

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
joannaszymczak1@gmail.com

Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego

Summary

A model of developing reflexivity in early school education teachers-to-be – the principles, core, motives for construction, and lending it a practical dimension

The aim of the article is to present an original model of developing reflexivity in reference to educational events. The Department of Didactics and Studies in the Culture of Education lends the model a practical dimension in working with early school education teachers-to-be during the Reflexive Teacher Workshops course. The inspiration for creating (and sustaining) the model is carried out under the direction of prof. Ewa Filipiak, Ph.D and is a research project concerning reflection in reference to educational events taken up by early school education teachers. The article indicates three concepts: (1) critical events in teaching by D. Tripp, (2) the reflexive practitioner by D.A. Schön and (3) mindfulness and mindlessness by E.J. Langer, all of which constitute a theoretical background for the model. The paper also presents an adopted understanding of reflexivity and reflection. Moreover, the paper considers the motives for using the model while working with teachers-to-be. Therefore, it discusses the value of being and becoming a reflexive teacher, as well as characteristic features of a reflexive practitioner and their significance for working with students.

Słowa kluczowe: refleksyjność, model rozwijania refleksyjności, refleksyjny nauczyciel

Keywords: reflexivity, the model of developing reflexivity, reflexive teacher

Wstęp

Refleksyjność, refleksja, refleksyjny nauczyciel, refleksyjna praktyka, autorefleksja stanowią kategorie, o których często traktuje literatura naukowa, zwłaszcza z pogranicza dydaktyki i pedeutologii. Autorzy, którym bliska jest problematyka dotycząca osoby nauczyciela (ale także człowieka w życiu współczesnym), bycia i procesu stawania się nauczycielem czynią namysł nad wymienionymi powyżej kategoriami. Niektórzy Autorzy podejmują i rozwijają koncepcję refleksyjnego praktyka i refleksyjnej praktyki, wyróżniają typy refleksji, cechy refleksyjnego praktyka, aspekty sprzyjające stawianiu się refleksyjnym nauczycielem i uczniem (Schön 1987; Day 2008; Gołębnik 1998, 2002; Czerepaniak-Walczak 1997; Dylak 2000; Kwiatkowska 2008; Mizerek 1999).

Geoff Petty postrzega refleksję jako zdolność uczenia się nauczania z doświadczenia, *narzędzie* sprzyjające dokonywaniu przez nauczyciela oceny własnego nauczania, proponuje cykl uczenia się z doświadczenia (zachęca do tworzenia również uczniom okazji edukacyjnych sprzyjających korzystaniu z tego cyklu) (2010). Inni proponują określone strategie, które sprzyjają pobudzaniu uczniów do refleksji, takie jak: portfolio, metody samooceny, dzienniki, autoprezentacje, listy, konsultacje uczeń – nauczyciel, konsultacje rówieśników, charakteryzują refleksyjnego nauczyciela, eksponują konsekwencje bycia refleksyjnym praktykiem, podkreślają znaczenie refleksji dla/w pracy nauczyciela, postrzegają refleksję jako metodę, która wspiera uczenie się oparte na samoregulacji oraz pomaga zrozumieć procesualność i zmienność uczenia się, nauczania, oceniania (Paris, Ayres 1997). Iwona Kopaczyńska poddaje analizie osobliwości refleksyjności (również w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej) (2011: 128–145). Małgorzata Lewartowska-Zychowicz traktuje kategorię refleksyjnego praktyka jako jeden ze współczesnych modeli bycia nauczycielem (obok nauczyciela – adaptacyjnego technika, nauczyciela diagnozującego, transformatywnego intelektualisty) (2009: 159–171). Ewa Filipiak postrzega refleksyjnego praktyka jako jedną z ról nauczyciela (obok organizatora środowiska uczenia się ucznia, aktywnego i zaangażowanego uczestnika epizodów wspólnego zaangażowania, diagnosty, facylitatora, mediatora, tutora, eksperta, odpowiedzialnego profesjonalisty) w perspektywie socjokulturowej (2012: 80–91). Rosemary Perry traktuje refleksję nad nauczaniem jako metodę pozwalającą na wykorzystywanie doświadczeń z praktyki nauczycielskiej, wyjaśnia aspekty niezbędne w dokonywaniu refleksji, wskazuje atuty czynienia refleksji (2000). Są autorzy, dla których refleksyjny praktyk stanowi nową tożsamość nauczyciela (Rylke 1997). Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska ujmują świadomą refleksję jako istotny wyznacznik efektywności nauczania (2011), natomiast Kenneth J. Gergen podejmuje problem autorefleksji jako kategorii znaczącej dla konstruowania tożsamości w epoce ponowoczesnej (2009).

W podejmowanych rozważaniach teoretycznych zdaje się ujawniać swoista, niewypełniona dotąd w sposób przejrzysty/wyraźny/pełny przestrzeń. Mianowicie, bardzo często mówi się o potrzebie bycia i stawania się przez (przyszłych) nauczycieli refleksyjnymi praktykami, ale nie proponuje się rozwiązań modelowych, które mogą sprzyjać osiągnięciu tego celu/wspierać (przyszłych) nauczycieli w tym procesie. Proponowane metody i strategie są niezwykle wartościowe, ale wydaje się, że brakuje wskazania do uzasadnionego posługiwania się nimi. W rozważaniach teoretycznych wydaje się ujawniać również *luka* w odniesieniu do rozwijania, niezwykle istotnej dla czynienia refleksji, zdolności korzystania z modeli/koncepcji teoretycznych/teorii opisujących określone aspekty rzeczywistości w procesie interpretowania działań podejmowanych przez nauczyciela.

Wydaje się również, że realizowane projekty badawcze skupiają się raczej na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące okoliczności ujawniania się u osób refleksyjności i bezrefleksyjności oraz specyfiki sytuacji sprzyjających przechodzeniu od bezreflek-

syjności do refleksyjności¹. Nie podejmują natomiast problemu tworzenia i sprawdzania efektywności modeli wspierających rozwijanie refleksyjności.

Niezagospodarowane jeszcze w pełni obszary zachęcają do podejmowania prób poszukiwania i kreowania rozwiązań modelowych, którym (przyszli) nauczyciele będą mogli w sposób refleksyjny nadawać wymiar praktyczny. Przejawem takiej próby jest konstruowany oraz refleksyjnie wykorzystywany w pracy z przyszłymi nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych².

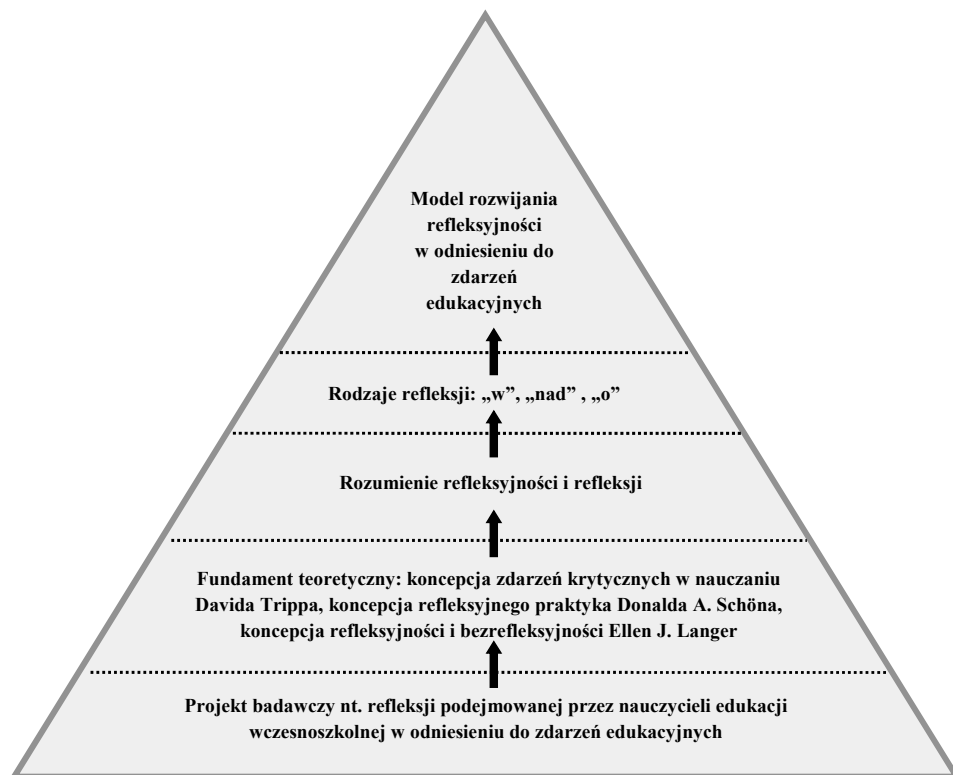
Podstawa teoretyczna modelu rozwijania refleksyjności

Podstawę teoretyczną dla modelu stanowią trzy koncepcje: (1) koncepcja zdarzeń krytycznych w nauczaniu Davida Trippa (1996)³, (2) koncepcja refleksyjnego praktyka Donalda A. Schöna (1987) oraz (3) koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer (1993; Maciuszek 2013). Inspirują one do podejmowania nieustannych rozważań dotyczących rozumienia refleksyjności, refleksji, ich znaczenia w życiu człowieka (zwłaszcza w pracy nauczyciela), konsekwencji ich braku. Stanowią swoisty *fundament*, na którym *budowany jest* (powstaje) model. Każda z tych koncepcji odsłania określoną perspektywę, akcentuje pewne aspekty, koncentruje uwagę na konkretnych zagadnieniach, co stwarza możliwość uwzględniania wielu obszarów związanych ze zdolnością czynienia refleksji, pozwala też na konstruowanie modelu w sposób, który stara się uwzględnić potrzeby zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Kolejne etapy oraz inspiracje dla konstruowanego modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych przedstawia rys. 1.

¹ Por.: Langer, Blank, Chanowitz 1978; Harkness, DeBono, Borgida 1985; McAllister, Mitchell, Beach 1979; Cvetkovitch 1978; Chaiken 1980; Janis, Mann 1977; Tetlock 1983; Janis 1972; Nemeth 1986; Taylor, Fiske 1978; Dweck, Diener 1978; Wong, Weiner 1981; Enzle, Shopfloher 1978; Pyszczynski, Greenberg 1981; Berscheid i współaut. 1976; Hastie 1984; Mikula, Schlamebreg 1984; Lallje, Watson, White 1982; Abele 1985 za: Langer 1993.

² Inspiracją dla procesu konstruowania tego modelu był (i nadal jest), realizowany pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, projekt badawczy, dotyczący refleksji podejmowanej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Analiza gromadzonego materiału empirycznego ujawnia określone obszary potrzeb oraz stanowi *źródło* wartościowych sugestii, które znajdują własne miejsce/odniesienie/odzwierciedlenie w permanentnie tworzonego modelu. Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych rozwijany jest w ramach kursu Warsztat refleksyjnego nauczyciela, w którym uczestniczą studenci pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

³ Na temat koncepcji zdarzeń krytycznych w nauczaniu D. Trippa zob.: Szymczak 2010, Szymczak 2009, Szymczak 2008.



Rys. 1. Etapy oraz inspiracje dla konstruowanego modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Źródło: Opracowanie własne.

Rozumienie refleksyjności oraz refleksji

Pojęciami kluczowymi dla modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są refleksyjność oraz refleksja. Istotne jest zatem zdefiniowanie tych terminów. Dzięki temu zabiegowi możliwe staje się świadome podejmowanie określonych działań w pracy ze studentami.

Scott G. Paris i Linda R. Ayres podkreślają, że „Refleksja pomaga zrozumieć dynamikę uczenia się, nauczania i oceniania” (1997: 110). Stanowi swoistą metodę, która wspiera uczenie się oparte na samoregulacji. Analizowanie przez nauczyciela rzeczywistości edukacyjnej oraz podejmowanych w niej działań stwarza możliwość dokonywania oceny postępów (Paris, Ayres 1997: 110). Zwykle pomocne przy analizowaniu własnych poczynań jest uwzględnianie zachowania uczniów. Stanowi ono bowiem reakcję (odpowiedź) na działania proponowane przez nauczyciela. Dlatego też ważne jest, by nauczyciel posiadał zdolność obserwowania nie tylko własnej osoby i własnego zachowania, ale także

działań podejmowanych przez wychowanków. Istotne jest to, by refleksja czyniona była przez nauczyciela świadomie. Dobrze również, by stanowiła nieodłączny komponent codziennej działalności związanej z organizowaniem warunków do uczenia się (Paris, Ayres 1997: 111).

Refleksja pozwala nauczycielowi oceniać poziom własnej wiedzy oraz umiejętności. Pozwala mu również spostrzegać/diagnozować obszary, w odniesieniu do których niezbędne jest wprowadzanie zmian, dzięki którym ma szansę sprostać określonym standardom. Sprawia także, iż odczuwa dumę z własnych osiągnięć i postępów (Paris, Ayres 1997: 112). Można powiedzieć, że refleksja nie pozostaje obojętna wobec poczucia kompetencji i poczucia sprawstwa nauczyciela.

Proces refleksji sprzyja badaniu tego, co instynktowne, stanowiące konsekwencję intuicji. Umożliwia świadome pozostawanie przy rozwiązaniach uznanych przez nauczyciela za optymalne, odwoływanie się do najkorzystniejszych, „... poddających się generalizacji aspektów aktywności...”, a także odrzucanie tych, które postrzegane są jako mniej użyteczne czy mniej wartościowe. Stwarza także szansę przekształcania działania intuicyjnego i instynktownego w podejmowane w pełni świadomie (Fish 1996: 10).

Refleksja umożliwia świadome i krytyczne konstruowanie własnej filozofii edukacyjnej, która znajduje uzasadnienie nie tylko w wiedzy uprzedniej nauczyciela, ale także (a może przede wszystkim) w określonych podejściach i koncepcjach teoretycznych. Profesjonalny namysł sprzyja uwalnianiu się od stereotypów, otwartości na alternatywne rozwiązania, sposoby postępowania, ale równocześnie chroni przed chwilową, nieuzasadnioną fascynacją nowymi ofertami (Czerepaniak-Walczak 1997: 21).

Refleksja stwarza nauczycielowi szansę stawania się twórcą w zawodzie, a nie tylko odbiorcą i realizatorem cudzych pomysłów i wartości. Poddawanie krytycznej analizie własnego doświadczenia oraz konstruowanej wiedzy pozwala nauczycielowi zauważać określone prawidłowości, formułować wnioski, określać treści i formy sytuacji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak 1997: 22).

Systematycznie czyniona przez nauczyciela refleksja sprzyja rozwijaniu się u niego umiejętności organizowania warunków do uczenia się. Stanowi doskonały sposób stymulowania rozwoju zdolności postrzegania niepowtarzalnych sytuacji w klasie jako problemowych oraz rozwiązywania ich jako problemów. Pozwala również na poszukiwanie nowych wzorców postępowania, które oddają specyfikę, złożoność, brak stałości oraz „... konflikty wartości współczesnego świata”. Stwarza zatem szansę uwzględniania zmieniającego się kontekstu i dostosowywania do niego podejmowanych działań. Refleksja pomaga także nauczycielowi świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z trudnościami, których doświadczą, zwłaszcza dotyczącymi wartości i uznawanych priorytetów (Arends 1994: 46).

Refleksję jako systematyczne badanie i teoretyzowanie dotyczące własnej praktyki cechuje: kolegialność, wspólne z innymi uczestnikami procesu edukacji poszukiwanie, dążenie do zmiany i poprawy oraz nieustające podejmowanie pracy nad własnym nauczaniem w celu czynienia go coraz doskonalszym. Koncentruje się ona na zrozumieniu

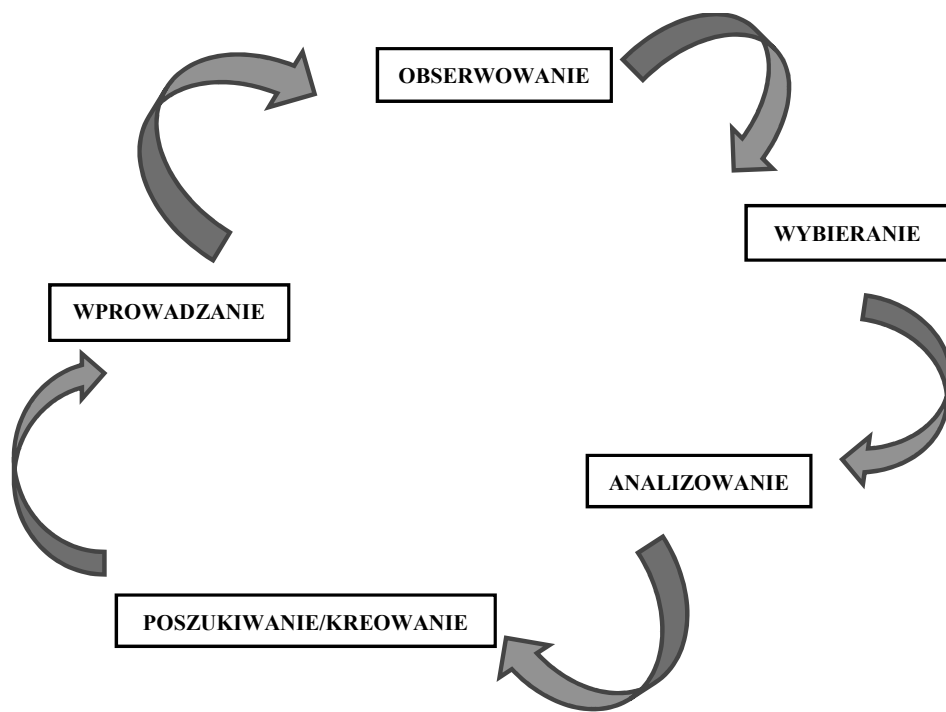
powiązanych z sobą procesów myślenia i działania, dąży do ujawnienia osobistych teorii, pomaga w uświadamianiu sobie przez nauczyciela wartości oraz przekonań stanowiących podstawę podejmowanego przez niego działania o charakterze praktycznym (Gołębniak 1998: 153).

Refleksja w działaniu i nad działaniem stanowi znaczący aspekt profesjonalizmu nauczyciela. Argumentem świadczącym o zasadności takiego stanowiska są role, które można wskazać w odniesieniu do refleksji zawodowej nauczyciela (Czerepaniak-Walczak 1997: 25). Należą do nich: (1) rola uwalniająca, (2) rola integracyjna, (3) rola dyscyplinująca, (4) rola predykcyjna, (5) rola autokreacyjna (zob. szerzej: Czerepaniak-Walczak 1997: 26–30).

Refleksja nad działaniem może być swoistym *lekiem* na zjawisko „przeuczenia”, czyli rutynowe, automatyczne działania jednostki. Umożliwia bowiem dostrzeganie i ocenianie nieuświadamianych (ukrytych) procesów rozumienia określonych problemów, które stanowią konsekwencję permanentnego powtarzania działań w praktyce. Pozwala również jednostce zrozumieć sytuacje niepewności oraz niepowtarzalności, których doświadcza we własnej pracy zawodowej (Schön 1987: 61) oraz sprzyja rozwijaniu zdolności radzenia sobie z sytuacjami (oraz w sytuacjach) niepewności, braku stabilności, niezwykłości, konfliktu wartości (Schön 1987: 50).

Niebywałym atutem refleksyjności jest to, że stwarza jednostce szanse spostrzegania rzeczy/problemów/zagadnień/sytuacji znanych w odmienny od dotychczasowego (nowy) sposób lub pozwala jej czynić nowe rozróżnienia (Langer 1993: 162). Może również chronić osobę przed myślami, które są dla niej niekorzystne i pozbawione racjonalnych podstaw (Linville 1987 za: Langer 1993: 163).

Permanentne studiowanie wskazanych powyżej koncepcji teoretycznych oraz analizowanie ujęć definicyjnych refleksyjności (por.: Reber 2005: 410, 648, 753) i refleksji (por.: Czerepaniak-Walczak 1997: 11–12) pozwalają przyjąć, że refleksyjność to zdolność czynienia refleksji, czyli obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i (lub) kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (rozumiejącego wprowadzania ich do własnych działań). Zdolności składające się na refleksyjność stanowiły podstawę dla wyodrębnienia kolejnych etapów modelu rozwijania refleksyjności. W sposób graficzny przyjmowane rozumienie refleksyjności przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Refleksyjność jako zdolność czynienia refleksji. Projekt badawczy nt. refleksji podejmowanej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Źródło: Opracowanie własne.

Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Budowanie modelu rozwijania refleksyjności obejmuje dwa zasadnicze etapy: (1) refleksję czynioną w odniesieniu do koncepcji zdarzeń krytycznych w nauczaniu Davida Trippa, koncepcji refleksyjnego praktyka Donalda A. Schöna, koncepcji refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer oraz (2) refleksję podejmowaną w odniesieniu do sposobów nadawania rzeczywistości edukacyjnej wymiaru krytycznego. Pierwszy etap pozwala na skonstruowanie ujęcia definicyjnego refleksyjności i rodzi potrzebę namysłu nad tym, w jaki sposób można rozwijać określone zdolności/umiejętności tworzące refleksyjność. Zarówno w pierwszym, jak i drugim etapie niezwykle pomocne okazują się strategie spostrzegania i analizowania zdarzeń edukacyjnych proponowane przez D. Trippa oraz strategie konstruowane przez osoby nadające sytuacjom wymiar krytyczny. Istotne jest również analizowanie sukcesów oraz trudności doświadczanych przez uczestników kursu Warsztat refleksyjnego nauczyciela, a także analizowanie materiału empirycznego gromadzonego w ramach realizowanego projektu badawczego na temat refleksji podejmowanej przez na-

uczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Emergentny charakter modelu pozwala sytuować go w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (nazywanym również konstruktywistycznym), który stanowi, obok paradygmatu pozytywistycznego i postpozytywistycznego, krytycznego (marksistowskiego, emancypacyjnego) i feministyczno-poststrukturalnego, jeden z czterech głównych interpretatywnych paradygmatów strukturyzujących badanie jakościowe⁴ (Denzin, Lincoln 2009: 51–52). Model rozwijania refleksyjności można spostrzegać jako jakościowy wyjaśniający (por.: Cempel 2003: 49–50). Istotne wydaje się przy tym poczynienie istotnego zastrzeżenia. Myślenie w kategoriach modeli łączy się z przyjmowaniem tezy, że możliwości poznania czegokolwiek mają charakter skończony, a także z uznaniem, iż modelowanie jest intencjonalne i wiąże się z wyróżnianiem jednych cech a pomijaniem innych (por.: Cempel 2003: 49). W modelu rozwijania refleksyjności możliwości poznania określonego problemu są skończone, ale tylko w odniesieniu do „chwili obecnej” czynionych rozważań (do „tu i teraz” jednostki korzystającej z modelu). Model ten charakteryzuje bowiem „cyrkularność”. Stwarza możliwość wielokrotnego „powracania” do zdarzenia i ponownego poddawania go analizie (w odmiennej od poprzedniej „chwili obecnej”, w odmiennym od poprzedniego „tu i teraz”). Bardziej adekwatne wydaje się więc mówienie (w kontekście tego modelu) o „poznawaniu” niż o „poznaniu”.

Model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych obejmuje sześć etapów. Charakteryzuje go cyrkularność – etap szósty kreuje przestrzeń do obserwowania przez (przyszłego) nauczyciela własnych działań i poddawania ich analizie. Można zatem powiedzieć, że model zachęca do nieustannego nadawania mu wymiaru praktycznego. Poszczególne jego etapy przedstawiają się w sposób następujący:

I. Wybór zdarzenia/sytuacji edukacyjnej – (przyszły) nauczyciel podejmuje decyzję, któremu zdarzeniu z własnej praktyki zawodowej będzie nadawał wymiar krytyczny (które zdarzenie podda wnikliwej analizie). Niezbędne jest to, by student uświadomił sobie, co działo się w określonym dniu podczas pracy z uczniami. Przy dokonywaniu wyboru sytuacji edukacyjnej pomocne mogą okazać się pytania: *Co zaskoczyło mnie podczas dzisiejszej 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 – (przyszły) nauczyciel tworzy szczegółowy opis wybranego zdarzenia. Podejmuje starania, aby język opisu był emocjonalny, ekspresyjny. Uwzględni w nim emocje oraz myśli, które mu towarzyszyły. Pomocne mogą być pytania: *Gdzie zaistniało zdarzenie? Kto w nim uczestniczył? Jaką rolę pełniłem? Jak się zachowywałem w określonej sytuacji? Co robili inni uczestnicy sytuacji? W jaki sposób zorganizowałem pracę dla ucznia/uczniów i(lub) innych uczestników zdarzenia? Do czego dążyłem w pracy z uczniami?*

⁴ Wspomniany projekt badawczy realizowany jest z wykorzystaniem metodologii badań jakościowych.

III. Analiza zdarzenia/sytuacji edukacyjnej przy odwołaniu się do własnej wiedzy i doświadczenia (korzystanie z zasobów wewnętrznych) – (przyszły) nauczyciel nadaje znaczenie zaistniałemu zdarzeniu, interpretuje je, korzystając z własnych zasobów (wiedzy, przekonań, doświadczenia, osobistej „teorii” edukacyjnej/osobistej filozofii edukacyjnej). Podejmuje próbę zrozumienia sytuacji, w której uczestniczył. Pomocne mogą okazać się pytania: *Dlaczego zachowałem się w określony sposób? Dlaczego zorganizowałem 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 zorganizować pracę?*

IV. Wyodrębnianie/nazywanie obszarów problemowych/zagadnień – z pierwszego etapu analizy (przyszły) nauczyciel wyodrębnia obszary problemowe (zagadnienia), których będzie poszukiwał w literaturze i (lub) innych zasobach zewnętrznych. Jest to pierwszy „moment” analizy, podczas którego student przechodzi na wyższy poziom ogólności („oddala się”, „odchodzi” od sytuacji, która do chwili obecnej sytuowała się w kręgu jego zainteresowań po to, by poznawać różnorodne stanowiska dotyczące zauważonych problemów). Etap ten stanowi swoisty *pomost* pomiędzy wiedzą uprzednią (przyszłego) nauczyciela, dotyczącą analizowanej sytuacji, a wiedzą naukową, związaną z zidentyfikowanymi obszarami problemowymi/zagadnieniami.

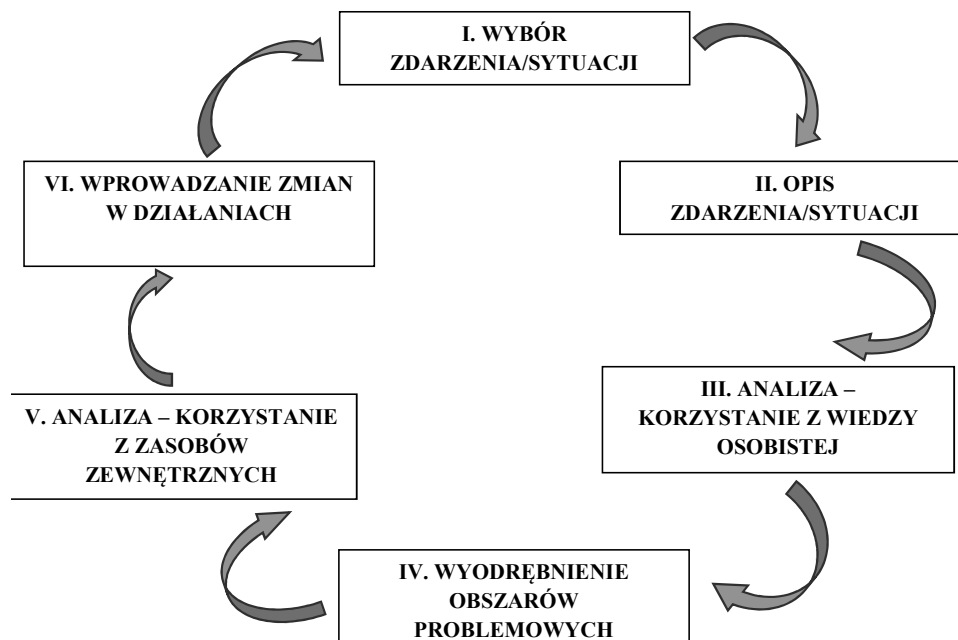
V. Analiza problemów/zagadnień edukacyjnych przy odwołaniu się do literatury naukowej oraz innych zasobów zewnętrznych – (przyszły) nauczyciel dokonuje analizy wyłonionych zagadnień/problemów przy odwołaniu się do literatury, wiedzy innych nauczycieli, innych profesjonalistów, poznaje różnorodne perspektywy teoretyczne oraz zróżnicowane stanowiska.

VI. Wprowadzanie zmian we własnej praktyce – (przyszły) nauczyciel powraca w procesie analizowania do zdarzenia, które stanowiło „punkt wyjścia” dla podjęcia namysłu, zastanawia się, co mógłby zmienić w pracy z uczniami (dzięki studiowaniu literatury, konsultacjom konstruuje, modyfikuje własny warsztat pracy). Na zdarzenie *spogląda* przez pryzmat skonstruowanej wiedzy. Wszelkie zmiany wprowadza refleksyjnie – uwzględnia konteksty podejmowanych działań. Graficzne ujęcie modelu przedstawia rys. 3.

Nadawanie modelowi wymiaru praktycznego w pracy z przyszłymi nauczycielami związane jest z realizowaniem określonych założeń. Dotyczą one dwóch obszarów: wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej i kontekstowej. W zakresie tych obszarów rozwijane są u studentów dane zdolności:

I. W odniesieniu do wiedzy deklaratywnej (wymiaru teoretycznego):

1. zdolność rozumienia idei bycia oraz stawiania się refleksyjnym nauczycielem i jej znaczenia w (a także dla) pracy nauczyciela,
2. zdolność rozumienia znaczenia koncepcji teoretycznych w pracy nauczyciela.



Rys. 3. Model nadawania zdarzeniu wymiaru krytycznego

Źródło: Opracowanie własne.

II. W odniesieniu do wiedzy proceduralnej i kontekstowej (wymiaru praktycznego):

1. zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej,
2. zdolność spostrzegania zdarzeń edukacyjnych,
3. zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego),
4. zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw,
5. zdolność poszukiwania koncepcji teoretycznych,
6. zdolność korzystania z koncepcji teoretycznych przy interpretowaniu zdarzeń edukacyjnych,
7. zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian w działaniach podejmowanych w pracy z uczniami.

(Bez?)Sens proponowania (przyszłym) nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej pracy z modelem rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych

Stosowanie w pracy z (przyszłymi) nauczycielami modelu rozwijania refleksyjności w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych stwarza szansę organizowania warunków do uczenia się w taki sposób, by studenci mieli możliwość stawania się refleksyjnymi praktykami (by mieli możliwość rozwijania u siebie przymiotów charakteryzujących refleksyjnego

nauczyciela⁵). Uzasadnione wydaje się wspieranie (przyszłych) nauczycieli w podejmowaniu pracy w odniesieniu do określonych zadań, które realizują w pracy z modelem. Pozwala to na monitorowanie procesu, w którym uczestniczą studenci w związku z nadawaniem modelowi wymiaru praktycznego. Interesujący i ważny wydaje się namysł nad efektywnością proponowanego modelu, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy model rozwijania refleksyjności stwarza (przyszłym) nauczycielom szansę rozwijania określonych zdolności? Jedną z *dróg* poszukiwania odpowiedzi na to pytanie jest poddawanie analizie wytworów studentów. Analiza prac pisemnych skonstruowanych przez (przyszłych) nauczycieli pozwala identyfikować rozwijające się u nich zdolności.

Wybrane fragmenty prac pisemnych (przyszłych) nauczycieli oraz ich odniesienie do określonej zdolności przedstawia tab. 1.

Tabela 1. Zdolności rozwijane przez model rozwijania refleksyjności identyfikowane w wypowiedziach pisemnych (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wybrane fragmenty wypowiedzi pisemnych (przyszłego) nauczyciela – analiza zdarzenia edukacyjnego	Nazwa rozwijającej się zdolności
(1) „(...) Pani od razu zareagowała poszła do dziewczynki porozmawiała z nią indywidualnie, następnie przyprowadziła ją na dywan poprosiła aby wszystkie dzieci usiadły w kole i poruszyła ten problem, w celu wyjaśnienia zaistniałej sytuacji. Wy tłumaczyła dzieciom (...)”.	zdolność spostrzegania zdarzeń edukacyjnych
(2) „Ciekawi mnie także, dlaczego nauczyciele przestali zwracać uwagę na Karolinę, właśnie wtedy, gdy dowiedzieli się, że ma ona zostać przeniesiona do innej szkoły?”	zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego)
(3) „(...) Możliwe, że po prostu nie wiedziała jak. Może potrzebowała czasu na zanalizowanie zachowania podopiecznej i przemyślenie jak sobie z tym problemem poradzić. (...) Możliwe, że dziewczynka była wtedy na zajęciach po raz pierwszy i opiekunka grupy nie potrafiła przewidzieć zachowania podopiecznej w odpowiedzi na zastosowane przez nią środki”.	zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego)
(4) „(...) Pragnienie posiadania nauczyciela z autorytetem i siłą woli jest wspólne dla wszystkich uczniów, niezależnie od wieku i typu szkoły (K. Schaefer, 2008, s. 48).	zdolność korzystania z koncepcji teoretycznych przy interpretowaniu zdarzeń edukacyjnych
(5) „Myślę, że mogłabym porozmawiać z klasą i dowiedzieć się dlaczego dziewczynka jest przez nich odrzucana. Mogłabym również wyjaśnić (...)”.	zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian w działaniach podejmowanych w pracy z uczniami

⁵ Na temat cech charakteryzujących refleksyjnego nauczyciela zob.: Paris, Ayres 1997; Gołębiak 2003; Schön 1987.

Wybrane fragmenty wypowiedzi pisemnych (przyszłego) nauczyciela – analiza zdarzenia edukacyjnego	Nazwa rozwijającej się zdolności
(6) „(...) z punktu widzenia nauczyciela uczeń nie wykonał polecenia, ponieważ jest (...); z punktu widzenia nauczyciela wspomagającego uczeń nie chciał dołączyć do grupy, ponieważ (...)”.	zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza prac (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zachęca do optymistycznego spoglądania na zasadność proponowania studentom pracy z modelem. Okazuje się, że realizowane zadania związane z nadawaniem modelowi wymiaru praktycznego dokumentują rozwijające się u nich określone zdolności. Znaczące jest to, że rozwojowi tych zdolności, zgodnie z założeniami, ma sprzyjać proponowany model.

Beata Zamorska wskazuje obszary, w zakresie których nauczyciele potrzebują wsparcia. Do tych obszarów należy (obok wychodzenia „... poza zamkniętą społeczność szkoły”) badanie oraz (re)interpretacja „... własnej praktyki oraz wzmocnienie siły własnego działania”. Rozwijanie zdolności w zakresie tych obszarów sprzyja rozwijaniu się zdolności rezygnowania z działań nieefektywnych, zdolności transgresji własnych możliwości, zdolności stosowania nowych sposobów myślenia o problemach oraz zdolności poszukiwania nowych rozwiązań (2014: 119–126). Wydaje się, że model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych sprzyja rozwijaniu zdolności, które sytuują się w ramach obszaru dotyczącego badania oraz re(interpretacji) własnej praktyki (por.: Zamorska 2014: 120–123), co oznacza, że odpowiada on na potrzeby współczesnego nauczyciela.

Tytułem zakończenia...

Rzeczywistość jest społecznym konstruktem, w którym „fakty” są prawdopodobnymi twierdzeniami, a nie niezależnymi od jednostek, ustalonymi „prawdami absolutnymi” (Langer, 1993, s. 164). Być może postrzeganie świata w taki sposób i zachęcanie do tego innych, sprzyjało by rozwijaniu u jednostek refleksyjności. Zdaniem Alison Piper oraz Ellen J. Langer możliwe jest zapobieganie bezrefleksyjności. Badaczki dowodzą, że taką szansę stwarzałyby poznawanie rzeczywistości, uwzględniające od początku jej wielowymiarowość. Istotne zatem byłoby postrzeganie, rozumienie oraz prezentowanie „faktów” jako jedynie względnych tez, „twierdzeń prawdopodobnych”, a nie „prawd absolutnych” (Langer 1993: 175). Wydaje się, że znaczącą rolę w odniesieniu do tego problemu mogą odgrywać nauczyciele, również (a może przede wszystkim?) nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Organizowanie warunków do uczenia się w sposób, który motywuje oraz pozwala na dostrzeganie i ujawnianie wielowymiarowości świata, docenianie pracy uczniów przejawiającej się w takiej formie, rozwijanie u uczniów myślenia w kategoriach warunkowych (por.: Langer 1993: 177), autentyczne zaangażowanie nauczyciela w proces po-

znawania rzeczywistości, dzielenie się z uczniami własnymi wnioskami, konfrontowanie własnego punktu widzenia z perspektywą uczniów mogłoby kreować sytuacje sprzyjające rozwijaniu się u uczniów (i nauczyciela) refleksyjności i chroniące ich (także nauczyciela) przed bezrefleksyjnością. Wydaje się, że uzasadnione jest organizowanie dla (przyszłych) nauczycieli warunków do uczenia się w taki sposób, by i oni mieli możliwość doświadczania wielowymiarowości rzeczywistości życia codziennego, w tym różnorodności rzeczywistości edukacyjnej. Tylko nauczyciele posiadający kompetencje do refleksyjności, zdolni do nieustannego uczenia się, otwarci i gotowi do współpracy z innymi potrafią kreować sytuacje edukacyjne, które sprzyjają rozwijaniu się u uczniów tych kompetencji i zdolności.

Model rozwijania refleksyjności stanowi swoiste *narzędzie*, przy pomocy którego istnieje możliwość zachęcania (przyszłych) nauczycieli do podejmowania namysłu w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych. Pozwala również wspierać ich w tym procesie. Niezwykle istotne jest refleksyjne korzystanie z tego modelu. Pozbawione bowiem namysłu nadawanie mu wymiaru praktycznego stanowi zaprzeczenie procesu, którego rozwój model ten ma stymulować.

Literatura

- Arends R.J. (1994), *Uczymy się nauczać*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cempel C. (2003), *Nowoczesne Zagadnienia Metodologii i Filozofii Badań – wybrane zagadnienia dla studiów doktoranckich i podyplomowych*. Poznań, Radom, Wydział Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej, Instytut Eksploatacji.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, „Edytor”.
- Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fish D. (1996), *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa, Wydawnictwo CDN.
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń, „Edytor”.
- Gołębiak B.D. (2002), *Refleksyjny nauczyciel w zmieniającej się szkole*. W: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębiak B.D. (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gołębiak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przeżycie rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Kopaczyńska I. (2011), *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Langer E.J. (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2009), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maciuszek J. (2013), *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością?* Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perry R. (2000), *Teoria i praktyka. Proces stawiania się nauczycielem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rylke H. (1997), *Refleksyjny praktyk – nowa tożsamość nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Schön D.A. (1987), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. The United States of America, Basic Books.
- Szymczak J. (2010), *Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, 4(52).
- Szymczak J. (2009), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu jako egzemplifikacja permanentnej pracy nauczyciela nad własną osobą*. W: R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski (red.), *Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zeszyt 13. Edukacja a praca*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2008), *Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym „jak dzieci uczą się i myślą” w perspektywie pedagogii C. Freineta*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2007), *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela*. „Forum dydaktyczne. Przeszłość-Teraźniejszość-Przyszłość”, 2.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.