

JOANNA SZYMCZAK

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
e-mail: joannaszymczak1@gmail.com

## Co się dzieje w umysłach nauczycieli, kiedy myślą o pracy z uczniami?

W niniejszym artykule przedstawiłam modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami, które stworzyłam na podstawie danych uzyskanych w ramach zrealizowanego projektu badawczego. Skoncentrowałam się na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, jak przejawia się namysł w odniesieniu do pracy z uczniami w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji. Zrekonstruowałam swoistą drogę zastanawiania się, którą kreowali rozmówcy. Staralam się uwzględnić takie aspekty, jak: czym inicjowany jest namysł?; w jaki sposób on przebiega?; do czego prowadzi?; w którym momencie refleksja się kończy? Przedstawiłam także ujawniającą się w materiale empirycznym strategię, za pośrednictwem której uczestnicy projektu stymulowali własny proces myślenia, nazwaną „mówieniem dla myślenia”. Zaakcentowałam zastosowane rozwiązania metodologiczne, tj. wywiad epizodyczny i metodologię teorii ugruntowanej w danych w ujęciu K. Charmaz. Uwzględniłam także wybrane stanowiska przedstawicieli fenomenologii i konstruktywistycznego nurtu w naukach społecznych. Zależało mi, aby tekst stworzył przestrzeń kulturową dla rozważań o namyśle nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącym pracy z uczniami.

**Słowa kluczowe:** badania rekonstrukcyjne, perspektywa nauczycieli wczesnej edukacji, wywiad epizodyczny, metodologia teorii ugruntowanej, modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami, strategia mówienie dla myślenia

Refleksyjność – refleksja – autorefleksja, refleksyjny praktyk – refleksyjny nauczyciel, strategie pobudzania do refleksji itp., należą do kategorii obecnych w literaturze, zwłaszcza w publikacjach z zakresu dydaktyki, pedeutologii i pedagogiki wczesnoszkolnej. Opisane są również badania, które w większym lub mniejszym zakresie dotyczą refleksji (zob.: Szymczak 2017). W badaniach, do których zdołałam dotrzeć, odkryłam swoistą lukę. Dotyczyła ona nieuwzględniania punktu widzenia osób biorą-

cych udział w projektach badawczych. Z tego powodu w zrealizowanym projekcie istotna była dla mnie perspektywa uczestników badań, czyli nauczycieli wczesnej edukacji.

Ramę teoretyczną dla moich badań stanowił konstruktywizm w ujęciu H. Bernera (2006), N. Goodmana (1997) i K.J. Gergena (2009) oraz konstruktywistyczny model poznania i nie-klasyczna socjologia wiedzy w ujęciu A. Zybertowicza (1995). Rozumienie refleksji skonstruowałam na podstawie wybranych koncepcji teoretycznych. Uwzględniłam (1) poznawczą koncepcję człowieka wedle J. Kozielleckiego (1995), (2) refleksyjność i bezrefleksyjność w ujęciu E.J. Langer (1993), (3) myślenie refleksyjne w ujęciu J. Deweya (1988), (4) refleksyjność w perspektywie teorii strukturacji A. Giddensa (2003), (5) socjokulturowe podejście J. Brunera (2006) (zob.: Szymczak 2017, s. 46–75).

Przyjętą perspektywą badawczą był punkt widzenia osób uczestniczących w badaniu. Teoretyczne punkty odniesienia dla niej stanowiły: interakcjonizm symboliczny w ujęciu H. Blumera (2007) i E. Goffmana (2008; 2012) oraz fenomenologia w ujęciu E. Husserla (1990), P.L. Bergera i T. Luckmanna (2010) i A. Schütza (2008).

Przedmiotem badań była refleksja nauczycieli wczesnej edukacji, dotycząca pracy z uczniami. Celem projektu było zrekonstruowanie typów refleksji, które ujawniały się w danych empirycznych. W badaniu uczestniczyło dwudziestu jeden aktywnych zawodowo nauczycieli pracujących z uczniami klas I–III szkoły podstawowej. Dobór nauczycieli miał charakter celowy. Prowadziłam go zgodnie z metodą przypadków kontrastujących (zob.: Patton 2002, za: Flick 2010, s. 59). Poczynania badawcze koncentrowały się wokół następujących pytań: (1) jaki typ (typy) refleksji dotyczącej pracy z uczniami można zrekonstruować w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji? oraz (2) jak dokumentuje się namysł nad pracą z uczniami w narracjach uczestników badań? Zrealizowane badania łączyły dwie kategorie: badania migawkowe oraz badania porównawcze (zob.: Flick 2010, s. 85–87, 143). Metodą gromadzenia danych był wywiad epizodyczny (Flick 2011; Flick 2010). W procesie analizowania materiału badawczego korzystałam z metodologii teorii ugruntowanej w danych w ujęciu K. Charmaz (2009).

Efektom postępowania metodologicznego była zbudowana ze względu na treść i modalność typologia refleksji nauczycieli wczesnej edukacji nad pracą z uczniami. Ze względu na treść skonstruowałam następujące typy refleksji: dydaktyczną, wychowawczą, egzystencjalną i metapoznawczą. Natomiast ze względu na modalność stworzyłam takie typy refleksji, jak: introaktywna, komparatystyczna, pytająca, retrospektywna, ewaluacyjna, prospektywna, narracyjna i identyfikująca. Zbudowałam również strategię stymulowania procesu myślenia, którą nazwałam „mówieniem dla myślenia”. Zrealizowany projekt badawczy pozwolił mi wyciągnąć wnioski oraz usytuować je w obszarze praktyki edukacyjnej. Przedstawiłam rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, tj.: model rozwijania refleksyjności w odniesieniu do zdarzeń edukacyjnych (zob.: Szymczak 2015a; 2015b), portfolio jako strategię refleksyjności oraz *feedback*

jako strategię działania sprzyjającą kreowaniu krytycznej przestrzeni dla rozwijania refleksji (zob.: Szymczak 2015b; Filipiak, Lemańska-Lewandowska, Szymczak 2015; Mroczkowski, Szymczak 2015).

W zrealizowanym projekcie zrekonstruowałam również dynamikę namysłu, której rezultatem było stworzenie modelu refleksji dydaktycznej, modelu refleksji wychowawczej, modelu refleksji egzystencjalnej, modelu refleksji metapoznawczej oraz uogólnionego modelu refleksji dotyczącej pracy z uczniami. Ten aspekt uczyniłam kluczowym zagadnieniem, które podjęłam w niniejszym artykule.

## **Modele refleksji nad pracą z uczniami**

Analiza wywiadów, w których – moim zdaniem – ujawniał się inicjowany samodzielnie przez rozmówcę namysł dotyczący określonych aspektów związanych z pracą z uczniami (przyjęte rozumienie refleksji i jego konsekwencje dla analizy materiału empirycznego – zob.: Szymczak 2017, s. 69–75, 134–156), pozwoliła mi zrekonstruować dynamikę tego procesu. Zwróciłam szczególną uwagę na to, co inicjowało refleksję nauczycieli uczestniczących w projekcie badawczym, w jaki sposób ona przebiegała, do czego prowadziła. Odpowiedzią na te pytania były zbudowane modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami. W ich konstruowaniu wykorzystałam stworzoną w ramach niniejszego projektu typologię namysłu związanego z pracą nauczyciela z uczniami (zob.: tamże, s. 180–188). W danych ukazywała się nieco odmienna dynamika refleksji w zależności od obszaru problemowego (tematycznego), do którego się odnosiła. Stworzyło to podstawę do skonstruowania czterech modeli refleksji dotyczącej pracy z uczniami, adekwatnie do czterech – zrekonstruowanych przeze mnie w wyniku pracy z danymi – typów refleksji ze względu na treść. Są to: model refleksji dydaktycznej, model refleksji wychowawczej, model refleksji egzystencjalnej oraz model refleksji metapoznawczej.

### ***Co naprawdę decyduje o tym, że pracuję z uczniami tak, jak pracuję? – model refleksji dydaktycznej***

Model refleksji dydaktycznej dotyczył aspektów związanych z projektowaniem sytuacji edukacyjnych dla uczniów. Kluczowa dla namysłu związanego z określonym problemem dydaktycznym była zdolność (u)słyszania przez nauczyciela konstruowa-

nej przez siebie narracji. Konsekwencją tego było postawienie przez rozmówcę adresowanego do siebie, nieartykułowanego pytania. W danych ukazywało się to swoistym „przerywaniem” prowadzonego dotąd opowiadania, zainicjowanego postawionym przez mnie pytaniem, i konstruowaniem opowieści odmiennej od dotychczas budowanej.

Analiza zainicjowanej samodzielnie przez rozmówcę narracji pozwoliła mi zrekonstruować pytania, które być może zadał sobie nauczyciel. W modelu refleksji dydaktycznej były to pytania o: (1) powód, dla którego rozmówca kreował sytuacje edukacyjne w określony sposób, (2) sposób, który pozwalał mu organizować dla uczniów interesujące zajęcia, (3) źródło wiedzy na temat tego, w jaki sposób tworzyć zajęcia dla określonego ucznia, co mu zaproponować od pierwszego kontaktu z nim, zanim nauczyciel go pozna. W danych przejawiały się zatem, jako moment inicjujący refleksję: (1) doświadczanie przez rozmówcę potrzeby dojścia do przyczyny (odkrycia powodu) projektowania sytuacji edukacyjnych w określony sposób, (2) doświadczenie potrzeby uświadomienia sobie przez nauczyciela metod, które stosował w pracy z uczniami, i przekonania siebie o tym, że były one dydaktycznie efektywne, (3) doświadczenie potrzeby odkrycia przyczyn trudności w pracy z uczniami na początku pracy z nimi, czyli przed ich poznaniem (u poszczególnych nauczycieli momenty inicjujące nieco się różniły).

W modelu refleksji dydaktycznej najczęściej pojawiały się refleksje: narracyjna, porównująca i pytająca, a także refleksja retrospektywna, identyfikująca oraz ewaluacyjna. Postawione, nieartykułowane przez rozmówców, adresowane do siebie pytania sprawiały, że nauczyciele poszukiwali (we własnych zasobach wewnętrznych, we własnej wiedzy) odpowiedzi na skonstruowane pytanie. Niektórzy rozmówcy porównywali zespoły klasowe uczniów, z którymi pracowali w przeszłości, z grupą, z którą pracowali obecnie. W takich momentach namysłu powracali do zdarzeń z przeszłości. Mówili o różnicach między praktykami stosowanymi w szkole, w której pracowali, a działaniami podejmowanymi w innych placówkach. Oceniali także stopień trudności doświadczanych przez siebie sytuacji dydaktycznych. Niektórzy nauczyciele stawiali skierowane do siebie (wypowiadane na głos) pytania dotyczące własnych działań podejmowanych w pracy z uczniami. Zasadniczą część refleksji czynionej przez nauczycieli stanowiła narracja, w której przedstawiali argumenty, niekiedy wyrażali je w formie przypuszczeń lub wątpliwości. W konstruowanej narracji starali się również nazwać problem, którego doświadczali. Stanowił on punkt wyjścia do dalszych rozważań. Można przypuszczać, że od momentu nazwania problemu doświadczali poczucia, że wiedzą, nad czym się zastanawiają.

Nauczyciele zrezygnowali z prowadzonego namysłu nad danym aspektem pracy dydaktycznej, gdy osiągnęli cel, do którego dążyli, to znaczy: (1) odkryli rzeczywisty (w ich przekonaniu) powód projektowania sytuacji edukacyjnych w dany sposób (tj.: skupianie się na osiągnięciach uczniów tzw. „dobrych”, przekonanie o stosunkowo niskim poziomie intelektualnym klasy, brak „schematu” zajęć oraz uwzględnianie

potrzeb i możliwości uczniów), (2) przekonali siebie o tym, że sposób, w jaki prowadzą zajęcia, świadczy o stosowaniu przez nich metod aktywizujących, różnych modeli nauczania i form pracy, (3) odkryli, że proponowanie uczniowi optymalnego dla niego sposobu pracy wymaga poznania ucznia, a poznawanie jest procesem i wymaga czasu, (4) odkryli, co determinuje przygotowywane przez nich dla ucznia sposoby i formy pracy przed nawiązaniem z nim jakiegokolwiek kontaktu (proponowane z przekonaniem, że są one dla ucznia optymalne). Moment kończenia refleksji ujawniał się poprzez powrót do porzuconego wcześniej wątku albo jako demonstrowana gotowość do tworzenia narracji związanej z innym zagadnieniem.

Bardzo ważne dla rozmówców było (u)słyszenie w budowanej narracji aspektu związanego z projektowaniem dla uczniów sytuacji edukacyjnych. Wypowiedzenie na głos tego zagadnienia rodziło potrzebę wyjaśnienia go sobie. Artykułowane przez rozmówcę kwestie odnoszące się do jego działań, motywowały go do postawienia sobie pytania o powody ich podejmowania. Nauczyciele doświadczyli potrzeby zrozumienia motywów własnych działań, a taką szansę stwarzał im namysł dotyczący wypowiedzianego problemu (zob.: Tripp 1996).

### ***Dlaczego podejmuję takie działania w pracy z uczniami, jakie podejmuję? –model refleksji wychowawczej***

Model refleksji wychowawczej dotyczył sytuacji edukacyjnych, które nauczyciele odczuwali jako trudne. Najczęściej były to zdarzenia, które angażowały rozmówców emocjonalnie. Kluczowa dla namysłu związanego z określoną sytuacją, podobnie jak w przypadku modelu refleksji dydaktycznej, była zdolność (u)słyszenia przez nauczycieli budowanej przez siebie narracji. Konsekwencją tego było przypomnienie sobie o doświadczanym problemie lub doświadczeniu go w przeszłości. To z kolei motywowało rozmówcę do postawienia skierowanego do siebie, nieartykułowanego pytania lub też do zbudowania niewypowiedzianej na głos hipotezy, która w rozważaniu połączonym z analizą, wyjaśnieniem, tłumaczeniem i przewidywaniem była weryfikowana. W danych empirycznych wyrażało się to – podobnie jak w modelu refleksji dydaktycznej – porzuceniem tworzonej dotąd narracji zainicjowanej postawionym przeze mnie pytaniem i konstruowaniem opowiadania odmiennego od dotychczas budowanego.

W opisywanym modelu ujawniły się głównie następujące typy refleksji: refleksja ewaluacyjna, refleksja narracyjna oraz refleksja introaktywna. Zrekonstruowałam w nim również refleksje: prospektywną, pytającą, retrospektywną, porównującą i identyfikującą. Postawione przez nauczycieli pytania inicjowały głębsze zastanowienie, które

prowadziło ich do udzielenia na nie odpowiedzi. Z kolei skonstruowane hipotezy inicjowały rozmyślanie, którego efektem było potwierdzenie przez uczestników projektu tych hipotez. W tym modelu rozmówcy oceniali wytwory uczniów oraz ich kompetencje, stawiali pytania dotyczące powodów ich działania lub zrezygnowania z ich podejmowania. Dzięki usłyszeniu tego, o czym dotąd mówili, antycypowali trudności, których spodziewali się doświadczyć w najbliższej przyszłości. Niektórzy nauczyciele powracali do zdarzeń z przeszłości, konstruowali ich opisy, przywoływali podjęte działania, a także opowiadali o emocjach, które im towarzyszyły. Określali własne potrzeby oraz cechy osobowości związane z byciem nauczycielem. Wskazywali również na to, co było dla nich ważne, jako ludzi i nauczycieli. Porównywali zdolności uczniów (te z początkowego okresu pracy z nimi z tymi, które odnotowują w terażniejszości).

Nauczyciele rezygnowali z dalszego namysłu dotyczącego określonego aspektu wychowawczego w momencie, w którym udzielili odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie lub potwierdzili hipotezę. Zdarzało się, że rozmówcy kończyli refleksję wówczas, gdy zidentyfikowali problem wymagający podjęcia przez nich określonych działań w przyszłości. Nauczyciele wczesnej edukacji kończyli proces rozmyślenia także w chwili odkrycia rzeczywistego w ich przekonaniu powodu podjętych działań. Czynili to również, uzmysłowiwszy sobie źródła informacji na temat określonego problemu, którymi kierowali się, podejmując decyzje. Z kontynuowania samodzielnie namysłu rezygnowali oni także wraz z odkryciem powodów, dla których zajęli się określonymi sytuacjami w pracy z uczniami, a zignorowali inne. Rozmówcy kończyli refleksję w chwili, w której przekonali siebie (udowodnili sobie), że podejmowane przez nich wobec uczniów działania były efektywne, a także wówczas, gdy odkryli przyczyny niepodjęcia w danych sytuacjach żadnych działań.

Podobnie jak w modelu refleksji dydaktycznej, ważne dla rozmówców było prowadzenie głośnej narracji. Pozwoliło to im bowiem na (u)słyszanie tego, co było dla nich szczególnie istotne i nad czym się zastanawiali. W modelu refleksji wychowawczej nauczyciele inicjowali samodzielnie namysł nie tylko za pośrednictwem nieartykułowanego pytania, ale także za pośrednictwem wypowiedzianej hipotezy. Podobnie jak w modelu refleksji dydaktycznej, uczestnicy badań kończyli namysł w momencie udzielenia odpowiedzi na pytanie lub w momencie potwierdzenia skonstruowanej hipotezy.

### ***Jaki jestem i dlaczego jestem, jaki jestem?*** **– model refleksji egzystencjalnej**

Model refleksji egzystencjalnej dotyczył aspektów związanych z byciem człowiekiem oraz byciem (i stawianiem się) nauczycielem. Głębsze zastanowienie rozmówców dotyczyło konsekwencji bycia nauczycielem i odnosiło się do takich kwestii, jak ich

potrzeby, cechy osobowości czy stan zdrowia. Podobnie jak w przypadku scharakteryzowanych wyżej modeli refleksji dydaktycznej i wychowawczej, bardzo ważna była głośno wypowiedziana narracja, która pozwoliła im u(s)łyszeć siebie. To z kolei skłaniało uczestników projektu do stawiania adresowanych do siebie nieartykułowanych pytań, na które następnie poszukiwali odpowiedzi. Moment rozpoczynania refleksji ujawniał się podobnie jak w poprzednich modelach, czyli odejściem nauczyciela od dotychczas budowanej narracji po to, by stworzyć zainicjowaną samodzielnie wypowiedź, niewymuszoną przez pytanie badacza. Pytania nauczycieli skierowane do siebie, najczęściej nieartykułowane, dotyczyły: (1) tkwiących w nich samych przyczyn reagowania w określony sposób w danych sytuacjach, (2) ich potrzeb, których zaspokojenie było niezbędnym czynnikiem rozwoju, (3) poszukiwania w sobie przyczyn konkretnych działań podejmowanych wobec nich przez rodziców uczniów oraz (4) konsekwencji zdrowotnych bycia nauczycielem.

W tym modelu ujawniała się przede wszystkim refleksja introaktywna i refleksja narracyjna. Ponadto zrekonstruowałam w nim refleksję pytającą oraz refleksję prospektywną. Nauczyciele dokonywali wglądu we własne potrzeby związane z cechami charakteru, a także we właściwości świadczące o byciu „tylko” człowiekiem i określali konsekwencje tego faktu dla bycia nauczycielem. Opowiadali o niekomfortowych dla siebie warunkach pracy i poszukiwali w nich przyczyn doświadczanych trudności. Konstruowali wypowiedziane na głos pytania dotyczące przyczyn bycia osobą o określonych właściwościach oraz przyczyn reagowania w dany sposób na zachowania uczniów. Dokonywali również wglądu w swoje kompetencje oraz stan zdrowia i opowiadali o doświadczanych ograniczeniach będących ich następstwem. Poszukiwali argumentów, które pozwoliłyby im usprawiedliwić podejmowane działania podejmowane wobec uczniów.

Nauczyciele kończyli refleksję w chwili udzielenia odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie, którego zwykle nie wypowiadali. Czynili to w momencie odkrycia przyczyn bycia osobą o określonych właściwościach i dojścia do rzeczywistych w ich przekonaniu motywów bycia nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Rozmówcy zrezygnowali z rozmyślenia, gdy uświadomili sobie przyczyny trudności doświadczanych w pracy (często okazywało się, że tkwiły one w nich), gdy odkryli znaczenie innych osób (zwłaszcza innych nauczycieli) dla ich bycia i stawiania się nauczycielami. Uczestnicy projektu uświadomili sobie również priorytety swej pracy z uczniami, doszli do tego, że uczeń jest człowiekiem i ma wobec tego prawo do błędu czy gorszego samopoczucia. Ponadto odkryli znaczenie swych cech osobowości dla podejmowanych decyzji oraz działań w pracy z uczniami.

Podobnie jak w modelach refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej – w modelu refleksji egzystencjalnej ważne dla rozmówców było prowadzenie narracji na głos. Pozwoliło im to bowiem na (u)słyszanie tego, co było dla nich szczególnie istotne. W modelu refleksji egzystencjalnej nauczyciele inicjowali samodzielnie namysł za pośrednictwem nieartykułowanego pytania, a kończyli go w momencie udzielenia na

nie odpowiedzi. Ten model refleksji sprzyjał dokonywaniu przez nauczycieli wglądu w siebie i prowadził do odkrycia przyczyn (motywów) działań w swoich cechach charakteru oraz własnych możliwości i ograniczeń.

### ***Co się dzieje z moim myśleniem, że doświadczam trudności z artykułowaniem własnych myśli? – model refleksji metapoznawczej***

Model refleksji metapoznawczej dotyczył aspektów związanych z procesem myślenia, tj.: znaczenia dla rozmówców ich myślenia, właściwości ich myślenia, warunków, w których proces myślenia zachodzi. Rozmówcy inicjowali namysł nad własnym myśleniem w momencie doświadczenia trudności w artykułowaniu własnych myśli (wypowiedzenia tego, co chcieli powiedzieć) lub też w chwili postawienia, skierowanego do siebie, nieartykułowanego pytania związanego z ich myśleniem. Były to pytania o: (1) znaczenie myślenia dla ich działania, (2) przyczyny doświadczania „obciążającego” wpływu myślenia, (3) właściwości ich myślenia i warunki, w których ono się dzieje; w tym przypadku znaczącą rolę odgrywała zdolność (u)słyszania przez nauczyciela własnej narracji. Moment podejmowania refleksji dokumentował się w danych podobnie jak w poprzednich modelach, czyli odejściem nauczyciela od dotychczas konstruowanej narracji na skutek postawionego przeze mnie nowego pytania i samodzielnie zainicjowanym rozważaniem połączonym z analizą, wyjaśnieniem, przywidywaniem, tłumaczeniem. Doświadczając trudności w procesie głębszego namysłu, uczestnicy badań poszukiwali ich przyczyn.

W charakteryzowanym modelu ujawniały się przede wszystkim następujące typy refleksji: refleksja narracyjna, refleksja identyfikująca oraz refleksja introaktywna. Zrekonstruowałam w nim również refleksję pytającą i refleksję ewaluacyjną. Rozmówcy opowiadali o swym zastanawianiu się nad pracą z uczniami, opowiadali o specyfice swego myślenia, a także starali się określać jego właściwości. Oceniali również konsekwencje myślenia o wielu kwestiach związanych z pracą zawodową, które odzwierciedlały się w kontaktach z uczniami. Nazywali zarówno dostrzegane przez siebie aspekty myślenia, jak i właściwości własnego myślenia. Zadawali samym sobie pytania o to, czego potrzebują, aby myśleć (czynili to na głos), a następnie opowiadali o sytuacjach, w których się zastanawiali. Zbudowane przez nich narracje wyrażały również trudności związane z określeniem specyfiki ich myślenia. Były także procesem wyjaśniania doświadczenia „obciążenia” z powodu myślenia o pracy z uczniami. W rozważaniach eliminowali te kwestie czy problemy, nad którymi się nie zastanawiali. Sprzyjało to uświadomieniu sobie przez nauczycieli tych kwestii czy problemów, na których dotąd skupiało się ich myślenie (zob.: Tripp 1996).



Nauczyciele rezygnowali z namysłu w chwili, gdy odkryli znaczenie refleksji dla swego działania, doszli do przyczyn doświadczania „obciążającego” wpływu myślenia, uświadomili sobie właściwości swojego myślenia. Kończyli refleksję również w momencie, w którym odkryli warunki (aspekty) wspierające ich proces myślenia (doszli do tego, czego potrzebują, by rozmyślać), a także w chwili odkrycia, że wiele działań przez nich podejmowanych stanowi konsekwencję braku namysłu. Przejawem kończenia przez rozmówcę refleksji było – podobnie jak w przypadku trzech scharakteryzowanych powyżej modeli – kontynuowanie wcześniej podjętego tematu, czy też wyrażenie gotowości do zastanowienia się nad kolejnym aspektem.

W modelu refleksji metapoznawczej, poza (u)słyszeniem narracji i postawieniem niewypowiedzianego na głos pytania, bardzo ważne było doświadczenie przez rozmówców trudności w artykułowaniu swych myśli. To ono niejednokrotnie motywowało nauczycieli do samodzielnego zainicjowania namysłu dotyczącego określonego aspektu ich myślenia.

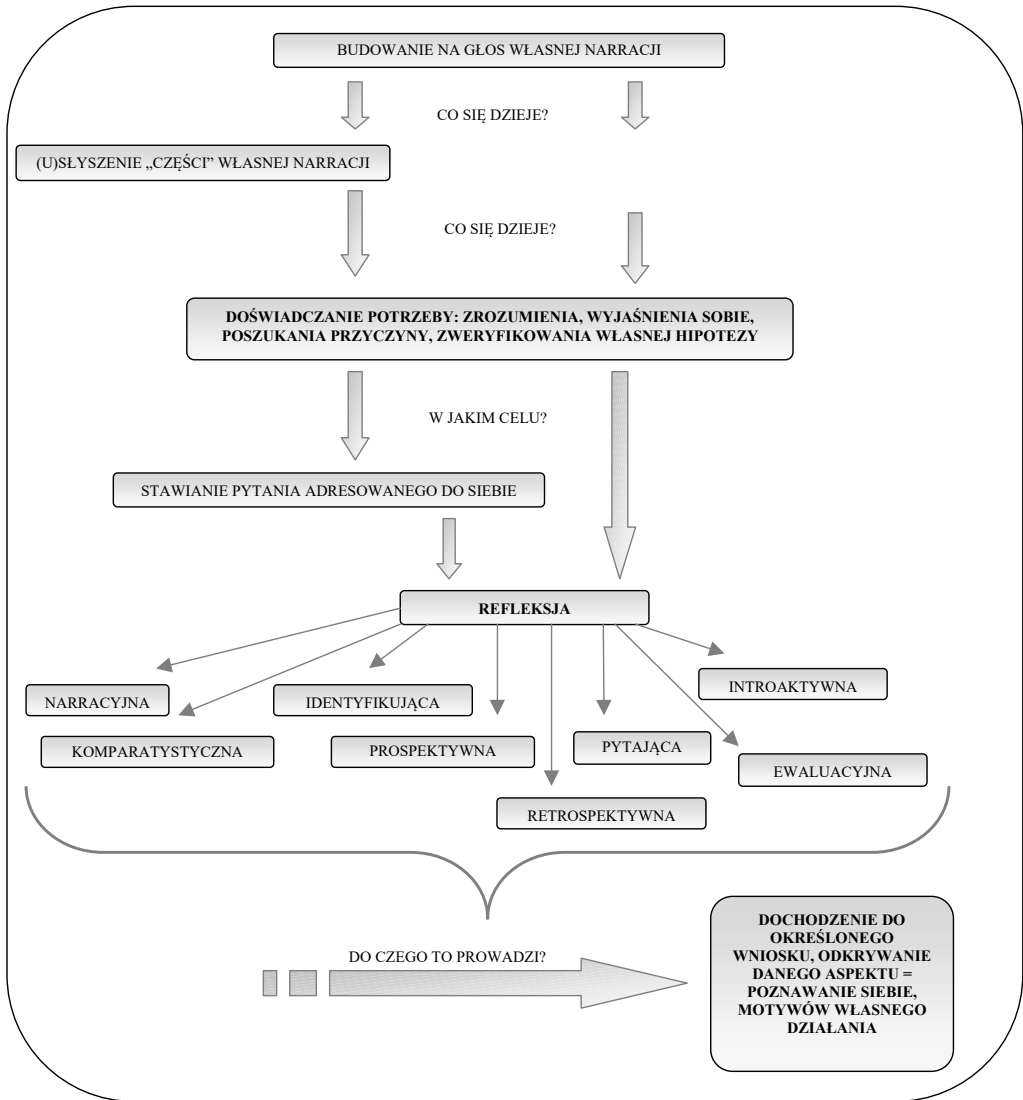
Wielu nauczycieli skorzystało w innych momentach rozmowy ze mną z wniosków, do których doszli dzięki refleksji dotyczącej danego aspektu związanego z pracą z uczniami. Mogę zatem przypuszczać, że wysiłek, który poczynili, oraz rezultaty, do których doszli, były dla nich znaczące.

## **Uogólniony model refleksji dotyczącej pracy z uczniami**

Analizowanie fragmentów transkrypcji wywiadów, w których przejawiał się zainicjowany samodzielnie przez nauczycieli namysł dotyczący określonych aspektów pracy z uczniami, a w późniejszych etapach procesu badawczego, analizowanie skonstruowanych modeli refleksji dydaktycznej, wychowawczej, egzystencjalnej i metapoznawczej, pozwoliły mi zauważyć zarówno różnice, jak i podobieństwa między poszczególnymi modelami. Różnice dotyczyły przede wszystkim tematu refleksji. Tematy obejmowały problemy związane z projektowaniem sytuacji edukacyjnych, emocjonalne aspekty pracy, bycie człowiekiem oraz bycie i stawanie się nauczycielem, a także specyfikę własnego procesu myślenia. Ujawniały się one również w zakresie dominujących typów refleksji zbudowanych przeze mnie ze względu na modalność, co z kolei związane było z obszarem problemowym, którego dotyczyła refleksja nauczycieli.

Oprócz różnic zauważyłam także podobieństwa między modelami. Dotyczyły one momentów, w których rozmówcy podjęli refleksję na określony temat dotyczący pracy z uczniami oraz momentów, kiedy kończyli inicjowany samodzielnie namysł i powracali do konstruowanej wcześniej narracji, zainspirowanej (wymuszonej) postawionym przeze mnie pytaniem. Pewne podobieństwo spostrzegłam również w zakresie

zrekonstruowanych typów refleksji. Niemal w każdym modelu ujawniały się poszczególne typy refleksji zbudowane ze względu na modalność. Ponadto bardzo ważne we wszystkich modelach były: możliwość tworzenia narracji, zdolność (u)słyszania przez nauczyciela opisu istotnego dla niego aspektu „opowiedzianego” przez niego na głos oraz stawianie nieartykułowanych pytań adresowanych do samego siebie. Istotna była również doświadczana przez rozmówców trudność w werbalnym wyrażaniu myśli.



Rys. 1. Uogólniony model refleksji dotyczącej pracy z uczniami.

Źródło: opracowanie własne

Praca z danymi pozwoliła mi zrekonstruować moment inicjujący namysł oraz wieńczący refleksję nauczycieli uczestniczących w badaniach. Momentem inicjującym było doświadczenie przez rozmówców potrzeby: (1) zrozumienia tego, o czym mówili, (2) wyjaśnienia tego, o czym powiedzieli, (3) poszukania rzeczywistej w ich mniemaniu przyczyny podjętego działania, (4) zweryfikowania postawionej hipotezy. Natomiast głębszą refleksję nauczyciele kończyli w chwili: (1) zrozumienia tego, czego potrzebę zrozumienia odczuli, (2) dojścia do przyczyn swoich działań, (3) potwierdzenia postawionej hipotezy.

Graficzną próbą przedstawienia uogólnionego modelu refleksji dotyczącej pracy z uczniami przedstawia rysunek 1 (zob.: Szymczak 2017, s. 201–203).

Jestem świadoma, że o uogólnionym modelu refleksji dotyczącej pracy z uczniami mogę mówić tylko w odniesieniu do nauczycieli, którzy uczestniczyli w projekcie badawczym. Istotnym momentem dla procesu podejmowania namysłu było odczucie przez nauczycieli potrzeby zrozumienia motywów własnego działania, wyjaśnienia określonych kwestii, uświadomienia sobie przyczyny danego zjawiska czy problemu.

## ***Mówienie dla myślenia jako strategia stymulowania własnego procesu myślenia***

Ze sposobem namysłu, a bardziej precyzyjnie, ze sposobem stymulowania własnego procesu myślenia, związana była strategia „mówienie dla myślenia”. Stosowali ją uczestnicy projektu w sytuacjach trudnych dla siebie, w których albo nie potrafili natychmiast odpowiedzieć na postawione przeze mnie pytanie, albo też doświadczyli w trakcie konstruowania narracji chwilowej niezdolności werbalnego wyrażenia tego, co chcieli powiedzieć. Mówienia dla myślenia nie usytuowałam w typologii refleksji, ponieważ nauczyciele korzystali z niej często w czasie budowania tych części narracji, które były związane z postawionym przeze mnie pytaniem. Zgodnie z przyjętym przeze mnie rozumieniem refleksji (zob.: Szymczak 2017, s. 69–75) nie mogłam zatem uznać jej za inicjowaną samodzielnie przez rozmówców, niezależnie ode mnie. Niemniej była ona dla mnie znacząca, ponieważ dotyczyła namyślenia się uczestników projektu. Z tego powodu wyodrębniłam ją jako kategorię sytuującą się poza zbudowaną typologią.

Mówienie dla myślenia to strategia, która sprzyjała stymulowaniu przez rozmówcę własnego procesu myślenia. Stanowiło ono przejaw poszukiwania przez nauczyciela we własnych zasobach poznawczych adekwatnych słów, którymi wyrażał myśli. Było swoistym momentem przygotowywania się rozmówcy do tworzenia narracji. Przejawiało się to w wypowiedaniu (na głos) sekwencji słów lub ich części, które dla mnie jako uczestnika wywiadu i słuchacza były pozbawione sensu (nie dostrzegałam wówczas powodu, dla którego rozmówca je wypowiadał). W tych momentach odnosiłam

wrażenie, jakby były to fragmenty rozmowy, którą nauczyciel prowadził sam ze sobą. Przyjmowało to również formę stawianych przez niego i adresowanych do siebie pytań. Niekiedy były one artykułowane w formie zdań oznajmujących, również kierowanych do siebie. Rozmówca nie oczekiwał wówczas ode mnie żadnej reakcji. Często towarzyszyły mu, trwające od kilku do kilkunastu sekund, pauzy w narracji. Można stąd wnosić, że mówienie dla myślenia było nauczycielską refleksją w działaniu (zob.: Schön 1987). Rozmówca korzystał bowiem w konstruowanej narracji ze słów/myśli/wniosków, do których dochodził za pośrednictwem tej strategii.

## Zakończenie

Skonstruowane przeze mnie modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami inspirują do wyjaśnienia narracji budowanych przez uczestniczących w badaniu nauczycieli wczesnej edukacji. Wskazują one na swoistą przestrzeń kulturową dla rozważań związanych z namysłem inicjowanym samodzielnie przez rozmówców. To wymaga podjęcia próby spojrzenia na nie przez pryzmat określonych teorii naukowych. Sprostanie temu zadaniu związane byłoby z przygotowaniem odrębnego opracowania. Zbudowane przeze mnie modele refleksji zwracają uwagę na określone aspekty (odnoszące się do tematu oraz sposobów) rozważań połączonych z analizowaniem, wyjaśnieniem, tłumaczeniem, antycypowaniem. Uwrażliwiają na nie w pracy z przyszłymi nauczycielami, w której istotne jest kreowanie przestrzeni kulturowej dla rozwijania refleksyjności nad pracą z uczniami.

## Bibliografia

- BERGER P.L., LUCKMANN T., 2010, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- BERNER H., 2006, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, przeł. K. Natoniowska, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- BLUMER H., 2007, *Interakcjonizm symboliczny*, przeł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawnictw Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków.
- CHARMAZ K., 2009, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Wyd. Nauk.PWN, Warszawa.
- DEWEY J., 1988, *Jak myślimy?*, przeł. Z. Bastgenówna, Książka i Wiedza, Warszawa.
- FILIPIAK E., LEMAŃSKA-LEWANDOWSKA E., SZYMCZAK J., 2015, *Feedback i jego rola w tworzeniu krytycznej przestrzeni i warunków dla prowadzenia konwersacji ułatwiającej nauczycielom rozumienie własnej praktyki edukacyjnej*, [w:] E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Raport Tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa*

- S. Wygotskiego. *Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz.
- FLICK U., 2010, *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- FLICK U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- GERGEN K.J., 2009, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Wyd. Nauk. PWN SA, Warszawa.
- GIDDENS A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa*, red. A. Kowalska, Zysk i S-ka, Poznań.
- GOFFMAN E., 2008, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- GOFFMAN E., 2012, *Rytuał interakcyjny*, przeł. A. Szulżycka, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- GOODMAN N., 1997, *Jak tworzymy świat*, przeł. M. Szczubiałka, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.
- HUSSERL E., 1990, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, przeł. J. Sidorek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1995, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- LANGER E.J., 1993, *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, [w:] T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*, przeł. D. Bartkowska-Nowak et al., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- MACIUSZEK J., 2013, *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- MROCKOWSKI A., SZYMCZAK J., 2015, *Portfolio i e-portfolio i jego rola w dokumentowaniu codzienności edukacyjnej*, [w:] E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Raport Tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz.
- SCHÖN D. A., 1987, *The Reflective Practitioner. HOW PROFESSIONALS THINK IN ACTION*, Basic Books, Inc., the United States of America.
- SCHÜTZ A., 2008, *O wielości światów*, przeł. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- SZYMCZAK J., 2015a, *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1 (28).
- SZYMCZAK J., 2015b, *(Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności*, [w:] E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz.
- SZYMCZAK J., 2017, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- TRIPP D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- ZYBERTOWICZ A., 1995, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.

## What happens in teachers' brains when they think about working with students

The article is an attempt to present the reflection models concerning working with students, which were constructed based on the analysis of the data gathered in a research project. I focused on providing the answer to the question of how doing reflection on working with students is documented in the narration of the research participants, i.e. early education teachers. I also tried to reconstruct a specific *reflec-*

tion way, which was created and *followed* by the interviewees. I tried to consider such aspects as: what triggers reflection?; how does reflection proceed?; what does it lead to?; when does doing reflection end? Moreover, I presented a strategy which was documented in the empirical data, and which the research participants used in order to stimulate their own thinking process, and named it *talking for thinking*. I emphasised the methodological solutions which were used in the research, i.e. an episodic interview and the grounded theory from the perspective of K. Charmaz. I took account of the following theories which allowed me to build a theoretical *framework* for thinking about reflection and methodological proceeding: constructivism from the perspective of H. Berner, N. Goodman and K. J. Gergen; the constructivist model of cognition and the non-classical sociology of knowledge from the perspective of A. Zybertowicz, A. Gidden's structuration theory, H. Blumer and E. Goffman's symbolic interactionism, phenomenology from the perspective of E. Husserl, P. L. Berger and T. Luckmann, and A. Schütz, J. Burner's sociocultural approach, J. Dewey's concept of reflective thinking, J. Koziol's concept of human cognition and E. J. Langer's notions of mindfulness and mindlessness. In the paper, I made an attempt to create a *cultural space* for considerations about early education teachers' reflection concerning working with students.

**Keywords:** *reconstructive research, early education teachers' perspective, episodic interview, grounded theory methodology, models of reflection concerning working with students, talking for thinking strategy*