

Raport

Program K`IDS w Polsce

Faza pilotażowa

Spis treści

Wstęp

1. Opis programu pilotażowego K'IDS

1.1. Pilotażowy program K'IDS w Polsce

1.2. Ramy czasowe programu

1.3. Rekrutacja nauczycieli

1.4. Przebieg programu pilotażowego

1.5. Ambasadorzy K'IDS

2. Analiza raportów końcowych nauczycieli

2.1. Część statystyczna

2.2. Część merytoryczna

3. Analiza esejów refleksyjnych nauczycieli oraz ewaluacji zewnętrznej

3.1. Teoria i założenia eseju refleksyjnego

3.2. Ewaluacja scenariuszy przez ekspertów

3.3. Obserwacje pochodzące z esejów refleksyjnych oraz raportów z ewaluacji

w odniesieniu do jej kryteriów:

3.4. Dodatkowe kryteria oceny zaproponowane przez ewaluatorów

3.5. Co sprawia, że lekcja jest lekcją K'IDS?

4. Rekomendacje

4.1. Nauczyciele

4.2. Ewaluatorzy

4.3. Zespół K'IDS

Podsumowanie



Wstęp

Misją Holistic Think Tank jest wdrożenie holistycznego sposobu nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych. Wiedza zdobywana w toku nauki np. matematyki, historii czy chemii jest jedynie środkiem do poznania siebie i innych oraz kształtowania umiejętności współpracy z nimi. To człowiek jest najważniejszym podmiotem procesu edukacji.

Holistic Think Tank proponuje wprowadzenie do procesu nauczania wszystkich przedmiotów w szkole metodologii kształcenia, pozwalającej na przekazanie uczniom systemu uniwersalnych, humanistycznych wartości, które umożliwią im świadome i spełnione dorosłe życie.

Program K'IDS, którego pierwsza edycja odbyła się w latach 2023-2024 został powołany do tego, aby wprowadzić kształcenie uniwersalnych kompetencji, zawartych w opracowanej przez badaczy Holistic Think Tank liście wartości „Czego powinna uczyć szkoła?”. W pilotażowej edycji w Polsce uczestniczyło 26 nauczycieli, którzy przygotowali materiały praktyczne oraz realizowali zajęcia według zaproponowanych scenariuszy. Ważnym aspektem całego procesu była także ewaluacja dokonana przez nauczycieli, zarówno w warstwie merytorycznej, jak i refleksyjnej. Rezultaty tego badania w działaniu mamy przyjemność przedstawić w niniejszym raporcie. Wierzymy, że stanie się on nie tylko podstawą udoskonalenia naszych działań, ale wpłynie również inspirująco na wszystkich, którzy działają w obszarze edukacji.

Zapraszamy do lektury!

Zespół K'IDS!



1. Opis programu pilotażowego K'IDS

1.1. Pilotażowy program K'IDS w Polsce

Pilotażowy program K'IDS w Polsce trwał 13 miesięcy: od marca 2023 do kwietnia 2024. Wzięło w nim udział 26 nauczycieli szkół podstawowych z całego kraju, którzy opracowali 245 autorskich scenariuszy lekcji z 13 przedmiotów szkolnych dotyczących nauczania wartości, kompetencji i postaw z listy „Czego powinna uczyć szkoła?” (CPUS), przedstawionej poniżej na Rysunku 1.1.



Rysunek 1.1. Lista wartości „Czego powinna uczyć szkoła?” w programie pilotażowym K'IDS

Podczas trwania programu nauczyciele mieli za zadanie stworzyć 10 autorskich scenariuszy lekcji przedmiotowych, których ważnym komponentem jest nauka wartości, kompetencji i postaw z listy CPUS. W drugiej fazie programu nauczyciele realizowali w swoich szkołach przygotowane scenariusze oraz opracowali raporty z przebiegu lekcji. Istotnym elementem podsumowania wdrażania programu K'IDS w uczestniczących w programie szkołach było napisanie eseju refleksyjnego, którego idea i założenia zostaną omówione w dalszej części niniejszego raportu.

Każdy nauczyciel, za pełny udział w programie, otrzymał grant w wysokości 6000 zł od Fundacji Fiducia, której częścią jest Holistic Think Tank. We wszystkich fazach programu wzięło udział 17 nauczycieli.

Każdy z nich może pochwalić się wieloletnim doświadczeniem pracy zawodowej. Większość, bo aż 11, to nauczyciele dyplomowani. Dziewięcioro uczestników programu naucza na co dzień w szkołach publicznych, sześćcioro w prywatnych (dwoje nie odpowiedziało na pytanie o typ szkoły). Więcej informacji dotyczących uczestników programu zostanie przedstawionych w części 2.1 niniejszego raportu.

Po otrzymaniu wszystkich materiałów od nauczycieli, poddano je ewaluacji, którą przeprowadzili doświadczeni eksperci i trenerzy doskonalenia zawodowego nauczycieli, współpracujący z Holistic Think Tank. Szczegóły ewaluacji zostały opisane w części 3.2. niniejszego raportu.

Treść raportu została opracowana na podstawie:

- tekstów scenariuszy lekcji,
- raportów podsumowujących realizację zajęć K'IDS,
- esejów refleksyjnych,
- raportów z ewaluacji scenariuszy, ich realizacji oraz oceny esejów refleksyjnych,
- materiałów wypracowanych przez zespół K'IDS oraz ambasadorów tego programu.

1.2. Ramy czasowe programu pilotażowego K'IDS

Edycja pilotażowa programu K'IDS trwała 13 miesięcy i odbyła się według harmonogramu sprzężonego z rokiem szkolnym 2023/2024:

1. Nabór nauczycieli: marzec – czerwiec 2023 roku;
2. Webinaria wprowadzające nauczycieli w program pilotażowy K'IDS – maj - czerwiec 2023 roku;
3. Tworzenie scenariuszy: lipiec – wrzesień 2023 roku;
4. Realizacja scenariuszy: wrzesień 2023 – luty 2024 roku;
5. Szkolenie metodyczne dla uczestników programu w ramach konferencji K'IDS w Bielsku-Białej: październik 2023 r.
6. Opracowanie raportu przez nauczycieli: luty 2024 roku;
7. Ewaluacja scenariuszy: marzec 2024 roku;
8. Sporządzenie raportu z realizacji programu: kwiecień 2024;
9. Seminarium podsumowujące program pilotażowy K'IDS z udziałem jego uczestników, ewaluatorów i ekspertów zewnętrznych: maj 2024 roku.
10. Spotkanie upowszechniające rezultaty programu pilotażowego K'IDS: maj 2024 r.

1.3. Rekrutacja nauczycieli

Nabór nauczycieli do programu odbywał się dwutorowo.

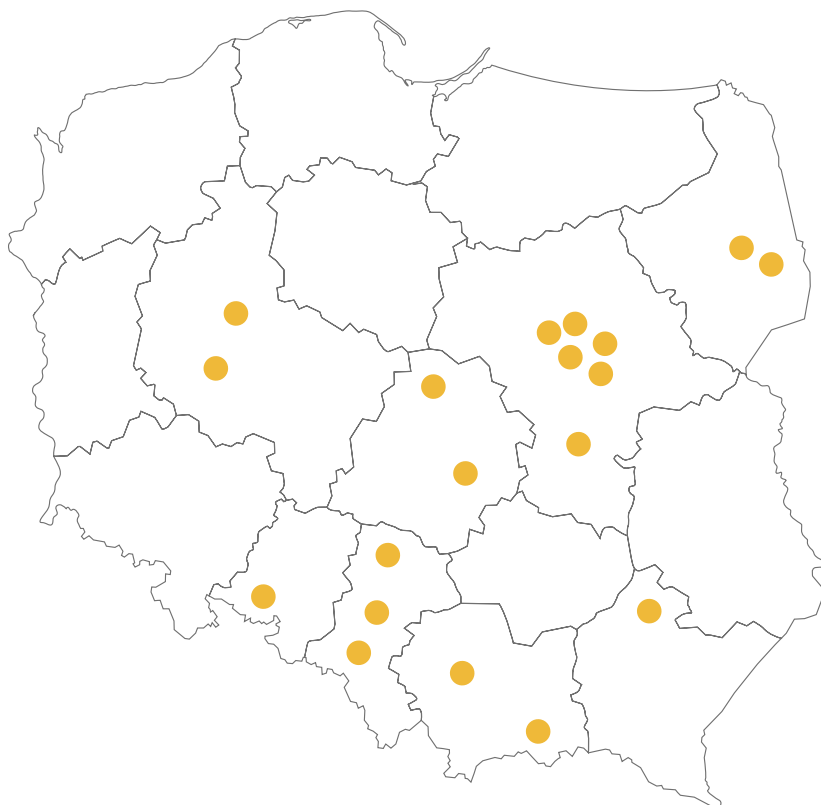
Nabór otwarty został ogłoszony na stronach www oraz w mediach społecznościowych Holistic Think Tank. Odbyło się również webinarium mające na celu zapoznanie zainteresowanych uczestników z programem i zachęcenie ich do przesyłania zgłoszeń. Ponadto program K'IDS został zaprezentowany podczas dwóch międzynarodowych konferencji dotyczących edukacji językowej: IX Europejskiego Kongresu Językowego PASE w maju 2023 r. oraz English Teaching Market w czerwcu 2023 roku.



Poza naborem otwartym miał miejsce nabór celowy. Oferta udziału w programie K'IDS została przekazana nauczycielom oraz ekspertom edukacyjnym posiadającym duży dorobek pedagogiczny oraz wybitne osiągnięcia w nauczaniu poszczególnych przedmiotów szkolnych. Celem naboru było pozyskanie wartościowych materiałów w zakresie wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole podstawowej.

Do programu K'IDS zgłosiło się 40 nauczycieli. Przyjęto 26 osób uczących w szkołach podstawowych w 21 miejscowościach w ośmiu województwach. Lokalizacje szkół, które wzięły udział w programie naniesiono na mapę (Rysunek 1.2.)

21 miejscowości w 8 województwach



Rysunek 1.1. Lista wartości „Czego powinna uczyć szkoła?” w programie pilotażowym K'IDS

Na zakończenie części rekrutacyjnej programu przeprowadzono webinarium konsultacyjne, w ramach którego przedstawiono harmonogram programu pilotażowego, omówiono listę wartości „Czego powinna uczyć szkoła” (CPUS), formatkę scenariusza lekcji K'IDS oraz sprawy organizacyjne.

1.4. Przebieg programu pilotażowego

Czasem przewidzianym na napisanie zestawu 10 scenariuszy był okres wakacyjny. We wrześniu miały miejsce indywidualne konsultacje autorów z zespołem K'IDS i wprowadzanie ewentualnych poprawek do scenariuszy.

Pod koniec września zorganizowano webinarium podsumowujące pierwszą fazę pilotażu, podczas którego zaprezentowano uczestnikom formę raportu końcowego oraz ideę i założenia eseju refleksyjnego.

Poszczególne części raportu końcowego z realizacji lekcji K'IDS:

- część statystyczna, zawierająca pytania zamknięte dotyczące profilu i lokalizacji szkół, nauczanych przedmiotów oraz innych danych statystycznych dotyczących nauczyciela, jego uczniów i placówki. Część statystyczna zostanie omówiona w części 2.1 niniejszego raportu
- część merytoryczna, zawierająca pytania otwarte dotyczące realizacji lekcji opartych na wartościach z listy CPUS, a także o potrzeby nauczycieli. Część merytoryczna zostanie omówiona w części 2.2 raportu.
- esej refleksyjny, którego celem było dokonanie krytycznej refleksji dotyczącej potencjalnej transformacji wiedzy i postaw nauczycieli w wyniku realizacji programu K'IDS oraz udokumentowanie zmiany w zakresie umiejętności i kompetencji uczniów uczestniczących w zajęciach programu K'IDS.

Na spotkaniu szczególną uwagę poświęcono roli nauczyciela jako refleksyjnego praktyka. Przewodnik, mający pomóc w napisaniu eseju refleksyjnego, zawierający wprowadzenie teoretyczne oraz pytania pomocnicze został dołączony do formularza raportu końcowego. Streszczenie tego przewodnika znajduje się w części 3.1. raportu.

Czas przewidziany na realizację scenariuszy obejmował semestr zimowy roku szkolnego 2023/2024. Nauczyciele zostali poproszeni o przesłanie raportów końcowych wraz z esejem refleksyjnym do końca lutego 2024 roku, czyli do czasu zakończenia ferii zimowych we wszystkich województwach.

1.5. Ambasadorzy K'IDS

Jednym z celów Holistic Think Tank jest zbudowanie społeczności nauczycieli promujących podejście K'IDS w nauczaniu przedmiotowym. Dlatego też powstał program ambasadorski K'IDS, którego członkami są wybitni dydaktycy, metodycy i eksperci edukacyjni z otwartym spojrzeniem na edukację:

dr Joanna Górecka

Nauczycielka języka polskiego, dyrektorka prywatnej szkoły podstawowej, trenerka z zakresu innowacyjnej edukacji, autorka wielu publikacji dotyczących zmiany w edukacji oraz stosowania kreatywnych metod nauczania.



Piotr Walda

Historyk, wychowawca, nauczyciel z ponad trzydziestoletnim stażem, trener wielu programów doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Edyta Kłeczek

Z wykształcenia historyk, od ponad 20 lat nauczycielka języka angielskiego; ambasadorka programu English Teaching i szkolna koordynatorka programu Erasmus Plus.

Ambasadorzy w programie pilotażowym propagowali ideę K'IDS w swoich środowiskach oraz wykonali ściśle określone zadania, do których należało:

- stworzenie i przetestowanie odpowiedniej formatki, do opisanie scenariuszy lekcji K'IDS,
- opracowanie listy czynników wspierających i utrudniających nauczanie interdyscyplinarne w szkołach podstawowych,
- opracowanie listy metod sprzyjających realizacji programu K'IDS,
- napisanie przykładowych scenariuszy lekcji,

Ponadto dr Joanna Górecka napisała artykuł pt. „Warunki i przebieg zmiany w edukacji i wprowadzania innowacji edukacyjnej na przykładzie K'IDS z perspektywy: systemu, nauczyciela (dyrektora) i ucznia”, który czeka na publikację w punktowanym czasopiśmie akademickim pt. „Przegląd Pedagogiczny”.



2. Analiza raportów końcowych nauczycieli

Nauczyciele biorący udział w programie pilotażowym K'IDS zostali poproszeni o napisanie raportu podsumowującego realizację scenariuszy. Składał się on z ankiety podzielonej na część statystyczną i merytoryczną oraz eseju refleksyjnego, w którym autorzy opisywali zdarzenie krytyczne, mające miejsce podczas realizacji zajęć K'IDS.

2.1. Część statystyczna

I. Przedmioty, w ramach których realizowane były scenariusze lekcji K'IDS

Do programu grantowego pozyskano nauczycieli uczących większości obowiązkowych przedmiotów szkolnych w klasach 4-8 szkoły podstawowej (wyjątki stanowią jedynie chemia i informatyka) oraz jedną nauczycielkę nauczania zintegrowanego w klasach 1-3. Tabela 2.1. przedstawia liczbę zrealizowanych w programie pilotażowym scenariuszy według przedmiotu.

Przedmiot	Zrealizowanych scenariuszy
Język angielski	40
Matematyka	20
Historia	10
Plastyka i technika	10
Biologia	10
Język polski	24
Zajęcia kreatywne	10
Lekcja wychowawcza	10
Muzyka	10
Geografia	10
Nauczanie zintegrowane	10
W sumie	164

Tabela 2.1. Liczba zrealizowanych scenariuszy w programie pilotażowym K'IDS.

II. Liczba scenariuszy powstałych w programie pilotażowym

Część powstałych w programie pilotażowym scenariuszy (81) nie została zrealizowana. Przyczynami braku możliwości zrealizowania lekcji K'IDS było nieprowadzenie przez autora w czasie trwania programu pilotażowego K'IDS zajęć na określonym etapie edukacji lub powody zdrowotne. W przyszłości planuje się przetestowanie tych scenariuszy przez chętnych do tego nauczycieli. Liczbę powstałych w programie pilotażowym K'IDS scenariuszy z poszczególnych przedmiotów przedstawia Tabela 2.2.



Przedmiot	Powstałe scenariusze
Język angielski	65
Matematyka	20
Historia	10
Plastyka i technika	10
Biologia	10
Lekcja wychowawcza	30
Fizyka	10
Język polski	40
Muzyka	10
Geografia	10
Wychowanie fizyczne	10
Przedsiębiorczość	10
Nauczanie zintegrowane	10
W sumie	245

Tabela 2.2. Liczba scenariuszy powstałych w programie pilotażowym K'IDS.

W drugiej edycji programu należy zwiększyć nacisk na nabór scenariuszy z następujących przedmiotów: chemia, fizyka, biologia, geografia, historia, wychowanie fizyczne, przedmioty artystyczne. Należy podjąć wysiłki zmierzające do pozyskania do programu K'IDS nauczycieli języka polskiego i matematyki. Program nauczania w szkołach podstawowych obejmuje wiele godzin tych przedmiotów, co może skutkować zwiększonym zapotrzebowaniem na scenariusze lekcji z tego zakresu.

III. Liczba uczniów, którzy wzięli udział w zajęciach K'IDS wg przedmiotu

Analiza zrealizowanych działań wskazuje, że 12 zestawów zawierających 10 scenariuszy lekcji zostało zrealizowanych przez nauczycieli z tą samą grupą uczniów z danej klasy. Zaletą przeprowadzenia cyklu 10 zajęć jest możliwość obserwacji zmiany w grupie w czasie. Wadą – niewielka liczba dzieci, które korzystają z lekcji K'IDS, co sprawia, że trudno wyciągnąć z realizacji jednego cyklu zajęć ogólne wnioski dotyczące ich wpływu na zmianę kompetencji i postaw uczniów. Pozostałe pięć zestawów scenariuszy było realizowane w różnych grupach, na różnych poziomach edukacyjnych. Oznacza to, iż mimo że w lekcjach K'IDS uczestniczyła duża próba dzieci, ze względu na ich jednostkowe spotkanie z programem K'IDS, nie można było zaobserwować zmiany ich postaw i kompetencji.

Liczbę uczniów, którzy wzięli udział w lekcjach K'IDS z poszczególnych przedmiotów przedstawiono w Tabeli 2.3.

Przedmiot	Uczniowie biorący udział w lekcjach K'IDS
Język angielski	141 (8+12+36+85)
Matematyka	43 (13+30)
Historia	24
Plastyka i technika	23
Biologia	11
Język polski	143 (100+16+27)
Zajęcia kreatywne	18
Lekcja wychowawcza	14
Wychowanie fizyczne	27
Muzyka	16
Geografia	25
Nauczanie zintegrowane	15
W sumie	485

Tabela 2.3. Liczba uczniów, którzy wzięli udział w lekcjach K'IDS.

IV. Płeć nauczyciela

W programie pilotażowym K'IDS wzięło udział 14 autorek i trzech autorów scenariuszy lekcji (Tabela 2.4). Według GUS, w roku szkolnym 2022/2023 w szkołach podstawowych nauczają 83% nauczycielek; 17% nauczycieli. Liczba autorek i autorów lekcji K'IDS dobrze odzwierciedla te proporcje. Wyniki procentowe podano w zaokrągleniu do 1%.

Kobieta	14 (82%)
Mężczyzna	3 (18%)

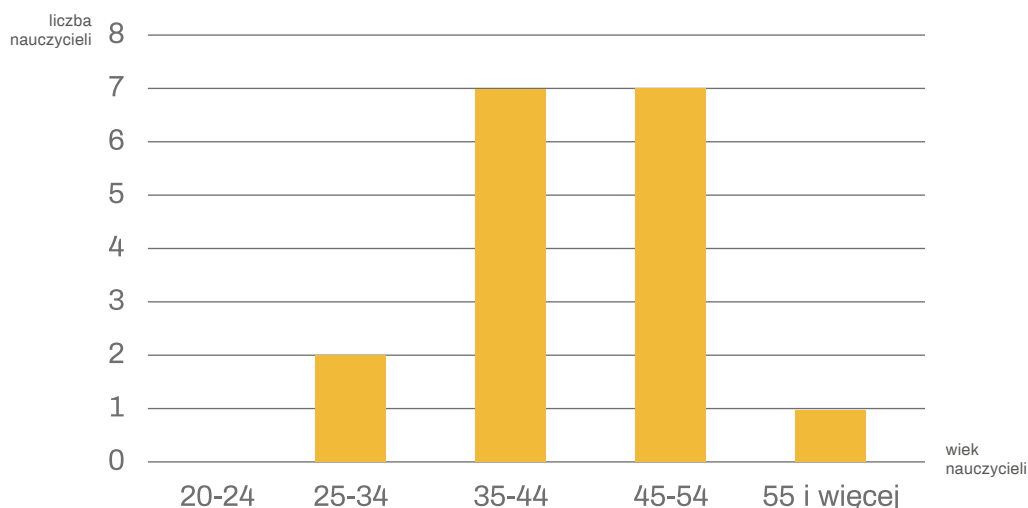
Tabela 2.4. Liczba nauczycielek i nauczycieli biorących pełny udział w programie pilotażowym K'IDS.

V. Wiek nauczyciela

Największa grupa nauczycieli, która podjęła się nauczania metodą K'IDS to osoby w wieku 35-54 lata. Potwierdza to ogólny trend w zakresie samodoskonalenia zawodowego nauczycieli. Jak pokazują inne badania prowadzone na dużych próbach nauczycieli, najaktywniejszą grupą edukatorów w zakresie samodoskonalenia zawodowego są osoby z co najmniej 10-letnim stażem pracy (Kosiba, 2012). Brak nauczycieli w wieku 20-24 lata wynika z wymagania od nich przez prawo oświatowe dyplomu magistra. Dlatego młodszych nauczycieli nie ma w systemie wielu. Strukturę nauczycieli K'IDS według wieku przedstawia wykres 2.1.



Struktura wiekowa nauczycieli w pilotażowym programie K`IDS



Wykres 2.1. Wiek nauczycieli biorących udział w programie pilotażowym K`IDS.

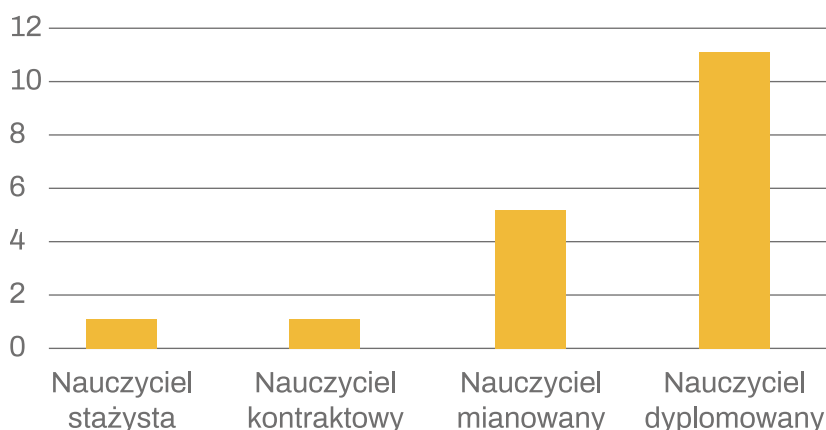
VI. Poziom awansu zawodowego nauczyciela

Wszystkie scenariusze zostały napisane przez nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem zawodowym. Większość nauczycieli dyplomowanych, biorących udział w programie K`IDS, naucza w szkołach publicznych. Nauczyciele o niższym stopniu awansu zawodowego w większości uczą w szkołach prywatnych (jeden nauczyciel stażysta, jeden nauczyciel kontraktowy, dwóch nauczycieli mianowanych). Liczbę nauczycieli o poszczególnych stopniach awansu zawodowego przedstawia Tabela 2.5. oraz Wykres 2.2.

Nauczyciel stażysta	1
Nauczyciel kontraktowy	1
Nauczyciel mianowany	4
Nauczyciel dyplomowany	11

Tabela 2.5. Poziom awansu zawodowego nauczycieli biorących udział w programie

Liczba nauczycieli IDS o poszczególnych stopniach awansu zawodowego



Wykres 2.2. Poziom awansu zawodowego nauczycieli biorących udział w programie pilotażowym K`IDS.



VII. Poziom edukacji, na którym przeprowadzono zajęcia K'IDS

W pilotażowej edycji programu K'IDS skupiono się na klasach 4-8 szkół podstawowych. Wzięła w nim udział również jedna mieszana wiekowo grupa dzieci z edukacji wczesnoszkolnej.

W ambicjach HTT leży objęcie programem K'IDS nauczania wczesnoszkolnego, a w przyszłości szkół ponadpodstawowych. W Tabeli 2.6. przedstawiono liczbę dzieci, które wzięły udział w lekcjach K'IDS w roku szkolnym 2023/24.

Uczniowie z klas 1-3	15
Uczniowie z klas 4-8	470

Tabela 2.6. Liczba uczniów, którzy wzięli udział w lekcjach K'IDS wg etapu edukacyjnego.

VIII. Lokalizacja szkoły

Aż 14 z 17 nauczycieli, którzy wzięli udział w programie pilotażowym K'IDS naucza w miejscowościach do 50 tys. mieszkańców, z czego 12 w miejscowościach do 20 tys. mieszkańców. Troje nauczycieli uczy w dużych miastach, liczących powyżej 200 tys. mieszkańców. Liczby te zebrano w tabeli 2.7.

Rozmiar miejscowości	Liczba nauczycieli
do 20 tys. mieszkańców	12
20-50 tys. mieszkańców	2
50-100 tys. mieszkańców	-
100-200 tys. mieszkańców	-
200-500 tys. mieszkańców	2
500 tys. – 1 mln mieszkańców	-
pow. 1 mln mieszkańców	1

Tabela 2.7. Wielkość miejscowości, w których przeprowadzono lekcje K'IDS

Duża reprezentacja nauczycieli z małych miejscowości wynika z promocji programu w trakcie wydarzeń takich, jak ETM, które skierowane są do nauczycieli z miejscowości do 20 tys. mieszkańców oraz dużym zainteresowaniem tej grupy zawodowej podejmowania dodatkowych wyzwań i realizacji projektów uatrakcyjniających edukację poza dużymi aglomeracjami.



IX. Typ szkoły

Wśród nauczycieli biorących udział w programie pilotażowym K'IDS nie było nauczycieli uczących w dwóch lub więcej typach szkół jednocześnie. Dwoje nie odpowiedziało na pytanie o typ szkoły; sześcioro nauczycieli uczy w szkołach prywatnych, a dziewięcioro w publicznych. Według danych GUS, 89% szkół podstawowych w Polsce to szkoły publiczne. Widać zatem, że w programie K'IDS chętniej brali udział nauczyciele ze szkół prywatnych. Liczbę nauczycieli pilotażowego programu K'IDS wg typu szkoły prezentuje tabela 2.8.

Typ szkoły	Liczba nauczycieli
szkoła publiczna	9
szkoła prywatna	6
szkoła społeczna	-
brak danych	2

Tabela 2.8. Typy szkół, w których przeprowadzono lekcje K'IDS.

X. Charakter lekcji K'IDS

Najczęściej wybieraną przez nauczycieli możliwością udziału w programie pilotażowym K'IDS było przeprowadzenie cyklu 10 lekcji w danej klasie (Tabela 2.9.). Nauczyciele, którzy napisali scenariusze niebędące cyklem lekcji, przeprowadzali zajęcia K'IDS z więcej niż jedną grupą uczniów. W przypadku takiego podejścia, od 43 do 100 uczniów brało udział w co najmniej jednej lekcji K'IDS. W cyklach 10 zajęć K'IDS uczestniczyło od 8 do 27 uczniów. Dwoje nauczycieli przeprowadziło cykl zajęć w dwóch różnych klasach (język angielski w 4. i 7. klasie; język polski w 2 równoległych klasach 8.).

Charakter lekcji K'IDS	Liczba nauczycieli
cykl 10 kolejnych lekcji w ramach nauczanego przedmiotu	12
zestaw scenariuszy obejmujących różne, niepowiązane tematy lekcji w ramach jednego lub kilku nauczanych przedmiotów	5

Tabela 2.9. Charakter lekcji K'IDS.

XI. Liczba scenariuszy K'IDS zrealizowanych w ramach programu

Dwoje nauczycieli podało, że ich scenariusze zostały zrealizowane podczas godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu oraz podczas zajęć dodatkowych. Dwoje realizowało lekcje K'IDS wyłącznie na zajęciach dodatkowych, a 13 wyłącznie podczas godzin przewidzianych na realizację przedmiotu.



XII. Współpraca podczas przeprowadzenia lekcji z innym/i nauczycielem/ami:

Aż 7 uczestników programu K'IDS podjęło współpracę z innymi nauczycielami podczas realizacji scenariuszy lekcji. Stanowi to odejście od tradycyjnego modelu prowadzenia lekcji, w którym jeden nauczyciel kontroluje przepływ wiedzy i umiejętności, ponieważ dysponuje całą wiedzą na dany temat. K'IDS nie wymusza współpracy między nauczycielami, lecz do niej zachęca, pozwalając, by wiedza z różnych dziedzin przenikała się i uzupełniała.

XIII. Powtórzenie zajęć w kolejnych klasach/w nowym roku szkolnym

Należy zaznaczyć, że 15 uczestników programu K'IDS chce powtórzyć realizację scenariuszy w przyszłości, zaś dwoje uczestników nie zamierza tego robić. Jedna osoba ma poczucie, że jej scenariusze nie sprawdziły się, ale nie wyklucza podjęcia jeszcze jednej próby ich napisania uwzględniając dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie. Jedna osoba będzie od przyszłego roku szkolnego nauczala innych przedmiotów niż ten, do którego stworzyła scenariusz.

2.2. Część merytoryczna

Merytoryczna część ankiety składała się z pytań otwartych. Odpowiedzi nauczycieli zostały pogrupowane tematycznie. Poniżej zaprezentowano podsumowanie odpowiedzi na poszczególne pytania.

I. Dlaczego nauczyciele planują na stałe wprowadzić do swojej praktyki nauczania lekcje odwołujące się do wartości z listy CPUS?

Wszyscy nauczyciele, którzy przeprowadzili lekcje K'IDS planują kontynuować tworzenie i prowadzenie lekcji opartych na wartościach z listy CPUS. Powody ich decyzji są podobne i można podzielić je na trzy grupy:

1. Lekcje K'IDS sprzyjają **rozwojowi** uczniów jako jednostek i odpowiadają ich potrzebom; uczą ich świadomości własnych emocji, podejmowania decyzji, dokonywania świadomych wyborów, wykorzystania wiedzy w działaniu, budowania relacji oraz planowania – również własnego procesu edukacji.
2. Lekcje K'IDS pomagają w budowaniu świadomego **społeczeństwa** poprzez wzmacnianie umiejętności komunikacyjnych i społecznych w pracach w grupie, uczą uważności i bezpiecznych zachowań; odpowiedzialności za siebie, za własne otoczenie i za innych. Jest to szczególnie ważne w szybko zmieniającym się świecie, w którym dużą rolę odgrywają technologie, których społeczeństwa dopiero się uczą. Nauczyciele zauważają, że lista CPUS zwraca uwagę na to, że naprawdę ważne dla rozwoju społeczeństwa nie są poszczególne punkty programowej, która może się zmienić, podobnie jak stan wiedzy czy normy społeczne, a takie wartości, jak np. współpraca, uczciwość, szacunek.



3. **Satysfakcja** z wykonanej pracy, którą odczuwają uczniowie i nauczyciele, daje obu grupom motywację do dalszego działania i rozwijania się w duchu K'IDS. Wszyscy uczestnicy procesu dostrzegają w sobie zmianę, którą wspólnie wypracowali, ale która wymaga pielęgnowania i utrwalania.

Pozostałe powody kontynuacji lekcji K'IDS to:

- zadowolenie nauczyciela z wyników, które osiągają uczniowie kształceni według wartości K'IDS;
- odczuwanie przez nauczyciela satysfakcji z pracy, którą włożył w napisanie scenariuszy i chęć dalszego z nich korzystania lub dalszego ich wykorzystywania;
- praktyczny i atrakcyjny charakter zajęć opartych na wartościach.

II. Metody dydaktyczne sprzyjające realizacji wartości z listy CPUS

Jeden z nauczycieli podzielił się w raporcie refleksją, że wartości z listy CPUS można wprowadzać na lekcji prowadzonej dowolną metodą. Należy jednak zauważyć, że wśród wymienionych nie występują metody podawcze (np. wykład, pogadanka, praca z podręcznikiem). Nie zostały one wskazane przez żadnego z 17 nauczycieli. Lekcje K'IDS opierają się więc na innowacyjnych metodach aktywizujących. Najczęściej wymieniane metody i formy pracy zebrano w tabeli 2.10.

Grupy metod i form pracy	Liczba nauczycieli stosujących tę metodę pracy
praca w grupie	10
zajęcia praktyczne/manualne	9
zajęcia kreatywne	8
indywidualizacja pracy z uczniem	7
eksperyment lub doświadczenie	4
gamifikacja lub grywalizacja	3
lekcje terenowe	2
inne metody aktywizujące	5

Tabela 2.10. Metody i formy pracy wybierane przez nauczycieli K'IDS.

Aż 10 nauczycieli wskazało pracę w grupie jako formę sprzyjającą rozwijaniu idei K'IDS. Pod tym hasłem zostały poruszone różne wątki, zebrane w tabeli 2.11.

Rozmiar grupy	Pary, grupy 2-3 osobowe, grupy kilkusobowe, podzielenie klasy na dwie grupy
Sposób podziału na grupy	losowanie, nauczyciel wskazuje skład grup, uczniowie sami dobierają się w grupy, dobór składu grupy wg zainteresowań/talentów
Rodzaj pracy w grupie	metody projektowe, zadania praktyczne, burza mózgów, dyskusja, badania terenowe, cicha rozmowa, dialog chodzony, drama, metoda symulacyjna

Tabela 2.11. Poruszone przez nauczycieli zagadnienia związane z pracą w grupach.

Podobnie liczna grupa nauczycieli (dziewiecioro) do metod pracy sprzyjających programowi K'IDS przypisała zajęcia praktyczne lub manualne. Jest to sygnał, że nauczyciele i uczniowie uważają obecny program lub sposób nauczania za zbyt teoretyczny i oderwany od prawdziwego życia.

Lekcji K'IDS sprzyjają również zajęcia kreatywne, takie jak metoda ekspresji twórczej, improwizacja ruchowa, plakat, mapa myśli, metoda symulacyjna lub drama. Rozbudzanie i wykorzystywanie kreatywności uczniów jest ważne dla 8 autorów scenariuszy K'IDS.

Siedmioro nauczycieli odpowiedziało natomiast, że zastosowali indywidualizację pracy z uczniami. Często nie opisywali w tym punkcie metod pracy, a własne nastawienie, które może zmienić odbiór dowolnej metody. Nauczyciele zwracali zatem uwagę na:

- pozwalanie uczniowi na własny rozwój;
- dostosowanie materiału do potrzeb i tempa nauki ucznia;
- diagnozę potrzeb uczniów;
- aktywne słuchanie;
- skupienie na potrzebach ucznia;
- elastyczność;
- pracę z samodzielnym wyciąganiem i formułowaniem wniosków;
- wchodzenie przez nauczyciela w rolę facylitatora.

Realizowali te założenia za pomocą następujących metod:

- nawiązanie kontaktu z każdym uczniem wchodzącym do klasy;
- udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej;
- samoewaluacja.

Eksperyment, badania, testowanie, doświadczenia zostały wymienione wśród metod pracy cztery razy. Są to jednak metody kojarzone głównie z naukami przyrodniczymi, a w edycji pilotażowej zrealizowano jedynie dwa zestawy scenariuszy z tych dziedzin (biologia, geografia). Metody eksperymentu dodatkowo użyli w swoich scenariuszach autorzy lekcji matematyki i plastyki.



Troje nauczycieli wskazało, że program K'IDS można realizować poprzez tworzenie i przeprowadzanie gier edukacyjnych, ponieważ jest to metoda angażująca i często sprawiająca uczniom radość. Jednak metoda grywalizacji została wskazana tylko raz. Świadczy to o tym, że ważna dla autorów jest współpraca i relacje, więc w większości dystansują się od wprowadzania rywalizacji.

Dwukrotnie wśród metod pracy pojawiły się lekcje w terenie. Trzeba jednak pamiętać, że scenariusze były realizowane w semestrze zimowym, kiedy pogoda nie sprzyja wyjściom poza szkołę.

Pozostałe metody, które wymienili autorzy scenariuszy K'IDS to:

- wywiad (uczniowie zadają pytania);
- analiza SWOT;
- metody wykorzystujące narzędzia cyfrowe (np. mentimeter);
- przekład intersemiotyczny;
- praca z tekstem źródłowym.

III. Formatka scenariuszy lekcji K'IDS

Nauczyciele zostali poproszeni o napisanie scenariuszy w formacie wypracowanej przez ambasadorów projektu oraz zespół K'IDS. Jedenastu z 17 nauczycieli na pytanie o kształt formatki odpowiedziało, że odpowiada on ich potrzebom i nie wymaga żadnych zmian.

Sugestie pozostałych osób to:

- dodanie do formatki listy załączników;
- prośba o model wypełnienia formatki;
- dodanie odniesienia do podstawy programowej;
- skrócenie formatki do niezbędnych treści tzn. do przebiegu zajęć, co dałoby więcej swobody nauczycielowi w jej wypełnianiu (dwa głosy);
- oznaczenie miejsca na wpisanie organizacyjno-porządkowych elementów lekcji (np. podziału na grupy) lub ogólniejsze sformułowanie części obejmującej przebieg lekcji.

IV. Trudności w realizacji lekcji K'IDS

Nauczyciele wymienili w raportach trudności, z którymi mierzyli się podczas realizacji scenariuszy K'IDS. Można podzielić je na cztery grupy: trudności natury technicznej, organizacyjnej, adaptacyjnej oraz trudności z motywacją, co pokazano w Tabeli 2.12.

1. Trudności natury technicznej

Nauczyciele najczęściej zaliczają do nich **brak odpowiednich pomieszczeń** np. (lekcje w-f odbywające się na korytarzu) lub brak odpowiedniego ich wyposażenia (np. brak rzutnika, dostępu do Internetu czy sprzętu sportowego). Temat trudności natury technicznej został poruszony przez dwoje nauczycieli: wychowania fizycznego i historii. Problem wyposażenia sal lekcyjnych zostanie szerzej omówiony w części poświęconej potrzebom nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych.



2. Trudności natury organizacyjnej

Dla czworga nauczycieli jedną z największych trudności było **zrealizowanie planu w założonej jednostce czasu**. Podali kilka przyczyn wystąpienia tego problemu:

- program K'IDS oddaje sprawczość w ręce uczniów. Pracują oni we własnym tempie, które nauczyciel nie zawsze jest w stanie przewidzieć; dodatkową trudnością jest również różne tempo pracy poszczególnych grup i uczniów, którzy w różnym czasie kończą poszczególne etapy lekcji;
- zarówno nauczyciel, jak i uczniowie muszą nauczyć się pracy innymi niż dotychczas metodami (np. metodą projektu lub pracą z tekstami źródłowymi);
- uznanie podmiotowości uczniów oznacza, że gdy uczniowie potrzebują pogłębić ważne dla nich tematy bardziej niż zakładał scenariusz, nauczyciel im na to pozwala, co pochłania dodatkową ilość czasu.

Dwoje nauczycieli wspomniało, że przeprowadzenie cyklu lekcji utrudnia **nieobecność uczniów na poszczególnych zajęciach** np. z powodu choroby. Wymagali oni większej uwagi nauczyciela oraz wprowadzenia w aktualny etap pracy, co wybijało grupę z rytmu, a w rezultacie wydłużało czas realizacji materiału.

Wśród trudności organizacyjnych wymieniono również **kierowanie pracą uczniów wykonujących różne zadania**. Występowały sytuacje, gdy kilkoro uczniów lub grup uczniów wymagało jednocześnie pomocy nauczyciela przy rozwiązaniu różnych problemów, co z kolei nie sprzyjało płynności w przechodzeniu do kolejnych etapów lekcji.

Ostatnią z wymienionych trudności natury organizacyjnej było **dobranie uczniów w zespoły zadaniowe** tak, żeby każdy uczeń czuł się ważny i potrzebny w swojej grupie. Nauczyciel matematyki, który opisał ten problem, testował różne składy grup w klasie, szukając optymalnego rozwiązania. Starał się dobierać uczniów w grupy, biorąc pod uwagę ich wiedzę, umiejętności, charaktery i relacje w grupie. I choć tylko on jako największą trudność wymienił dobranie uczniów w efektywnie pracujące grupy zadaniowe, to eseje refleksyjne pokazały, że zmagali się z tym również nauczyciele innych przedmiotów (np. języka angielskiego, muzyki).

3. Trudności natury adaptacyjnej

Nauczanie oparte na wartościach K'IDS było nowością zarówno dla uczniów, i jak i nauczycieli. Dlatego autorzy scenariuszy wśród trudności często wymieniali kwestie przystosowania się do innych niż zwykle warunków lekcji. W raportach pisali o:

- zmianie swojej roli podczas lekcji z nauczyciela wszechwiedzącego i kontrolującego cały proces na cichego obserwatora, niosącego uczniom pomoc w razie potrzeby;
- trudności z dostosowaniem zajęć, by były atrakcyjne dla uczniów o różnych zainteresowaniach i różnym poziomie umiejętności;
- zachowaniu równowagi między grą a nauką;
- braku wiary uczniów we własne pomysły i możliwości (ciągłe pytania, czy na pewno mogą coś zrobić lub napisać);
- ukierunkowaniu lekcji na kształcenie wartości;



- przyzwyczajeniu dzieci do nowej formy pracy, która wymagała od nich podejmowania własnych decyzji, wyszukiwania informacji w tekście źródłowym i innych aktywności, które zwykle w szkole nie mają miejsca;
- zrozumieniu poziomu rozwoju uczniów.

4. Trudności z zaangażowaniem i motywacją

Ostatnią dużą grupą trudności, z którą mierzyli się nauczyciele podczas realizacji lekcji K'IDS była motywacja do działania. Nie wszyscy uczniowie byli entuzjastycznie nastawieni do nowego typu zajęć. Powody były różne: nie byli zainteresowani tematem, podchodzili sceptycznie do nowych dla nich form pracy, nie widzieli sensu w dokonywaniu ewaluacji. Jednak problem z motywacją nie dotyczył wyłącznie uczniów, ale również nauczycieli. Wśród trudności z motywacją nauczyciele podali:

- nakłonienie uczniów do autoewaluacji;
- motywowanie uczniów, którzy są sceptycznie nastawieni do gier edukacyjnych;
- kontakt z nauczycielami innych przedmiotów; ich brak zaangażowania;
- niezniechęcanie się, gdy nie udało się wszystkiego zrealizować;
- zmobilizowanie wszystkich uczniów do pracy.

5. Inne trudności

Czterech nauczycieli zgłosiło trudności, których nie dało się zaklasyfikować do powyższych grup.

Należą do nich:

- trudności uczniów z efektywnym wykorzystaniem różnych źródeł danych;
- kreatywność nauczyciela;
- trudność z przygotowaniem lekcji K'IDS;
- trudność w uświadamianiu uczniom poziomu doskonalenia nabywanych umiejętności.

Typ trudności	Najczęściej wymieniane przez nauczycieli trudności w realizacji programu K'IDS	Liczba nauczycieli, którzy wymienili w ankiecie dany typ trudności
Trudności organizacyjne	Zrealizowanie scenariusza w założonym czasie	4
	Uczniowie, którzy tracą ciągłość np. z powodu choroby	2
	Kierowanie pracą uczniów wykonujących różne zadania	1
	Dobranie uczniów w grupy zadaniowe	1
Trudności techniczne	Brak odpowiednich pomieszczeń	2
	Brak odpowiedniego sprzętu (sportowego)	1
Trudności adaptacyjne	Zmiana roli ucznia i nauczyciela	4
	Zrozumienie uczniów, diagnoza potrzeb i indywidualizacja nauczania	3
	Zachowanie równowagi między grą a nauką	1
Trudności z motywacją	Motywacja uczniów do pracy	3
	Motywacja nauczycieli	2
Inne trudności	Umiejętność efektywnego wykorzystania różnych źródeł danych, kreatywność nauczyciela, budowanie świadomości zdobytej wiedzy u uczniów, przygotowanie lekcji K'IDS	4
Brak trudności		1

2.12. Trudności w realizacji lekcji K'IDS.

V. Pozytywne zaskoczenia

Najczęściej wymienianymi pozytywnymi zaskoczeniami były samodzielność i kreatywność uczniów. Można na tej podstawie wysunąć hipotezę, że w przeciwieństwie do codziennych zajęć w szkole, lekcje K'IDS stwarzają uczniom przestrzeń do pokazania tych kompetencji. Grupa nauczycieli zauważyła również wzrost zaangażowania uczniów podczas lekcji, które objawiało się np. przychodzeniem na zajęcia dodatkowe w celu dokończenia zadań lub skupieniem i chęcią do pracy mimo późnej godziny zajęć. Część nauczycieli zaskoczyła pozytywna informacja zwrotna otrzymana od uczniów. Dzieciom podobała się, między innymi, możliwość samodzielnego wyboru zadań oraz ciekawa forma lekcji. Na tym jednak kończą się podobieństwa w odpowiedziach o pozytywne zaskoczenia. Aż dziewięcioro nauczycieli podało różne, trudne do pogrupowania odpowiedzi na to pytanie. Oprócz wyżej wymienionych należą do nich:



- systematyczna praca nastolatków;
- zaciekawienie uczniów (pytania, co będą robić na kolejnej lekcji K'IDS);
- wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów;
- przeniesienie ciężaru prowadzenia lekcji z nauczyciela na ucznia;
- rozwijanie myślenia matematycznego za pomocą gier i nowych technologii;
- poczucie uczniów, że są najważniejsi na lekcjach K'IDS;
- świetna współpraca dzieci w grupie;
- skupienie się na relacjach było pomocne w realizacji tematu.

Można zauważyć, że część listy pozytywnych zaskoczeń pokrywa się z listą trudności (np. motywacja i zaangażowanie). Tabela poniżej przedstawia najczęściej wymieniane przez nauczycieli pozytywne zaskoczenia w realizacji lekcji K'IDS.

Pozytywne zaskoczenia	Liczba nauczycieli
kreatywność/pomysłowość uczniów	4
otwartość uczniów	2
zaangażowanie uczniów	4
samodzielność i odpowiedzialność uczniów	4
pozytywny feedback uczniów	4
inne	9

2.13. Najczęściej wymieniane powody pozytywnego zaskoczenia nauczycieli, biorących udział w programie pilotażowym K'IDS.

VI. Najtrudniejsza do realizacji wartość z listy CPUS

Nauczyciele wskazali, które wartości z listy CPUS były dla nich najtrudniejsze do zrealizowania. Tabela 2.14. przedstawia listę wskazań danej wartości według przedmiotu. Najmniej razy wskazane zostały następujące wartości: ciekawość (0), człowieczeństwo (0) oraz cywilizacja i kultura (1); najwięcej razy wskazano: troskę o siebie (4) i sprawczość (4). Intuicja może podpowiadać, że trudności ze sprawczością będą dotyczyć raczej młodszych klas. Jednak problem ze sprawczością pojawił się w klasach 1-3, 5, oraz 7 i 8, więc w praktycznie pełnym przekroju wiekowym uczniów biorących udział w lekcjach K'IDS. Danych jest jednak jeszcze zbyt mało, by próbować wyciągnąć z nich miarodajne wnioski. Tym bardziej, że nauczyciele realizowali lekcje oparte na wybranych wartościach. Zaskakuje duża liczba wskazań trudnej do realizacji w czasie lekcji K'IDS wartości, jaką jest troska o siebie. Powodem takiego stanu rzeczy może być fakt, że w czasie realizacji zwykłych lekcji przedmiotowych nauczyciele zazwyczaj skupiają się na realizacji programu nauczania, a nie na dbaniu o dobrostan poszczególnych uczniów.

Pozytywne zaskoczenia	cywilizacja i kultura	zaufanie i nadzieja	troska o naturę	troska o siebie	elastyczność	wspólnotowość	komunikacja	sprawczość	ciekawość	człowieczeństwo
język polski				1		1		1		
język angielski		2	1	1	1	2				
matematyka					1			1		
lekcja wychowawcza							1			
plastyka							1			
muzyka				1						
w-f	1		1							
biologia								1		
geografia	1			1						
historia					1					
nauczanie zinteg.								1		
Suma	2	2	2	4	3	3	2	4	0	0

Tabela 2.14. Wartości z listy CPUS, które nauczyciele uważają za najtrudniejsze do zrealizowania.

VII. Potrzeby szkoleniowe

Nauczyciele zostali poproszeni o wymienienie swoich potrzeb szkoleniowych. Większość z nich wskazała obszary, w ramach których chcą zdobywać nową wiedzę. Dwie osoby wymieniły konkretne, dostępne na rynku edukacyjnym szkolenia.

Motywy przewodnim podanych przez nauczycieli tematów kursów jest chęć tworzenia ciekawych, inspirujących lekcji. W tym celu nauczyciele potrzebują szkoleń z kompetencji miękkich, wykorzystania nowych technologii, rozwijania kreatywności, wykorzystania możliwości mózgu oraz zwiększenia wiedzy na temat ważnych zagadnień (np. dietetyka energetyczna, edukacja prozdrowotna, różnorodność).

Znacząca część nauczycieli (sześć osób) wyraziła chęć wymiany doświadczeń o lekcjach K'IDS w formie wymiany scenariuszy, wizyt studyjnych i spotkań z nauczycielami prowadzącymi lekcje oparte na wartościach w Polsce i za granicą. Ponadto troje nauczycieli wskazało potrzebę odbycia szeroko pojętych szkoleń K'IDS. Dane te pokazują dalsze zainteresowanie programem i chęć budowania społeczności wokół niego.

Potrzebę zwiększenia wiedzy o kognitywistce i wdrożenia jej w szkole wymieniło czworo autorów scenariuszy. Interesują ich efektywne metody uczenia się, neurodydaktyka oraz funkcjonowanie mózgu dziecka na poszczególnych etapach rozwoju, co pozwoliłoby im lepiej poznać potrzeby uczniów.



Wyraźną grupę potrzeb szkoleniowych stanowiło też rozwijanie kompetencji miękkich. Nauczyciele wyrazili potrzebę zwiększenia wiedzy o mechanizmach motywacji, procesach zachodzących w grupach, budowaniu pewności siebie u uczniów oraz budowaniu relacji nauczyciela z uczniami i rodzicami.

Troje nauczycieli wspomniało o szkoleniach z nowych technologii, w szczególności AI. Tyle samo osób potrzebuje szkoleń z tworzenia ciekawych lekcji.

Dwie osoby (nauczycielki języka angielskiego) wskazały konkretne dostępne na rynku szkolenia, prowadzone przez czołowe ośrodki na świecie:

- Myślenie krytyczne i jego praktyczne zastosowanie na zajęciach lekcyjnych w kontekście tego, co zostało opracowane w ramach PROJECT ZERO Uniwersytetu Harvarda.
- Dwutygodniowy kurs metodyczny "Pronunciation, Performance, Poetry" lub "Storytelling", prowadzony przez Adriana Underhill (osobowość znaną w świecie anglistów), np. w Bells Oxford.

Jedna osoba nie wskazała żadnych potrzeb szkoleniowych.

W Tabeli 2.15. zebrano wymienione przez nauczycieli potrzeby szkoleniowe wg nauczanego przedmiotu.

Przedmiot	Potrzeby szkoleniowe nauczycieli
Wychowanie fizyczne	<ul style="list-style-type: none"> wykorzystanie nowoczesnych technologii na lekcjach w-f edukacja prozdrowotna w praktyce jak zmobilizować nauczycieli do współpracy i wyjścia ze strefy komfortu szkolenia zagraniczne jak podnieść jakość lekcji przy małych zasobach dotyczące różnorodności na lekcjach w-f
Język angielski	<ul style="list-style-type: none"> kursy metodyczne wizyta studyjna w szkole demokratycznej np. w UK lub USA szkolenia o tematyce: rozwijanie przywództwa w szkole, organizacja procesu edukacyjnego w szkole w oparciu o wartości procesy grupowe szkolenia z nauczycielami, którzy mają praktykę w prowadzeniu lekcji K'IDS neurodydaktyka aktywizujące metody nauczania wizyta w szkołach, gdzie prowadzi się lekcje K'IDS warsztaty K'IDS myślenie krytyczne i jego praktyczne zastosowanie na lekcjach jak rozwijać uczniowską kreatywność design thinking efektywne nauczanie i uczenie się
Język polski	<ul style="list-style-type: none"> innowacyjne metody i formy pracy psychologia motywacji jak uczy się mózg? spotkania z praktykami wdrażającymi innowacyjne metody kształcenia wizyty studyjne staże wykorzystanie AI w edukacji spotkania z liderami edukacyjnymi z całego świata zarządzanie zmianą efektywne metody i formy pracy z dziećmi jak stworzyć lekcję interdyscyplinarną wymiana doświadczeń z osobami prowadzącymi lekcje K'IDS w innych krajach psychologia pozytywna
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> jak prowadzić lekcje, żeby dzieci same się uczyły, żeby nauka była efektywna jak tworzyć interesujące dla uczniów scenariusze jak wykorzystywać technologię w edukacji jak wzbudzać ciekawość ucznia
Plastyka	<ul style="list-style-type: none"> wgląd w scenariusze innych osób dokumentacja lekcji K'IDS rozmowy, warsztaty z autorami scenariuszy
Matematyka	<ul style="list-style-type: none"> dietetyka energetyczna współpraca z rodzicami budowanie relacji w zespołach klasowych rozwój kompetencji kluczowych wśród uczniów odkrywam i poznaję mocne strony uczniów budowanie własnej wartości i pewności siebie
Muzyka	<ul style="list-style-type: none"> szkolenia z praktykami K'IDS z Wielkiej Brytanii i USA
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> spotkania z innowatorami - praktykami, posiadającymi sprawdzone sposoby pracy z wartościami CPUS w połączeniu z realizacją treści podstawy programowej
Nauczanie zintegrowane	<ul style="list-style-type: none"> szkolenia z pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Tabela 2.15. Potrzeby szkoleniowe nauczycieli poszczególnych przedmiotów.



Tabela 2.16. przedstawia powtarzające się potrzeby oraz liczbę nauczycieli, którzy je wymienili. W nawiasie podano ich odsetek w zaokrągleniu do 1%.

Potrzeba	Liczba nauczycieli
Nowoczesne technologie i AI w nauczaniu	3 (18%)
warsztaty/szkolenia K'IDS	3 (18%)
wymiana doświadczeń/wizyty studyjne	6 (35%)
warsztaty z rozwijania kompetencji miękkich	5 (29%)
tworzenie ciekawych lekcji	3 (18%)
efektywne uczenie się	4 (24%)
spotkania z liderami zmiany w edukacji	3 (18%)

Tabela 2.16. Najczęściej wymieniane potrzeby szkoleniowe.

VIII. Potrzeby w zakresie materiałów dydaktycznych

Wśród potrzeb w zakresie materiałów dydaktycznych najbardziej jaskrawą jest brak kart pracy, przykładowych scenariuszy zajęć, tutoriali i zadań zgodnych z ideą K'IDS oraz z podstawą programową przedmiotów szkolnych. Pozwoliłyby one nauczycielom pracować bez podręcznika. Nauczyciele chcieliby stworzyć wirtualną bibliotekę, w której znalazłyby się również przewodniki dydaktyczne i metodyczne w języku polskim, angielskim i ukraińskim oraz materiały wideo. Taka platforma byłaby odpowiedzią na potrzeby 12 z 17 nauczycieli, którzy stworzyli i przeprowadzili lekcje K'IDS w programie pilotażowym. Przy czym należy zwrócić uwagę, że dwoje nauczycieli napisało, że nie ma żadnych potrzeb w zakresie materiałów dydaktycznych.

Dwoje nauczycieli wskazało zapotrzebowanie na specyficzne materiały - często jednorazowego użytku - do konkretnych lekcji. Rodzaju tych materiałów nie da się przewidzieć z wyprzedzeniem. W szkolnej rzeczywistości nauczyciel sam je zwykle przygotowuje lub prosi o pomoc w ich stworzeniu uczniów. Szkoły powinny dysponować pewnym, nawet skromnym, budżetem na materiały, dzięki którym lekcja będzie bardziej praktyczna i ciekawa.

Sześcioro nauczycieli zasygnalizowało potrzebę opracowania materiałów, z których będą mogli korzystać na wielu lekcjach. Są wśród nich słuchawki, sprzęt sportowy, narzędzia do nauki języka angielskiego z kontrolą błędów (dla klas 1-3), tablety dla uczniów. Tych ostatnich zgodnie potrzebuje dwoje nauczycieli matematyki, którzy wzięli udział w pilotażu. Potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych przedstawiono w Tabeli 2.17.

Potrzeby, które mogłaby zaspokoić wirtualna biblioteka:	<ul style="list-style-type: none"> • podręczniki metodyczne np. Mario Rinvoluceri • materiały dla nauczycieli, którzy rezygnują z pracy z podręcznika • przewodniki dydaktyczne jak krok po kroku pracować z daną metodą, materiały, tutoriale • tłumaczenie wypracowanych w programie K'IDS materiałów na język angielski i ukraiński • wirtualna biblioteka publikacji dotyczących nowoczesnych koncepcji nauczania • karty pracy wg konkretnych tematów lub podstawy programowej i opis, jak je realizować w duchu K'IDS • propozycje eksperymentów z biologii • różnorodne karty pracy • zadania, w których uczeń musi zastosować wiedzę biologiczną • przewodnik K'IDSowy • karty pracy dla uczniów dotyczące ich pomysłów na efektywne uczenie się i propozycje zmian w dotychczasowym sposobie prowadzenia zajęć • baza scenariuszy K'IDS
Materiały trwałe	<ul style="list-style-type: none"> • sprzęt sportowy głównie do fitnessu • słuchawki bezprzewodowe • plansze, gry dydaktyczne • Nakładki magnetyczne tablicowe, które można wykorzystać do nauki geometrii czy arytmetyki. • Materiały edukacyjne "Matematyka w pudełku" • bryły do mierzenia objętości • tablety i kalkulatory graficzne dla uczniów
Inne	<ul style="list-style-type: none"> • specyficzne materiały do konkretnych lekcji (2 nauczycieli) • plansze, gry dydaktyczne • materiały pisane o K'IDS • brak potrzeb (2 nauczycieli)

Tabela 2.17. Potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych.

IX. Dalsze zaangażowanie nauczycieli w realizację programu K'IDS

Większość autorów scenariuszy, którzy przeprowadzili cykl swoich zajęć K'IDS z uczniami wyraziła chęć dalszego zaangażowania w program. W raportach podali informacje o posiadanych zasobach oraz wymienili pomysły na dalszy rozwój programu. Program K'IDS może zatem liczyć z ich strony na:

- testowanie scenariuszy lekcji innych nauczycieli;
- tworzenie kolejnych scenariuszy lekcji;
- uczestnictwo w badaniach i analizach;
- szerzenie idei K'IDS;
- opracowanie materiałów i szkoleń;
- szkoleń rad pedagogicznych;
- materiały wideo;
- tutoring metodyczny;
- ekspercką pomoc w projektach;
- opracowanie grywalizacji;
- pisanie artykułów;
- wsparcie K'IDS własnymi autorskimi materiałami;
- opracowanie programów zajęć pozalekcyjnych;
- opracowanie innowacyjnych programów nauczania;
- prowadzenie warsztatów K'IDS;
- prowadzenie lekcji pokazowych.



3. Analiza esejów refleksyjnych nauczycieli oraz ewaluacji zewnętrznej

3.1. Teoria i założenia eseju refleksyjnego

Esej refleksyjny był najistotniejszą częścią raportów. Jego celem było przyjrzenie się procesowi tworzenia i realizacji scenariuszy oraz obserwacji zmiany, która zaszła w uczniach i nauczycielach podczas trwania programu K'IDS. Miał ukierunkować uwagę uczestników na zmiany sposobu myślenia i postaw poprzez analizę zdarzeń krytycznych, mających miejsce podczas lekcji K'IDS.

Nauczycielom przedstawiono teorię refleksyjności i roli nauczyciela jako refleksyjnego praktyka. Istota eseju refleksyjnego była głównym tematem webinarium podsumowującego pierwszą fazę pilotażu, które miało miejsce pod koniec września 2023 roku. Nauczyciele mieli już wtedy plan realizacji stworzonych przez siebie scenariuszy, lecz jeszcze nie wprowadzili go w życie. Ta forma podsumowania działań miała również za zadanie pomóc nauczycielom odpowiedzieć sobie na pytania o sens i wartość programu K'IDS, podsumować, co dzięki niemu osiągnęli i podjąć decyzję, czy chcą w nim dalej uczestniczyć. Esejowi refleksyjnemu poświęcono tak wiele uwagi, ponieważ zachodzące zmiany, np. radość ze zdobywania wiedzy lub zmiana relacji między uczniami i nauczycielem, są możliwe do zaobserwowania, lecz trudne lub niemożliwe do zmierzenia. Forma eseju pozwala uniknąć stawiania pytań z tezą – pozostawia przestrzeń na różne, niespodziewane rezultaty, które mogłyby nie zostać uchwycone na drodze zadania uczestnikom programu konkretnych pytań.

Uczestnikom programu udostępniono również tekst dotyczący podbudowy teoretycznej refleksyjnej praktyki. Zawierał on następujące zagadnienia:

1. Koncepcja refleksyjnej praktyki według Johna Deweya, który wprowadził rozróżnienie na **działania rutynowe** (ang. *rutine actions*), czyli sprawdzone, pożądane, tradycyjnie stosowane i **działania refleksyjne** (ang. *reflective actions*) oparte na wiedzy wynikającej z praktyki, podejmowanie których możliwe jest dzięki otwartości umysłu.
2. Postawa refleksyjnego praktyka według teorii Donalda Schöna, który wyróżnia w praktyce nauczycielskiej: **wiedzę nieświadomą**, wykorzystywaną podczas działań automatycznych; **niepewność**, stanowiącą podstawę otwartości na zmiany, **wiedzę i refleksję w działaniu**, która ma miejsce równoległe z działaniem oraz **refleksję nad działaniem**, która możliwa jest dopiero z perspektywy czasowej.
3. Analiza zdarzeń krytycznych jako metoda rozwijania refleksyjnej postawy nauczycieli według Davida Trippa. W tej metodzie analizy zdarzeniem, któremu nadaje się wymiar krytyczny, może być każdy incydent, który z określonego powodu zwrócił uwagę obserwatora. Według Trippa (1993:25) w analizie zdarzeń krytycznych występują dwie fazy: pierwsza, będąca opisem zdarzenia i druga, stanowiąca próbę zrozumienia jego znaczenia.



4. Znaczenie refleksji w tworzeniu przekonań i teorii osobistych nauczycieli

5. Model refleksyjnej praktyki Grahama Gibbsa, w którym opis zdarzenia następuje według schematu: **opis zdarzenia, uczucia i myśli, ewaluacja, analiza, podsumowanie, plan postępowania.**

Ponadto nauczyciele zostali wyposażeni w pytania pomocnicze, które miały im pomóc w przeprowadzeniu refleksji nad zastosowaniem metody K'IDS w praktyce:

I. Wybór zdarzenia/sytuacji edukacyjnej – nauczyciel podejmuje decyzję, któremu zdarzeniu z zakres realizacji lekcji K'IDS nada wymiar krytyczny (które zdarzenie podda wnikliwej analizie). Przy dokonywaniu wyboru sytuacji edukacyjnej pomocne mogą okazać się pytania:

- Co zaskoczyło mnie podczas pracy z uczniami?
- Które zdarzenie zaistniało w mojej praktyce po raz pierwszy?
- Które zdarzenie pojawiło się po raz kolejny?
- Który „moment” podczas pracy z uczniami był dla mnie najtrudniejszy?
- Który „moment” pracy z uczniami sprawił mi przyjemność?

II. Opis zdarzenia/sytuacji edukacyjnej – nauczyciel tworzy szczegółowy opis wybranego zdarzenia. Uwzględni w nim emocje, plany, wątpliwości, które mu towarzyszyły. Pomocne mogą być pytania:

- Gdzie zaistniało zdarzenie?
- Kto w nim uczestniczył?
- Jaka rolę pełniłem/łam?
- Jak się zachowywałem/łam w określonej sytuacji?
- Co robili inni uczestnicy sytuacji?
- W jaki sposób zorganizowałem/łam pracę uczniów i(lub) innych uczestników zdarzenia?
- Do czego dążyłem/łam w pracy z uczniami?

III. Analiza zdarzenia/sytuacji edukacyjnej przy odwołaniu się do własnej wiedzy i doświadczenia – nauczyciel nadaje znaczenie zaistniałemu zdarzeniu, interpretuje je, korzystając z własnych zasobów (wiedzy, przekonań, doświadczenia, osobistej „teorii” edukacyjnej/ filozofii edukacyjnej). Podejmuje próbę zrozumienia sytuacji, w której uczestniczył. Pomocne mogą okazać się pytania:

- Dlaczego zachowałem/łam się w określony sposób?
- Dlaczego zorganizowałem/łam pracę dla uczniów w określony sposób?
- Dlaczego reakcja uczniów i (lub) innych uczestników sytuacji na moją propozycję pracy była taka, a nie inna?
- W jaki (odmienny od wybranego) sposób mógłbym/łabym zorganizować pracę?

IV. Analiza problemów/zagadnień edukacyjnych przy odwołaniu się do zasobów zewnętrznych – nauczyciel dokonuje analizy wyłonionych zagadnień/problemów przy odwołaniu się do literatury, wiedzy innych



nauczycieli, innych profesjonalistów, poznaje różnorodne perspektywy teoretyczne oraz zróżnicowane stanowiska.

V. Wprowadzanie zmian we własnej praktyce – nauczyciel powraca w procesie analizowania do zdarzenia, które stanowiło „punkt wyjścia” dla podjęcia refleksji, zastanawia się, co mógłby zmienić w pracy z uczniami, modyfikuje własny warsztat pracy. Na zdarzenie spogląda przez pryzmat refleksji i transformacji swojej wiedzy i doświadczenia.

3.2. Ewaluacja scenariuszy przez ekspertów

Pakiety scenariuszy wraz z ankietą podsumowującą pracę nad nimi i esejem refleksyjnym zostały przekazane do ewaluacji doświadczonym dydaktykom i specjalistom w dziedzinie edukacji. Scenariusze oceniali:

- Małgorzata Zasuńska z Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oceniła scenariusze z przedmiotów: plastyka, muzyka, edukacja wczesnoszkolna, wychowanie fizyczne, lekcja wychowawcza;
- Marcin Krysiak, architekt, a także nauczyciel matematyki i rysunku, ocenił scenariusze lekcji matematyki;
- Magdalena Jasińska, nauczycielka chemii, fizyki, biologii i geografii oceniła scenariusze lekcji biologii i geografii;
- Marta Bujakowska, trenerka oraz nauczycielka języka angielskiego, oceniła scenariusze lekcji języka angielskiego;
- dr Joanna Górecka, nauczycielka języka polskiego, oceniła scenariusze lekcji języka polskiego;
- dr Anna Grabowska – językoznawczyni, polonistka i tłumaczka oceniła scenariusze z j. polskiego i angielskiego.

Opracowano siedem kryteriów oceny, mających pomóc w ocenie scenariuszy:

1. Czy scenariusz i załączone materiały są zgodne z listą CPUS?
2. Czy materiały dodatkowe są dobrze dopasowane do tematu?
3. Czy scenariusz i załączone materiały są zgodne z wiedzą naukową?
4. Czy podczas zajęć zwraca się uwagę na bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne uczniów?
5. Jak zaproponowane rozwiązania wpływają na sprawczość i zmianę postaw uczniów?
6. Jak zaproponowane zajęcia wpływają na zwiększenie zaangażowania uczniów?
7. Czy nauczyciel stosuje refleksyjną praktykę w działaniu?

Ewaluatorzy zostali poproszeni również o napisanie własnych opinii i spostrzeżeń.

3.3. Obserwacje pochodzące z esejów refleksyjnych oraz raportów z ewaluacji w odniesieniu do jej kryteriów

1. Zgodność scenariuszy z listą CPUS

Lista CPUS stanowiła główny punkt odniesienia dla autorów scenariuszy, o czym często pisali w swoich raportach. Jakub Niewiński, nauczyciel języka polskiego, pisze o niej tak :

Listą wartości „Czego powinna uczyć szkoła” stała się moją latarnią w procesie konceptualizacji zajęć a potem ich wcielania w życie. Są one kompasem dla młodych ludzi, którzy wchodzi w dorosłość w świecie, który jest coraz bardziej skomplikowaną mozaiką różnorodnych potrzeb, motywacji, tożsamości, ale także partykularnych interesów i egoizmów. Wyniki ostatniego badania PISA pokazują, że wszystkie kompetencje wymienione w liście CPUS wyznaczają dobry kierunek pracy osobom nauczycielskim. Myślenie o szkole w kategoriach dziesięciu kluczowych kompetencji zanurzonych w wartościach humanistycznych może przygotować naszych uczniów i nasze uczennice do uważnego i bezpiecznego bycia w zmieniającym się świecie.

Ewaluatorzy potwierdzili realizację deklarowanych przez autorów scenariuszy wartości.

2. Czy materiały dodatkowe są dobrze dopasowane do tematu?

Ewaluatorzy potwierdzili, że wszystkie materiały dodatkowe są dobrze dopasowane do tematu. Świadczy to o dużym doświadczeniu uczestników programu w nauczaniu. Nauczyciele korzystali szerokiego wachlarza materiałów dydaktycznych: prezentacji multimedialnych, ilustracji, szablonów, aplikacji, filmów, quizów, gier, audiobooków i wielu innych. Wielu z nich stworzyło również autorskie karty pracy. I choć materiały dodatkowe są ogromną wartością scenariuszy, Marta Bujakowska analizując scenariusz Alicji Citko pt. „Unusual school subjects” podzieliła się refleksją nad ich głębszym celem:

Oprócz interesującego tekstu, warto również wykorzystać inne materiały dydaktyczne, takie jak multimedia, ilustracje, gry czy filmy, aby zróżnicować sposób przekazywania wiedzy i aktywizować uczniów na różnych płaszczyznach. Można dać uczniom wybór, ale pojawia się tu ponownie haczyk. Współcześni uczniowie rzadko wybierają czytanie, a to przecież ogromnie ważna umiejętność. Jeśli chcemy ją ćwiczyć, nie możemy sobie pozwolić na danie wyboru uczniom.

3. Zgodność z wiedzą naukową

Wszystkie scenariusze lekcji ewaluatorzy ocenili jako zgodne z wiedzą naukową. W tym punkcie ewaluatorzy zwracali również uwagę na to, czy opis scenariusza jest wystarczający, by lekcja mogła zostać przeprowadzona przez innego nauczyciela oraz na poziom trudności zadań - czy jest dostosowany do wszystkich poziomów dzieci w klasie, czy np. nie wyłącza z procesu uczniów najslabszych lub najzdolniejszych.

4. Czy podczas zajęć zwraca się uwagę na bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne uczniów?

System szkolny ukierunkowuje nauczycieli na zapewnienie bezpieczeństwa uczniom. W scenariuszach K'IDS również zapewnione zostało fizyczne bezpieczeństwo uczniów. Nauczyciele zwracali również uwagę na budowanie pozytywnych relacji z uczniami, dobrą komunikację i rozwiązywanie konfliktowych sytuacji w grupach uczniowskich, co było drogą do zapewnienia uczniom również bezpieczeństwa psychicznego.



Zwrócono jednak uwagę na trzecią kategorię: bezpieczeństwa dzieci w Internecie: naukę wyszukiwania rzetelnych źródeł wiedzy, krytycznego myślenia, nieulegania manipulacji, świadomego korzystania ze stron internetowych, mediów społecznościowych czy narzędzi wykorzystujących sztuczną inteligencję, co obrazuje cytat z eseju refleksyjnego Jana Czempińskiego:

Mimo że młodzi ludzie na co dzień nieustannie stykają się z wirtualną częścią rzeczywistości, problem z wyszukiwaniem, a następnie ocena wiarygodności i jakości informacji odnalezionych w sieci jest wielką bolączką. (...) zauważyłem, że nawet dla osób młodych (14-15 lat) postęp technologiczny pozostaje dużym wyzwaniem, a większość nie zdaje sobie sprawy z możliwości, jakie dają narzędzia AI.

5. Jak zaproponowane rozwiązania wpływają na sprawczość i zmianę postaw uczniów?

Zmiana w uczniach dotyczy przejścia odpowiedzialności za własną edukację. Pisze o tym Magdalena Jasińska w raporcie z ewaluacji scenariuszy lekcji Jana Czempińskiego:

Cała koncepcja analizowanych zajęć opiera się na przekazaniu sprawczości w ręce uczniów. Z jednej strony jest to działanie mocno wpisujące się w koncepcję szkoły uczącej do życia, z drugiej wymaga od nauczyciela czujności i mobilizacji uczniów, którzy mniej ochoczo włączają się do pracy. Ciężar poszukiwania wiedzy przeniesiony jest na ucznia, który tym samym staje się odpowiedzialny za własny proces uczenia. Przy długotrwałym stosowaniu takiego podejścia w nauczaniu jest możliwa zmiana postawy uczniów.

Wątpliwości, czy tak się stanie, wyraziła w eseju refleksyjnym Justyna Nojszewska, która dała uczniom możliwość swobodnej pisemnej wypowiedzi na temat lekcji i dowiedziała się, że uczniowie nie będą stosowali poznanych na jej lekcjach metod, mimo że doświadczyli ich skuteczności. Autorka zauważa również, że młodsze dzieci są bardziej otwarte na nowości. Marta Bujakowska, ewaluatorka, odnosi się do tego zagadnienia w następujący sposób:

(...) pozytywne opinie uczniów na temat zajęć nie zawsze przekładają się na ich chęć stosowania poznanych metod w praktyce. Główny wniosek eseju, że konieczne jest bardziej przekonujące przedstawienie przydatności prezentowanych metod pracy, jest trafny i konstruktywny. Wiemy, że to, co chcemy wprowadzić potrzebuje czasu. Zmiana niedobrych nawyków jest czasochłonnym procesem, ale na pewno warto podjąć to wyzwanie!

6. Jak zaproponowane zajęcia wpływają na zwiększenie zaangażowania uczniów?

Na zaangażowanie uczniów wpływa wiele czynników opisanych w raportach nauczycieli oraz zauważonych dodatkowo przez ewaluatorów. Te z nich, które wpływają ujemnie na zaangażowanie wymienia w swoim eseju refleksyjnym Jan Czempiński:

W mojej codziennej pracy, jednym z najbardziej dokuczliwych i najtrudniejszych do wyeliminowania zjawisk, są uczniowie wyłączeni z procesu nauczania. Powodów tego wyobcowania jest wiele: mniejsze zdolności, niedostosowanie przeze mnie metod dydaktycznych do specjalnych potrzeb, brak zainteresowania tematem, brak wiary we własne możliwości i sensowność nauki, chwilowa niedyspozycja i wiele innych.

Jednak należy zaznaczyć, że zaangażowanie uczniów w lekcje K'IDS było jednym z największych pozytywnych zaskoczeń dla nauczycieli. Małgorzata Zasuńska w raporcie z ewaluacji zajęć z plastyki autorstwa Magdaleny Trzcionki wymienia czynniki, które to zaangażowanie budują:

Zaproponowane działania zwiększą zaangażowanie uczniów. Różnorodność działań i form pracy (indywidualna, grupowa, pary), interaktywność, grywalizacja, bogactwo i różnorodność materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach, zastosowanie narzędzi interaktywnych oraz fakt, że część lekcji jest prowadzona w terenie sprzyjają podniesieniu zaangażowania. Na aktywność uczniów pozytywnie wpływa też zadawanie im pytań otwartych, oddawanie im przez nauczyciela odpowiedzialności za ich uczenie się oraz pytanie o ich opinie o lekcji.

Zaś sama Małgorzata Trzcionka, w swoim eseju poświęciła uwagę właśnie tym uczniom, u których zauważyła niechęć do nowego typu zajęć:

(...) była grupa uczniów, która zdaje się obojętna, a inne podejście, gdzie trzeba samemu dojść do pewnych wniosków, męczy ich. Na ogół to są ci uczniowie, którzy przyjmują charakterystyczne role w klasie (klauna, gaduły lub milczka), mają problemy z dłuższą koncentracją i konsekwencją w działaniu.

Ci uczniowie potrzebowali więcej czasu na przyjęcie zmiany w sposobie nauczania.

Wielu nauczycieli podniosło jednak temat, że budowanie motywacji wewnętrznej nie wystarczy do jej utrzymania i uczniowie często podejmują wysiłek dopiero, gdy pojawi się motywacja zewnętrzna w postaci ocen.

Tak sytuację zażegnania konfliktu poprzez decyzję o wprowadzeniu oceny opisuje w raporcie refleksyjnym Alina Derylak, nauczycielka muzyki:

Uczniom w dwóch grupach trudno było się porozumieć i wspólnie ustalić strategię pracy. (...) Wtedy też zdecydowałam, że prezentacja każdej grupy jest na ocenę, aby zmobilizować ich do pracy. I dopiero wtedy zobaczyli wspólny cel – ocena za występ. Zaczęli powoli ze sobą się komunikować i ustalać aranżację. Okazało się, że mogą razem współpracować, dogadywać się, czynić wspólne ustalenia (pomimo wzajemnej niechęci, wrogości, konfliktu) bo łączy ich jeden, wspólny cel.

Jan Czempiński pisze natomiast o „podlewaniu wewnętrznej motywacji jasnymi komunikatami dotyczącymi przekładu wyniku punktowego na ocenę końcową”.

Szerzej nad tematem ocen zastanawiała się Justyna Nojszewska, nauczycielka języka angielskiego:

Uczniowie często pytali, czy to na ocenę i czy muszą to robić. Gdy słyszeli, że zachęcam, ale nie zmuszam ich do przetestowania tego, co właśnie ćwiczyliśmy, to ich reakcja była zazwyczaj jednakowa – skoro to nie na ocenę, to nie muszą tego robić. (...) Czy w związku z tym obligatoryjność jest bardziej skutecznym motywatorem do rozwijania swoich umiejętności? Jako dorośli też wiele ważnych rzeczy robimy dlatego, że goni nas termin, ktoś tego wymaga, ktoś nam za to zapłaci. (...) Nagroda jest ważna, ale bez jakiejś formy przymusu często nie podejmujemy wielu wyzwań i nie rozwijamy drzemiącego w nas potencjału.



7. Czy nauczyciel stosuje refleksyjną praktykę w działaniu?

Refleksyjna praktyka w działaniu zaobserwowana została na różnych poziomach. Eseje pokazują jednak, że nauczyciele chcą ją rozwijać wiedząc, że doskonalenie zawodowe w ich przypadku nie ma i nie może mieć końca. O refleksyjnej praktyce Małgorzata Zasuńska w raporcie ewaluacyjnym Niny Kowalik, autorki lekcji wychowawczej, napisała tak:

Nauczycielka ma świadomość tego, że refleksyjna praktyka jest procesem, który się nie kończy, wymaga ciągłej uważności, gotowości, obserwacji i reagowania na pojawiające się potrzeby, a także rozpoznawania i wykorzystywania dostępnych zasobów, które są blisko (np. starsi uczniowie, którzy poradzili sobie z jakimś problemem). Ważne jest też stwierdzenie Autorki, że najpierw należy zadbać o swój dobrostan, żeby być w stanie wspierać uczniów.

3.4. Dodatkowe kryteria ewaluatorów

Oprócz odwołania do siedmiu kryteriów, ewaluatorzy przedstawiali własne refleksje i rekomendacje. Wynika z nich, jakie jeszcze kwestie są ważne dla nauczycieli, którzy mogliby w przyszłości realizować scenariusze K'IDS na swoich lekcjach. Zostały one sformułowane w postaci pytań:

1. Czy scenariusz służy utrwaleniu wprowadzonego wcześniej materiału, czy wprowadzeniu nowej wiedzy?

Ewaluatorzy zauważyli, że część scenariuszy wprowadza nową wiedzę, a część służy jej utrwaleniu. I choć oba typy lekcji są potrzebne, to informacja, z którym z nich ma do czynienia, jest istotna dla szukającego scenariusza lekcji nauczyciela. Marcin Krysiak w raporcie dotyczącym lekcji matematyki, zaprojektowanych przez Ewelinę Woźniczku pisze:

(...) realizacja podstawy programowej nie jest najważniejszym celem lekcji, a raczej poszerzenia wiedzy nabywanej w szkole, przedstawienie jej praktycznych zastosowań oraz zainspirowanie uczniów do twórczego poszukiwania relacji pomiędzy matematyką a innymi dziedzinami nauki.

Scenariusze K'IDS można podzielić na:

- lekcje wprowadzające nową wiedzę, znajdującą się w podstawie programowej;
- lekcje rozszerzające horyzonty, czyli wprowadzające nową wiedzę spoza podstawy programowej
- lekcje utrwalające, co ujęto w tabeli 3.1.

Nową wiedza z podstawy programowej	W tej kategorii najczęściej lekcji odbyło się na przedmiotach: <ul style="list-style-type: none"> • geografia - dwa działy podstawy programowej: geografia regionalna Afryki i Australii, • biologia - układ pokarmowy, wydalniczy i moczowy człowieka, • historia - najstarsze dzieje człowieka i archeologia, • nauczanie wczesnoszkolne - lekcje z różnych dziedzin: m. in. przyrody, matematyki, • język polski, gdzie zestawy lekcji dwojga nauczycieli skupione były wokół szkolnych lektur.
Nowa wiedza spoza podstawy programowej danego przedmiotu	W tej kategorii króluje język angielski - większość lekcji dotyczyła wartości lub istotnych problemów współczesnego świata (ochrona przyrody, metody uczenia się). Uczniowie zaś uczyli się praktycznego użycia języka angielskiego na tych przykładach. Znalazły się w tej kategorii również lekcje pokazujące praktyczne zastosowania matematyki.
Utrwalenie	Najwięcej lekcji utrwalających dotyczy przedmiotów: matematyka i język angielski. Nie budzi jednak zdziwienia, że umiejętności matematyczne oraz językowe wymagają używania i utrwalania, ponieważ nie da się zbudować w ich przypadku dalszej wiedzy bez solidnego opanowania podstaw.

Tabela 3.1. Cele dydaktyczne realizowane podczas lekcji wg scenariuszy K'IDS

W ramach jednego zestawu scenariuszy zwykle znajdowały się różne kombinacje lekcji według powyższego kryterium.

Należy zwrócić również w tym miejscu uwagę na program ukryty, który niosą ze sobą lekcje K'IDS. Omawianie lektur szkolnych w sposób angażujący emocje uczniów prawdopodobnie spowoduje ich większe zainteresowanie czytaniem książek również spoza listy lektur, a poznane aktywne metody uczenia się języków obcych mogą rzutować na skuteczność zdobywania wiedzy w innych dziedzinach - również pozaszkolnych.

2. Efekty informacji zwrotnej na lekcjach K'IDS: Co dała uczniom, a co nauczycielom?

Ewaluatorzy, niezależnie od ocenianej dziedziny, zwracali uwagę na korzyści płynące z udzielania informacji zwrotnej na lekcjach K'IDS. Uczniowie odczuwali korzyści w postaci budowania pewności siebie i motywacji. Nauczyciele, którzy prosili uczniów o błyskawiczną informację zwrotną mogli zaś na bieżąco modyfikować zajęcia, by bardziej odpowiadały potrzebom uczniów.

W jednym zdaniu ideę korzyści płynących z informacji zwrotnej ujęła dr Joanna Górecka pisząc o lekcjach Ewy Kordzińskiej, nauczycielki języka polskiego:

Nauczycielka wykazała się elastycznością i gotowością dostosowania się do indywidualnych potrzeb uczniów/uczennic, zapewniając regularny feedback i możliwość ewaluacji.

Zaś Małgorzata Zasuńska w raporcie z ewaluacji lekcji wychowawczej autorstwa Niny Kowalik pisze:



Nauczycielka zaproponowała treść komunikatów (informacji zwrotnej) do uczniów. Są one często podsumowaniem danego modułu lekcyjnego. Tak sformułowane treści mogą być wzmocnieniem dla uczniów i pomóc im w poruszaniu się w zawłościach własnych emocji.

Ewaluatorka zauważyła również korzyści płynące z wymagania udzielania informacji zwrotnej przez uczniów na lekcji wychowania fizycznego autorstwa Aleksandry Czyżykowskiej:

Taki sposób podsumowywania lekcji rozwija nie tylko kompetencje psycho-motoryczne uczniów, ale też umiejętność komunikacji - aktywnego słuchania oraz przyjmowania, formułowania i udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej wraz z budowaniem szacunku wobec odbiorcy tej informacji.

3. Jakie umiejętności praktyczne zdobywa uczeń podczas lekcji K'IDS?

W esejach refleksyjnych i raportach nauczycieli z realizacji zajęć K'IDS często wskazywana była rola zdobywania praktycznych umiejętności, co podkreślili również ewaluatorzy.

Tak o scenariuszu „Telling tales” Sylwii Kuklo pisze Marta Bujakowska:

Scenariusz lekcji zapewnia praktyczne zastosowanie języka angielskiego poprzez aktywne uczestnictwo uczniów w różnorodnych zadaniach, takich jak głośne czytanie, dyskusje i streszczanie tekstu. Uczniowie używają języka angielskiego do komunikacji i wyrażania swoich myśli.

Jan Czempirski, nauczyciel geografii, podkreśla, że jedynie zadania praktyczne mają sens:

O ile zdawałem sobie wcześniej sprawę z faktu, że dla dużej części młodzieży treści omawiane w szkole (nie tylko w czasie lekcji geografii) operują w sferze abstrakcji, o tyle nie zdawałem sobie do końca sprawy, jak wiele motywacji i chęci do pracy może wyzwolić poprawnie przygotowane ćwiczenie, w którym wykonujący je uczniowie stają przed koniecznością rozwiązania prawdziwego problemu.

4. Jak lekcja wpływała na rozwój relacji między uczniami i nauczycielem?

Lekcje K'IDS wymagają budowania relacji opartej na zaufaniu i szacunku, by uczniowie mogli rozwinąć swój potencjał, wykazać się sprawczością i otwarcie komunikować swoje emocje i potrzeby. Dlatego ewaluatorzy poświęcili część uwagi relacjom uczeń-nauczyciel. Tak ujęła temat relacji dr Joanna Górecka w raporcie z ewaluacji lekcji języka polskiego autorstwa Ewy Kordzińskiej:

Ewa stworzyła przestrzeń umożliwiającą śledzenie przez ‘twórców teatralnych’ swoich postępów i identyfikowanie obszarów do poprawy. Zbudowała pozytywne relacje z uczniami oparte na zaufaniu i szacunku, tworząc empatyczny klimat w klasie, co sprzyjało efektywnemu uczeniu się i rozwojowi osobistemu.



4. Jak lekcja wpływała na rozwój relacji między uczniami i nauczycielem?

Lekcje K'IDS wymagają budowania relacji opartej na zaufaniu i szacunku, by uczniowie mogli rozwinąć swój potencjał, wykazać się sprawczością i otwarcie komunikować swoje emocje i potrzeby. Dlatego ewaluatorzy poświęcili część uwagi relacjom uczeń-nauczyciel. Tak ujęła temat relacji dr Joanna Górecka w raporcie z ewaluacji lekcji języka polskiego autorstwa Ewy Kordzińskiej:

Ewa stworzyła przestrzeń umożliwiającą śledzenie przez 'twórców teatralnych' swoich postępów i identyfikowanie obszarów do poprawy. Zbudowała pozytywne relacje z uczniami oparte na zaufaniu i szacunku, tworząc empatyczny klimat w klasie, co sprzyjało efektywnemu uczeniu się i rozwojowi osobistemu.

Pozytywną zmianę w relacji z uczniami zaobserwowała nauczycielka języka angielskiego, Dominika Zakrzewska-Fabisiak. W eseju refleksyjnym pisze:

Praca ze scenariuszami pozwoliła mi nie tylko zrealizować od dawna przygotowywany pomysł, ale również rozwijać więzi z uczniami – poznać ich plany, marzenia, cele, oczekiwania, ale również obawy i pytania. Dzięki tej współpracy umocniliśmy więzi uczeń – uczeń oraz uczeń – nauczyciel.

3.5. Co sprawia, że dana lekcja jest lekcją K'IDS?

Na podstawie analizy refleksji autorów scenariuszy oraz ewaluatorów podjęto próbę uchwycenia ważnych dla dalszego rozwoju programu K'IDS, lecz trudnych do skategoryzowania, spostrzeżeń.

Jak każdy program, K'IDS ma swoje ramy. Uczestnikom zostały przedstawione wymagania, jakie musi spełnić lekcja, by mogła być lekcją K'IDS. Kwintesencją tych wymagań jest lista CPUS. Uwaga nauczyciela musiała być zatem skupiona nie tylko na wymaganym przez program nauczaniu przekazaniu wiedzy, ale również na przekazaniu wybranych wartości z listy CPUS. Niemniej, dobór tematów lekcji, metod i form pracy oraz inne decyzje związane z realizacją zajęć podejmowali nauczyciele na bazie swojego doświadczenia, pomysłowości i innych posiadanych zasobów. Dzięki temu lekcje K'IDS są różnorodne i niepowtarzalne. Wyłoniono z nich jednak pewne kierunki lub niepisane zasady, których nauczyciele K'IDS starają się trzymać na swoich zajęciach.

1. Edukacja relacyjna – budowanie pozytywnych relacji w grupie oraz między uczniami i nauczycielem, jak również kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów.

Nauczyciele stosują metody mające na celu uatrakcyjnienie lekcji i sprawienie uczniom przyjemności z uczenia się, np. gamifikację. Starają się podążać za potrzebami uczniów; na bieżąco pomagać w rozwiązywaniu konfliktów. Poznają lepiej swoich uczniów i budują z nimi pozytywne relacje. Szanują ich indywidualne potrzeby, zdolności i emocje. Nina Kowalik tak napisała o swojej lekcji wychowawczej:



Po raz pierwszy uczniowie usłyszeli z ust nauczyciela: Jesteś dla mnie ważny, cieszę się, że Jesteś! Ty i Twoje sprawy są dla mnie ważne!!!!!! To było totalne zaskoczenie!

Tomasz Wójtowicz, nauczyciel matematyki, był pozytywnie zaskoczony zmianą, którą wnosi edukacja relacyjna, o czym napisał w swoim raporcie:

Pozytywnym zaskoczeniem podczas realizacji lekcji K'IDS było to, że uczniowie realnie czuli się najważniejszymi członkami mikroświata, w którym mogli tworzyć, odkrywać, przeżywać, odczuwać i doświadczać.

2. Współprojektowanie lekcji przez uczniów – wielokrotnie powtarzającym się w esejach motywem były propozycje uczniów na modyfikację lub wręcz zmianę przewidzianych przez nauczycieli aktywności. Propozycje te wynikały czasem z ewaluacji uczniowskiej a czasem były spontanicznie przedstawiane przez uczniów. Gdy były one zgodne z celami lekcji, nauczyciele podejmowali decyzję o zmianie aktywności, mimo że wiązało się to często z dyskomfortem, wynikającym ze zmniejszenia poziomu kontroli nad procesem edukacyjnym. Nad tym tematem pochyliła się nauczycielka matematyki, Ewelina Woźniczka:

Może się okazać, że moje założenia co do tego, co jest interesujące dla uczniów, nie zawsze pokrywają się z ich rzeczywistymi zainteresowaniami. Dlatego ważne jest, aby być otwartym na opinie i pomysły uczniów oraz regularnie zbierać informacje zwrotne od nich, aby lepiej dostosować swoje nauczanie do ich potrzeb.

O inicjatywie uczniów pisał w eseju refleksyjnym Piotr Walda:

Po trzech lekcjach (uczniowie) przyszli do mnie z propozycją, że to oni chcą przygotowywać te quizy. Po dyskusji zmodyfikowałem pracę na lekcji i moje quizy były pod koniec lekcji a ich, wybrany przez losowanie, na początku następnej. Muszę przyznać, że często ich quizy były ciekawsze od moich, pełne ciekawostek.

3. Współpraca interdyscyplinarna – wielu uczestników programu K'IDS podjęło współpracę z innymi nauczycielami w swoich szkołach podczas realizacji scenariuszy. Byli też uczestnicy, którzy podjęli taką próbę, lecz im się to nie udało ze względu na brak czasu, chęci lub zaangażowania osób zaproszonych do współpracy. Widać jednak potrzebę współdziałania i przedstawienia uczniom wiedzy przedmiotowej w szerszym, bardziej praktycznym kontekście. Wartość współpracy podkreśliła w swoim eseju refleksyjnym Dominika Zakrzewska-Fabisiak:

Duże znaczenie miała dla mnie również współpraca z innymi nauczycielami. Wymiana poglądów, metod i form pracy, a także własnych doświadczeń, wspólne prowadzenie zajęć z uczniami i wzajemna obserwacja – wszystkie te aspekty były niezmiernie istotną lekcją w moim doświadczeniu zawodowym.

4. Rola ucznia i nauczyciela – uczniowie są odpowiedzialni za proces zdobywania wiedzy, a nauczyciel za stworzenie jak najlepszych ku temu warunków. Jedni i drudzy zmieniają swoje podejście i przyzwyczajenia, co wywołuje różne emocje. Autorzy scenariuszy w esejach refleksyjnych wspominali o dyskomforcie, który im towarzyszył, gdy rezygnowali z pełnej kontroli nad przebiegiem lekcji.

To, co zawsze było dla mnie najtrudniejsze, to oddanie decyzyjności uczniom, wynikające z moich obaw dotyczących braku kontroli nad ich (lekcji) przebiegiem.”

- Małgorzata Trzcionka, plastyka.

Uczniowie często również potrzebowali czasu oraz wielokrotnych zapewnień, że mogą sami podejmować decyzje, o czym pisze Edyta Kłeczek, nauczycielka języka angielskiego:

Najtrudniejszy z uczniami był sam początek pierwszych zajęć – była to zmiana zarówno dla mnie jak i dla uczniów. (...) Już przy wyborze biznesu bez przerwy padały pytania: Czy mogę założyć kawiarnię?

Czy mogę założyć winnicę? Czy mogę założyć kawiarnię dla kotów? Tak, jakby ilość samodzielności, na którą im pozwoliłam, zaskoczyła ich, a nawet trochę przeraziła - nie do tego byli przecież przyzwyczajeni.

W lekcjach K'IDS rolą ucznia jest zdobywać wiedzę poprzez własne poszukiwania i eksperymenty, zaś nauczyciela – towarzyszyć mu w tym procesie; motywować w chwilach zwątpienia, kierować, by dążył w dobrym kierunku, lecz nie dawać gotowych odpowiedzi.

5. Brak podręcznika – podręczniki prezentują wiedzę w formie, która nie pozostawia miejsca na poszukiwania i dociekania uczniów. Uczestnicy programu nie używali na lekcjach podręcznika ze swojego przedmiotu. Część nauczycieli samodzielnie stworzyła karty pracy. W przypadku pozostałych, uczniowie wykonywali projekty lub notatki na podstawie ustnych ogólnych instrukcji i własnych pomysłów. Dr Joanna Górecka w eseju refleksyjnym pisze:

Z informacji zwrotnych, które przekazali mi uczniowie wyłania się konkluzja, że warto odchodzić od podawczości, podręczników, schematów, ocen, które ograniczają, nudzą i sprawiają, że dzieciaki nie lubią szkoły. Niech żyje brak podręcznika!

6. Praca w grupach – sprzyja komunikacji i rozwojowi kompetencji społecznych. Większość nauczycieli wskazała w raportach pracę w grupach jako formę pracy sprzyjającą realizacji celów K'IDS. Eseje pokazały, że praca w grupach jest źródłem największej satysfakcji i ekspresji twórczej uczniów, ale też ujawnia problemy dzieci ze współistnieniem w przestrzeni szkolnej, które bywają niewidoczne w pracy indywidualnej. O trudnościach i wartości pracy w grupie dość szeroko opisała w eseju refleksyjnym Alicja Citko, nauczycielka języka angielskiego:

Realizacja lekcji K'IDS uwidoczniła pozornie ukryte animozje w klasie, złośliwości w stosunku do siebie, dużą rywalizację w grupie oraz skoncentrowanie na sobie poszczególnych uczniów. Lekcje wykraczały poza pracę z podręcznikiem, stawiały na pracę w grupie, umożliwiały prawdziwą interakcję między uczniami, dlatego pokazały różne postawy, zachowania, wartości uczniów.

oraz

Natomiast sama forma pracy w grupie na lekcjach K'IDS okazała się być nie do przecenienia – angażuje wszystkich uczniów, również tych słabszych, którzy w pracy jedynie na forum klasy nikną i wyłączają się. W mniejszej grupie podejmują próby, jeśli nie mają swoich pomysłów czy rozwiązań, słuchają, co mówią inni, uczą się od nich, odważniej pytają. W ten sposób udało mi się aktywizować trzech słabszych uczniów z tej klasy.

Na lekcjach K'IDS praca w parach lub grupach miała miejsce bardzo często. Jednak wielu nauczycieli starało się zachować pewną równowagę między pracą zespołową a indywidualną, by zaspokoić również potrzeby uczniów, którzy wolą pracować samodzielnie.



4. Rekomendacje

Pilotażowa edycja K'IDS została przeanalizowana i poddana refleksji z trzech różnych punktów widzenia:

- nauczycieli, znajdujących się wewnątrz procesu tworzenia i realizacji lekcji K'IDS - został on opisany w podrozdziale 4.1 Nauczyciele;
- ewaluatorów, których zadaniem było przyjrzenie się procesowi, przez który przechodził nauczyciel i przedstawienie punktu widzenia osoby niezaangażowanej w ten proces - opisane w części 4.2 Ewaluatorzy;
- zespołu K'IDS, który zaprojektował i obserwował przebieg programu pilotażowego oraz potrzeby jego uczestników.

4.1. Nauczyciele

1. Współpraca jest wartością

Z raportów końcowych i esejów refleksyjnych pisanych przez nauczycieli wybrzmiewa potrzeba współpracy oraz tworzenia wspólnoty K'IDS. Obecnie nauczyciele rzadko ze sobą współpracują; sami muszą radzić sobie z trudnymi sytuacjami, obciążeniem problemami uczniów. Problem ten został dostrzeżony i opisany w pracy "Czas na szkołę wspólnoty nauczycielek i nauczycieli"

Praktyki spotkań nauczycielskich, wspólnego planowania czy choćby krótkiej wymiany zdań bezpośrednio po zajęciach zdarzają się niezmiernie rzadko. Bez takich działań trudno mówić o budowaniu profesjonalnego zespołu, który jest kluczem do dbania o dobrą atmosferę w szkole.

Nauczyciele dają jednak jasny sygnał, że są gotowi na zmianę. Że samotność w działaniu nie jest ich wyborem, a obecność ich kolegów i koleżanek na lekcji traktują jako okazję do rozwoju. Są również otwarci na współpracę międzyszkolną i międzynarodową, na budowanie społeczności i aktywny w niej udział.

2. Uczestnicy programu chcą tworzyć dobre zajęcia

Ponad połowa uczestników programu jest nauczycielami dyplomowanymi. I choć osiągnęli oni maksymalny poziom awansu zawodowego, to nadal jest w nich potrzeba rozwoju. Nauczyciele reagują na zmiany zachodzące w społeczeństwie, w technologii, w dzieciach. Śledzą bieżące wydarzenia, zainteresowania i trendy panujące wśród uczniów, a na lekcjach wykorzystują narzędzia cyfrowe. Chcąc być bliżej uczniów, przekazują wiedzę ogólną lub ponadczasową, posługując się bliskimi dzieciom przykładami np. memami.



3. Ćwiczenie pracy w zespołach

Wielu uczestników programu podkreślało również szanse i trudności płynące z pracy zespołowej. To pokazuje, że wprowadzenie tej formy pracy wymaga dodatkowego przygotowania, ponieważ wprowadza ona dużą zmianę w dynamice lekcji. Uczniowie pokazują panujące między nimi relacje zarówno te dobre i te złe. Aby praca w grupie przebiegała harmonijnie, nauczyciel musi mieć narzędzia, które pomogą mu rozwiązywać trudne sytuacje w grupach. Alicja Citko w eseju refleksyjnym pisze:

Jednak tak jak w przypadku wzajemnych zaczepek słownych uczniów, zrozumiałam, że rozwiązaniem jest odpowiednie zaplanowanie przebiegu zajęć, przewidzenie punktów problemowych oraz jasne wyartykułowanie zasad przed rozpoczęciem pracy.

Nauczycielka wymienia następnie szereg metod usprawniających pracę w grupie, które wypracowała podczas lekcji K'IDS. Wynika stąd, że dobre poznanie metod pracy w grupie – poprzez szkolenia lub metodą wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami – może ograniczyć liczbę problemów podczas lekcji, a tym samym zapobiec frustracji i zniechęceniu nauczyciela i uczniów.

4. Sprawdzanie wiedzy, a nie niewiedzy

Ważnym wątkiem jest również sposób sprawdzania wiedzy nabytej na lekcjach K'IDS, ale również na innych. Obecnie testy, sprawdziany, egzaminy ułożone są w sposób, który sprawdza głównie, czego uczniowie nie umieją z danego przedmiotu lub zagadnienia, a nie pozwalają na pokazanie pełni ich wiedzy i możliwości. Warto więc przemyśleć formę sprawdzenia wiedzy, w której każdy uczeń będzie mógł zaprezentować swoją wiedzę niezależnie od jej poziomu. Na lekcji K'IDS uczniowie rozwijają się, poszerzają horyzonty. Dlatego sprawdzenie wiedzy musi odzwierciedlać proces jej zdobywania.

5. Dzieci są mniej obeznane w Internecie niż się powszechnie sądzi

Choć dzieci na co dzień obcują z wirtualną rzeczywistością, często nie mają od kogo nauczyć się bezpiecznych zachowań w Internecie ani odpowiedzialnego korzystania z narzędzi cyfrowych. Mowa tu np. o ocenie rzetelności źródeł internetowych czy korzystaniu z narzędzi AI i aplikacji w celach innych niż rozrywkowe. Wiedza przekazywana w szkole powinna zatem uwzględniać również świadome korzystanie z Internetu, troskę o siebie i zachowanie równowagi między obecnością w świecie wirtualnym i cyfrowym.

4.2. Ewaluatorzy

Ewaluatorzy skupili się na praktycznych rekomendacjach, dotyczących scenariuszy. Choć znakomitą większość z nich ocenili bardzo pozytywnie, to zwracają uwagę na potrzebę przetestowania ich przez innych niż autorzy nauczycieli. Na podstawie raportów z testów będzie można określić:

- w jakich grupach lekcje K'IDS sprawdzają się najlepiej,
- zidentyfikować nieścisłości lub niedopowiedzenia,



- określić, czy innym nauczycielom dobrze się z takim materiałem pracuje,
- wprowadzić poprawki i uzupełnienia przed opublikowaniem scenariuszy na stronie internetowej K'IDS.

Zauważyli również, że nauczycielowi łatwiej będzie sięgnąć po pojedyncze scenariusze lekcji niż po cykl liczący 10 zajęć, ponieważ zwykle nauczyciele nie planują lekcji na tak wiele zajęć do przodu. Poza tym mogą woleć sprawdzić nowe podejście na 2-3 lekcjach w różnych klasach, żeby wyrobić sobie o nim opinię.

Ewaluatorzy w swoich raportach położyli nacisk na potrzebę wsparcia dla nauczycieli. Wprowadzanie zmian we własnym warsztacie nauczania wymaga włożenia w to dodatkowej pracy. W obliczu częstych w ostatnich kilkunastu latach zmian w edukacji nauczyciele potrzebują odciążenia od obowiązków szkolnych niezwiązanych z nauczaniem, ale również zaufania do ich wiedzy i doświadczenia.

Marta Bujakowska pisze:

Biorąc pod uwagę kwalifikacje nauczycieli i ich doświadczenia w uczeniu w szkołach o przeładowanym programie należałoby dodać instrukcje na temat metodyki i technik uczenia. Wielu nauczycieli odrzuci te 'nowości', ale na pewno znajdą się tacy, którzy z ochotą i przyjemnością podążą za rozszerzaniem swojego repertuaru, nie tylko na zajęciach dodatkowych, ale w obowiązkowej szkole w czasie lekcji zgodnych z rozkładem zajęć. Będą jednak potrzebować dużo wsparcia.

4.3. Zespół K'IDS

Program K'IDS spotkał się z pozytywnym odbiorem jego uczestników. Informację zwrotną o programie można opisać trzema słowami: rozwój, społeczność i satysfakcja. Wszystkie trzy są rezultatem zaobserwowania zmiany w uczniach lub swoim podejściu i poglądach na temat nauczania.

W edukacji zwykle rezultaty zmian są widoczne dopiero po latach. Dlatego tak odświeżającym doświadczeniem było zaobserwowanie efektów prowadzenia pierwszych zajęć opartych na wartościach z listy CPUS oraz współpracy uczniów i nauczycieli.

Nauczyciele pokazali, że program K'IDS jest możliwy do realizowania w istniejącym systemie edukacji. Niemniej, wzięła w nim udział nieproporcjonalnie duża grupa nauczycieli ze szkół prywatnych, przy wyraźnym niedoreprezentowaniu nauczycieli ze szkół publicznych. Można wysunąć hipotezę, że wprowadzanie innowacji w szkołach publicznych jest trudniejsze niż w szkołach prywatnych, ale nie niemożliwe.

Podsumowanie

Każda zmiana w programie nauczania jest skuteczna jedynie przy pełnej współpracy i wsparciu nauczycieli, których zadaniem jest jej wdrożenie w szkołach. To oni są agentami zmian, a ich postawa wobec proponowanych innowacji odgrywa kluczową rolę w procesie ich wdrażania.

Realizacja nowego programu nauczania stanowi wyzwanie, ponieważ wymaga od nauczycieli wypracowania nowych sposobów myślenia, większego zaangażowania w projektowanie lekcji oraz silniejszego poczucia odpowiedzialności za sytuacje pedagogiczne, które mogą się zdarzyć w czasie prowadzenia lekcji według nowych założeń. Każda zmiana lub innowacja programu nauczania implikuje bowiem modyfikację wielu jego aspektów, takich jak: filozofia kształcenia, zestaw przekazywanych wartości, cele i strategie nauczania, struktury organizacyjne i materiały dydaktyczne. Wymaga to zatem od nauczycieli zmiany dotychczasowej praktyki nauczania.

Postawa nauczyciela wobec zmiany i sposób, w jaki ją wprowadzają w klasie, stanowi kluczowy czynnik determinujący jej sukces lub niepowodzenie. Osoby projektujące zmiany w programach nauczania oczekują, że nauczyciele wypracują nowy zestaw zdolności i umiejętności pedagogicznych oraz przedmiotowych. Dlatego też postawa nauczycieli wobec proponowanych innowacji programowych jest ważnym aspektem decydującym o postrzeganiu, zaangażowaniu, akceptacji i realizacji ich celów w kontekście osiągnięć edukacyjnych uczniów, interakcji z innymi nauczycielami i członkami społeczności szkolnej, czasu poświęconego na przygotowanie nowych materiałów dydaktycznych i ich wykorzystanie w czasie lekcji, charakterystyki nowego programu nauczania, pewność siebie w realizacji lekcji i zadań zgodnych z nowym programem oraz postrzegania przez nauczycieli procesu uczenia się uczniów i oceniania ich postępów.

Zaangażowanie nauczycieli ma zasadnicze znaczenie nie tylko dla opracowywania nowych programów nauczania i ich realizacji, ale także dla ich rozwoju osobistego i zawodowego, a tym samym wzmocnienia ich poczucia sprawczości i autonomii. W czasie realizacji opisanego w niniejszym raporcie badania ważne było, aby dowiedzieć się, jak nauczyciele radzili sobie z procesem wdrażania K'IDS w kontekście adaptacji; jakie zmiany musieli wprowadzić do dotychczasowej praktyki szkolnej. Literatura przedmiotu sugeruje, że sposób, w jaki wdrażane są nowe programy nauczania, nie zawsze odzwierciedla założenia autorów proponowanych innowacji. Dlatego tak ważne jest, aby wyniki przeprowadzonych ankiet oraz refleksje nauczycieli biorących udział w pilotażowej edycji K'IDS zostały uwzględnione w projektowaniu kolejnych faz realizacji tego programu.

Ponieważ innowacje programowe w edukacji muszą być przedmiotem ciągłej ewaluacji, niniejszy raport prezentuje wyniki oceny postaw nauczycieli wobec proponowanej zmiany nauczania przedmiotowego na, zgodne z ideą K'IDS, kształcenie oparte na wartościach z listy „Czego powinna uczyć szkoła?”. Raport zawiera również opinie i refleksje nauczycieli dotyczące trudnych i satysfakcjonujących doświadczeń towarzyszących realizacji lekcji K'IDS, a które wzbogaciły ich dotychczasową praktykę nauczycielską, zmieniły ich osobiste przekonania o nauczaniu, jednocześnie informując o ich potrzebach w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego.



Nauczyciele w swoich raportach wykazali, że program K'IDS jest możliwy do realizowania w obecnym systemie edukacji. Cieszy fakt, że nauczyciele chcą się dzielić swoimi kompetencjami, zasobami intelektualnymi, a nawet wypracowanymi materiałami dydaktycznymi. To oni są filarami programu K'IDS. Dzięki ich energii i chęci współdziałania powstaje społeczność gotowa do nauczania opartego na wartościach. To pokazuje, że w naszych szkołach posiadamy zasoby ludzkie, by stworzyć lepszą edukację na miarę XXI wieku. Zaś Holistic Think Tank tworzy platformę wymiany doświadczeń, by nauczyciele mogli się nawzajem inspirować.

Program K'IDS spotkał się z pozytywnym odbiorem zarówno jego uczestników, jak i dyrektorów placówek, w których przeprowadzone były pilotażowe lekcje. Informację zwrotną o programie można opisać trzema słowami: rozwój zawodowy i osobisty, budowanie społeczności i satysfakcja z wykonanej pracy. Wszystkie trzy elementy są rezultatem zmian w zachowaniu, postawach, wiedzy i umiejętnościach, jaką nauczyciele zaobserwowali zarówno u siebie, jak i u uczniów.

Mamy nadzieję, że treść raportu stanie się inspiracją dla kolejnych nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych, którym zależy nie tylko na zapewnieniu przekazywania dzieciom wiedzy dziedzinowej, ale także wychowaniu ich zgodnie z ideą K'IDS oraz refleksji nad tym, czego powinna uczyć szkoła.

Epilog

Jak wynika z omówionych w niniejszym raporcie sprawozdań nauczycieli realizujących pilotażowe/diagnostyczne lekcje K'IDS, tym, czego powinna uczyć szkoła jest przede wszystkim empatia i relacje. I choć były one ważne w liście CPUS, zgodnie z którą opracowane były pierwsze scenariusze zajęć K'IDS, to po realizacji programu pilotażowego stało się jasne, że należy wprowadzić w pewne zmiany, inaczej rozłożyć akcenty i doprecyzować niektóre pojęcia.

Mając do dyspozycji pierwsze wnioski z programu pilotażowego, grupa ekspertów Holistic Think Tank wraz z zespołem K'IDS oraz fundatorem Holistic Think Tank zaktualizowała listę CPUS, aby jeszcze lepiej odpowiada potrzebom współczesnych uczniów i nauczycieli. Dlatego w II edycji programu K'IDS lista wartości zostanie przedstawiona w następującym kształcie:

Czego powinna uczyć szkoła?



1. **ROZMOWA** (w tym: uważne słuchanie innych, odczytywanie sygnałów i intencji, umiejętność formułowania swoich myśli, umiejętność przyjmowania krytyki);



2. **BEZPIECZEŃSTWO** (w tym: czujność myślenia, zauważanie prób manipulacji i oszustw, skuteczne reagowanie na nie, bezpieczeństwo w sieci, komunikacyjne, bezpieczeństwo finansowe, bezpieczeństwo osobiste, rozumiane jako prewencja i umiejętność przerywania aktów agresji fizycznej);



3. **SAMOŚWIADOMOŚĆ** (w tym: znajomość swoich mocnych i słabych punktów, mądra pokora, umiejętność odczytywania, kontroli i regulacji emocji, autorefleksja i konstruktywna samokrytyka, umiejętność uczenia się na błędach, dystansowanie się do rzeczy, na które nie mamy wpływu, rozeznawanie swojej drogi życiowej, dbanie o zdrowie fizyczne i psychiczne, w tym odczytywanie komunikatów płynących z ciała);



4. **WSPÓLNOTOWOŚĆ** (w tym: budowanie i pielęgnowanie relacji z innymi ludźmi, współpraca, zarządzanie konfliktem, empatia, działanie na rzecz dobra wspólnego, umiejętność negocjacji, empatyczne liderowanie);



5. **ODPOWIEDZIALNOŚĆ** (za siebie, swoje działania i słowa, ale też naturę i dziedzictwo cywilizacyjne; terminowe wywiązywanie się ze zobowiązań, samokształcenie);



6. **SPRAWCZOŚĆ** (wiara we własne możliwości, wytrwałość, przedsiębiorczość i motywacja do nauki oraz działań, konsekwencja, asertywność, umiejętność nierezygnowania z własnego zdania, samodyscyplina, umiejętność priorytetyzacji zadań);



7. **UCZCIWOŚĆ** (wobec innych ludzi, społeczności, instytucji, pracodawców; szczerowość, lojalność, kierowanie się zasadami etyki; zrozumienie, że nasze działania nie powinny nikogo krzywdzić, świadomość tego, że hejt – również internetowy – może do tego doprowadzać, uwzględnianie dobra drugiego człowieka, reagowanie na sytuacje, w których inni są krzywdzeni, ale też uczciwość naukowa);



8. **KRYTYCZNE MYŚLENIE** (odróżnianie prawdy od fałszu i faktów od opinii, umiejętność weryfikowania informacji i ich źródeł, świadomość istnienia takich zjawisk jak fake news i propaganda i skutecznego reagowania na nie);



9. **KREATYWNOŚĆ** (umiejętność wyjścia poza utarte schematy i ścieżki działania, poszukiwanie i realizowanie pasji, wyciąganie wniosków z doświadczeń i rozwijanie się dzięki nim, pielęgnowanie zmysłu estetycznego i artystycznego, dostrzeżenie roli sztuki, pogoda ducha i humor);





10. ODWAGA (moralna, cywilna i eksploracyjna, zdolność do podejmowanie ryzyka, wychodzenie poza strefę komfortu, wiara w sens i powodzenie własnych działań, odwaga do wypowiedzania się przeciwko niesprawiedliwościom, zdolność adaptacji i rezyliencji).

Zawiera ona wszystkie wartości z listy umieszczonej w pierwszej części niniejszego raportu, ponieważ im również przyświeca to samo empatyczne i humanistyczne podejście do człowieka. Doskonale podsumowuje to Aleksandra Czyżykowska w swoim eseju refleksyjnym:

Moja rada jest jedna: Słuchać tego co mają uczniowie do przekazania i znaleźć kompromis.

I nie mówię tu o wielkiej rewolucji i przekreśleniu wszystkiego czego się nauczyliśmy.

Mówię tu o wykrzesaniu z siebie empatii, zrozumienia i ludzkiej życzliwości.

Wyznaczniki CPUS nie kończą się na szkole, ale sięgają poza nią.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c. Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dewey, J. (1998), *Jak myślimy?*, Warszawa, PWN
- Ghaye, T. (2000) *Into the reflective mode: bridging the stagnant moat*. W: *Reflective Practice*, 1(1), 5-9.
- Gibbs, G. (1994) *Learning in Teams: A Student Manual*. Oxford: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff.
- Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing*. London: Further Education Unit.
- Knafel, K. i Żłobek, E. (1998). *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa CODN. Koć-Seniuch, G. (2003). *Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli*. W: D. Ekiert Oldroyd (Red.), *Problemy współczesnej pedagogii*. Teoria – praktyka – perspektywy (s. 90-96). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kosiba G., 2012, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, w: *Forum Oświatowe Część II*. Z badań, dostęp:
- Kwaśnica, R. (1995). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. W: H. Kwiatkowska. T. Lewowicki (Red.), *Z zagadnień pedagogii i kształcenia nauczycieli* (s. 9-43). *Studia Pedagogiczne*, 61.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2007). *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (Red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój* (s. 65-72). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedagogia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Michońska-Stadnik, A. (2013) *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Perkowska-Klejman, A. (2018) *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod. Przegląd literatury przedmiotu*. Warszawa: CEO
[online] [dostęp: 10.11.2017] <https://alorus.ceo.org.pl/sites/alorus.ceo.org.pl/files//perkowska-klejman_a.pdf>.
- Perkowska-Klejman, A. (2016) *Cztery poziomy refleksyjności studentów*
[online] [dostęp: 10.11.2017] <<https://www.researchgate.net/publication/315759258>>.
- Perkowska-Klejman, A. (2015) *Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów*. W: *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1 [online] [dostęp: 10.11.2017] <<https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3044>>.
- Perkowska-Klejman, A. (2013) *Modele refleksyjnego uczenia się*. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1,
[online] [dostęp: 10.03.2018] <<https://docplayer.pl/20007177-Modele-refleksyjnego-uczenia-sie.html>>.
- Perkowska-Klejman, A. (2013) *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*. W: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 3 [online] [dostęp: 10.11.2017] <<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-84bd3b69-0c6b-4a34-8354-f9842ce1a495>>.
- Perkowska-Klejman, A. (2012) *Czy twoi studenci są refleksyjni?* W: *Studia Edukacyjne*, nr 21, 211-232. Poznań: Adam Mickiewicz University Press [online] [dostęp: 10.11.2017] <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4284/1/studia_educ_21_s_211-232.pdf>.
- Perkowska-Klejman, A. (2011) *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*
[online] [dostęp: 10.11.2017] <https://www.researchgate.net/profile/Anna_Perkowska-Klejman/publication/316739967_Refleksyjna_praktyka_jako_kategoria_educacyjna/links/59104fd0458515bf652b3acc/Refleksyjna-praktyka-jako-kategoria-educacyjna.pdf?origin=publication_detail>.
- Reynolds, M., Vince R. (red.) (2004) *Organising reflection*. Aldershot, Surrey: Ashgate.
- Richards, J.C., Farrell, T.S.C. (2005) *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press



- Richards, J.C., Lockhart, C. (1996) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szymański, M. S. (2003). *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2, 5-17.
- Schön, D.A. (1990) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Schön D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Schön D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Szymczak, J. (2009) *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą*. W: *Edukacja i praca. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów*, z. 13. Bydgoszcz.
- Tripp, D. (1996) *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Werbińska, D. (2009) *Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne.*: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, T. Róg, A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 467-478.
- Werbińska, D. (2005) *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2014) *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji*. W: *Neofilolog*, nr 43/1, 7-23.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2013) *Problem kompetencji – założenia i edukacyjne iluzje*. W: J. Stańczyk, E. Nowakiewicz (red.) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Spis tabel i wykresów

Rozdział 2. Analiza raportów końcowych nauczycieli

- Tabela 2.1. Liczba zrealizowanych scenariuszy w programie pilotażowym K'IDS.
- Tabela 2.2. Liczba scenariuszy powstałych w programie pilotażowym K'IDS.
- Tabela 2.3. Liczba uczniów, którzy wzięli udział w lekcjach K'IDS.
- Tabela 2.4. Liczba nauczycielek i nauczycieli biorących pełny udział w programie.
- Tabela 2.5. Poziom awansu zawodowego nauczycieli biorących udział w programie pilotażowym K'IDS.
- Tabela 2.6. Liczba uczniów, którzy wzięli udział w lekcjach K'IDS wg etapu edukacyjnego.
- Tabela 2.7. Wielkość miejscowości, w których przeprowadzono lekcje K'IDS.
- Tabela 2.8. Typy szkół, w których przeprowadzono lekcje K'IDS.
- Tabela 2.9. Charakter lekcji K'IDS.
- Tabela 2.10. Metody i formy pracy wybierane przez nauczycieli K'IDS.
- Tabela 2.11. Poruszone przez nauczycieli zagadnienia związane z pracą w grupach.
- Tabela 2.12. Trudności w realizacji lekcji K'IDS.
- Tabela 2.13. Najczęściej wymieniane powody pozytywnego zaskoczenia nauczycieli, biorących udział w programie pilotażowym K'IDS.
- Tabela 2.14. Wartości z listy CPUS, które nauczyciele uważają za najtrudniejsze do zrealizowania.
- Tabela 2.15. Potrzeby szkoleniowe nauczycieli poszczególnych przedmiotów.
- Tabela 2.16. Najczęściej wymieniane potrzeby szkoleniowe.
- Tabela 2.17. Potrzeby nauczycieli w zakresie materiałów dydaktycznych.
- Wykres 2.1. Wiek nauczycieli biorących udział w programie pilotażowym K'IDS.
- Wykres 2.2. Poziom awansu zawodowego nauczycieli biorących udział w programie pilotażowym K'IDS.

Rozdział 3. Analiza esejów refleksyjnych nauczycieli oraz ewaluatorów

- Tabela 3.1. Cele dydaktyczne realizowane podczas lekcji wg scenariuszy K'IDS.

