

Jolanta Kruk

*Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Katedra Podstaw Nauk
Pedagogicznych*

Warsztat pracy nauczyciela wczesnej edukacji a jego świadomość zawodowa

ABSTRAKT: W artykule poruszono problematykę warsztatu pracy nauczyciela jako znaczącego, lecz niedocenianego elementu jego tożsamości zawodowej. Na przykładzie Laboratorium Wczesnej Edukacji zaprezentowano model pracy, w trakcie której nauczyciel może uzyskać poczucie samoświadomości i autonomii pedagogicznej. Warsztat pracy został opisany jako rodzaj przestrzeni, w której działają nauczyciel i jego uczniowie.

SŁOWA KLUCZOWE: warsztat pracy nauczyciela, świadomość zawodowa, laboratorium.

Kontakt:	Jolanta Kruk jolanta.i.kruk@gmail.com
Jak cytować:	Kruk, J. (2015). Warsztat pracy nauczyciela wczesnej edukacji a jego świadomość zawodowa. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 155–168. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/308
How to cite:	Kruk, J. (2015). Warsztat pracy nauczyciela wczesnej edukacji a jego świadomość zawodowa. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 155–168. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/308

WARSZTAT PRACY NAUCZYCIELA JAKO KATEGORIA ZAPOZNANA

W refleksji pedagogicznej, poświęconej warunkom efektywnej i satysfakcjonującej pracy pedagogicznej, na pierwszym planie pojawiają się zazwyczaj takie wątki, jak: jakość procesu przygotowania nauczyciela, jego wiedza, zasoby osobiste oraz uwarunkowania społeczno-kulturowe pracy dydaktycznej. Niekiedy pośród tych rozważań przewijają się kwestie związane z *realnym działaniem w przestrzeni dydaktycznej*, którego nieodmiennym kontekstem są umiejętności metodyczne i wiedza. Powstaje tym sposobem konstrukt, którego stałym składnikiem jest metodyka, podporządkowująca sobie pozostałe elementy, składające się na właściwy przebieg procesu dydaktycznego. Na jego końcu sytuują się kwestie związane z przygotowaniem warunków pracy, na które, poza podręcznikami i materiałami dydaktycznymi, składają się: wyposażenie sali zajęć, infrastruktura dydaktyczna (pomoce szkolne, aparatura multimedialna, okazy przyrodnicze, rozmaite kolekcje i in.). Specyfika profilu wczesnoszkolnego wymaga wyposażenia odpowiednio zróżnicowanego i wielotematycznego, dostosowanego nie tylko do możliwości rozwojowych uczących się dzieci, ale także do warunków kształcenia zintegrowanego. Oznacza to, iż jednostka dydaktyczna może zawierać treści interdyscyplinarne, niekiedy łączące zagadnienia z odległych dziedzin wiedzy.

W ideologiach edukacyjnych, zarówno tych o zabarwieniu progresywnym lub radykalnym, jak i transmisyjnym, warsztat pracy nauczyciela zajmuje podobną, podrzędną pozycję. Rzadko jest eksponowany jako element samodzielny, wokół którego gromadzą się pozostałe składniki określonego cyklu dydaktycznego. Stanowi on często zestaw rozmaitych pomocy dydaktycznych, które na ogół nie tworzą spójnego systemu, lecz raczej przypadkowy zbiór, utworzony dla danego poziomu kształcenia. Jego autorem jest zazwyczaj nauczyciel, który kieruje się podczas tej pracy różnymi względami, wśród których znaczącą rolę odgrywa koszt zestawu. Zwykle spełniane są oczekiwania rodziców, związane z wystrojem klasy szkolnej nierzadko bywa również tak, że przyjęty w danej placówce standard wyposażenia decyduje w dużej mierze o kształcie i przebiegu lekcji. Można bez ryzyka większego błędnie uznać, iż konstrukt, na który składa się wyposażenie dydaktyczne wraz z towarzyszącymi mu zaleceniami metodycznymi, stanowi jeden z najbardziej trwałych elementów szkolnego krajobrazu.

Otoczenie ucznia wywiera na niego ukryty wpływ – na jego świadomość, sposób pracy i podejście do własnej aktywności, będącej źródłem rozwijania procesów poznawczych. Jak stwierdził niegdyś Lew Wygotski, wyższe funkcje psychiczne rozwijają się w trakcie ich stopniowego włączania w indywidualne doświadczenia jednostki, po początkowym etapie eksplorowania możliwości ich wykorzystania w różnych sytuacjach. Wygotski, odnosząc się m.in. do specyfiki rozwoju mowy, określał ją jako stopniowe uświadamianie polegające na „uogólnianiu własnych procesów psychicznych, wiodących do ich opanowania” (s. 211). Działanie dydaktyczne powinno zatem stanowić swoiste wzmocnienie dla samoistnie toczących się procesów poznawczych, które, otrzymując odpowiednie wsparcie z zewnątrz, uzyskują znacznie wyższą dynamikę od tej, którą można zaobserwować w mniej sprzyjających warunkach. Sprzyjające warunki to nic innego jak *bogate i wszechstronne środowisko rozwoju*, którego specyficzną właściwością jest obecność narzędzi, służących do podejmowania różnorodnych interakcji w stosunku do świata społecznego i ludzi, a także do działań w świecie przyrody. Powracamy, tym samym, do pytania o otoczenie, stanowiące scenery dla interakcji badawczych, będących zarazem przestrzenią uruchamiania procesu dydaktycznego. Sceneria ta, na którą składa się wyposażenie w różnorodne narzędzia badawcze, jest zarazem *warsztatem pracy dydaktycznej* nauczyciela. Jednak, aby warsztat ten był realnym polem interakcji, konieczne jest spełnienie warunków, które tworzą ramy dla jego funkcjonowania i dla podejmowania działań przez wszystkich uczestników tego procesu. Najistotniejszym z nich jest związanie warsztatu dydaktycznego z zapleczem kulturowym, charakterystycznym dla czasu i miejsca, w którym odbywa się ten proces. Narzędzia, o których wcześniej wspomniałam, są materialnymi składnikami kultury, dającymi możliwość swobodnego poruszania się w niej i podejmowania różnorodnych interakcji. Są one łącznikiem pomiędzy zapisami symbolicznymi (obecnymi w programach szkolnych) a możliwościami ich *urealnienia* w przestrzeni, w której odbywają się procesy badawcze. Dlatego warsztat pracy dydaktycznej można traktować jako materialny odpowiednik reprezentacji treściowej, zawartej w ideach i założeniach, odnoszących się do procesu kształcenia. Jego przesunięcie na ostatni etap tego cyklu oznacza zdeterminowanie działań nauczyciela przez zewnętrzne i oderwane od kontekstu kultury materialnej czynniki, takie jak: biurokracja i administracja szkolna, wyalienowane treści kształcenia czy zalecenia metodyczne.

Jeśli jednak warsztat dydaktyczny potraktujemy jako integralny z nauczycielem materialny aspekt jego pracy, otrzymamy wówczas odmienną perspektywę ujmowania całości procesów edukacyjnych. Jej cechą charakterystyczną będzie przyjęcie tezy o kulturowym zakotwiczeniu wszelkich działań, podejmowanych w sferze edukacji. **Warsztat dydaktyczny, stanowiący przestrzeń dla aktywności wszystkich uczestników procesu edukacji, chcę rozumieć jako kulturową i autoteliczną kategorię, wokół której organizują się pozostałe elementy interakcji symbolicznych oraz realnych działań w środowisku materialnym.** Z tej perspektywy szkolne uwarunkowania ustępują przed uwarunkowaniami kulturowymi, a nauczyciel staje się faktycznym **pełnomocnikiem przestrzeni kulturowej**, w której działa i której kody

objaśnia. W ten sposób chciałabym rozumieć przestrzeń pracy nauczyciela, opisaną na przykładzie prezentowanego projektu LWE.

**LABORATORIUM WCZESNEJ EDUKACJI JAKO PRZESTRZEŃ INTERAKCJI
I KONSTRUOWANIA WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELSKIEJ; ZAŁOŻENIA
BADAWCZE PROJEKTU**

Celem projektu Laboratorium Wczesnej Edukacji było stworzenie warsztatu działań dydaktycznych, wspomagających nauczyciela w pracy z dziećmi uczęszczającymi do klas młodszych oraz przedszkola. Model pracy dydaktycznej oparty został na przykładach, zaczerpniętych z tzw. laboratoriów środowiskowych, działających w warunkach pracy zespołowej, zorientowanej na zdobywanie wiedzy proceduralnej (szerzej: Kruk, 2009b, 2010)¹. W odniesieniu do studiujących na kierunku pedagogika wczesnoszkolna LWE stanowi pomoc w kształceniu przyszłych nauczycieli w oparciu o prowadzone w trakcie projektu obserwacje i zebraną dokumentację w postaci dzienników pracy. Istotnym celem badawczym było zaprojektowanie alternatywnego do klasy szkolnej środowiska uczenia się dziecka z wkomponowaną w nie strukturą metodyczną, gwarantującą nieokazjonalne uczenie się (por. Dylak, 2013; Klus-Stańska, 2002; Śliwerski, 1993)². Takie formy były i są realizowane w ramach znanych koncepcji dydaktycznych, m.in. w metodzie Marii Montessori (poprzez przygotowane otoczenie) i Planie Daltońskim (poprzez pracownie specjalistyczne). Ze względu na kontekst kulturowy oraz towarzyszącą mu zmianę perspektywy teoretycznej, koncepcja LWE stanowiła próbę połączenia dzisiejszych możliwości projektowania środowiska sprzyjającego aktywności badawczej dzieci i współpracy grupowej z zasadami dydaktyki interaktywnej (szerzej: Kruk, 2009a, 2011a, 2011b)³. Wśród nich należy wymienić: pobudzanie rozwoju myślenia twórczego i kształtowania postaw innowacyjnych uczniów i ich nauczycieli, kształtowanie umiejętności pracy zespołowej, nabywanie kompetencji komunikacyjnych, rozwijanie zdolności efektywnego wykorzystania dostępnych informacji w postaci konstruowania, badania i eksperymentowania w warunkach sprzyjających stawianiu pytań problemowych.

Praktycznym elementem projektu było zachęcenie zainteresowanych nauczycieli i studentek pedagogiki do udziału w projekcie LWE i umożliwienie im wzbogacenia warsztatu pracy oraz rozwinięcie ich kompetencji metodycznych poprzez włączenie do nich własnych doświadczeń. Tryb wspólnej pracy polegał na wykorzystaniu na zajęciach pomocy dydaktycznych, wypożyczonych z LWE, i podzieleniu się swymi spostrzeżeniami w załączonych do zestawów arkuszach obserwacji oraz dziennikach spostrzeżeń⁴.

Projekt LWE należy do przedsięwzięć, realizowanych w zmieniającej się przestrzeni społecznej, toteż towarzysząca jego realizacji nieprzewidywalność stała się dla prowadzących badania rzeczywistym impulsem do wejścia w tryb pracy laboratoryjnej. Oprócz celów praktycznych, realizowanych poprzez testowanie schematów metodycznych z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych, istotne były też przyjęte założenia teoretyczne. Mam na myśli wskazania, wypracowane w ramach nurtu tzw.

„nowego eksperymentalizmu”, zgodnie z którymi badania w ramach projektu LWE prowadzone były w modelu alternatywnym do schematu badań obiektywistycznych. Źródłem dla założeń tego modelu jest obserwacja praktyk eksperymentalnych w laboratoriach, podczas których stwierdzono, iż dominującą ich cechą jest interwencja w badane zjawisko. Zgodnie z myślą, wyrażoną przez Iana Hackinga: „nie przyglądaj się, lecz działaj!” (por. Sobczyńska, 1994; opisywana przez autorkę za Hackingiem [1983] kategoria *intervening* stanowi zasadniczy sposób prowadzenia eksploracji danego zjawiska), możemy uznać, że zasada ta przeniesiona do realiów środowiska uczącego ma szczególne zastosowanie, polegające na połączeniu intuicji prowadzących projekt, osób realizujących (były to nauczycielki WE, prowadzące zajęcia szkolne i przedszkolne, oraz studentki), a także – co najważniejsze – pomysłów samych dzieci.

Nowy eksperymentalizm traktuje działanie badawcze w laboratorium inaczej, niż ma to miejsce w tradycji obiektywistycznej. Praktyka laboratoryjna to często to, „co możemy robić z preparatem pod mikroskopem” (Hacking, 1994, s. 16). Sądzę, że w odniesieniu do sfery edukacji zbyt łatwo sugerujemy się przyjętymi założeniami i opisami teoretycznymi, dotyczącymi przebiegu procesów poznawczych, zachowań uczących się czy skuteczności określonych metod. Często przesłanki teoretyczne okazują się silniejsze od tego, na co wskazuje realna praktyka, nieobciążona gorsetem zaleceń metodycznych. LWE miało być miejscem sprawdzania wszelkich intuicji poprzez interweniowanie w interakcje pomiędzy uczącymi się a środowiskiem. Cechą tej postawy badawczej jest też odrzucenie *ekspertyzmu* na rzecz *partycypacji* wszystkich podmiotów, biorących udział w procesie badań. Dlatego cykle badawcze mogły być dłuższe, niż to pierwotnie zaplanowano, zaś aspekty materialne, będące budulcem środowiska dydaktycznego, odgrywały w nich zasadniczą rolę. W trakcie interakcji, zachodzących pomiędzy osobami prowadzącymi cykle badań, nauczycielkami oraz studentkami, korekcie ulegały dotychczasowe schematy, wypracowane z zaleceń metodycznych na rzecz samodzielnych poszukiwań i własnej narracji (ujawniło się to zwłaszcza w dziennikach spostrzeżeń pisanych podczas zajęć i po nich). Wiedza laboratoryjna przybrała w ten sposób kolektywny charakter, co oznacza, że w środowisku, jakie stanowiło LWE, interakcje nadały mu charakter społeczny, zaś zasady pracy w nim przyjęte mogły być poddawane negocjacom.

W schemacie badawczym przyjęto typ badań projektujących ze strategią cykliczną, gdzie działania badawcze koncentrowały się na dających się wyodrębnić *ex post* fazach:

A. Faza badawcza:

- » formułowanie koncepcji badań (konsultacje społeczne, gromadzenie zestawów dydaktycznych, zorganizowanie harmonogramu zadań dla uczestników projektu);
- » wyposażenie laboratorium;
- » opracowanie narzędzi badawczych;

- » działanie w przygotowanym otoczeniu dydaktycznym i gromadzenie danych (rejestracja zajęć, obserwacja, prowadzenie dzienników według pomysłów osób prowadzących zajęcia);
 - » analiza materiału (kodowanie selektywne według kategorii przyjętych w obserwacji);
- B. Faza refleksji:
- » interakcje z uczestnikami projektu, zmiany w schematach metodycznych;
 - » decyzje o kontynuacji podjętych wątków, zamknięcie pozostałych (ograniczenie ich tylko do jednego cyklu);
 - » dalsza analiza zgromadzonego materiału badawczego;
 - » korygowanie założeń odnoszących się do sposobu działania laboratorium;
- C. Faza projektowania (szerzej: Kruk, 2008, 2010):
- » określenie zasad funkcjonowania laboratorium;
 - » uzupełnienie wyposażenia, ustalenie kwestii organizacyjnych odnoszących się do funkcjonowania LWE po zakończeniu grantu badawczego.

Wymienione fazy nie były rozdzielone czasowo, np. do chwili obecnej prowadzona jest obserwacja w jednej ze współpracujących placówek. Także projekt LWE trudno uznać za ostatecznie zakończony, gdyż jego modyfikacje są stałym elementem działań laboratorium, na którego kształt i sposób funkcjonowania wpływają uwagi zgłaszane przez uczestniczki badań. Duże znaczenie mają także warunki instytucjonalne, w których funkcjonuje LWE. Zmianom podlegają również formy współpracy z nauczycielkami oraz studentkami, prowadzącymi obserwacje podczas zajęć z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych zgromadzonych w LWE.

Na obecnym etapie na plan pierwszy wysuwa się faza refleksji, będąca próbą pogłębionego spojrzenia na osiągnięte już cele i na trudności w realizacji zamierzeń badawczych. W tej fazie pojawiły się nowe pytania istotne dla szerszego rozumienia praktyki dydaktycznej w laboratorium i rewizji niektórych przyjętych założeń badawczych.

NAUCZYCIELSKA ŚWIADOMOŚĆ ZAWODOWA – REFLEKSJA WSPÓLBADACZA

Obecne działania podejmowane w ramach LWE, już po zakończeniu grantu badawczego, są związane, przede wszystkim, z fazą refleksji. LWE w pewnym momencie stało się swoistym poligonem, służącym nie tylko do testowania pomocy dydaktycznych, lecz także miejscem pogłębionej interakcji wszystkich uczestników projektu. Zarówno nauczycielki współrealizujące projekt, jak i studentki uczestniczące w warsztatach metodycznych nadawały kształt idei pracy laboratoryjnej. Współuczestniczenie w fazach badawczych stało się dla nich okazją do pogłębionego spojrzenia na praktyczną i metodyczną stronę procesu kształcenia wczesnoszkolnego oraz do weryfikacji dotychczasowych schematów działania dydaktycznego. W tym sensie projekt LWE miał charakter badań praktycznych z komponentem oceniającym (faza refleksji) (Rubacha, 2011). Już na etapie analizowania danych, pochodzących z arkuszy obserwacji i dzienników spostrzeżeń, ujawniły się trudności,

związane z interpretacją materiału uzyskanego przez współbadaczki. Jedną z nich był problem właściwej kontekstualizacji materiału badawczego i odczytania go w realiach towarzyszących procesowi pracy z dziećmi w warunkach silnego zróżnicowania instytucji, w których odbywały się zajęcia. Jak pisze Kędzierska (2013), w odniesieniu do wywiadu narracyjno-biograficznego, możemy zastanawiać się nad tym, czy uzyskany w badaniach przez inne osoby „materiał empiryczny ma ten sam status analityczny, jak uzyskany przez samego badacza w trakcie bezpośredniego kontaktu z rozmówcą?” (s. 43). W prezentowanym projekcie LWE na zasygnalizowane trudności nakładały się dodatkowo kwestie, związane z różnorodnością kontekstów pracy nauczycielek z pomocami dydaktycznymi i zmiennymi celami dydaktycznymi wyłaniającymi się podczas zajęć. Na badacza nakładało to szczególne wymagania związane z procesem kodowania materiałów i ostrożną ich interpretacją (zob. też Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk, 2013).

W fazie refleksji pojawiły się nowe wątki, które nie były brane pod uwagę podczas badań. Są one niejako wytworem tego procesu oraz rozszerzenia pojęcia „warsztat pracy” w odniesieniu do pracy nauczycielskiej. Jeśli potraktować go nie tylko jako miejsce do działalności dydaktycznej, lecz także jako przestrzeń nasyconą znaczeniami kulturowymi, zauważalna staje się kluczowa rola warsztatu nauczyciela w uruchamianiu i pogłębianiu jego świadomości zawodowej. Z tej perspektywy komponentami świadomości profesjonalnej nauczyciela stają się następujące elementy:

- » przestrzeń kulturowa z materialnymi artefaktami i towarzyszącymi im kodami symbolicznymi;
- » wiedza semantyczna (deklaratywna) stanowiąca zasoby potrzebne do samodzielnego wytwarzania technik, procedur i pomysłów metodycznych;
- » wiedza proceduralna, stanowiąca dynamiczny zasób wyćwiczonych i rekonstruowanych procedur metodycznych;
- » doświadczenia, będące źródłem praktyk wspartych intuicją, w tym doświadczenia bezpośrednie w świecie przeżywanym oraz zapośredniczone medialnie;
- » postawy związane z przekonaniem aksjologicznymi, będące źródłem wyborów o charakterze normatywnym w sferze praktyki;
- » relacje interpersonalne w przestrzeni społecznej i mikrośrodkowisku szkoły lub przedszkola.

Wymienione elementy tworzą kontekst, w którym dokonuje się rozbudzanie świadomości zawodowej nauczyciela, umożliwiając mu z czasem osiągnięcie tego rodzaju samowiedzy (autorefleksji), która pozwala na traktowanie warsztatu pracy jako przestrzeni swobodnego i twórczego działania. Wiedza i umiejętności metodyczne są w tym procesie składnikiem niezbędnym i gwarantem skutecznego działania dydaktycznego. Nie są one wprawdzie wystarczające dla osiągnięcia samoświadomości wewnętrznej oraz poczucia wspólnoty z innymi uczestnikami interakcji w sferze kultury, ale gwarantują osiągnięcie poczucia sprawstwa. Takie poczucie pojawia się w interakcji z otoczeniem, gdyż środowisko i jego kulturowe komponenty tworzą zaplecze dla świadomego konstruowania przez nauczyciela swego warsztatu pracy. Jego skład-

nikami są kompetencje, będące warunkiem dla zainicjowania rekonstrukcyjnego namysłu nad społecznym znaczeniem przekazów kultury i poddaniu go indywidualnej refleksji (Męczkowska, 2002). W procesie wrastania w kulturę adaptacyjne zdolności podmiotu nabierają dynamiki, umożliwiając mu podejmowanie aktywności twórczej będącej „kompetencją do działania o transgresyjnym charakterze” (Męczkowska, 2002, s. 159). Wydaje się, że właśnie w środowisku zawarte są niezbędne zasoby, dające możliwość do świadomego ich włączenia w strukturę profesjonalnego warsztatu pracy. Jak zauważyła jedna z uczestniczek projektu LWE: „*to pomoc dydaktyczna staje się właściwym medium uwalniającym potencjał rozwojowy ucznia*”. Wypowiedź nauczycielki wskazuje, jak znaczące było dla niej uświadomienie sobie autonomii swego działania i ryzyka odpowiedzialności wyrażającej się w wycofaniu z postawy omnipo-tentnej i pozostawienia ucznia „sam na sam” z zestawem dydaktycznym.

WARSZTAT PRACY LABORATORYJNEJ JAKO FORMA POGŁĘBIANIA NAUCZYCIELSKIEJ ŚWIADOMOŚCI ZAWODOWEJ – NA MARGINESIE LEKTURY ARKUSZY OBSERWACJI I DZIENNIKÓW SPOSTRZEŻEŃ

W trakcie realizacji projektu LWE współpracujące nauczycielki wypełniały arkusze obserwacyjne, które miały znormalizowany charakter i zawierały dość szczegółowe wskazówki co do sposobu rejestrowania zachowań, wskazujących na rozwojową zmianę poznawczą, zaistniałą podczas danej aktywności dziecka. Nauczycielki prowadziły również dziennik spostrzeżeń, związany z wprowadzanymi zabawkami i pomocami. Dziennik zawierał opis pomocy, przebieg przeprowadzonego zajęcia w wariantach: praca z jednym dzieckiem oraz z zespołem dziecięcym. Pozostałe zapisy prowadzone były według własnego pomysłu. Zapisy zawierały informacje na temat dominujących typów aktywności, relacji między dziećmi, inicjatyw, jakie się w tym czasie pojawiały. Arkusze obserwacyjne dotyczyły aktywności dzieci wobec zestawów dydaktycznych, wprowadzonych do zajęć z grupą (jeśli w grupie było np. 4-5 dzieci, wówczas wszystkie obejmowano obserwacją, jeśli więcej, dokonywano wyboru kilkorga dzieci m.in. na podstawie kryterium wysokiej lub niskiej aktywności w trakcie zajęć). Zapisy zawierały następujące elementy: poziom i czas skupienia uwagi, formy aktywności, relacje z grupą, zaangażowanie w trakcie „testowania” nowej pomocy, pomysłowości przejawianej z jej wykorzystaniem. Aby osiągnąć precyzyjną rejestrację wymienionych elementów, zastosowano skalę 4-stopniową. Zestawienie tych elementów i dynamiki ich współwystępowania miało składać się na stwierdzenie zaistnienia zmiany poznawczej w trakcie zajęć. Materiał opisywany za pomocą dzienników spostrzeżeń dawał nauczycielkom swobodę w formułowaniu swych refleksji. Jedynym wskazaniem uściślającym była prośba o podanie informacji na temat grupy uczestniczących dzieci, przebiegu zajęć oraz opisu wykorzystanego zestawu dydaktycznego. Projekt, już po jego zakończeniu, jest kontynuowany jako mobilna wypożyczalnia pomocy dydaktycznych, tym niemniej nadal są prowadzone obserwacje w formie uzupełniającej zgromadzone dane⁵. Obecnie, mogąc podjąć się pierwszych podsumowań, prezentuję wybrane wątki odnoszące się do stylu narra-

cji nauczycielskich oraz zagadnienia roli metodyki w sposobie budowania warsztatu pracy dydaktycznej.

W wypowiedziach zawartych w dziennikach spostrzeżeń, dołączonych do końcowej części wypełnionych arkuszy obserwacji, można dostrzec cechy, które wskazują na **dwoiste rozumienie własnej praktyki dydaktycznej** przez współbadaczki. W części poświęconej swobodnym komentarzom do zajęć z pomocami dydaktycznymi oraz ocenie ich skuteczności w uruchamianiu rozwojowej zmiany poznawczej autorki wyraźnie „zawieszają” język metodyczny na rzecz twórczej i nieskrępowanej narracji. Wątki te są pozbawione rutynowego, metodycznego dyskursu eksperckiego na rzecz poszukiwania własnej formy wyrazu, będącej ich indywidualnym językiem pedagogicznym. Przykładowe wypowiedzi pochodzą z trzech dzienników spostrzeżeń powstałych w trakcie realizacji projektu.

Rzutki⁶:

Po kilku dniach, wracając do pomocy, na prośbę dzieci postanowiłam zmieniać ustawienia poszczególnych kołków. Były one ustawione między innymi w kole w pionie, w poziomie oraz ukośnie, zawsze tak, by te najmniej punktowane można było zdobyć jak najszybciej. Chcąc utrudnić dzieciom zadanie, narysowałam na tablicy tabelę z numeracją taką, jaka znajduje się na poszczególnych kołkach i tym razem musiały zdobywać punkty w kolejności od najmniejszych do największych. [...] ..każdemu tłumaczyłam, że trening czyni mistrza, a w tego typu grach potrzebne jest skupienie i dobre nastawienie (Wychowawczyni świetlicy, miasto X, zestaw 1).

Łańcuszek⁷:

[...] był nie lada wyzwaniem tak dla dzieci, jak i dla mnie. Trzeba było kilku głów, by ułożyć mozaikę według wzoru. [...] Zajęcia z „Łańcuszkiem” będą mi się kojarzyć z ciszą i skupionymi, zamyślonymi uczniami (Nauczycielka szkoły podstawowej, miasto Y, zestaw 2).

Równia pochyła⁸:

W toku działań manipulacyjnych okazało się, że ułożony na równi pochyłej klocek nie porusza się, co nie było zgodne z wcześniejszymi przypuszczeniami. Kuba bez zastanowienia ułożył klocek na równi, wyżej niego kulkę, która popchnęła klocek, wprawiając go w ruch. Nieco zaskoczona tym odkryciem, zachęciłam uczestników, by układali klocek w różnych miejscach równi i próbowali go wprawić w ruch za pomocą kulki (Nauczycielka przedszkola, miasto Z, zestaw 3).

W niektórych sprawozdaniach dało się jednak zauważyć „pęknięcie” pomiędzy częścią sprawozdawczą, samodzielną, a tą, gdzie wprowadzone zostały elementy

klasycznego konspektu, wyrażające się w trybie oznajmującym: „uczeń zna”, „uczeń nazwie”, „uczeń klasyfikuje”, „uczeń umie wskazać”, „dzieci potrafią”, „dzieci posługują się”⁹. Sformułowania te pojawiały się, pomimo braku narzuconych wskazówek oraz braku nacisku na formułowanie konspektu (w dziennikach spostrzeżeń istotne było tylko opisanie kolejnych faz zajęć). Metodyka w tym przypadku pełni funkcję swobodnego „zabezpieczenia” przed ryzykiem błędu, odbierając uczestniczkom możliwość bardziej swobodnego i niezależnego poszukiwania własnych form ekspresji dydaktycznej. Prowadzony dyskurs nabrął cech eksperckich, a piszące niejako zdystansowały się od formułowanych treści, wprowadzając swoistą wewnętrzną cenzurę, której niewidzialnym „strażnikiem” była metodyka. Wyrażało się to w użyciu języka mniej emocjonalnego, za to w dużo większym stopniu nasyconego elementami metodycznymi, frazami, za którymi trudniej już dostrzec indywidualność piszącego.

Poniżej zamieszczam przykład charakteryzujący opisane zjawisko:

Temat dnia: Wyobrażenia przestrzenna w geometrii.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- » rozpozna i nazwie figury
- » wymyśli instrukcje do układanki
- » klasyfikuje figury wg podanej cechy [...]

Tok zajęć: Ćwiczenie wprowadzające. Rozpoznawanie i nazywanie figur geometrycznych. Nauczyciel rozkłada na dywanie figury i włącza dowolną muzykę. Gdy muzyka umilknie, dzieci wykonują polecenie nauczyciela [...] (Nauczycielka świetlicy, miasto X zestaw 1).

Powyższy przykład ukazuje fragment scenariusza zajęcia, w którym figury geometryczne stanowią tylko konieczny dodatek do przewidywalnego przebiegu ćwiczenia. W stylistyce zamieszczonego opisu odnajdujemy zarówno cechy potoczności, jak i niemożności uwolnienia się z językowego „gorsetu metodycznego”. Co ciekawe, autorką cytowanego fragmentu jest ta sama osoba, która napisała swobodną interpretację spostrzeżeń zebranych podczas zajęć z rzutkami. Oznacza to, że odczuwana przez nią konieczność „wpasowania” swej dydaktycznej aktywności w metodyczny schemat zaowocowała porzuceniem toku poszukującego na rzecz zrutyinizowanego dyskursu.

Zjawiska te nie zawsze miały miejsce, co ilustruje poniższa wypowiedź:

Cel główny: Badanie przez uczestników sposobu, w jaki różne przedmioty zachowują się na równi pochyłej. [...]

Przebieg zajęć: Działania uczestników – wprawianie przedmiotów w ruch i obserwacja wyników. Omawianie tego, co się dzieje. Poszukiwanie przyczyn – dlaczego te przedmioty poruszają się w taki sposób? Omawianie cech przedmiotów. Pojawianie się kolejnych pytań badawczych (Nauczycielka przedszkola, miasto Z).

W powyższym przykładzie cel i tok zajęć został opisany w trybie poszukującym, możliwa stała się też modyfikacja przebiegu zajęć pod wpływem pomysłów dzieci, dzięki czemu całość pomysłu metodycznego uzyskała spójny i logiczny tok.

UWAGI KOŃCOWE

Refleksja nad projektem LWE jest szansą nie tylko na weryfikację celów i obranej strategii badawczej, lecz także stanowi etap częściowych podsumowań i formułowania pierwszych syntez. Wspólne rozmowy i interakcje, zachodzące pomiędzy uczestnikami projektu, uświadomiły nam nowe, wcześniej niebrane pod uwagę zagadnienia. W trakcie spotkań współbadaczki miały okazję stwierdzić, jak znaczącą rolę pełni samodzielnie pomyślany warsztat pracy, na czym polega identyfikacja z nim, a w rezultacie osiągnięcie autonomii zawodowej. Tryb pracy laboratoryjnej oferuje możliwość „profesjonalnej emancypacji” (Klus-Stańska, 2010) a także „zasypania” sztucznego podziału pomiędzy teorią dydaktyczną i praktyką metodyczną. W opracowaniach opisujących współczesne praktyki badawcze postuluje się „ucieczkę z teoriocentrycznej pułapki”. Współczesne laboratoria łączą w jednym projekcie badawczym aspekty teoretyczne i techniczno-praktyczne, sztucznie rozdzielane przez zwolenników teoretycyzmu (Afeltowicz, 2011). Podział ten wynika m.in. z naiwnego neopozytywistycznego podejścia do nauki oraz niedoceny technicznych i materialnych aspektów badań. W rezultacie „prowadzi to lekceważenia takich elementów prac badawczo-rozwojowych, jak doświadczenie i umiejętności badaczy, czyli praktycznej wiedzy milczącej. Podobnie **marginalizuje się laboratorium**” [podkreślenie – JK] (Afeltowicz, 2011, s. 31).

Świadomość zawodowa jest kategorią trudną do jednoznacznego opisu i „uchwycenia” badawczego. Tym niemniej, proces jej poszerzania i ewoluowania w stronę pogłębionej samoświadomości osobistej i profesjonalnej jest, w moim przekonaniu, kluczowym warunkiem zmiany edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Afeltowicz, Ł. (2011). *Laboratoria w działaniu: innowacja technologiczna w świetle antropologii nauki*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hacking, I. (1994). Eksperymentowanie a realizm naukowy (E. Pakszys, tłum.). W: D. Sobczyńska, P. Zeidler (red.), *Nowy eksperymentalizm: teoretycyzm, reprezentacja* (s. 9–30). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Karwasz, G., Kruk, J. (2012). *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej: wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Kędzierska, H. (2013). Pozycja badacza w wywiadzie narracyjno-biograficznym. W: H. Kędzierska, H. Mizerek (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych: refleksje na marginesie projektów badawczych* (s. 43–58). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole* (wyd. 2). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). O nauczycielskich zmaganiach z oporem materii programowej. W: A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową: ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych* (s. 25–28). Kartuzy: Centrum Inicjatyw Edukacyjnych.
- Kruk, J. (2008). *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruk, J. (2009a). Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy rozwiązania* (s. 487–501). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kruk, J. (2009b). Rekonstrukcja zasady pogładowości jako element zmiany paradygmatycznej w dydaktyce. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 135–140). Kraków: Impuls.
- Kruk, J. (2010). Badania projektujące i prognostyczne w pedagogice. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 281–294). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruk, J. (2011a). Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach nauki i możliwości jego stosowania w szkolnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(15), 54–62.
- Kruk, J. (2011b). W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 497–506). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kruk, J., Zdanowicz-Kucharczyk, K. (2013). Laboratorium wczesnej edukacji jako przykład „paradygmatu” metodyki interaktywnej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(22), 6–16.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: nauczycielskie kompetencje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Impuls.
- Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”.
- Sobczyńska, D. (1994). Nowy eksperymentalizm i jego miejsce w refleksji filozoficznej nad eksperymentem naukowym. W: D. Sobczyńska, P. Zeidler (red.), *Nowy eksperymentalizm: teoretycyzm, reprezentacja* (s. 57–86). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Śliwerski, B. (1993). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Impuls.
- Wygotski, L. S. (1989). *Myslenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

THE EARLY EDUCATION TEACHER`S WORKSHOP AND PROFESSIONAL AWARENESS

ABSTRACT: This article reflects the issues of an early education teacher`s workshop as significant but underestimated component of professional awareness. It presents the Lab of Early Education as the exemplar of work, where the teachers collaborate with students and can reach professional awareness and pedagogic autonomy.

KEYWORDS: the early education teacher`s lab, professional awareness, lab.



1. Koncepcja zastosowania trybu laboratoryjnego w procesie kształcenia została wyprowadzona z krytyki nauczania pogładowego opartej na idei odzwierciedlenia.
2. Podane przykłady krytycznego i rekonstrukcyjnego podejścia do procesów poznawczych i kształcenia są tylko wybranymi koncepcjami i propozycjami spośród licznych opracowań dydaktycznych powstałych w ostatnich latach.
3. Określenie „dydaktyka interaktywna”, ze względu na wielość realnych odniesień, nie zakorzeniło się jeszcze zbyt głęboko we współczesnej myśli dydaktycznej. Wydaje się, że w powszechnym użyciu jest taka koncepcja procesu kształcenia, w której dominuje samodzielna i różnorodna aktywność uczących się. Propozycja szersza, którą chciałabym wyeksponować, ujmuje dydaktykę interaktywną jako podejście do procesów poznawczych z perspektywy środowiskowej. Otoczenie, sprzyjające uczeniu się i interakcjom, jest tu kategorią dominującą.
4. Uczestnicy projektu brali udział w seminariach metodycznych, organizowanych w ramach projektu. Regulamin LWE został zamieszczony na stronie EUH-E, umożliwiając osobom zainteresowanym kontakt i zapoznanie się ze szczegółowymi zasadami współpracy:
 - 1) LWE pełni funkcję wspomagającą kompetencje metodyczne studentów i nauczycieli na poziomie wczesnej edukacji i umożliwia tworzenie autorskich programów zajęć z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych w pracy dydaktycznej w szkole/ przedszkolu, a także podczas innych zajęć pozaszkolnych lub przedszkolnych.
 - 2) LWE jest mobilną bezpłatną wypożyczalnią pomocy i zabawek dydaktycznych, zlokalizowaną na terenie EUH-E, a prowadzą ją prof. EUH-E Jolanta Kruk oraz dr Kamila Zdanowicz-Kucharczyk.
 - 3) Osoby wypożyczające zasoby LWE umawiają się z prowadzącymi co do okresu wypożyczenia, jednak nie dłużej niż na 6 tygodni.
 - 4) Na czas użytkowania pomocy dydaktycznych wypożyczający otrzymuje arkusz obserwacji a także proszony jest o notowanie w dzienniku swych spostrzeżeń, które wzbogacają zasób wiedzy wszystkich korzystających z LWE.
 - 5) Wypożyczający zobowiązuje się do dbałości o stan pomocy dydaktycznych i ich zwrot w dobrym stanie.
 - 6) W czasie użytkowania pomocy dydaktycznych prowadzące LWE udziału będą wszelkich wskazówek i wsparcia merytorycznego w postaci korespondencji mailowej.

-
5. Projekt LWE został rozpoczęty jako grant badawczy w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej w 2011 roku w formie propozycji skierowanej do środowiska pedagogów z gminy Elbląg oraz studentów kierunku Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna. Liczebność zespołu współpracującego w projekcie LWE była zmienna (od 4 do 6 osób oraz stale współpracujące studentki kierunku ZEW) i zależała od aktualnie realizowanego zadania badawczego. Projekt został zakończony w 2013 roku, a obecnie jego kontynuacją od 2014 roku jest powstałe na terenie uczelni Laboratorium Wczesnej Edukacji, będące warsztatem zajęć dla studentów oraz wypożyczalnią pomocy edukacyjnych dla nauczycieli.
 6. W sprawozdaniach nauczycielki podawały własne, często wymyślone wraz z dziećmi nazwy pomocy dydaktycznych. Przytaczam te nazwy w oryginalnej postaci. W powyższym przykładzie nazwa zabawki pokrywa się z podaną w opisie fabrycznym pomocy.
 7. Nazwa nadana podczas zajęć.
 8. Nazwa oryginalna.
 9. Sprawozdania te nie zostały przytoczone w szerszej części w niniejszym artykule. Wybrałam tylko przykładowe, powtarzające się sformułowania, obecne w niektórych zapisach pozostałych współuczestników projektu.