zadania, które dostosowują się do poziomu użytkowników. Wszechstronne funkcje modeli językowych wspierają kreatywność, automatyzują pracę oraz przyspieszają rozwój wielu branż, od mediów i edukacji po przemysł i usługi biznesowe (Teubner i in., 2023).

Rys. 3. Możliwości modelu językowego



Sztuczna inteligencja w edukacji – korzyści

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji otwiera przed nauczycielami i uczniami nowe możliwości, które mogą znacząco usprawnić proces nauczania i uczenia się (Jeon, Lee, 2023). Jedną z najważniejszych korzyści jest wprowadzenie personalizacji tego procesu. Algorytmy mogą analizować postępy i potrzeby każdego ucznia, dostosowując rytm pracy oraz poziom trudności



materiału do indywidualnych preferencji i umiejętności. Dzięki temu uczniowie zdobywają wiedzę w tempie dopasowanym do ich zdolności, a to sprawia, że proces nauki jest efektywniejszy i bardziej satysfakcjonujący.

Sztuczna inteligencja może również odciążyć nauczycieli z wielu czasochłonnych zadań administracyjnych, takich jak sprawdzanie prac domowych, testów lub prowadzenie dokumentacji. Systemy oparte na SI automatycznie oceniają prace uczniów, udzielają informacji zwrotnych, a nawet wykrywają wzorce trudności u poszczególnych osób. Dzięki temu nauczyciele zyskują więcej czasu, który mogą spożytkować na interakcje z uczniami i udzielanie im indywidualnego wsparcia.

Sztuczna inteligencja dostarcza narzędzia do analizowania i monitorowania postępów uczniów w czasie rzeczywistym. Zaawansowane analizy mogą pomóc nauczycielom w identyfikacji obszarów wymagających poprawy, a także w przewidywaniu, którzy uczniowie będą potrzebowali dodatkowej pomocy. Takie podejście ułatwia szybkie reagowanie na pojawiające się trudności, co zapobiega pogłębianiu się problemów edukacyjnych uczniów (Alqahtani i in., 2023).

Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji może przynieść wymierne efekty zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Sztuczna inteligencja ułatwia stosowanie nowoczesnych metod nauczania, takich jak wirtualni asystenci, interaktywne symulacje czy edukacyjne gry komputerowe. Narzędzia te angażują uczniów na nowych poziomach, ułatwiają zrozumienie materiału oraz rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów. Dzięki integracji SI z rzeczywistością wirtualną (ang. *Virtual Reality*, VR) i rozszerzoną (ang. *Augmented Reality*, AR) możliwe jest również tworzenie immersyjnych środowisk nauki, które stymulują uczniów do aktywnego poznawania świata (Dai i in., 2023).

Z pomocą SI tworzone są także systemy ułatwiające dostęp do edukacji osobom z różnymi ograniczeniami, w tym z niepełnosprawnościami. Przykładowo narzędzia rozpoznawania mowy i przetwarzania języka naturalnego mogą pomóc ludziom z problemami wzrokowymi lub słuchowymi w pełniejszym uczestnictwie w procesie edukacyjnym.

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji otwiera przed nauczycielami i uczniami nowe możliwości, które mogą znacząco usprawnić proces nauczania i uczenia się.

Sztuczna inteligencja okazuje się przydatna nawet w procesie twórczym, wspomagając użytkowników w poszukiwaniu inspiracji. Narzędzia generatywne mogą sugerować nowe podejścia do projektów edukacyjnych i proponować innowacyjne rozwiązania. Dzięki SI nauczyciele i uczniowie są w stanie szybko tworzyć prototypy oraz makiety projektów edukacyjnych. Tego typu narzędzia przydają się w nauce poprzez projektowanie i eksperymentowanie, co jest szczególnie cenne w edukacji technicznej i projektowej.

Sztuczna inteligencja w edukacji – zagrożenia

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji przynosi nie tylko korzyści, ale i zagrożenia. Ta druga kwestia wymaga szczególnej uwagi, aby móc uniknąć potencjalnych negatywnych konsekwencji – zarówno na poziomie jednostkowym, jak i społecznym.

Jednym z głównych wyzwań związanych z wdrażaniem SI jest ochrona prywatności uczniów i nauczycieli. Systemy SI, które zbierają oraz analizują dane o postępach i zachowaniu uczniów, mogą powodować naruszenie bezpieczeństwa informacji. W przypadku niewłaściwego



zabezpieczenia lub zarządzania istnieje ryzyko wycieku danych osobowych, a tym samym naruszenia prywatności uczniów i zmniejszenia ich zaufania do systemu.

Wzrost zakresu automatyzacji procesów edukacyjnych może prowadzić do zmarginalizowania roli nauczycieli. Choć SI wspiera ich pracę, istnieje obawa, że w przyszłości technologia ta zastąpi ich w wykonywaniu części obowiązków. Może to prowadzić do osłabienia relacji międzyludzkich w edukacji oraz zmniejszenia znaczenia czynników empatii i zrozumienia, które nauczyciel wnosi do procesu nauczania.

Wdrażanie SI wymaga dostępu do nowoczesnych technologii, a to z kolei może prowadzić do wykluczenia cyfrowego. Szkoły i uczniowie z mniejszymi zasobami finansowymi nie zawsze są w stanie korzystać z tych rozwiązań, co przyczynia się do zwiększenia nierówności społecznych. Brak dostępu do technologii SI pozbawia część uczących się korzyści wynikających z personalizacji nauki i nowoczesnych metod edukacyjnych.

Algorytmy są w dużym stopniu zależne od jakości danych, na których są trenowane. Jeśli dane te okazują się niepełne lub stronnicze, może to prowadzić do uprzedzeń w wynikach generowanych przez SI. Na przykład systemy oceniające prace uczniów mogą wykazywać uprzedzenia związane z płcią, pochodzeniem etnicznym lub statusem ekonomicznym. Takie błędy negatywnie wpływają na obiektywność ocen i sprawiedliwość procesu edukacyjnego.

Sztuczna inteligencja, choć potrafi analizować i przetwarzać język naturalny, jest podatna na błędy interpretacyjne, często prowadzące do niezamierzonych wyników. Znamienne są błędy generowane przez modele SI, które próbują odtworzyć obrazy na podstawie opisów językowych (np. wygenerowany obraz osób ćwiczących jogę zawiera nieścisłości anatomiczne i nieprawidłowe pozycje).

Chociaż systemy SI szybko się uczą i błędy pojawiają się rzadziej, każde zastosowanie sztucznej inteligencji wymaga krytycznej oceny wyników. Osoby korzystające z tego

narzędzia muszą być czujne i regularnie weryfikować propozycje generowane przez systemy – podobnie jak to się dzieje we współpracy z ludźmi. Współpracownik może się mylić i to samo dotyczy sztucznej inteligencji – w obu przypadkach nie da się pominąć etapu nadzoru i oceny jakości dostarczanych treści.

Potencjalne kierunki rozwoju edukacji wspieranej przez SI

Rozwój sztucznej inteligencji otwiera przed edukacją wiele nowych możliwości, które w znaczący sposób wpłyną na nauczanie, uczenie się oraz organizację procesów edukacyjnych.

Inteligentni asystenci wspierający uczniów i nauczycieli to kolejny obszar, w którym dzięki SI pojawiają się nowe możliwości. Wirtualni asystenci mogą odpowiadać na pytania uczniów, udzielać wyjaśnień i sugerować odpowiedzi, a także dostarczać nauczycielom informacje zwrotne na temat postępów uczniów. Tego typu narzędzia w znaczącym zakresie poprawiają jakość wsparcia dydaktycznego oraz przyspieszają tempo nauki.

Integracja SI z rzeczywistością wirtualną i rozszerzoną pozwoli tworzyć bardziej immersyjne środowiska edukacyjne, umożliwiające angażujące i interaktywne zdobywanie wiedzy. Dzięki SI nauczyciele będą mogli ściślej dostosowywać takie środowiska do postępów uczniów, umożliwiając im naukę przez doświadczenie i symulację rzeczywistych sytuacji (np. udostępniając wirtualne laboratoria chemiczne lub odtwarzając wydarzenia historyczne).

Połączenie SI z technologią internetu rzeczy (ang. *Internet of Things*, IoT) umożliwi tworzenie inteligentnych klas, w których panujące warunki – np. oświetlenie lub temperatura – będą automatycznie dostosowywane do potrzeb uczniów. Ich aktywność będzie monitorowana przez inteligentne systemy, a tempo zajęć dostosowywane do poziomu ich skupienia i zmęczenia, co pozytywnie wpłynie na efektywność nauki.



Adaptacyjne programy nauczania wspierane przez SI pozwolą dopasować treści i ćwiczenia do bieżących postępów klasy. Analiza danych w czasie rzeczywistym pomoże określić odpowiedni poziom trudności zadań, dzięki czemu uczniowie będą rozwijali umiejętności i zdobywali wiedzę we właściwym tempie. Adaptacyjne programy uwzględniają różne style uczenia się, co zwiększy zaangażowanie uczniów.

Nowe możliwości wynikające z wdrażania sztucznej inteligencji w edukacji mogą zrewolucjonizować sposób nauczania i uczenia się, przyczyniając się do tworzenia dynamiczniejszego i efektywniejszego środowiska edukacyjnego, ściślej dostosowanego do potrzeb odbiorców.

Przykłady wdrożeń sztucznej inteligencji w edukacji

W ostatnich kilku latach sztuczna inteligencja znalazła zastosowanie w wielu instytucjach edukacyjnych na całym świecie. Stało się jasne, że ta technologia może wspierać procesy nauczania i uczenia się, zmieniając jednocześnie tradycyjne podejście do interakcji z systemami edukacyjnymi.

SI sprawdza się w środowiskach, w których treści edukacyjne powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb uczestników procesu nauki. Personalizację materiałów edukacyjnych – dzięki analizie wyników w czasie rzeczywistym – umożliwiają rozwiązania takie jak Smart Sparrow i Knewton. Pozwalają one także na dostosowanie treści w zależności od mocnych i słabych stron uczniów. Wszystko to sprawia, że wzrasta efektywność nauki.

W wielu szkołach i uczelniach wdrażane są chatboty i wirtualni asystenci, pomagający uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące kursów, harmonogramów, a nawet dostarczający informacje zwrotne na temat prac domowych. Przykładem jest system Georgia State University oparty na SI, który wspiera nowych studentów w odnalezieniu się na kampusie, udzielając automatycznych odpowiedzi na pytania zadawane przez

SMS. Dostępność powyższych funkcjonalności to skutek faktu, że SI zmieniła obserwowany od 60 lat sposób interakcji użytkowników z systemami komputerowymi. Uwaga przesunęła się z ich działań na intencje. Zamiast wydawać konkretne polecenia, użytkownicy podają, co chcą uzyskać, a SI stara się zrozumieć ich intencje i dostarczyć odpowiednie wyniki.

Kolejnym przykładem zastosowania SI są systemy, które badają emocje i zaangażowanie uczniów podczas zajęć. Zaawansowane kamery oraz algorytmy analizują mimikę, ruchy ciała i głos, aby określić poziom zainteresowania i uwagi uczestników lekcji. Takie systemy dostarczają nauczycielom informacje zwrotne ułatwiające dostosowywanie tempa lekcji do potrzeb uczniów i zwracanie większej uwagi na te osoby, które wymagają dodatkowego wsparcia.

Dzięki integracji sztucznej inteligencji z rzeczywistością wirtualną (VR, *Virtual Reality*) i rozszerzoną (AR, *Augmented Reality*) niektóre instytucje edukacyjne wdrażają immersyjne środowiska edukacyjne umożliwiające zdobywanie wiedzy poprzez praktykę. Dzięki nim możliwa jest nauka przez doświadczenie i symulacje realnych sytuacji, trudnych do odtworzenia w tradycyjnych klasach. Wirtualne laboratoria pozwalają na eksperymentowanie bez ryzyka fizycznych zagrożeń dla uczniów.

Przedstawione przykłady wdrożeń sztucznej inteligencji w edukacji wskazują, w jaki sposób nowoczesna technologia może wspierać procesy nauczania i zwiększyć zaangażowanie uczniów. Jednak wraz z rozwojem SI istotne jest również krytyczne podejście do generowanych informacji oraz odpowiednie monitorowanie wdrożeń.

Przyszłość sztucznej inteligencji w edukacji – wnioski

Sztuczna inteligencja oferuje ogromne możliwości rozwoju edukacji, zwłaszcza w zakresie dostosowywania metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Współczesne badania pokazują, że stan pełnego



zaangażowania i skupienia (FLOW) jest kluczowy dla zwiększenia efektywności procesu nauczania. FLOW umożliwia uczniom głębsze przyswajanie wiedzy oraz zwiększa ich motywację i satysfakcję z nauki.

Dzięki analizie wyników i reakcji ucznia w czasie rzeczywistym SI może wspierać tworzenie spersonalizowanych ścieżek nauczania, które podnoszą efektywność edukacyjną. Stan FLOW, określane jako „optymalne doświadczenie”, pojawia się, gdy poziom trudności zadania odpowiada umiejętnościom ucznia, sprawiając, że głęboko angażuje się on w naukę. Systemy SI pozwalają analizować dane o postępach ucznia oraz dostosowywać zadania w taki sposób, by balansować między wyzwaniem a umiejętnościami, co pozwala utrzymywać ciągły stan FLOW. Przykładowo system może zwiększać poziom trudności lub oferować nowe zadania, gdy uczeń wykazuje gotowość do podejmowania bardziej zaawansowanych wyzwań.

Przyszłość edukacji wspieranej przez SI zmierza ku pełnej personalizacji, która może się stać standardem w systemach edukacyjnych na całym świecie. Wyposażenie ich w zaawansowane algorytmy analizy i adaptacji może zrewolucjonizować sposób przyswajania wiedzy i umiejętności przez uczniów na różnych poziomach edukacyjnych. Indywidualizacja nauki, umożliwiającą utrzymanie ucznia w stanie FLOW, nie tylko poprawia wyniki edukacyjne, lecz również buduje jego pewność siebie oraz rozwija umiejętności w zakresie samodzielnego uczenia się. W miarę rozwoju technologii możliwe będzie tworzenie środowisk edukacyjnych, które pozwolą maksymalizować potencjał każdego ucznia, dostarczając mu spersonalizowane i motywujące doświadczenia edukacyjne.

Podsumowanie

Sztuczna inteligencja ma ogromny potencjał transformacyjny w edukacji, co tworzy zarówno nowe

możliwości, jak i wyzwania. Dzięki personalizacji nauczania, automatyzacji zadań oraz wspieraniu procesu twórczego SI może znacząco podnieść jakość i efektywność kształcenia. Przykłady wdrożeń pokazują, że dobrze zaprojektowane systemy mogą wspierać uczniów i nauczycieli w zupełnie nowy sposób, tworząc standardy w zakresie dostępu do edukacji oraz indywidualizacji procesu nauki.

Chociaż systemy SI szybko się uczą i błędy pojawiają się rzadziej, każde zastosowanie sztucznej inteligencji wymaga krytycznej oceny wyników.

Jednak jak każda zaawansowana technologia, sztuczna inteligencja niesie ze sobą pewne zagrożenia. Problemy etyczne, ograniczenia w umiejętności krytycznego myślenia, nierówności w dostępie oraz wysokie koszty wdrożeń to aspekty, które wymagają rozważenia. Szczególnie ważne jest krytyczne podejście do jakości generowanych przez SI informacji oraz wyników – zarówno przez nauczycieli, jak i samych uczniów – żeby mieć pewność, że technologia wspiera, a nie zastępuje ludzki wkład w proces edukacyjny.

Obiecującym kierunkiem rozwoju jest tworzenie systemów edukacyjnych dynamicznie dostosowujących materiały i zadania, umożliwiających uczniom pozostawanie w stanie FLOW. Sprzyja on maksymalnej efektywności nauczania i może się stać jednym z najważniejszych elementów współczesnych środowisk edukacyjnych wspomaganym przez SI. Indywidualizacja nauki, dostosowana do tempa i zdolności ucznia, nie tylko optymalizuje proces edukacyjny, lecz także wspiera wewnętrzną motywację oraz zwiększa satysfakcję z nauki.

Podsumowując, sztuczna inteligencja w edukacji oferuje z jednej strony ogromne możliwości, a z drugiej wymaga



rozwoju oraz odpowiedzialności.

Jej pełne wykorzystanie będzie możliwe jedynie poprzez zrównoważone podejście, uwzględniające zarówno korzyści, jak i potencjalne zagrożenia.

Świadome i etyczne wprowadzanie SI do edukacji

pomoże w tworzeniu nowoczesnych środowisk nauki, dostosowanych do potrzeb uczniów – środowisk, które nie tylko pomogą poprawić wyniki akademickie, ale umożliwią kształtowanie odpowiedzialnych i krytycznie myślących obywateli.

Bibliografia

- Alqahtani, T., Badreldin, H. A., Alrashed, M. i in. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(8), 1236–1242.
- Buduma, N., Papa, J. (2022). *Fundamentals of deep learning*. O'Reilly Media.
- Chang, Y., Wang, X., Wang, J. i in. (2024). A survey on evaluation of large language models. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology*, 15(3), 1–45.
- Dai, W., Lin, J., Jin, H. i in. (2023). Can large language models provide feedback to students? A case study on ChatGPT. W: *2023 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, (s. 323–325). IEEE.
- Hunt, E. B. (2014). *Artificial intelligence*. Academic Press.
- Jeon, J., Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15873–15892.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S. i in. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.
- LeCun, Y., Bengio, Y., Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436–444.
- Spector, L. (2006). Editorial introduction: Special issue on the evolution of intelligence. *Artificial Intelligence*, 170(18), 1251–1253.
- Teubner, T., Flath, C. M., Weinhardt, C., van der Aalst, W., Hinz, O. (2023). Welcome to the era of ChatGPT et al. The prospects of large language models. *Business & Information Systems Engineering*, 65(2), 95–101.



$E = mc^2$
 $v = \frac{S}{T}$
 $E = mah$
 $C = uv + \frac{1}{2}at^2$
 $W = \frac{2\pi}{T} = 2\pi f$
 $V^2 = U^2 + 2a$
 $a = mgsin\theta$
 $S = x - x_0$
 $S = U + at$
 $E = \frac{1}{2}ks^2$
 $S = \left(\frac{U+V}{2}\right)t$
 $P = FS$
 $F = k \frac{m_1 m_2}{r^2}$
 $F = ma$
 $E_{k_r} = \frac{1}{2}mv^2$
 $T = 2\pi\sqrt{\frac{m}{K}}$
 $v = \omega A$
 $W = \mu mgs$
 $W = \tau\theta$
 $F = kx$
 \sin
 \cos
 \tan

Wellbeing i narzędzia cyfrowe: wzajemne oddziaływanie

Współczesne społeczeństwo dostrzega znaczenie *wellbeing*, czyli szeroko pojętego dobrostanu, uznając, że jest to jeden z najważniejszych elementów codziennego życia. Ma on wpływ także na sektor edukacji, w którym coraz więcej instytucji dąży do holistycznego rozwoju uczniów i studentów.

Tradycyjne podejście do edukacji, skoncentrowane głównie na wynikach nauczania, zaczyna być uzupełniane o działania na rzecz rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego. Jednocześnie dynamicznie rozwijające się technologie dają nowe możliwości monitorowania i wspomagania dobrostanu. Narzędzia cyfrowe – w tym mobilne aplikacje, urządzenia przenośne oraz platformy online – mogą wspierać codzienne dbanie o zdrowie fizyczne i psychiczne. Pojawia się zatem potrzeba rozwijania takich strategii w obszarze edukacji, które ułatwią odpowiedzialne i świadome korzystanie z technologii, a tym samym zmaksymalizują korzyści płynące z jej użycia.

Celem niniejszego tekstu jest analiza oddziaływania narzędzi cyfrowych na *wellbeing* oraz przedstawienie możliwości wspomagania dobrostanu za pomocą nowoczesnych technologii. Omówione zostały zarówno korzyści wynikające z odpowiedzialnego wykorzystania technologii, jak i potencjalne zagrożenia związane z jej nadużywaniem. Wskazane są ponadto konkretne strategie i narzędzia, które mogą pozytywnie wpływać na dobrostan, a tym samym przyczyniać się do holistycznego rozwoju użytkowników nowoczesnych technologii.

Czym jest dobrostan i co na niego wpływa

Wellbeing, czyli szeroko pojęty dobrostan, odnosi się do obszarów zdrowia fizycznego i psychicznego, a także do sfery życia społecznego. Dbanie o *wellbeing* oznacza wspieranie harmonijnego rozwoju jednostki, co jest kluczowym czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym, umożliwiającym budowanie odporności psychicznej, czyli rezyliencji. To właśnie rezyliencja, czyli prężność czy tężyzna psychiczna, pomaga jednostkom lepiej radzić sobie z trudnościami i wyzwaniami codziennego życia. Holistyczne podejście do dobrostanu uwzględnia nie tylko dążenie do unikania problemów, lecz także strategię odpowiedniego reagowania na pojawiające się trudności. Dobrostan odnosi się do różnych sfer życia, w tym:

Katarzyna Sawicka

Członkini Grupy Doradczej przy Komisji Europejskiej ds. Edukacji holistycznej i dobrostanu



Grzegorz Zwoliński

Politechnika Łódzka



- **fizycznej** (aktywność fizyczna, zdrowa dieta, odpowiednia regeneracja i dobry sen);
- **psychicznej** (równowaga emocjonalna i poznawcza);
- **społecznej** (element wsparcia społecznego i czynnik wpływający na budowanie trwałych, pozytywnych relacji z innymi).

Wellbeing nie sprowadza się wyłącznie do braku choroby. Jest to stan, w którym jednostka realizuje swój pełny potencjał, dbając o więź fizyczną, emocjonalną, umysłową i duchową z samym sobą, z innymi ludźmi oraz otoczeniem. Holistyczne podejście do dobrostanu zwiększa świadomość własnych potrzeb oraz umożliwia efektywne reagowanie na pojawiające się wyzwania. Na dobrostan lub jego brak wpływa wiele przenikających się czynników:

- **Poczucie sensu i zaangażowanie** – jednostki, które mają jasno określone wartości i cele życiowe, są bardziej zadowolone z życia i lepiej radzą sobie z trudnościami. Posiadanie pasji i możliwość angażowania się w istotne dla siebie działania zwiększają odporność psychiczną oraz pomagają czerpać satysfakcję z życia.
- **Zdrowie fizyczne i psychiczne** – te czynniki wzajemnie się uzupełniają. Dbanie o zdrowie fizyczne poprzez regularną aktywność ruchową, odpowiednią dietę oraz regenerujący sen wpływa na ogólny dobrostan. Z kolei zdrowie psychiczne (na które składają się m.in. umiejętność zarządzania emocjami oraz odporność na stres) ma kluczowe znaczenie do zachowania równowagi życiowej.
- **Styl życia i środowisko** – osoby, które żyją w zdrowym środowisku, wypracowały pozytywne nawyki, unikają nałogów i uprawiają sport, mają większe szanse na utrzymanie dobrego stanu zdrowia fizycznego i psychicznego.
- **Relacje społeczne i wsparcie emocjonalne** – relacje z rodziną, przyjaciółmi oraz współpracownikami mają przełożenie na budowanie poczucia bezpieczeństwa

i otrzymywane wsparcie. Dobrze ułożone stosunki społeczne działają jak bufor przeciw stresowi oraz wzmacniają odporność psychiczną.

- **Czynniki zewnętrzne** – zmiany geopolityczne, pandemia lub innego rodzaju wydarzenia globalne mogą negatywnie wpływać na dobrostan jednostek. Niekontrolowane czynniki zewnętrzne wywołują stres oraz poczucie bezradności, co może zaburzać równowagę psychiczną.
- **Sprawczość i wpływ na własne życie** – zaangażowanie w działania, na które ma się wpływ, oraz poczucie sprawczości pomagają w budowaniu pozytywnego nastawienia i zwiększają satysfakcję. Aktywne podejście do zarządzania własnym życiem sprzyja rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami.
- **Sposób postrzegania wydarzeń** – to, jak jednostka interpretuje różne zdarzenia życiowe i reaguje na nie, ma znaczący wpływ na jej *wellbeing*. Osoby umiające spojrzeć na daną sytuację z odpowiedniej perspektywy i unikać negatywnego myślenia są odporniejsze na stres i w większym stopniu zadowolone z życia.

Działania na rzecz dobrostanu uczniów są kluczowe podczas tworzenia zrównoważonych i efektywnych środowisk edukacyjnych.

Jednym z kluczowych modeli wyjaśniających strukturalne czynniki oddziałujące na *wellbeing* jest model Martina Seligmana, który identyfikuje pięć głównych komponentów dobrostanu: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje, znaczenie i osiągnięcia (model PERMA). Te elementy pomagają jednostkom budować trwałe dobrostan i osiągać satysfakcję z życia (Seligman, 2018).

Innym podejściem jest Model Infuture Institute, który koncentruje się na aspektach holistycznych wpływających na dobrostan – takich jak zdrowie fizyczne i psychiczne, rozwój osobisty, wsparcie społeczne oraz adaptacja do zmian. Model ten podkreśla



Rys. 1. Model Martina Seligmana – składniki dobrostanu

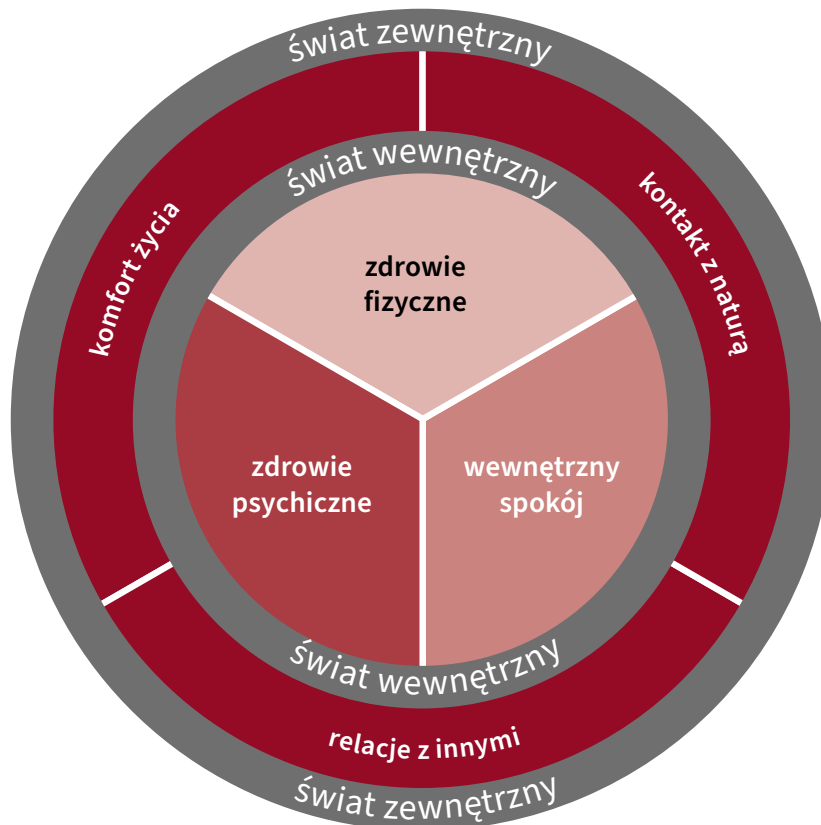


Źródło: Seligman, 2018.

konieczność dostosowania się do dynamicznie zmieniającego się otoczenia oraz rozwijania umiejętności zarządzania stresem i emocjami.

Na rys. 3 przedstawiono czynniki, które mogą wspierać lub zaburzać dobrostan jednostki. Ich zrozumienie pozwala świadomie zarządzać własnym zdrowiem fizycznym i psychicznym oraz rozwijać odporność na stres i wyzwania codziennego życia.

Różnorodność czynników wpływających na *wellbeing* wymaga kompleksowego podejścia, uwzględniającego dbałość o zdrowie fizyczne, psychiczne oraz rozwijanie relacji społecznych i umiejętności radzenia sobie z czynnikami zewnętrznymi.

Rys. 2. Model Infuture Institute – czynniki wspomagające *wellbeing*

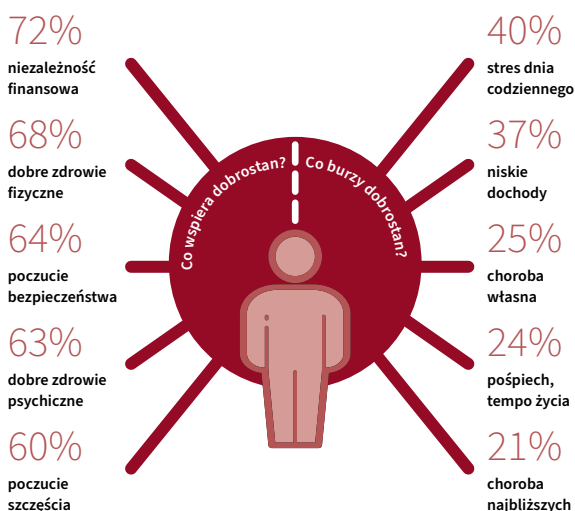
Źródło: Infuture Institute, 2024.



Rola wellbeing w edukacji

Wellbeing wpływa na zaangażowanie, motywację oraz zdolność do przyswajania wiedzy. Tradycyjne podejście do edukacji, skoncentrowane na osiągnięciach w uczeniu się, zaczyna ustępować miejsca bardziej holistycznemu spojrzeniu na uczniów. Wzmacnianie dobrostanu sprzyja ich wszechstronnemu rozwojowi – nie tylko w zakresie kompetencji poznawczych, ale także społecznych oraz emocjonalnych.

Rys. 3. Czynniki wspierające i zaburzające dobrostan



Źródło: Infuture Institute, 2024.

Dzięki dobrostanowi uczniowie mocniej angażują się w naukę i są skłonni do podejmowania trudniejszych wyzwań edukacyjnych. Dobre zdrowie fizyczne i psychiczne uczniów zwiększa efektywność procesu nauczania – dzięki temu mogą się oni koncentrować na zadaniach, są bardziej odporni na stres oraz wykazują większą motywację do zdobywania wiedzy. *Wellbeing* sprzyja również rozwojowi umiejętności krytycznego myślenia oraz kreatywności – czynników niezbędnych w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Edukacja wzmacniająca *wellbeing* wymaga tworzenia środowisk nauki, w których uczniowie

czują, że są bezpieczni, wspierani i zrozumiani. Tego rodzaju otoczenie bazuje na pozytywnych relacjach między uczniami a nauczycielami oraz na metodach umożliwiających rozwój zarówno poznawczy, jak i emocjonalny. Elementami zwiększającymi dobrostan uczniów w środowisku edukacyjnym są m.in.:

- **programy wsparcia emocjonalnego** – np. zajęcia z zakresu zarządzania emocjami, rozwijania umiejętności społecznych oraz radzenia sobie ze stresem;
- **zajęcia rozwijające umiejętności interpersonalne** – warsztaty pomagające uczniom budować relacje, rozwijać empatię oraz umiejętności komunikacyjne;
- **podejście holistyczne** – obejmujące jednoczesny rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych uczniów, co pozwala im lepiej rozumieć własne potrzeby oraz radzić sobie w różnych sytuacjach życiowych.

Uwzględnienie kwestii *wellbeing* w edukacji przynosi długofalowe korzyści, wykraczające poza czas trwania formalnego procesu nauki. Uczniowie, którzy umieją zarządzać emocjami, nawiązywać relacje oraz radzić sobie z problemami, są lepiej przygotowani do podejmowania wyzwań w dorosłym życiu. Dzięki wzmacnianiu dobrostanu uczniów możliwe jest kształtowanie tych wartości, które pomogą im realizować się zarówno zawodowo, jak i osobiście, sprzyjając tym samym budowaniu zdrowej, odpornej społeczności.

Wellbeing uczniów nie tylko wpływa na ich bieżące wyniki w nauce, ale także przygotowuje ich do roli świadomych, empatycznych i odpornych dorosłych, którzy będą aktywnie przyczyniać się do zwiększania dobrostanu całego społeczeństwa.

Sposoby wzmacniania wellbeing

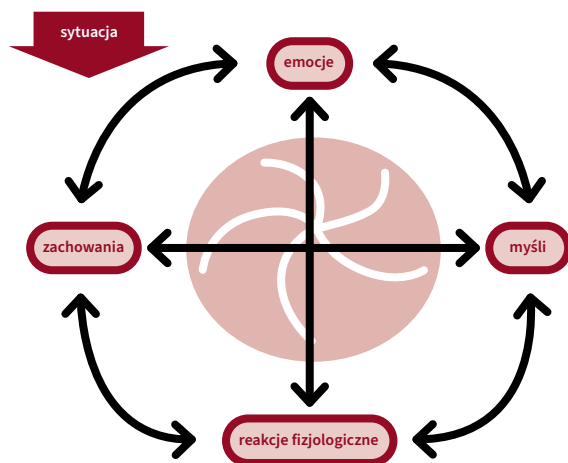
Wzmacnianie dobrostanu jednostki wymaga wprowadzenia konkretnych strategii umożliwiających zachowanie równowagi emocjonalnej, fizycznej



i psychicznej. W tym podrozdziale opisano kilka skutecznych metod w tym zakresie.

Jednym z nich jest model poznawczo-behawioralny „kajzerka”, który dotyczy analizy i modyfikacji zachowań oraz myśli w celu zarządzania stresem i emocjami. W tym modelu szczególną uwagę zwraca się na sposób interpretacji sytuacji oraz reakcje emocjonalne i behawioralne, które mogą wpływać na dobrostan. „Kajzerka” pomaga zidentyfikować negatywne wzorce myślenia i umożliwia poznanie technik świadomego oraz konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi emocjami.

Rys. 4. Model poznawczo-behawioralny „kajzerka”



Źródło: Mechanizm działania CBT, bit.ly/45f2piG.

Kolejną metodą jest stymulacja nerwu błędnego – technika umożliwiająca zachowanie równowagi emocjonalnej i fizjologicznej poprzez aktywację nerwu błędnego mającego wpływ na funkcjonowanie układu parasympatycznego. Metoda bazuje na technikach oddechowych, relaksacyjnych oraz masażach umożliwiających uspokojenie organizmu, obniżenie poziomu stresu oraz zwiększenie odporności na stresory. Stymulacja wpływa korzystnie na równowagę emocjonalną oraz na procesy regeneracyjne organizmu (Porges, 2020).

Poza wspomnianymi modelami istnieje wiele prostych technik, które można wykorzystać do poprawienia dobrostanu:

- **kontakt z naturą** – regularne przebywanie na świeżym powietrzu i przyroda mają pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne i fizyczne;
- **balans między pracą a życiem prywatnym** – zachowanie równowagi między obowiązkami zawodowymi (szkolnymi) a czasem odpoczynku;
- **aktywność fizyczna** – regularny ruch wspiera zdrowie fizyczne i psychiczne, zwiększa poziom energii oraz redukuje stres;
- **trening uważności** – techniki *mindfulness* pomagają w skupieniu się na teraźniejszości, co pozwala zredukować stres oraz lepiej poznać własne emocje.

Codziennie praktykowanie technik wspomagających dobrostan może znacząco poprawić jakość życia, zwiększyć odporność na stres oraz ułatwić radzenie sobie z wyzwaniami codzienności (Williams, Penman, 2014).

Narzędzia cyfrowe wzmacniające wellbeing

W ostatnich latach nastąpił dynamiczny rozwój technologii cyfrowych, w tym narzędzi z zakresu *wellbeing*. Pozwalają one monitorować zdrowie fizyczne i psychiczne, dostarczają rekomendacje dotyczące stylu życia i ułatwiają stosowanie technik relaksacyjnych. Poniżej główne typy narzędzi cyfrowych wspierających dobrostan.

Aplikacje mobilne do monitorowania zdrowia psychicznego

Technologie mobilne umożliwiają śledzenie nastroju, ułatwiają stosowanie wybranych technik relaksacyjnych, prowadzenie dzienników emocji oraz zarządzanie stresem. Dzięki regularnemu rejestrowaniu emocji użytkownicy mogą lepiej zrozumieć swoje stany psychiczne i łatwiej identyfikować wzorce wpływające na *wellbeing*.

Wearables i urządzenia do monitorowania zdrowia fizycznego

Narzędzia *wearables*, czyli inteligentne zegarki, opaski fitness i inne urządzenia do monitorowania aktywności,



umożliwiają śledzenie parametrów fizjologicznych, takich jak tętno, poziom stresu, jakość snu oraz liczba przebytych kroków. Dzięki uzyskanym w ten sposób danym użytkownicy mogą bardziej świadomie zarządzać zdrowiem fizycznym, dostosowując codzienne działania i nawyki do swoich potrzeb. *Wearables* mogą także sygnalizować zbyt niską aktywność fizyczną lub podwyższony poziom stresu i zachęcać do podjęcia działań poprawiających dobrostan.

Aplikacje medytacyjne i treningi uważności

Aplikacje do medytacji i treningów uważności – takie jak Headspace, Calm czy Insight Timer – pomagają użytkownikom rozwijać umiejętności radzenia sobie ze stresem i lepiej zarządzać emocjami. Aplikacje te oferują wsparcie w medytacji, ćwiczenia oddechowe oraz programy relaksacyjne. Regularne korzystanie z nich może pomóc w obniżeniu poziomu stresu oraz zwiększeniu ogólnego poczucia dobrostanu.

Platformy wsparcia online i terapia zdalna

Platformy oferujące wsparcie online oraz terapia zdalna to coraz bardziej popularne sposoby uzyskania pomocy psychologicznej. BetterHelp czy Talkspace umożliwiają kontakt online z terapeutą, co ułatwia dostęp do specjalisty ludziom, którzy nie lubią uczestniczyć w tradycyjnych sesjach. Takie rozwiązania sprawdzają się szczególnie wśród mieszkańców miejscowości oddalonych od większych ośrodków miejskich lub osób, które preferują anonimowość.

Sztuczna inteligencja i uczenie maszynowe w *wellbeing*

Sztuczna inteligencja (SI) oraz uczenie maszynowe mają coraz większy wpływ na rozwój narzędzi wspomagających *wellbeing*. SI może być wykorzystywana do analizy danych o zdrowiu, dostarczania spersonalizowanych rekomendacji oraz przewidywania wzorców zachowań. Przykładem są systemy podpowiadające techniki relaksacyjne,

ćwiczenia fizyczne czy przesyłające przypomnienia o przerwach w pracy. Na sztucznej inteligencji oparte są również chatboty dostępne 24/7, mogące zapewnić użytkownikom m.in. wsparcie emocjonalne.

Uczniowie, którzy umieją zarządzać emocjami, nawiązywać relacje oraz radzić sobie z problemami, są lepiej przygotowani do podejmowania wyzwań w dorosłym życiu.

Wirtualna rzeczywistość jako narzędzie relaksacyjne

Wirtualna rzeczywistość (VR) znajduje zastosowanie jako narzędzie relaksacyjne, umożliwiając zanurzenie się w wykreowanych, uspokajających środowiskach – na plaży, w lesie lub w górach. Takie doświadczenia pomagają obniżyć poziom stresu, pozwalają użytkownikom oderwać się od codziennych problemów i zregenerować siły. VR ułatwia bezpieczne i wygodne doświadczenie relaksu, wpływające pozytywnie na zdrowie psychiczne i ogólny dobrostan. Zastosowanie VR HMD (ang. *Head-Mounted Display* – wyświetlacz montowanego na głowie) pozwala użytkownikowi głębiej zanurzyć się w wirtualnych światach. Technologia ta jest coraz częściej wykorzystywana do tworzenia doświadczeń pomagających redukować stres i poprawić jakość życia.

Zagrożenia związane z technologiami cyfrowymi

Choć technologie cyfrowe oferują wiele korzyści, ich nadużywanie lub niewłaściwe użytkowanie może mieć negatywne konsekwencje.

Intensywne korzystanie z komputerów, smartfonów i innych urządzeń ekranowych może przyczyniać się do problemów ze zdrowiem psychicznym, w tym:



- **schorzeń typowych dla siedzącego trybu życia**, w tym otyłości, chorób sercowo-naczyniowych;
- **zmęczenia wzroku** – długotrwałe wpatrywanie się w ekran prowadzi do tzw. cyfrowego zmęczenia oczu, objawiającego się pieczeniem, suchością i bólem;
- **zaburzeń snu** – ekspozycja na niebieskie światło emitowane przez ekrany narusza rytm snu, skutkując trudnościami z zasypianiem oraz obniżoną jakością wypoczynku.

Technologie cyfrowe negatywnie oddziałują także na zdrowie psychiczne, zwłaszcza wtedy gdy użytkownicy spędzają zbyt dużo czasu online. Do głównych zagrożeń zalicza się:

- **uzależnienie od technologii** – długotrwałe korzystanie z mediów społecznościowych, gier online lub platform streamingowych może prowadzić do uzależnienia, a tym samym niekorzystnie wpływać na codzienne funkcjonowanie i relacje społeczne;
- **negatywne oddziaływanie mediów społecznościowych** – porównywanie się z innymi oraz dążenie do uzyskania idealnego wizerunku online często prowadzi do obniżenia samooceny i do pojawienia się problemów psychicznych (takich jak depresja);
- **cyberprzemoc** – anonimowość w internecie sprzyja przejawom agresji i nękania, co miewa poważne konsekwencje dla zdrowia ich ofiar.

Nowoczesne rozwiązania, zwłaszcza narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję, mogą prowadzić do osłabienia umiejętności krytycznego myślenia, gdy użytkownicy korzystają z automatycznych rekomendacji i algorytmów bez refleksji nad poprawnością uzyskanych wyników. Takie podejście ogranicza zdolność do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz zmniejsza umiejętność analizowania informacji.

Choć technologie ułatwiają kontakt z innymi, ich nadużywanie może prowadzić do izolacji społecznej i osłabienia związków z najbliższym otoczeniem. Wirtualne interakcje nie zastępują w pełni kontaktu

twarzą w twarz, czynnika kluczowego do budowania głębokich relacji międzyludzkich.

Technologie cyfrowe są zagrożeniem dla prywatności i bezpieczeństwa danych osobowych. Użytkownicy, którzy nie stosują odpowiednich środków ostrożności, są narażeni na nieautoryzowany dostęp do swoich zasobów, co nieraz prowadzi do kradzieży tożsamości, nadużyć finansowych lub innego rodzaju problemów.

Generują także wysokie koszty związane z wdrożeniem i utrzymaniem, co bywa poważną barierą dla osób i instytucji o ograniczonych zasobach finansowych. Nierówność w dostępie do nowoczesnych narzędzi może prowadzić do pogłębiania się różnic społecznych i edukacyjnych.

Żeby minimalizować ryzyko istotne jest zachowanie krytycznego podejścia technologii. Użytkownicy powinni mieć świadomość zarówno zalet, jak i potencjalnych zagrożeń związanych z korzystaniem z tego rodzaju narzędzi. Wymaga to zachowania cyfrowej higieny oraz świadomego i odpowiedzialnego zarządzania czasem spędzonym online.

Tworzenie spersonalizowanego planu w zakresie wellbeing

Stworzenie spersonalizowanego planu w zakresie wellbeing jest ważnym krokiem do uzyskania równowagi fizycznej, psychicznej i emocjonalnej. Dzięki narzędziom cyfrowym (m.in. aplikacjom mobilnym, urządzeniom *wearable* oraz platformom analitycznym) można monitorować różne obszary zdrowia oraz dostosować działania do indywidualnych potrzeb i celów jednostki. W tej sekcji przedstawiono główne elementy spersonalizowanego planu wellbeing.

Pierwszym krokiem do osiągnięcia dobrostanu jest wyznaczenie konkretnych, mierzalnych i osiągalnych celów. Mogą one dotyczyć zdrowia fizycznego (np. zwiększenia aktywności fizycznej, poprawy jakości snu), zdrowia psychicznego (np. zmniejszenia poziomu stresu, regularnej praktyki *mindfulness*) oraz relacji



społecznych (np. rozwoju umiejętności komunikacyjnych, nawiązywania nowych relacji). Ważne jest, by cele były realistyczne i dostosowane do indywidualnych potrzeb danej osoby i do jej stylu życia.

Dzięki opaskom fitness, inteligentnym zegarkom lub aplikacjom mobilnym można skutecznie monitorować stan zdrowia – zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Narzędzia te pozwalają śledzić różne parametry, w tym tętno, poziom stresu, jakość snu oraz aktywność fizyczną, a tym samym dostarczać informacji mogących pomóc w optymalizacji planu *wellbeing*. Regularne monitorowanie stanu zdrowia umożliwia śledzenie postępów w osiąganiu wyznaczonych celów oraz wprowadzanie zmian, kiedy zajdzie taka potrzeba.

W spersonalizowanym planie *wellbeing* warto uwzględnić techniki relaksacyjne oraz trening uważności (*mindfulness*), wspierające zdrowie psychiczne i emocjonalne. Aplikacje do medytacji i odpowiednie techniki oddechowe pomagają zredukować stres, a tym samym w poprawiają samopoczucie. Regularna praktyka *mindfulness* ułatwia zrozumienie własnych emocji oraz wspiera koncentrację, co przekłada się na zwiększenie jakości życia.

Kluczowym elementem zdrowego trybu życia jest aktywność fizyczna. Plan dotyczący dobrostanu powinien uwzględniać dostosowanie rodzaju i intensywności działań ruchowych do indywidualnych potrzeb oraz preferencji. Narzędzia cyfrowe (np. aplikacje fitness) ułatwiają stworzenie harmonogramu ćwiczeń, śledzenie postępów oraz motywują do regularnego ruchu.

Bardzo istotne jest dbanie o dietę, ma ona bowiem bezpośredni wpływ na poziom energii, koncentrację i samopoczucie. Aplikacje do monitorowania składników odżywczych w posiłkach pomagają w utrzymaniu zdrowych nawyków żywieniowych. Wdrożenie odpowiedniego planu dietetycznego przyczynia się do długotrwałego utrzymania równowagi psychicznej i zdrowia.

Plan *wellbeing* powinien być poddawany ocenie pod kątem skuteczności. W związku z tym musi zakładać elastyczność – w miarę jak zmieniają się potrzeby i cele

jednostki, może on wymagać modyfikacji. Narzędzia cyfrowe umożliwiają łatwe śledzenie postępów oraz wprowadzanie zmian w planie, co zwiększa szanse na osiągnięcie założonych celów i utrzymanie długotrwałego dobrostanu. Wirtualna rzeczywistość (VR) oraz sztuczna inteligencja (SI) ułatwiają personalizację i realizowanie planu *wellbeing*. Urządzenia VR można wykorzystać do ćwiczeń relaksacyjnych i medytacyjnych – immersyjne doświadczenia pomagają redukować stres. SI jest w stanie dostarczyć spersonalizowane rekomendacje i przewidywania oparte na analizie danych dotyczących zdrowia, co umożliwia precyzyjniejsze dostosowanie planu do indywidualnych potrzeb (Kamińska i in., 2020).

Potencjał sztucznej inteligencji a *wellbeing*

Sztuczna inteligencja jest coraz istotniejszym elementem w obszarze *wellbeing*, oferującym innowacyjne sposoby wspierania zdrowia fizycznego, psychicznego i emocjonalnego. Dzięki zaawansowanym algorytmom uczenia maszynowego SI analizuje ogromne ilości danych i dostarcza spersonalizowane rekomendacje oraz prognozy dotyczące zdrowia.

Sztuczna inteligencja umożliwia analizę danych zdrowotnych pochodzących z różnych źródeł – np. z urządzeń *wearables*, aplikacji mobilnych i elektronicznych kartotek zdrowia. Dzięki algorytmom predykcyjnym jest w stanie identyfikować wzorce wskazujące potencjalne problemy zdrowotne, co umożliwia wczesne wykrywanie zagrożeń wynikających z problemów ze snem, wzrostu poziomu stresu lub zaburzeń nastroju. Dobra diagnoza to szybsze wprowadzenie działań zapobiegawczych i poprawa dobrostanu użytkownika.

Sztuczna inteligencja może wygenerować podpowiedzi odnośnie do stylu życia, uwzględniając indywidualne potrzeby i preferencje użytkownika. Może np. rekomendować ćwiczenia fizyczne, techniki relaksacyjne, plany dietetyczne lub harmonogramy snu dostosowane do unikalnych wzorców zdrowotnych danej osoby.



To z kolei ułatwia efektywne zarządzanie zdrowiem i poprawę ogólnego dobrostanu.

Interaktywne chatboty potrafią wspierać użytkowników emocjonalnie, oferując pomoc w zarządzaniu stresem, lękiem oraz innego rodzaju trudnymi sytuacjami. Woebot czy Wisa podsuwają przykładowo techniki radzenia sobie z emocjami (takie jak *mindfulness* lub ćwiczenia oddechowe). Narzędzia te są dostępne przez całą dobę, można zatem z nich skorzystać w dowolnym momencie, gdy zajdzie taka potrzeba.

Narzędzia SI mogą również monitorować zdrowie psychiczne użytkowników na podstawie analizy ich wypowiedzi, interakcji online lub wzorców korzystania z aplikacji. Tego rodzaju technologie umożliwiają odbiorcom wgląd w ich stan emocjonalny oraz dostarczają rekomendacji w sprawie działań zwiększających dobrostan. Monitorowanie zdrowia psychicznego za pomocą sztucznej inteligencji ułatwia także wykrywanie wczesnych oznak problemów, takich jak depresja lub wypalenie zawodowe.

Wirtualni asystenci (np. Alexa, Siri, Google Assistant) mogą przypominać użytkownikom o utrzymywaniu dobrych codziennych nawyków (np. regularnych przerw na rozciąganie bądź ćwiczenia). Tego rodzaju technologie są także pomocne w ustalaniu harmonogramu dnia, ułatwiając zachowanie równowagi pomiędzy obowiązkami zawodowymi a czasem na odpoczynek – co jest jednym z najważniejszych czynników długotrwałego dobrostanu.

Dzięki połączeniu sztucznej inteligencji z technologiami VR (wirtualnej rzeczywistości) i AR (rozszerzonej rzeczywistości) możliwe jest tworzenie immersyjnych doświadczeń wspomagających zdrowie psychiczne i fizyczne. Za przykład można podać generowanie spersonalizowanych środowisk relaksacyjnych lub terapeutycznych dostosowanych do aktualnych potrzeb użytkownika, ułatwiających redukcję stresu, poprawę nastroju lub radzenie sobie z problemami.

Wykorzystanie danych osobowych przez narzędzia SI oraz monitorowanie zdrowia psychicznego za pomocą tych technologii rodzi jednak wątpliwości dotyczące prywatności i bezpieczeństwa danych. Algorytmy sztucznej inteligencji są także podatne na błędy i uprzedzenia, co w niektórych przypadkach prowadzi do przekazywania użytkownikom nieodpowiednich rekomendacji. Dlatego ważne jest, aby podczas ich wykorzystywania uwzględniać odpowiednie standardy etyczne oraz transparentność algorytmów. Wykorzystując potencjał SI, należy zatem zachować odpowiedzialność etyczną oraz zapewnić ochronę prywatności użytkowników.

Przyszłość technologii cyfrowych w obszarze *wellbeing*

Rozwój technologii cyfrowych owocuje nowymi narzędziami i możliwościami wspierania dobrostanu jednostek. Przyszłość oznacza integrację sztucznej inteligencji, wirtualnej rzeczywistości, biofeedbacku oraz Internetu Rzeczy, co umożliwi dostarczanie kompleksowych rozwiązań wspierających zdrowie fizyczne, psychiczne i emocjonalne. W tej sekcji omówiono kierunki, w których mogą zmierzać technologie wspierające *wellbeing*.

Wellbeing uczniów nie tylko wpływa na ich bieżące wyniki w nauce, ale także przygotowuje ich do roli świadomych, empatycznych i odpornych dorosłych.

W przyszłości można się spodziewać powstania holistycznych systemów zarządzania zdrowiem i dobrostanem, integrujących różne aspekty *wellbeing*: zdrowie fizyczne, psychiczne, kontakty społeczne i stany emocjonalne. Będą one analizować dane z wielu źródeł – urządzeń *wearables*, aplikacji mobilnych, a nawet środowisk VR/AR – aby dostarczać spersonalizowane rekomendacje dla wszystkich sfer życia. Tego typu podejście umożliwi całościowe wsparcie jednostki.



Wraz z rozwojem Internetu Rzeczy oraz SI inteligentne środowiska – domy, biura, przestrzenie publiczne – będą się automatycznie dostosowywać do potrzeb użytkownika, wpływając na jego dobrostan. W redukcji stresu i zwiększeniu komfortu pomóc mogą np. odpowiednio regulowane oświetlenie, temperatura bądź emitowanie określonych dźwięków. Inteligentne systemy będą przypominały o aktywności fizycznej, a także monitorowały jakość powietrza.

Znaczący wpływ na *wellbeing* może mieć w przyszłości biofeedback, czyli metoda monitorowania reakcji fizjologicznych (np. tętna, oddechu lub napięcia mięśniowego). Nowoczesne urządzenia biofeedbackowe, zintegrowane z mobilnymi aplikacjami i SI, będą na bieżąco analizować dane fizjologiczne i sugerować techniki relaksacyjne lub ćwiczenia oddechowe dostosowane do aktualnego stanu użytkownika. Pomogą też lepiej zrozumieć mu jego reakcje na stres oraz efektywnie zarządzać emocjami.

Na znaczeniu zyskają technologie wirtualnej oraz rozszerzonej rzeczywistości. Dzięki nim możliwe będzie tworzenie coraz bardziej immersyjnych środowisk terapeutycznych, pomagających użytkownikom radzić sobie z lękiem, ze stresem lub z wyzwaniami emocjonalnymi. Sprawdzą się też w wymiarze edukacyjnym, umożliwiając praktyczne ćwiczenie technik relaksacyjnych oraz symulowanie trudnych sytuacji życiowych, co zwiększy umiejętności radzenia sobie odbiorcy w realnym świecie.

Dzięki postępom w dziedzinach genetyki i epigenetyki *wellbeing* w przyszłości będzie bardziej spersonalizowany i dokładniej uwzględni predyspozycje jednostki. Analiza genotypu oraz ekspresji genów pozwoli dostosować plany zdrowotne, dietetyczne i rodzaje aktywności fizycznej do indywidualnych potrzeb biologicznych danej osoby. Technologia ta sprawdzi się zarówno w zakresie prewencji zdrowotnej, jak i optymalizacji procesów regeneracyjnych organizmu.

Rozwój inteligentnych systemów diagnostycznych i terapeutycznych bazujących na SI umożliwi

przewidywanie epizodów stresu, stanów lękowych lub depresji, wykorzystując wzorce danej osoby. Dzięki temu będzie można przeprowadzać odpowiednio wczesną interwencję. SI dostarczy spersonalizowane programy terapeutyczne (techniki *mindfulness*, kognitywno-behawioralne oraz trening uważności), wspomagające zdrowie psychiczne i emocjonalne.

Technologie przyszłości pomogą zintegrować dążenia do dobrostanu w codziennym życiu. Inteligentne systemy wspomaganie zdrowia, personalizowane programy aktywności fizycznej, interaktywne aplikacje terapeutyczne – tego rodzaju rozwiązania mogą się stać łatwo dostępną częścią dnia. Zarządzanie zdrowiem i dobrostanem stanie się w związku z tym naturalne i intuicyjne, co przetoży się na utrzymanie długotrwałej równowagi psychofizycznej.

Wnioski

Technologie cyfrowe oferują szeroki wachlarz możliwości wspierania dobrostanu jednostek – od monitorowania zdrowia fizycznego i psychicznego po spersonalizowane rekomendacje i narzędzia terapeutyczne. Rozwój sztucznej inteligencji, wirtualnej rzeczywistości oraz technologii *wearables* umożliwi kompleksowe wsparcie zdrowia i dobrostanu, dostosowane do indywidualnych potrzeb użytkowników. Sztuczna inteligencja oraz technologie VR i AR pozwalają na tworzenie immersyjnych i spersonalizowanych doświadczeń, przyczyniających się do redukcji stresu, poprawy zdrowia psychicznego oraz rozwoju umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami codzienności. Z kolei narzędzia cyfrowe – aplikacje medytacyjne, inteligentne urządzenia monitorujące lub chatboty – ułatwiają dbanie o *wellbeing* i utrzymanie równowagi psychofizycznej.

Jednak cyfrowe narzędzia, tak jak wszystkie zaawansowane technologie, wiążą się z pewnymi wyzwaniami i zagrożeniami. Ryzyko uzależnienia od mediów społecznościowych, obciążenia zdrowotne wynikające z siedzącego trybu życia oraz możliwe zagrożenia prywatności danych to kwestie, które



wymagają szczególnej uwagi. Przyszłość technologii wspierających dobrostan musi uwzględniać nie tylko innowacje, lecz także odpowiedzialność etyczną oraz ochronę prywatności użytkowników.

Podsumowując – technologie cyfrowe mają potencjał, żeby efektywnie wspomagać zdrowie oraz dobrostan jednostek, ale ich skuteczne i bezpieczne zastosowanie wymaga rozwagi oraz świadomego podejścia. Inwestycja w rozwój zrównoważonych i etycznych rozwiązań technologicznych jest podstawowym warunkiem tego, aby narzędzia *wellbeing* działały na rzecz poprawy jakości życia użytkowników, bez ubocznego negatywnego

wpływu na ich zdrowie fizyczne i psychiczne. W dobie rozwoju sztucznej inteligencji integracja narzędzi cyfrowych z codziennym życiem staje się coraz bardziej naturalna. Przyszłość *wellbeing* oznacza uwzględnienie zarówno potencjału zaawansowanych technologii, jak i ich wpływu na użytkowników. Wraz z postępem technologicznym konieczne będzie prowadzenie zaawansowanych badań oraz konsultacji między specjalistami z różnych dziedzin, żeby zyskać pewność, że cyfrowe narzędzia *wellbeing* będą wykorzystywane w sposób bezpieczny i zrównoważony, służąc poprawie jakości życia jednostek, a w konsekwencji – całych społeczności.

Bibliografia

- Infuture Institute (2024). *Dobrostan Polek i Polaków*. Infuture Institute. infuture.institute/raporty/dobrostan-polek-i-polakow [dostęp: 26.10.2024].
- Komisja Europejska (2024). *Wellbeing and mental health at school – Guidelines for education policymakers*. Publications Office of the European Union. bit.ly/4kmp0xD [dostęp: 30.06.2025].
- Komisja Europejska (2024). *Wellbeing and mental health at school – Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union. bit.ly/3ZS5y4v [dostęp: 30.06.2025].
- Kamińska, D., Smółka, K., Zwoliński, G., Wiak, S., Miecz, D., Anbarjafari, G. (2020). Stress reduction using bilateral stimulation in virtual reality. *IEEE Access*, 8, 200351–200366.
- Porges, S.W. (2020). *Teoria poliwagalna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seligman, M. (2018). Perma and the building blocks of wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
- Williams, M., Penman, D. (2014). *Mindfulness*. Trening uważności. Edgar.



$E = mc^2$
 $V = \frac{S}{T}$
 $E = mah$
 $S = uv + \frac{1}{2}at^2$
 $\omega = \frac{2\pi}{T} = 2\pi f$
 $v^2 = u^2 + 2as$
 $= u_m \sin \omega t$
 $a = mg \sin \theta$
 $S = x - x_0$
 $S = ut + \frac{1}{2}at^2$
 $E = \frac{1}{2}ks^2$
 $S = \left(\frac{u+v}{2}\right)t$
 $P = FS$
 $F = k \frac{m_1 m_2}{r^2}$
 $F = ma$
 $w = \mu mgs$
 $w = r\theta$
 $F = kx$
 \sin
 \cos
 \tan
 $T = 2\pi \sqrt{\frac{m}{k}}$
 $v = \omega r$
 $E_k = \frac{1}{2}mv^2$

Diagrams include: a pulley system with forces F_1 and F_2 ; a block on a surface with forces F_1 , F_2 , and f ; a pendulum; a spring-mass system; a sine wave graph with period T and phase markers $\frac{T}{4}$, $\frac{T}{2}$, $\frac{3T}{4}$; a force vector diagram with F_1 and F_2 ; and a gear system inside a lightbulb.

Granie potrzebne od zaraz – gry w edukacji obywatelskiej w kontekście priorytetów programu Erasmus+

Gry edukacyjne ułatwiają omówienie trudnych i kontrowersyjnych tematów, pomagają w przetamywaniu schematów, uczą krytycznego myślenia, pozwalają spojrzeć na problemy z szerszej perspektywy i wykroczyć poza horyzont własnych doświadczeń. W związku z tym doskonale się sprawdzą na lekcjach z przedmiotu edukacja obywatelska, których celem jest kształtowanie wzorca postawy obywatelskiej oraz zachęcanie do aktywności w obszarze społecznym.

Dyskusja na temat szkoły, a szerzej – edukacji – od zawsze rozpala środowiska dydaktyków, naukowców, a także rodziców, jak i uczniów. Niewątpliwie szkoła, jaką znamy, nie przystaje do dzisiejszej dynamicznej i niestabilnej rzeczywistości, w której cyfryzacja wkracza w kolejne dziedziny życia, następują duże zmiany społeczne i coraz częściej widoczne są problemy związane z kryzysami zdrowia psychicznego. I nie ma na razie dobrego, systemowego rozwiązania tych kwestii, mimo wysiłków wielu osób – nauczycieli bezpośrednio pracujących z dziećmi i młodzieżą czy specjalistów patrzących z szerszej perspektywy. Być może dobrą odpowiedzią na brak stabilności, słabość relacji rodzinnych i rówieśniczych oraz narastające poczucie zagrożenia (związane m.in. ze zmianami klimatycznymi i konfliktami zbrojnymi) byłoby oparcie się i zakorzenienie we wspólnocie oraz budowanie poczucia sprawstwa i rozwijanie kluczowych kompetencji. Taki kierunek widać zarówno w zarysie nowego przedmiotu szkolnego, jakim jest edukacja obywatelska, jak i w programie Erasmus+.

Katarzyna Strzelecka
Fundacja Wspierania Edukacji
i Rozwoju „Innowatorium”



Priorytety Erasmus+ a edukacja obywatelska

Priorytety Erasmus+ to: transformacja cyfrowa, środowisko i walka ze zmianą klimatu, włączanie i różnorodność oraz uczestnictwo w życiu demokratycznym,



wspólne wartości i aktywność obywatelska. Zawiera się w nich zarówno troska o równość i sprawiedliwość społeczną, jak i potrzeba zakorzenienia oraz budowania odpowiedzialnej wspólnoty w ekologicznym środowisku. Transformacja cyfrowa w programie jest ukierunkowana na przygotowanie człowieka na wyzwania współczesnego świata, związane m.in. ze sztuczną inteligencją oraz z dezinformacją. Jej zadaniem ma być też zwiększenie umiejętności cyfrowych oraz rozwój efektywnego ekosystemu edukacji w tym zakresie, co oznacza przygotowanie do życia w erze cyfrowej.

Kolejnym wyzwaniem dla nas oraz przyszłych pokoleń jest środowisko i klimat, co oznacza dostosowanie do nadchodzących zmian i otwartość na nie, a także gotowość do eksplorowania nowych przestrzeni zawodowych, kulturowych i społecznych. W adaptacji do tych zmian Erasmus+ podkreśla rolę szkoły, która ma ułatwiać rozwój kompetencji, zwiększyć perspektywę zawodowe oraz zaangażowanie w obszarach o strategicznym znaczeniu dla zrównoważonego wzrostu. Innowacyjne praktyki, do których zachęca Erasmus+, zakładają gotowość do zmian w indywidualnych wyborach, wyznawanych wartościach kulturowych i świadomości. To z kolei wymaga troski o sprawiedliwość społeczną, równy dostęp i równe możliwości oraz dążenie do likwidacji różnego rodzaju barier – społecznych, kulturowych, ekonomicznych, zdrowotnych, edukacyjnych.

Mam przekonanie, że spośród tych czterech priorytetów udział w demokratycznym społeczeństwie, wspólne wartości i aktywność obywatelska to najszerszy obszar, mieszczący w sobie pozostałe trzy. Bez aktywności obywatelskiej walka ze zmianą klimatu będzie utrudniona (o ile w ogóle możliwa), a bez wspólnych wartości nie zadamy ani o włączenie i różnorodność, ani o transformację cyfrową, na jakiej nam zależy – ukierunkowaną na człowieka i dostępną dla wszystkich. Priorytet ten mieści w sobie zarówno zachętę do zaangażowania obywatelskiego i etycznych zachowań, jak i wzmocnienia kompetencji społecznych, międzykulturowych, krytycznego myślenia, umiejętnego korzystania z mediów oraz rozwijania potrzeby uczenia

się przez całe życie. Z jednej strony zwraca uwagę na konieczność podnoszenia wiedzy dotyczącej Unii Europejskiej, wspólnych wartości i dziedzictwa europejskiego, a z drugiej – na potrzebę różnorodności.

W priorytety programu Erasmus+ wpisuje się dyskusja nad nowym przedmiotem edukacja obywatelska, który w najpełniejszy sposób umożliwi ich realizację. Jego celem jest przekazywanie wiedzy o życiu demokratycznym, budzenie świadomości i zwiększenie zrozumienia procesów demokratycznych przez uczniów, ale także kształtowanie wzorca postawy obywatelskiej oraz zachęcanie do aktywności w obszarze społecznym.

Założenia MEN dotyczące edukacji obywatelskiej przedstawił we wrześniu 2024 roku w Zakopanem koordynator zespołu przygotowującego podstawę programową Jędrzej Witkowski, podczas konferencji „Standardy jakości Erasmusa w praktyce szkolnej”. Za najważniejszy efekt nauczania tego przedmiotu uznaje się odpowiedzialne zaangażowanie obywatelskie, na które składają się: wiedza ułatwiająca zrozumienie procesów społecznych; zainteresowanie i kompetencje pozwalające działać w sferze społecznej; sprawczość (zaangażowanie), w tym przekonanie o własnej obywatelskiej skuteczności i odwaga podejmowania działań. Uczeń ma znać procesy zachodzące w pięciu kręgach wspólnot wpisanych w działy tematyczne przedmiotu: szkołę, wspólnotę lokalną, krajową, europejską i światową. Wśród wymagań szczegółowych zawarto takie kompetencje, jak: weryfikowanie informacji, formułowanie opinii i wyrażanie jej z szacunkiem dla innych osób, a także gotowość do działań, m.in. wpływania na władze publiczne i rozwiązywania problemów. Program nauczania uzupełnia katalog 16 działań obywatelskich (spośród których uczeń wybierze dla siebie najciekawsze) oraz realizacja własnego projektu – badania społecznego lub próby rozwiązania społecznego problemu.

W projekcie przedmiotu zwraca uwagę bardzo duży nacisk na powiązanie wiedzy z aktywnością. Uczeń nie pozostanie z „suchymi” informacjami, tylko w praktyce będzie musiał wykorzystać zdobyte wiadomości i sprawdzić się jako aktywny obywatel. To innowacyjne podejście może być sporym



wyzwaniem dla naszej – dość tradycyjnej – szkoły. Zresztą nie tylko dla placówki edukacyjnej. Realizacja przedmiotu w takim kształcie to także wyzwanie dla całego społeczeństwa, w którym poziom zaufania jest bardzo niski. W powtarzanych cyklicznie badaniu CBOS 75% uczestników uważa, że w stosunkach z innymi należy być ostrożnym, a tylko ok. 43% ma zaufanie do urzędów centralnych (władzom lokalnym ufa ok. 71% respondentów), (CBOS 2024). Partycypacja mieszkańców gmin, jak wynika z badania Fundacji Batorego, jest niska, a urzędy nie zachęcają do jej zwiększenia zarówno z braku wiedzy, w jaki sposób zmienić ten stan rzeczy, jak i po prostu z wygody (Fundacja Batorego, 2024). Partycypacja przybiera głównie formę niezgody i jest incydentalna (wyraża się np. poprzez udział w protestach), nie kojarzy się więc pozytywnie. W społeczeństwie brakuje wiedzy obywatelskiej i myślenia wspólnotowego, ponadto oczekiwania wobec lokalnej władzy są wysokie i nierealistyczne, co wynika z niezrozumienia procesów demokratycznych. Z kolei badania aktywności młodych osób pokazują, że decydują się na działanie wtedy, gdy są postawione pod ścianą, jak było w przypadku strajku klimatycznego, Parlamentu Młodych Rzeczypospolitej Polskiej czy po części praw kobiet. Warto więc zadać sobie pytanie, czy dorośli potrafią i chcą stworzyć przestrzeń, w której młodzi mogą czuć się traktowani poważnie, skoro w sejmie zasiada ok. 3% postanek i postów do 30. roku życia (średnia wieku to 50 lat), zaś z założenia miejsca działania młodych ludzi rozwijają się powoli i często znajdują się pod zbyt dużą kontrolą dorosłych. Przykładem mogą być młodzieżowe rady działające przy samorządach. Pierwsza powstała w 1990 roku, a w roku 2022 rady działały w 533 gminach w Polsce (na 2477 istniejących) i w 71 spośród 380 powiatów, wliczając miasta na prawach powiatu (Dec-Kiełb, 2022). Optyризmem napawają dane dotyczące zaangażowania w wolontariat, w którym uczestniczy niemal 45% uczniów, ale trudno ocenić, na ile jest to po prostu pragmatyczny wybór z powodu dodatkowych punktów przyznawanych w trakcie rekrutacji do szkoły ponadpodstawowej.

Wykorzystanie gier w edukacji – zarys historyczny

Z kwestią zwiększania aktywności społecznej i rozwoju świadomości demokratycznej młodzieży wiąże się wiele wyzwań. Jednak mimo opisanych trudności z realizacją edukacji obywatelskiej zdecydowanie popieram wprowadzenie tego przedmiotu w proponowanym kształcie. Co można zrobić, by ułatwić realizację programu nauczania i zachęcić, a może przede wszystkim – ośmielić młodych do aktywności? Fundacja Innovatorium od lat ma na to sprawdzone sposoby: gry symulacyjne, edukacyjne oraz grywalizację.

Gry, a szerzej – zabawy, znane są od początku istnienia gatunku ludzkiego i zakorzeniły się w każdej cywilizacji i kulturze na Ziemi¹. W ostatnich latach coraz większe znaczenie w procesie edukacji zyskuje grywalizacja. Warto w tym miejscu usystematyzować nazewnictwo dotyczące tego obszaru – a nie jest to łatwe, ponieważ termin „zabawa” jest bardzo szeroki. Najczęściej mówi się, że jest czynnością podejmowaną dobrowolnie, swobodną, odbywającą się w określonym czasie i przestrzeni, zawierającą elementy niepewności, a także umowności i fikcji. Łatwiej można określić, czym jest gra: czynność o ściśle ustalonych zasadach i liczbie graczy. Uznaje się, że jest formą zabawy.

Jednym z najstarszych terminów określających wykorzystanie zabaw i gier w edukacji jest „nauka przez zabawę”. Można to rozumieć dwojako: jako wplatanie treści nauczania w zabawę (co najczęściej stosuje się w instytucjach i działaniach edukacyjnych) oraz jako zjawisko trwale wpisane w rozwój dziecka.

Oprócz znanych od dawna terminów pojawiły się nowe:

1. Grywalizacja (bądź gamifikacja) – używanie mechaniki gry do wywołania pożądanych zachowań, np. do zwiększenia liczby osób dbających o porządek w miejscach publicznych. Uważa się, że słowo to pojawiło się w 2002 roku, a jego autorem jest Nick Pellings.

1 en.wikipedia.org/wiki/History_of_games.



2. *Eduainment* – rozrywka, która niesie w sobie treści edukacyjne. Najczęściej stosowana jest w mediach, ale także m.in. w instytucjach popularyzujących wiedzę, naukę. Termin ten spopularyzował Walt Disney.
3. Edu-gra, gra użytkowa, *serious game* – gra, którą wykorzystuje się do trenowania określonych postaw i umiejętności, rozwijania wiedzy na jakiś temat. Podobnie jak w przypadku nauki przez zabawę, trudno określić moment narodzin gier edukacyjnych. Wiadomo, że ich początki sięgają starożytności, ale termin *serious games* został stworzony przez Clarka Abta w latach 70. XX wieku.

Jak widać, definicje te określają zjawiska, które mogą się mieszać i przenikać. Czy „Srocza kaszkę warzyta” to jeszcze gra, zabawa czy edu-gra? Czy gra w klasy to zabawa, czy raczej grywalizacja pomagająca w nauce liczenia?

Sięgnijmy do historii, by pokazać, że od zarania cywilizacji gry łączą się z edukacją, a także prestiżem. Niektóre z nich nie wychodzą z mody i użycia od setek, a nawet tysięcy lat. Najstarsze artefakty, datowane nawet na 9 tys. lat p.n.e., to kamienie z długimi żłobieniami, służące prawdopodobnie do gry mankala – znanej m.in. w starożytnym Egipcie. Gra planszowa z grobowca Bašur Höyük z obszaru dzisiejszej Turcji lub te pochodzące z najstarszych znanych archeologom miast świata (takich jak Tell Brak czy Dżamdat Nasr) mają po ok. 5 tys. lat. Starożytne pochodzenie mają: królewska gra z Ur, warcaby, kości, a także kółko i krzyżyk, młynek, hacle (ciupy), gra „Polowanie na niedźwiedzia” (do dziś popularna we Włoszech). Gry z podobnymi do siebie zasadami często można znaleźć w różnych zakątkach świata, w odległych kulturach, co świadczy o tym, że dzięki swojej atrakcyjności i popularności rozprzestrzeniły się na całym świecie, pokonując bariery geograficzne, kulturowe, religijne i cywilizacyjne.

Już w zamierzchłych czasach gry i zabawy służyły czemuś więcej niż tylko zwykłej rozrywce – nadawano

im mityczne i religijne znaczenie, wykorzystywano w edukacji duchownych i wojskowych. Za pomocą gier uczono etyki, rozwijano myślenie strategiczne oraz logiczne. Były one elementem kultury dworskiej, a w dyplomacji używano ich jako podarków. Niosły w sobie idee i światopoglądy danej kultury oraz czasów, a będąc w użytku przez wieki, łączyły pokolenia.

Zabawy i gry oraz możliwość ich wykorzystania budziły zainteresowanie filozofów, myślicieli, naukowców. Platon w *Prawach* pisał, że przeznaczeniem człowieka jest spędzać życie na najpiękniejszych grach, Arystoteles zalecał używanie gier w wychowaniu dzieci, Jan Amos Komeński i Jan Jakub Rousseau mówili o prawie do swobodnej zabawy dzieci, Friedrich Fröbel zaś nadał grze znaczenie rozwojowe w swojej teorii wychowania przedszkolnego.

Gry zapewniają optymalne środowisko służące rozwojowi – nie za trudne, nie za łatwe, inspirujące do sięgania po nowe umiejętności i wiedzę.

Więziotwórczą i międzypokoleniową rolę zabaw uwypuklił Johan Huizinga, autor *Homo ludens*. Uważał on grę za jedną z najstarszych form interakcji społecznych, punkt wyjścia dla złożonych działań człowieka, takich jak: język, filozofia, sztuka, wojna i prawo. Według niego zabawa wyprzedzała kulturę człowieka – zwierzęta też się bawią, a więc zabawa musiała istnieć przed cywilizacją i kulturą. Wśród teoretyków zabawy nie można pominąć Rogera Cailloisa, który dostrzegał wiele wzajemnie przenikających się elementów między rzeczywistością a zabawą, przy czym tę drugą uważał za jeden z podstawowych impulsów do kształtowania postawy moralnej oraz postępu intelektualnego.

Wraz z rozwojem psychologii i nauk o wychowaniu w XX wieku coraz częściej zwracano uwagę na rolę zabawy i gry w rozwoju dziecka. Pisali o tym m.in. Maria



Montessori (2005; 2023), dla której zabawa dziecka była tak ważna, że nazywała ją pracą, Melanie Klein (2024), Jean Piaget (1996), Zygmunta Freud (2022), Ellen Key (2005), Lew Wygotski (2002; 2005), Erik Erikson (2000), a współcześnie np. Arno Stern (2016), Peter Grey (2015). Badacze wykazywali, że swobodna, spontaniczna zabawa umożliwia prawidłowe dojrzewanie fizyczne, społeczne, intelektualne, poznawcze i emocjonalne.

Najczęściej zwraca się uwagę na następujące korzyści płynące z zabawy:

- rozwijanie wyobraźni;
- zwiększanie motywacji i zaangażowania;
- redukcja stresu;
- rozwijanie umiejętności współpracy, rozumienia otoczenia i panujących w nim reguł;
- rozwijanie kompetencji poznawczych (logiczne myślenie, pamięć, analiza i synteza, kojarzenie faktów, koncentracja) oraz emocjonalnych i interpersonalnych (odreagowanie stanów emocjonalnych, samopoznanie i wyrażanie siebie, asertywność i dzielenie się, umiejętność odraczania i czekania na swoją kolej).

Zabawa, którą jeszcze niedawno ograniczano do obszaru pokoju dziecięcego (tylko dzieciom wypadało się bawić), odzyskuje swoje miejsce w procesie nauki i rozwoju człowieka – na każdym etapie, również w ramach uczenia się przez całe życie. Przykładem są kursy rozwojowe i szkolenia oferowane pracownikom korporacji, często realizowane w formie grywalizacji i (lub) za pomocą gier szkoleniowych. Na rolę zabawy zwróciła uwagę dr Gabriela Olszowska (małopolska kurator oświaty), która stwierdziła, że w przedszkolach poświęca się nadmiernie dużo czasu na tradycyjnie pojętą naukę pisania – przy stolikach. „Niech rysuje to «O» nogą

w powietrzu, a nie w zeszytach” – stwierdziła². I jest w tym dużo racji. Zabawa uczy i rozwija, a prawo dziecka do niej jest zapisane w Konwencji o prawach dziecka (art. 31).

Nad efektywnością zabawy zastanawiają się psycholodzy, kognywiści, neurologi. Co się dzieje w mózgu, gdy się bawimy? Co sprawia, że tak łatwo zatapiamy się w grze? Badania wskazują, że w czasie zabawy mózg zalewają endorfiny, serotonina i dopamina, czyli substancje zwane hormonami szczęścia, odpowiadające za obniżenie napięcia nerwowego, zadowolenie i poprawę samopoczucia (Ciepielski, Sobolewski, 2022). Poprzez stymulację neuronów, głównie w korze przedczołowej odpowiedzialnej za funkcje wyższe, zabawa wpływa na rozwój mózgu, regulowanie emocji, a także pamięć i uwagę, planowanie oraz rozwiązywanie problemów. Dzięki zaangażowaniu wielu zmysłów dostarcza całej gamy doświadczeń, wspomagając procesy uczenia się, rozwój wyobraźni, kompetencji społecznych i poznawczych³.

Już w zamierzonych czasach gry i zabawy służyły czemuś więcej niż tylko zwykłej rozrywce – nadawano im mityczne i religijne znaczenie, wykorzystywano w edukacji duchownych i wojskowych.

Nie deprecjonując swobodnej zabawy, skupmy się teraz wyłącznie na grach, grywalizacji i ich wykorzystaniu w edukacji. Mitch Weisburgh dowodzi, że w grach teoria „strefy najbliższego rozwoju” Lwa Wygotskiego spotyka się ze teorią wzrostu Carol Dweck (*growth mindset*), (Weisburgh, 2015). Gry zapewniają optymalne środowisko służące rozwojowi – nie za trudne, nie za łatwe, inspirujące do sięgania po nowe umiejętności

2 bit.ly/4nkhaHh [dostęp: 23.09.2025].

3 Mowa jest o tym w jednym z odcinków podcastu dr Natalii Kowalczyk-Grębskiej i dr hab. Anety Brzezickiej pt. *Wpływ gier komputerowych na mózg*. bit.ly/4ndbb7c [dostęp: 24.06.2025].



i wiedzę w sposób umożliwiający sukces (Weisburgh, 2015), a jednocześnie zachęcają do traktowania porażki jako drogowskazu oraz do podejmowania wysiłku, by osiągnąć cel (Dweck, 2021). Granie wpisuje się również w teorię motywacji 3.0 Daniela Pinka (2011), zgodnie z którą ludzie bardziej się angażują, gdy zapewni się im autonomię (sami mogą wybrać sposób realizacji zadania), cel (wiedzą, jaki jest sens ich działania) i możliwość uzyskania mistrzostwa (chcą się doskonalić i rozwijać). Teoretycy procesów twórczego myślenia, m.in. Edward Nęcka (2019) i Mihály Csíkszentmihályi (2022), zwracają uwagę na rolę zabawy w przełamywaniu schematów i znajdowaniu nowych sposobów rozwiązywania problemów. Zdaniem badaczy zabawa ośmiela i znosi bariery, które wynikają z szablonowego myślenia.

Wykładowcy Uniwersytetu Gdańskiego, m.in. prof. Wojciech Glac, od lat stosują gamifikację, by przekształcić trudne zajęcia w fascynującą przygodę. Efektem jest większe zaangażowanie i motywacja studentów oraz lepsze zapamiętywanie treści do nauczenia się. Proste porównanie wiedzy studentów uczestniczących w zajęciach zgamifikowanych i tradycyjnych pokazało, że przyrost wiedzy z danego przedmiotu jest znacznie większy w pierwszej grupie. Niezapowiedziany test przeprowadzony rok później pokazał też, że studenci biorący udział w zajęciach z wykorzystaniem gier lepiej zapamiętywali zdobyte informacje (Glac, 2015).

Gry nie zastąpią tradycyjnego sposobu uczenia, ale zastosowane w procesie edukacyjnym sprawdzają się w testowaniu i kształtowaniu określonych zachowań. Internalizacja pożądanых postaw zachodzi dzięki nim dużo szybciej i jest trwalsza. W grze stwarzamy symulację rzeczywistości, dzięki czemu w łatwy i bezpieczny sposób dajemy możliwość przetestowania różnych sytuacji, postaw, zachowań, procedur, umiejętności i wiedzy, ale także popełniania błędów (na co w szkole jest wciąż za mało przestrzeni). Tworzymy sytuacje podobne do tych, w których mogą się znaleźć młodzi ludzie, lub takie, w których mogą się zastanowić nad wartościami, postawami, relacjami międzyludzkimi, mechanizmami oddziaływań społecznych czy grupowych. Rzeczywistość gry to symulacja, ale doświadczenie oraz emocje

są prawdziwe i zazwyczaj intensywne, a to sprzyja trwalszemu zapamiętywaniu. Sentencja Konfucjusza „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumieć” idealnie opisuje efekt zastosowania gier w edukacji. Dobrze wiemy, że hasło „pozwól mi zrobić” warto czasem wcielić w życie w kontrolowanych warunkach.

Nauka poprzez zabawę – dobre praktyki

Przestrzeń w zabawie, w grze, która zachęca, wciąga, aktywizuje i pozwala na popełnianie błędów oraz testowanie, idealnie wpisuje się w potrzeby i założenia edukacji obywatelskiej. W Fundacji Innowatorium sprawdziliśmy to i udowodniliśmy na wiele sposobów.

Nasze gry nie funkcjonują jako osobne „zabawki”, ale zawsze są częścią projektu. Koniec rozgrywki jest początkiem najważniejszej części działań, ponieważ dopiero omówienie doświadczeń, refleksji, postaw i zaobserwowanych interakcji staje się prawdziwą bazą nowej wiedzy i zmiany postaw. Gry świetnie się wpisują w proces uczenia się wg Cyklu Kolba: doświadczenie jest dostarczane przez grę, rozgrywka skłania do refleksji, omówienie prowadzi do konceptualizacji, a to ułatwia nabycie i wprowadzenie nowych umiejętności/postaw w życiu. Co ważne, proces zdobywania doświadczenia w grze przebiega w bezpiecznych warunkach oraz w stosunkowo krótkim czasie. Dzięki temu uczenie się z użyciem gier jest nie tylko efektowne, ale i efektywne. O sile gier może świadczyć historia zastyszana w zaprzyjaźnionej organizacji: doktorantka, absolwentka studiów społecznych i politycznych, brała udział w szkoleniu z wykorzystaniem gry symulacyjnej dotyczącej warunków pojawienia się (lub nie) współpracy w grupie. W podsumowaniu szkolenia stwierdziła: „Tyle lat studiów, a ja dopiero dzięki grze zobaczyłam i zrozumiałam, o co [w tym] chodzi!”. Takie reakcje często obserwujemy w czasie naszych warsztatów.

Jednym z głównych obszarów działań Fundacji Innowatorium jest edukacja obywatelska. Najczęściej



wykorzystywanym przez nas narzędziem jest „Invest In”, czyli gra, która stała się podstawą projektu CoopAxle. W dwóch edycjach projektu wzięło udział ponad 1400 osób z 14 miejscowości. Gra składa się z kafli obrazujących fragmenty miasta, w którym chodzą do szkoły. Uczniowie są proszeni o złożenie ich w całość. Układanka staje się podstawą do omówienia tego, czym jest miasto, jakie pełni funkcje, czemu ma służyć i w jaki sposób, czy realizuje potrzeby mieszkańców, a jeśli tak, to jakie, czy głos mieszkańców/młodzieży jest słyszany przez władze. Wypracowane wnioski prowadzą do refleksji na temat przyjaznej przestrzeni, w której się dobrze żyje, ale również do pytań o przyczyny braków i niedociągnięć. Swoje pytania młodzież zadaje w czasie spotkania z przedstawicielami władz miasta i jego głównych instytucji. Odbывается się ono najczęściej na terenie szkoły i jest prowadzone w całości przez uczniów, którzy witają gości, przedstawiają plan i reguły spotkania, zadają pytania (nieznane wcześniej gościom) i pilnują czasu wypowiedzi. Główną wartością projektu jest wzmocnienie poczucia sprawstwa młodych oraz zmiana ich postawy z biernej („nic nie mogę”, „nic ode mnie nie zależy”) na aktywną („jaka jest moja rola jako obywatela miasta?”, „co ode mnie zależy?”, „na co mam wpływ i co mogę zrobić?”). Pytania stawiane przez młodzież z reguły są dojrzałe, dotyczą często spraw ważnych dla całej społeczności i świadczą o tym, że młodzi ludzie wnikliwie obserwują swoje środowisko lokalne. Efektem tego projektu było m.in. dostosowanie godzin kursowania komunikacji do dzwonek szkolnych, budowa skate parku, powołanie rad młodzieżowych. Nie bez znaczenia jest postawa osób zarządzających miastem, dla których projekt był momentem rozpoczęcia dialogu z młodzieżą.

Dwie inne gry, które wpisują się zarówno w problemy współczesności, jak i potrzeby edukacyjne, to „MORE – Mediation on Responsibilities and Exploitation” (Mediacje wokół odpowiedzialności i wyzysku) oraz „Koło Innowacji”. Pierwsza z nich to elastyczna i wielowarstwowa gra z gatunku RPG (ang. *Role Playing Game*; gra fabularna), którą można wykorzystać w projektach dotyczących kryzysu migracyjnego,

procesów demokratycznych czy roli mediów w polityce, nauce negocjacji, mediacji, komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania konfliktów. Druga ma wymiar ekonomiczny, a jej tematem jest kryzys w fabryce, której skompromitowany prezes uciekł do rajy podatkowego, zostawiając rozwiązanie trudnej sytuacji dyrektorom działów. Gra pokazuje, jak zarządzać procesem produkcji, dystrybucji, pracownikami, marketingiem i promocją. Zastępuje bierne wykłady emocjonującym, twórczym i praktycznym procesem, w którym gracze uczą się, jak operować innowacyjnymi rozwiązaniami oraz działać przy ograniczonych zasobach, aby uratować fabrykę i swoje miejsca pracy. Jak zawsze finałem jest omówienie procesów, wyników i doświadczeń.

Projekty, które realizujemy w Innowatorium, dowodzą, że gry przynoszą wiele korzyści w edukacji. Oprócz wcześniej wymienionych warto wspomnieć także o tym, że udział w grze ułatwia omówienie trudnych i kontrowersyjnych tematów (obniża napięcie i opór), pomaga w przełamaniu schematów (konfrontuje z różnymi sytuacjami), uczy krytycznego myślenia, pozwala spojrzeć na problemy z szerszej perspektywy i wykroczyć poza horyzont własnych doświadczeń. Wszystkie stosowane przez nas gry w mniejszym lub większym stopniu służą także trenowaniu kompetencji miękkich, ponieważ wymagają komunikacji, negocjacji, zarządzania czasem, krytycznego myślenia i twórczej postawy. Dzięki umiejętnemu wykorzystaniu mechaniki gry (cel rozgrywki i sposób jego osiągnięcia) można przełamać nieśmiałość lub brak zainteresowania uczniów, a w efekcie sprawić, by gra niepostrzeżenie ich wciągnęła, zaangażowała i zaktywizowała. Sytuacja stworzona w trakcie rozgrywki staje się osobistym doświadczeniem graczy, polem refleksji i nauki.

W dynamicznej, spopularyzowanej rzeczywistości, gdy często w krótkim czasie chcemy osiągnąć pożądany efekt, uwspólnić czy wywołać doświadczenia, stworzyć platformę dyskusji, a jednocześnie wykreować możliwie otwartą, włączającą sytuację edukacyjną, gra jest najlepszym wyborem – efektywnym, względnie tanim i łatwo dostępnym.



Bibliografia

- CBOS (2024). *Zaufanie społeczne. Komunikat z badań nr 40/2024*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej. bit.ly/4nlmo5W [dostęp: 24.06.2025].
- Ciepelski, M., Sobolewski, P. (2022). *Co graczowi siedzi w głowie, czyli o uzależnieniach i Matrixie*. bit.ly/3ZJAzHI [dostęp: 24.06.2025].
- Csíkszentmihályi, M. (2022). *Flow. Stan przepływu*. Feeria.
- Dec-Kiełb, M. (2022). *Przepisy pomogły młodzieżowym radom, ale potrzeba wsparcia merytorycznego*. bit.ly/44g4IzR [dostęp: 24.06.2025].
- Dweck, C. (2021). *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Rebis.
- Freud, Z. (2022). *Wstęp do psychoanalizy*. Vis-à-Vis/Etiuda.
- Fundacja Batorego (2024). *Stan demokracji lokalnej. Dyskusja*. bit.ly/4ejpLpJ [dostęp: 24.06.2025].
- Glac, W. (2015). *Gamifikacja w edukacji*. bit.ly/43ZrPQg [dostęp: 24.06.2025].
- Gray, P. (2015). *Wolne dzieci*. MiND.
- Key, E. (2005). *Stulecie dziecka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klein, M. (2024). *Pisma*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. nr 120, poz. 526).
- Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montessori, M. (2023). *Odkrycie dziecka*. Bellona.
- Nęcka, E. (2019). *Trening twórczego myślenia*. Sopot.
- Piaget, J. (1996). *Psychologia dziecka*. Siedmioróg.
- Pink, D. (2011). *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Warszawa.
- Stern, A. (2016). *Odkrywanie śladu*. Element.
- Weisburgh, M. (2015). *The Psychology Behind Why Gaming Helps Students Learn*. bit.ly/43X9gfx [dostęp: 24.06.2025].
- Wygotski, L. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka.
- Wygotski, L. (2005). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.



Edukacja obywatelska jako przedmiot praktyczny

Od września 2025 roku w szkołach średnich w miejsce historii i terazniejszości pojawił się przedmiot edukacja obywatelska. W zespole opracowującym projekt jego podstawy programowej, który miałem przyjemność poprowadzić, zadaliśmy sobie fundamentalne pytanie: „Jak uczynić edukację obywatelską przedmiotem praktycznym?”

Odpowiedzi poszukiwaliśmy w gronie nauczycieli (z których połowa uczy albo uczyła wiedzy o społeczeństwie lub historii i terazniejszości), praktyków partycypacji i ekspertów. Staraliśmy się pogodzić uwarunkowania wynikające z prawa oświatowego, ambicje upracticznienia przedmiotu, potrzeby uczniów i nauczycieli oraz rekomendacje wynikające z badań.

Jędrzej Witkowski

Centrum Edukacji Obywatelskiej



Wiedza, kompetencje i sprawczość jako konieczne warunki zaangażowania

Pracując nad założeniami przedmiotu, uznaliśmy, że jego najważniejszym elementem powinno być przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego zaangażowania obywatelskiego – 16 i 17-latkowie mogą już przecież wpływać na to, co się dzieje wokół nich, zwłaszcza że w nieodległej perspektywie, po uzyskaniu pełnoletniości, otrzymają pełnię praw wyborczych.

Za odpowiedzialne zaangażowanie obywatelskie uznaliśmy działanie zgodne z wartościami i poglądami osoby, która je realizuje, bazujące na rzetelnej wiedzy i sprawdzonych informacjach, przeprowadzone adekwatnie do kontekstu i... skuteczne. Uznaliśmy, że do zwiększania zaangażowania obywatelskiego konieczna jest wiedza pozwalająca zrozumieć procesy społeczne, kompetencje umożliwiające działanie w sferze społecznej oraz sprawczość (której elementami są m.in. przekonanie o własnej obywatelskiej skuteczności i odwaga potrzebna do podejmowania działań).



Rozumienie, zainteresowanie i zaangażowanie

Formułując cele nowego przedmiotu, sięgnęliśmy do trzech obszarów.

Po pierwsze – rozumienie. Młodzi ludzie po zajęciach z edukacji obywatelskiej powinni pojmować najważniejsze procesy i zjawiska życia publicznego, potrafić je analizować (m.in. dzięki umiejętności weryfikacji pozyskiwanych informacji).

Po drugie – zainteresowanie. Chcemy, by uczniowie interesowali się wybranymi zagadnieniami z tej dziedziny, by wyrabiali sobie opinie na podstawie potwierdzonych faktów, a także potrafili z szacunkiem dyskutować z osobami o odmiennych poglądach. W społeczeństwie, w którym polaryzacja z roku na rok jest coraz większa, wydaje się to szczególnie ważne.

Trzecim obszarem, na który zwracaliśmy uwagę, było zaangażowanie. Chcielibyśmy, aby zajęcia z edukacji obywatelskiej przygotowywały młodych ludzi do oddolnego rozwiązywania problemów społecznych oraz do wywierania wpływu na władze publiczne w przypadku kwestii, którym sami nie będą mogli sprostać. Ważne było dla nas również to, żeby uczestnicy zajęć umieli załatwiać własne sprawy, także bronić swoich praw w kontaktach z instytucjami państwa i urzędnikami.

Elementy składowe przedmiotu

Budując nowy przedmiot, zaproponowaliśmy trzy równoważne i wzajemnie uzupełniające się części procesu edukacyjnego:

- nabywanie wiedzy i umiejętności opisanych w wymaganiach szczegółowych;
- podejmowanie działań obywatelskich;
- realizacja zespołowego projektu edukacyjnego (społecznego lub badawczego).

Edukacja obywatelska to pierwszy przedmiot w polskiej szkole łączący te elementy. Oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności, dzięki różnym metodom

nauczania, uczniowie będą realizowali rzeczywiste działania obywatelskie. Jesteśmy przekonani, że takie połączenie trzech elementów daje szansę na zwiększenie zaangażowania uczniów, a zwłaszcza ich sprawczości obywatelskiej.

Wiedza i umiejętności zawsze razem

Bardzo nam zależało na odejściu od klasycznej budowy wymagań szczegółowych, które skupiają się wyłącznie na zwiększaniu wiedzy, dlatego naszym celem było takie ich ujęcie, aby oprócz materiału teoretycznego zawierały również kształcenie umiejętności. W związku z tym np. tworząc wymaganie: „Korzystając z wyników badań, [uczeń] analizuje, co łączy, a co dzieli członków społeczeństwa polskiego, identyfikuje, z czego możemy być dumni jako państwo i społeczeństwo, formułuje w tej sprawie opinię i podejmuje dyskusję”, oczekujemy od uczących się sformułowania własnej opinii w tej sprawie i poddania jej dyskusji. Z kolei pisząc, że uczeń: „Identyfikuje zachowania, które budują współpracę i zaufanie w grupie, oraz takie, które prowadzą do konfliktów i podziałów, stosuje praktyczne metody rozwiązywania konfliktów w grupie”, wymagamy, by zajęcia wyposażały go w umiejętność zażegnania sytuacji spornych.

W tej części podstawy wprowadziliśmy jeszcze jedną innowację – każde wymaganie szczegółowe przyporządkowaliśmy celowi ogólnemu i konkretnym umiejętnościom. Nie mogły się tu zatem pojawić wymagania, które nie realizują celów ogólnych i odwrotnie – dla każdego z celów ogólnych musiały zostać sformułowane wymagania szczegółowe. Dla nauczycieli oznacza to, że realizacja wymagań na lekcji powinna umożliwiać uczniom zdobycie konkretnej umiejętności.

Działania obywatelskie

Najważniejszym nowym elementem w projektowanej podstawie programowej są bez wątpienia działania obywatelskie. Sprawczości w tym zakresie nie da się kształtować wyłącznie poprzez dyskusję o potrzebie



zaangażowania, dlatego zaproponowaliśmy listę 18 aktywności, z których uczniowie w toku dwóch lat nauki powinni zrealizować cztery (lub trzy w szkole branżowej). Znalazły się na niej takie działania, jak: udział w debacie, wolontariat, start w szkolnych wyborach, wywiad ze świadkiem historii, petycja, sonda, zbiórka lub analiza kampanii wyborczej. Uczniowie sami decydują, które działanie chcą podjąć i czego będzie dotyczyło, np. zbiórka na rzecz potrzebującej koleżanki, hospicjum lub organizacji społecznej.

Projekt edukacyjny

Drugim praktycznym elementem przedmiotu ma być realizacja projektu edukacyjnego w małej, maksymalnie pięcioosobowej grupie. Zakładamy, że każdy uczeń w dwuletnim cyklu nauki weźmie udział przynajmniej w jednej inicjatywie tego typu. Może to być projekt badawczy, w którym zespół będzie szukał odpowiedzi na wybrane pytanie, wykorzystując różne źródła wiedzy, bądź projekt społeczny, stanowiący próbę rozwiązania konkretnego problemu. Uczniowie sami zdefiniują cel (musi go zaakceptować nauczyciel), zaplanują i zrealizują działania, a następnie zaprezentują ich wynik¹.

Autonomia nauczyciela (i uczniów)

Tworząc podstawy programowe, chcieliśmy, żeby lekcje z nowego przedmiotu dawały możliwość omawiania bieżących zagadnień społecznych i politycznych oraz żeby można je było dostosować do zainteresowań uczniów i nauczycieli. Dlatego tylko potowa wymagań szczegółowych przedmiotu edukacja obywatelska ma charakter obowiązkowy. O realizacji pozostałych decyduje nauczyciel – sam lub we współpracy z uczniami. Zakładamy, że w każdym z siedmiu działów przedmiotu wybierze minimum jedno wymaganie.

Zakres elastyczności jest szerszy – w wielu wymaganiach obowiązkowych to nauczyciel może wybrać ustawę

do omówienia, resort, którego działania będą analizowali uczniowie, lub politykę publiczną, o której będą debatowali. Sporo swobody pozostawiamy uczniom – od nich zależy wybór aktywności obywatelskich oraz temat projektu.

Szanując autonomię nauczyciela, rekomendujemy, by podczas wystawiania oceny końcowej z przedmiotu uwzględnić działania uczniów oraz projekty edukacyjne, w których brali udział. Zakładamy, że powinni oni otrzymać informację zwrotną na ten temat.

Przestrzeń dla kontrowersji, ale bez perswazji

Polki i Polaków wiele łączy, ale także sporo dzieli. Kwestii kontrowersyjnych przybywa, a szkoła nie może tej sytuacji ignorować. Wręcz przeciwnie – powinna przygotowywać uczniów do rozumienia trudnych zagadnień, do wyrabiania sobie opinii na ich temat oraz do dyskusowania z osobami o odmiennych poglądach.

W ramach przedmiotu edukacja obywatelska będziemy zachęcali do poruszania kwestii kontrowersyjnych, ale bez perswazji i przy zachowaniu neutralności nauczyciela. Oznacza to, że w sprawach, co do których nie ma zgodności w społeczeństwie, w klasie powinna znaleźć się przestrzeń dla wszystkich opinii mieszczących się w polskim porządku prawnym (którego ramy wyznacza Konstytucja). Uczniowie powinni mieć świadomość, że można się pięknie różnić, dopóki żadna ze stron sporu nie neguje zasad demokracji i nie sieje nienawiści².

Edukacja obywatelska to nie tylko przedmiot

Tworząc podstawę programową nowego przedmiotu, mieliśmy świadomość, że nie wyczerpuje ona potrzeby edukacji obywatelskiej w szkole. Żadna podstawa

1 Centrum Edukacji Obywatelskiej wspiera szkoły w realizacji tego rodzaju projektów, m.in. w ramach programów Młodzi w Akcji i Szkoła Twórczych Praktyk.

2 Więcej informacji na temat rozmów w klasie na tematy kontrowersyjne znaleźć można w *Przewodniku metodycznym dla nauczycieli i nauczycielek w programie „Edukacja o polityce”*; bit.ly/4hrZky9 [dostęp: 20.03.2025].



sama w sobie nie zmieni nastawienia uczennic i uczniów. Równie ważne w budowaniu ich sprawczości i fundamentów ich zaangażowania obywatelskiego jest doświadczenie codziennego funkcjonowania w szkole – samorządność uczniowska, włączanie się w podejmowanie decyzji dotyczących placówki, przestrzeganie praw uczniów i reagowanie w przypadku

niedopełnienia przez nich obowiązków, a wreszcie działalność społeczna, np. wolontariat. Przedmiot edukacja obywatelska nie będzie miał znaczenia, jeśli uczniowie nie będą traktowani podmiotowo – jak obywatele, którymi są także przed ukończeniem 18. roku życia. To jednak zależy od całej społeczności szkolnej, a nie tylko od nauczyciela edukacji obywatelskiej³.

3 Wątek samorządności i partycypacji podejmowany jest m.in. w programie „Szkoła demokracji”, realizowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej; szkolademokracji2020.ceo.org.pl [dostęp: 20.03.2025].



Biogramy autorów

Jacek P. Kaczor

Nauczyciel informatyki, dyrektor w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie. Członek Sieci Ekspertów UE ds. uznawalności efektów kształcenia uczniów szkół średnich w toku długoterminowych mobilności edukacyjnych. Od wielu lat przyjmuje i wysyła uczniów na wymiany długoterminowe. Współpracuje z instytucjami organizującymi tego rodzaju działania.

Dorota Kamińska

Edukatorka, badaczka. Pracuje w Instytucie Mechatroniki i Systemów Informatycznych Politechniki Łódzkiej, założycielka i liderka Voxel Research Lab. Zajmuje się technologiami immersyjnymi i sztuczną inteligencją. Doświadczenie zdobywała za granicą: na Uniwersytecie w Tartu, Haas School of Business na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley czy HPI Academy w Poczdamie. Liderka kilkunastu krajowych i europejskich projektów badawczych. Pasjonuje się analizą sygnałów biomedycznych oraz praktycznymi zastosowaniami sztucznej inteligencji.

Joanna Kosowska-Pikos

Ekspert NA, ekspert EC. Nauczycielka z dwudziestopięcioletnim stażem. Od 2004 roku egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. W latach 2008–2024 wizytatorka w Kuratorium Oświaty w Krakowie; w latach 2017–2024 zastępca Rzecznika Dyscyplinarnego dla Nauczycieli przy Wojewodzie Małopolskim. Ekspert Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji od 2010 r. (programy Comenius, Erasmus+) w sektorach Edukacja szkolna, Kształcenie i szkolenia zawodowe, Młodzież. Ekspert zewnętrzny Komisji Europejskiej, Norwegian Centre for International Cooperation in Education w Bergen (Norwegian Programme for Global Academic Cooperation). Jej zainteresowania obejmują m.in. kwestie związane z etyką zawodu nauczyciela, nadzorem pedagogicznym i przywództwem edukacyjnym.

dr hab. Marta Kowalczuk-Wałędziak, prof. UwB

Doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni w grupie pracowników badawczo-dydaktycznych, prorektor ds. współpracy międzynarodowej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Wykładowczyni w Szkole Doktorskiej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Loránda Eötvösa w Budapeszcie. Certyfikowany tutor akademicki



I stopnia. Jej zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą głównie kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, praktyki edukacyjnej opartej na badaniach naukowych oraz umiędzynarodowienia edukacji. Autorka wielu publikacji na ten temat, kierowniczką i/lub realizatorką kilkunastu międzynarodowych projektów badawczych i rozwojowych. Członkini towarzystw naukowych, sieci i grup eksperckich. Laureatka nagród krajowych i zagranicznych za działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną. W 2016 r. otrzymała stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla Wybitnych Młodych Naukowców.

Dorota Kuipers

Doświadczona liderka w dziedzinie programów międzykulturowych, od 2018 roku pełniąc funkcję dyrektora krajowego Stowarzyszenia AFS Polska. Z wykształcenia germanistka, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Wiedeńskiego. Wykładowczyni, egzaminatorka. Tłumaczka przysięgła języka niemieckiego i niderlandzkiego, aktywna członkini i ekspertka Polskiego Towarzystwa TEPIŚ oraz współautorka Kodeksu dla Tłumaczy. Dwukrotna stypendystka austriackiego Ministerstwa Kultury i Nauki.

Katarzyna Sawicka

Trenerka uważności, tutorka, członkini Grupy Doradczej przy Komisji Europejskiej ds. Edukacji holistycznej i dobrostanu. Laureatka European Innovative Teaching Award (EITA), nagrody przyznawanej przez Komisję Europejską za projekty realizowane w ramach programu Erasmus+. Od dwudziestu lat związana z edukacją jako nauczycielka języków obcych, koordynatorka projektów i wymian międzynarodowych. Prowadzi treningi oraz kursy i szkolenia oparte na uważności skierowane do osób chcących poprawić jakość życia i wzmocnić odporność, osób żyjących w napięciu, narażonych na stres i wypalenie, a także rodziców oraz osób pracujących z dziećmi i młodzieżą.

Katarzyna Strzelecka

Animatorka społeczno-kulturalna, absolwentka pedagogiki na UW, studiów na kierunku trener zdolności poznawczych oraz Szkoły Trenerów SWPS. Pracuje w Fundacji Wspierania Edukacji i Rozwoju „Innowatorium” jako koordynatorka projektów i trenerka. Współprowadzi fundacyjny podcast „Okienko” dotyczący edukacji. Autorka projektów społeczno-kulturalnych dla różnych grup wiekowych, scenariuszy gier i warsztatów, programów hobbystycznych wykorzystujących metody edukacji przez zabawę i twórczego myślenia. Pomysłodawczyni i realizatorka Targów Organizacji Pozarządowych w Konstancinie i Festynu Sąsiedzkiego w Mirkowie. Członkini Stowarzyszenia Binduga, promującego kulturę i tradycje Urzecza – podwarszawskiego mikroregionu etnograficznego.



dr Jędrzej Witkowski

Ekspert edukacyjny, z wykształcenia doktor socjologii (Uniwersytet SWPS) i politolog (Uniwersytet Warszawski). Od 2005 roku związany z Centrum Edukacji Obywatelskiej, od 2018 r. jest jego prezesem. Zajmuje się m.in. rozwojem kompetencji przyszłości, strategiami wprowadzania oddolnych zmian w szkołach oraz edukacją obywatelską i edukacją o polityce. Autor publikacji naukowych i ekspertyz, a także publikacji metodycznych oraz przewodników dla nauczycieli i dyrekcji szkół. Inicjator i twórca programów edukacyjnych i programów doskonalenia dla placówek oświatowych. Jako ekspert współpracował m.in. z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Instytutem Badań Edukacyjnych, Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji. Uczestnik International Visitor Leadership Program Departamentu Stanu USA, absolwent Leadership Academy for Poland. Członek Rady Programowej Centrum Nauki Kopernik.

Artur Wywigacz

Instruktor terapii zajęciowej, trener, koordynator projektów realizowanych we współpracy z administracją publiczną oraz szkołami państwowymi, a także ekspert KE w obszarze edukacji. Autor i współautor gier terenowych, animacyjnych, symulacyjnych oraz hybrydowych wykorzystywanych w edukacji młodzieży i dorosłych (m.in. SMILEURBO). Od wielu lat współpracuje z FRSE przy organizacji warsztatów, konferencji oraz w zakresie oceny wniosków m.in. w sektorach Edukacja szkolna oraz Młodzież. Związany z sektorem NGO, głównie w zakresie realizacji i koordynacji projektów edukacyjnych, w tym w obszarze rozwoju kompetencji osobistych i obywatelskich.

Elżbieta Zadrożniak

Nauczycielka języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. św. Królowej Jadwigi w Siedlcach. Koordynatorka i realizatorka projektów Erasmus+. Laureatka nagrody European Language Label (w roku 2017 oraz 2022). W 2021 roku uzyskała Europejską Odznakę Jakości eTwinning. Przewodnicząca Zespołu Egzaminatorów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie do egzaminu maturalnego z języka angielskiego oraz egzaminu ósmoklasisty.

dr Grzegorz Zwoliński

Tytuł magistra inżyniera uzyskał na Wydziale Mechatroniki i Systemów Informatycznych Politechniki Łódzkiej w 1992 roku, a stopień doktora na tej samej uczelni w 1999 r. Wykładowca akademicki od roku 1993. W pracy badawczej i projektowej zajmuje się szeroko pojętymi nowoczesnymi technologiami. Specjalizuje się w opracowywaniu i testowaniu interfejsów użytkownika. Ma doświadczenie w programowaniu oraz projektowaniu systemów wysoko immersyjnych (VR, AR, XR), web designie i tworzeniu aplikacji mobilnych z uwzględnieniem zasad projektowania uniwersalnego. Uczestniczy w wielu międzynarodowych projektach, które koncentrują się na zastosowaniu nowych technologii w różnych sektorach.



Publikacja podsumowuje konferencję „Standardy jakości Erasmusa w praktyce szkolnej”, która odbyła się we wrześniu 2024 roku w Zakopanem. Zebrane w niej artykuły oraz opisy dobrych praktyk koncentrują się na standardach jakości oraz priorytetach horyzontalnych programu Erasmus+, takich jak włączenie społeczne lub transformacja cyfrowa. Celem publikacji jest inspirowanie do dalszych działań na rzecz podnoszenia jakości edukacji w Polsce.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, realizuje również projekty w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Równolegle prowadzi europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk, Eurydice, Europass, Euroguidance, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu.