



WARSZAWA, 2018

Refleksyjność
w kontekście uczenia się
Poszukiwanie pojęć, modeli i metod

PRZEGLĄD LITERATURY PRZEDMIOTU

Anna Perkowska-Klejman



Anna Perkowska-Klejman

**Przegląd literatury przedmiotu:
Refleksyjność w kontekście uczenia się
Poszukiwanie pojęć, modeli i metod**

Warszawa 2018

- I. **Wprowadzenie: refleksyjność a kompetencje kluczowe**
Lektura na temat refleksyjności w kontekście kompetencji kluczowych
- II. **Definiowanie kluczowych terminów związanych z refleksyjnością w edukacji**
 - 2.1. **Refleksyjność**
Lektura na temat refleksyjności.
 - 2.2. **Refleksyjna praktyka**
Lektura na temat refleksyjnej praktyki
 - 2.3. **Refleksyjny nauczyciel**
Lektura na temat refleksyjnego nauczyciela
 - 2.4. **Refleksyjne uczenie się**
Lektura na temat refleksyjnego uczenia się
- III. **Modele refleksyjnego uczenia się**
 - 3.1 **Model Bortona**
 - 3.2 **Model Schöna**
 - 3.3 **Eksperymentalny cykl kształcenia Greenawaya**
 - 3.4 **Cykl Kolba**
 - 3.5 **Refleksyjny cykl Gibbisa**
 - 3.6 **Model Brookfielda**
 - 3.7 **Refleksyjne uczenie się w ujęciu Moon**
Lektura na temat modeli refleksyjnego uczenia się
- IV. **Metodyka refleksyjnego uczenia się – propozycje dobrych praktyk**
Lektura na temat metodyki refleksyjnego uczenia się



I. Wprowadzenie

Praca liderów oświaty (dyrektorów, wicedyrektorów, przewodniczących zespołów przedmiotowych i kierowników świetlic) jest związana z pogłębioną umiejętnością myślenia i działania na wielu poziomach. Z formalnego punktu widzenia liderzy odpowiadają za funkcjonowanie całej szkoły oraz za wszystkie osoby, które codziennie w niej przebywają (dzieci, nauczycieli, administrację, obsługę, rodziców). Zadania liderów w zależności od zajmowanego stanowiska są różne. Dyrektor kieruje pracą całej szkoły, w czym pomagają mu wicedyrektorzy. Kierownik świetlicy czuwa nad organizacją i pracą świetlicy. Liderzy zespołów przedmiotowych najczęściej wspierają pracę swoich kolegów w zakresie organizacji kształcenia z danego obszaru. Wykonywanie codziennych obowiązków związanych z byciem liderem wymaga bycia ekspertem w przeróżnych zakresach. Ponadto liderzy bardzo często są również: nauczycielami, opiekunami, wychowawcami. Każdy dzień w pracy lidera jest inny, większość sytuacji jest niepowtarzalna i nieprzewidywalna. Nie istnieją uniwersalne metodyki pracy lidera. Wręcz przeciwnie, każdy lider rozwiązuje specyficzne problemy i ma swój niepowtarzalny styl funkcjonowania. Skuteczne działanie w sytuacjach niestandardowych, zmiennych i niedookreślonych będzie udziałem osoby zdolnej do myślenia: otwartej, nieschematycznej, odpowiedzialnej i kontekstowej. Kategorią, która zawiera w sobie wymienione zdolności i która dodatkowo obejmuje pogłębioną autoanalizę oraz analizę kontekstu, jest refleksyjność.

Program studiów podyplomowych: Akademia Liderów Oświaty Szkoły Uczącej się, zawiera sześć obszarów: *Przywództwo w edukacji, Podstawowe kompetencje przywódcze i plan ich rozwoju, Kompetencje kluczowe wyznacznikiem celów edukacyjnych współczesnej szkoły, Zarządzanie procesem rozwoju kompetencji kluczowych w szkole, Wspomaganie pracy szkoły w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych, Wprowadzanie zmiany*. Refleksyjność lidera jest kategorią, która prowadzi do synergii wszystkich zaproponowanych tematów. Tylko osoba w pełni rozumiejąca siebie i swoje funkcjonowanie poznawcze oraz kontekst, w którym się znajduje, będzie zdolna do aplikacji treści studiów podyplomowych we własnej praktyce. Lider refleksyjny to lider, który nieustannie przygląda się w symbolicznym refleksyjnym lustrze.

Refleksyjność a kompetencje kluczowe

Kompetencje kluczowe mają zapewnić – wyposażonemu w nie człowiekowi – sprawne funkcjonowanie w dynamicznej, szybko zmieniającej się rzeczywistości, która stanowi dziś synergię świata rzeczywistego i wirtualnego. Umiejętności kluczowe mają pozwolić ludziom

na dobre, mądre, aktywne i wspólnotowe funkcjonowanie w środowiskach lokalnych i globalnym. Międzynarodowy dyskurs wokół tego tematu prowadzony jest co najmniej od kilku dekad. Najważniejsze prace i raporty edukacyjne poruszające kwestię kompetencji kluczowych to: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć <lukę ludzką>?* (1982), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* (1997), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1996) oraz *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.

Europejska polityka edukacyjna definiuje kompetencje kluczowe jako narzędzia pozwalające człowiekowi rozumieć świat, osiągać określone cele oraz dobrze współdziałać z innymi. Polityka edukacyjna obejmuje wszystkich członków społeczeństwa: dzieci, młodzież i dorosłych. Ujmuje ona edukację jako spójny system kształcenia i wychowania na różnych poziomach, w formach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych. Z jednej strony polityka edukacyjna Unii Europejskiej popiera i respektuje niezależność krajów członkowskich w dziedzinie edukacji. Z drugiej zaś strony prowadzone są działania koordynacyjne polegające na: współpracy, wymianie informacji i doświadczeń, ustalaniu wspólnych zaleceń, rekomendacji i programów. W dłuższej perspektywie może to doprowadzić do upodobnienia się polityk edukacyjnych poszczególnych krajów członkowskich.

Obecnie działania podejmowane w ramach europejskiej polityki edukacyjnej dotyczą poszczególnych obszarów edukacji (np.: deklaracja kopenhaska dotycząca szkolnictwa zawodowego i szkoleń; deklaracja bolońska dotycząca szkolnictwa wyższego) lub też traktują edukację bardziej kompleksowo (np. Zalecenia Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych, program Edukacja i szkolenia 2010, program Edukacja i szkolenia 2020).

Europejska idea kompetencji kluczowych jest odpowiedzią na szybko zmieniającą się rzeczywistość społeczną, gospodarczą i informacyjną. Stanowi ona alternatywę dla edukacji skoncentrowanej na teoretycznych treściach nauczania określonych przez tradycyjne dyscypliny akademickie. Kompetencje kluczowe są traktowane jako uniwersalne, ponadprzedmiotowe umiejętności przygotowujące uczące się podmioty do dobrego, dostatniego i wspólnotowego życia. Są to kompetencje szczególnie przydatne w warunkach dużej dynamiki zmian i podwyższonego ryzyka. Prace nad określeniem kanonu europejskich kompetencji kluczowych zostały zapoczątkowane na posiedzeniu Rady Europy w 2000 roku w Lizbonie. Ustalono wówczas, że: *konieczne jest sformułowanie europejskich ram określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie*,

stanowiących główny element działania Europy w obliczu globalizacji oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy¹. Założono, że kompetencje kluczowe będą nabywane dwutorowo – po pierwsze podczas instytucjonalnego okresu kształcenia, w tym kształcenia elementarnego, średniego i zawodowego, a także na poziomie wyższym, po drugie przez osoby dorosłe w przeróżnych formach uczenia się, w tym przez uczenie się samodzielne.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie definiują kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” (s. 4). Wśród wyróżnionych ośmiu kompetencji kluczowych znalazły się: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość; świadomość i ekspresja kulturalna (Zalecenia..., s. 4).

Refleksyjność została przez OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*; Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) określona mianem **serca kompetencji kluczowych** (za: <https://www.oecd...>, s. 8). W uzasadnieniu tego określenia czytamy, że refleksyjne myślenie i działanie jest podstawą funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym. OECD wyjaśnia, że myślenie refleksyjne wymaga relatywnie złożonych procesów umysłowych oraz jest związane z uznaniem człowieka za świadomy podmiot własnego myślenia. Refleksyjność pozwala na myślenie kontekstowe poprzez odnoszenie własnego myślenia do różnych aspektów współczesności, własnych doświadczeń, działań i praktyk oraz innych sfer życia. Innymi słowy, refleksyjność oznacza wykorzystanie umiejętności metapoznawczych (myślenia o myśleniu), kreatywności oraz zdolności do zajmowania krytycznego stanowiska. Refleksyjność pozwala nie tylko na opis sposobu myślenia ludzi, lecz także na coś więcej, mianowicie na opis tego, w jaki sposób ludzie konstruują swoje doświadczenia. Doświadczenia są zaś budowane w oparciu o myśli, uczucia i działania oraz relacje z innymi, a wszystkie te aktywności dzieją się w określonych kontekstach, które są także uwzględniane. Człowiek refleksyjny osiąga wysoki poziom dojrzałości społecznej, która pozwala mu: zdystansować się od społecznych presji, przyjąć

¹ STANOWISKO PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO przyjęte w pierwszym czytaniu w dniu 26 września 2006 r. w celu przyjęcia zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie.

różne perspektywy, uniezależnić się od sądów innych i wziąć odpowiedzialność za swoje działania (za: <https://www.oecd...>, s. 8 i 9).

Kompetencje kluczowe są od siebie współzależne. Każda z nich odnosi się do: myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, zdolności rozwiązywania problemów, szacowania ryzyka, podejmowania decyzji, kierowania własnymi emocjami oraz własnymi procesami poznawczymi, a także do wysokiej samoświadomości, w tym świadomości własnego myślenia, uczenia się i bycia w świecie. Refleksyjność jest kategorią konsolidującą powyższe współzależne. Refleksja jest nieodłącznym atrybutem uczenia się, czyli: obserwacji, analizy, szerokiego patrzenia na problem oraz dostrzegania i uwzględniania kontekstu. Dzięki refleksyjności możliwe jest stosowanie teorii w praktyce, poszukiwanie nowych i lepszych rozwiązań oraz budowanie postawy autonomicznej. Innym aspektem refleksyjności w kontekście kompetencji kluczowych jest umiejętność radzenia sobie z różnymi sprzecznościami współczesnego świata. Sprzeczności te dotyczą sektorów: społecznych, gospodarczych, ekonomicznych i innych. Żyjemy w czasach, w których coraz częściej brakuje jednej poprawnej odpowiedzi na pytania, czy jednego rozwiązania, co do której wszyscy byliby zgodni. Relatywizm dotyczy licznych zagadnień: społecznych, np.: przeludnienie, głód na świecie; ekologicznych, np.: odnawialne źródła energii, energia jądrowa; ekonomicznych, np.: inflacja, lokacja kapitałów; politycznych, np.: decyzje wyborcze; medyczne, np.: eutanazja, aborcja oraz wielu innych obszarów. Różnice i sprzeczności, które stanowią tło funkcjonowania współczesnego człowieka, wymagają od niego niespiesznego rozpatrywania trudnych i złożonych problemów. Podmiot powinien mieć świadomość tego, że jedno poprawne i zadawalające wszystkich rozwiązanie nie musi istnieć. Powinien on raczej nauczyć się radzić sobie z różnymi napięciami opisanymi poprzez takie dymensje jak: autonomia – solidarność, różnorodność – jednolitość, innowacja – tradycja. Refleksyjność pozwala na myślenie i działanie w sposób bardziej zintegrowany, z wzięciem pod uwagę innych światopoglądów, innych zdań na dany temat, z uwzględnianiem sprzeczności.

Lektura na temat refleksyjności w kontekście kompetencji kluczowych

źródła wykorzystane w tekście:

- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., 1982, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć "lukę ludzką"?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa, PWN.

- Cresson E., Flynn P., (red.), 1997, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Nauczanie i uczenie się. Na drodze uczącego się społeczeństwa*, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Delors J., (red.), 1998; *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa, Wyd. UNESCO.
- *The definition and selection of key competencies*,
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (data pobrania: 2018-05-29)
Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,
<https://ec.europa.eu/epale/pl/resource-centre/content/zalecenie-parlamentu-europejskiego-i-rady-z-dnia-18-grudnia-2006-r-w-sprawie> (data pobrania: 2018-06-01)

II. Definiowanie kluczowych terminów związanych z refleksyjnością w edukacji

2.1. Refleksyjność

Pisząc najogólniej, refleksja jest aktywnością poznawczą polegającą na uświadamianiu sobie własnego myślenia i działania oraz głębokiego ich analizowania. Refleksyjność jest przeciwstawiana rutynie i schematyczności. Może ona doprowadzić do zmiany sposobów myślenia i działania, a nawet zmiany sposobów postrzegania rzeczywistości (Mezirow, 2009). Znaczenie nadawane refleksyjności wywodzi się z łacińskiego słowa *reflexio* oznaczającego „zginanie, odbijanie, zawracanie” (Jedynak, 2002). Zastosowanie pojęcia *reflexion* można odnaleźć w języku angielskim, gdzie oznacza ono: odbicie (w lustrze), odzwierciedlenie, zadumę, zastanowienie i rozmyślanie; uwagę i spostrzeżenie oraz krytykę czegoś (Oxford 2007). Refleksyjność jest określona poprzez samoświadomość, w tym świadomość własnych myśli i działań, podejmowanych wysiłków oraz sukcesów i porażek. Związana jest także z wysoką autonomią i autosterownością jednostki. Na gruncie nauczycielskim refleksyjność jest źródłem twórczego działania, innowacji oraz niezłomności w poszukiwaniu i tworzeniu różnorodnych koncepcji, a następnie wdrażania ich do praktyki (Kreber 2005; Paris, Ayres, 1997; Gołębiak 1998).

Pierwszoplanowym autorem, który określił refleksyjność mianem wyspecjalizowanej formy myślenia, był John Dewey (1988). Uważał on, że źródłem refleksyjności są wątpliwości



i wahania, jakie przeżywa jednostka w obliczu dezorientacji powstałej na skutek mierzenia się ze skomplikowanym, konkretnym doświadczeniem. Refleksyjność w ujęciu Deweya (1988) jest ściśle związana z praktyką i uczeniem się. Innymi słowy, konkretne doświadczenie może pobudzić refleksję jednostki, a wynikiem tego procesu będzie uczenie się. Należy podkreślić, że autor twierdził, że samo doświadczenie nie jest wystarczającym czynnikiem uczenia się. Pisał on, że uczenie się wynika nie tyle z doświadczenia, ile z refleksji nad doświadczeniem.

Dewey przeciwstawiał myślenie refleksyjne myśleniu rutynowemu. Należy wyjaśnić, że działania refleksyjne są oparte na ostrożnym i krytycznym rozważaniu wiedzy na dany temat, a działania rutynowe prowadzą do podtrzymywania wypróbowanych wcześniej sposobów działania, są tradycyjnie uwarunkowane oraz kierowane przez zewnętrzne autorytety. Podobną tendencję opisują inni autorzy. Carl Grant i Kenneth Zeichner (1984), komparując refleksyjność i działania rutynowe, zauważyli, że w opisach tych drugich podkreślana jest impulsywność działania oraz kierowanie się zdaniem/opinią autorytetu. Innymi słowy, postępowanie rutynowe będzie odtwórcze oraz będzie wyznaczone poprzez akceptację opisów i interpretacji rzeczywistości dokonaną przez innych. Refleksyjność jest zaś opisywana przez takie epitety jak: otwartość, odpowiedzialność, aktywność, wytrwałość, staranność, alternatywność. Stanowi ona rodzaj emancypacji z rutyny. Jest to rodzaj spojrzenia wstecz obejmującego świadome przywoływanie doświadczeń, które stają się podstawą ich oceny oraz podjęcia decyzji na temat przyszłych aktywności.

Za Wojciechem Chudym (2006) można zaś dodać, że refleksyjność odnosi się do poczucia bycia sobą, które jest konstruowane i przechowywane w świadomości człowieka. Podmiot refleksyjny jest przekonany o własnej indywidualności osobowej, własnej racjonalności, a także własnej unikatowości i wolności. Chudy (2006) opisuje refleksyjność w kontekście samowychowania i łączy ją z umiejętnością oceny podejmowanych decyzji i swojego postępowania. Refleksja jest czymś w rodzaju intelektualnej władzy wewnętrznej „która w dużym stopniu decyduje o poziomie umysłowym, moralnym i techniczno-praktycznym człowieka” (Chudy, 2006, s. 72).

Popularyzatorami kategorii refleksyjności na gruncie uczenia się i nauczania byli wymienieni wcześniej: Kenneth Zeichner i Daniel Liston (1996), którzy rozróżnili pięć rodzajów refleksji możliwych do zastosowania przez nauczyciela. Są to: Szybka refleksja (*rapid reflection*) – natychmiastowa i pojawiająca się automatycznie.



1. Refleksja naprawcza (*repair reflection*) – rozważny nauczyciel podejmuje decyzje o zmianie swojej praktyki w odpowiedzi na sygnały, jakie dostaje od innych, np. uczniów, rodziców.
2. Refleksja recenzyjna (*review reflection*) – zachodzi wówczas, kiedy nauczyciel omawia i dokonuje ewaluacji wybranego aspektu własnej praktyki.
3. Refleksja badawcza (*research reflection*) – nauczyciel gromadzi dane i badania z zakresu, który go interesuje, wnioski z tych studiów odnosi do swojej praktyki.
4. Refleksja retoryczna i przekształcająca (*retheorising and reformulating reflection*) – jest to proces, podczas którego nauczyciele krytycznie analizują własną praktykę oraz posiadane teorie osobiste. Przyglądają się tym kategoriom w świetle teorii akademickich i podejmują decyzje o ewentualnych zmianach we własnym myśleniu i działaniu.

Refleksyjne uczenie się/nauczanie zdaniem Zeichnera i Liston (1996) posiada pięć kluczowych właściwości. Są to: doświadczanie oraz uczenie się poprzez rozwiązywanie praktycznych dylematów/problemów; świadomość osobistych założeń i wartości, które są przenoszone na grunt uczenia się/nauczania; zwracanie uwagi na kontekst sytuacyjny i kulturowy, w którym przebiega uczenie się/nauczanie; wprowadzanie zmian oraz branie udziału w opracowywaniu programów nauczania/treści kształcenia; branie odpowiedzialności za swoje uczenie się i rozwój zawodowy.

Zeichner i Liston (1996) podkreślali również, że nauczanie musi być traktowane jako rodzaj powołania, przedsięwzięcie, do którego człowiek powinien być płomiennie nastawiony i w które powinien być zaangażowany. Ponadto refleksyjność w uczeniu się/nauczaniu będzie przejawiała się w kwestionowaniu celów, wartości i założeń oraz kontekstu. Refleksyjność powoduje, że uczenie się jest demokratyczne, w tym sensie, że nauczyciele angażują wszystkich uczniów w proces uczenia się, na wszystkich jego etapach. Idąc o krok dalej, można nawet stwierdzić, że role uczniów i nauczycieli są przyjmowane wyłącznie symbolicznie – wszyscy są tak samo ważni, partycypujący i współdecydujący.

Lektura na temat refleksyjności

źródła wykorzystane w tekście:

- Chudy W., 2006, *Refleksja*, (w:) T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dewy J., 1988, *Jak myślimy?*, Warszawa, PWN.



- Gołębniak B. D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań, Wydawnictwo EDYTOR.
- Grant C., Zeichner K., 1984, *On Becoming a Reflective Teacher*, (w:) C. Grant, *Preparing for Reflective Teaching*, Boston: Allyn and Bacon.
- Jedynak S. (red.), 2002, *Mała encyklopedia filozofii*. Bydgoszcz-Lublin: Oficyna Wydawnicza BRANTA.
- Kreber C., 2005, *Reflection on Teaching and the Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors*, Higher Education, Vol. 50, No. 2.
- Mezirow J., 2009, *Transformative learning theory*, (w:) J. Mezirow, E. W. Taylor (red.), *Transformative Learning in Practise: Insights from Community*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Oxford Wordpower słownik angielsko-polski polsko-angielski, 2007, University Press, OXFORD.
- Paris S.G., Ayres L.R., 1997, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa, WSiP.
- Poblete D. S., *Reflective Teaching Model: an Adventist assessment*, christintheclassroom.org/vol_24/24cc_257-276.htm (data pobrania: 2018-05-30)
- Zeichner K. M., Liston D. P., 1996, *Reflective Teaching: An Introduction*, New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

inna proponowana lektura:

- Adams-Tukiendorf M., 2009, *Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczyciela*, (w:) M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Jasiński Z., 2007, *Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Tom 1. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Perkowska-Klejman A., 2015, *Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1.
- Perkowska-Klejman A., 2013, *Refleksyjność w praktyce edukacyjnej*, (w:) W. Żłobicki (red.) *Współczesna przestrzeń edukacyjna* Geneza, przemiany, nowe znaczenia; Kraków, Impuls

- Perkowska-Klejman A., 2016, *Refleksyjność studentów pedagogiki*, Studia Edukacyjne, nr 39.
- Wilkoszewska K., *Recepcja filozofii Johna Deweya w Polsce*.
http://www.deweycenter.uj.edu.pl/tekst_wilkoszewska.html (data pobrania: 2018-07-02).

2.2. Refleksyjna praktyka

Refleksyjna praktyka w ostatnich dziesięcioleciach bardzo intensywnie rozwijają się w obszarze praktyki zawodowej i edukacji. Stała się ona kluczowym elementem całościowego uczenia się w miejscu pracy i poza nią (Eby 2000; HPC 2006). Jest postrzegana jako podstawa profesjonalnej tożsamości, a nawet zawodowy imperatyw. Posiadanie cech refleksyjnego praktyka znajduje się w zestawie kluczowych kompetencji opisujących wiele zawodów, w tym zawód nauczyciela. Zgodnie z propozycją nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli opracowaną przez zespół ekspertów działający przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego „*Osoba kończąca 5-letni cykl kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela określonego przedmiotu to: refleksyjny praktyk, który poddaje ocenie i namysłowi zarówno realizowaną koncepcję pedagogiczną, posiadaną wiedzę, kompetencje, jak i swój światopogląd; badacz praktyki edukacyjnej, praca w obszarze myślenia refleksyjnego pozwala mu na identyfikowanie i rozwijanie (w sposób formalny i pozaformalny) własnych zasobów wykorzystywanych w dynamicznym procesie kształtowania relacji z uczniem, rodzicami lub opiekunami, a także lokalnym środowiskiem;*” (www.nauka.gov.pl...).

Najczęściej (Schön 1987; Bolton, 2010; Loughran 2002; Davies, 2012) refleksyjna praktyka jest rozumiana jako proces uczenia się poprzez doświadczenie i na podstawie doświadczenia. Jest to proces „badania” przez profesjonalistów swojej codziennej praktyki. Podmiot pozostaje świadomy swojego doświadczenia i poddaje je krytycznej ocenie. Innymi słowy, recenzuje swoje własne sposoby postępowania w sytuacjach praktycznych. Zastanawia się nad stanem swojej wiedzy oraz nad własnymi doświadczeniami związanymi z rozwiązywaniem konkretnego problemu. W wyniku refleksyjnej praktyki podmioty zaczynają inaczej postrzegać: siebie, swoje doświadczenia i swoją praktykę. Refleksyjny praktyk na podstawie pogłębionej analizy wybranych aspektów własnej praktyki jest gotowy do jej modyfikacji i zmiany swojego działania. Może także zmodyfikować dotychczasowe sądy, a



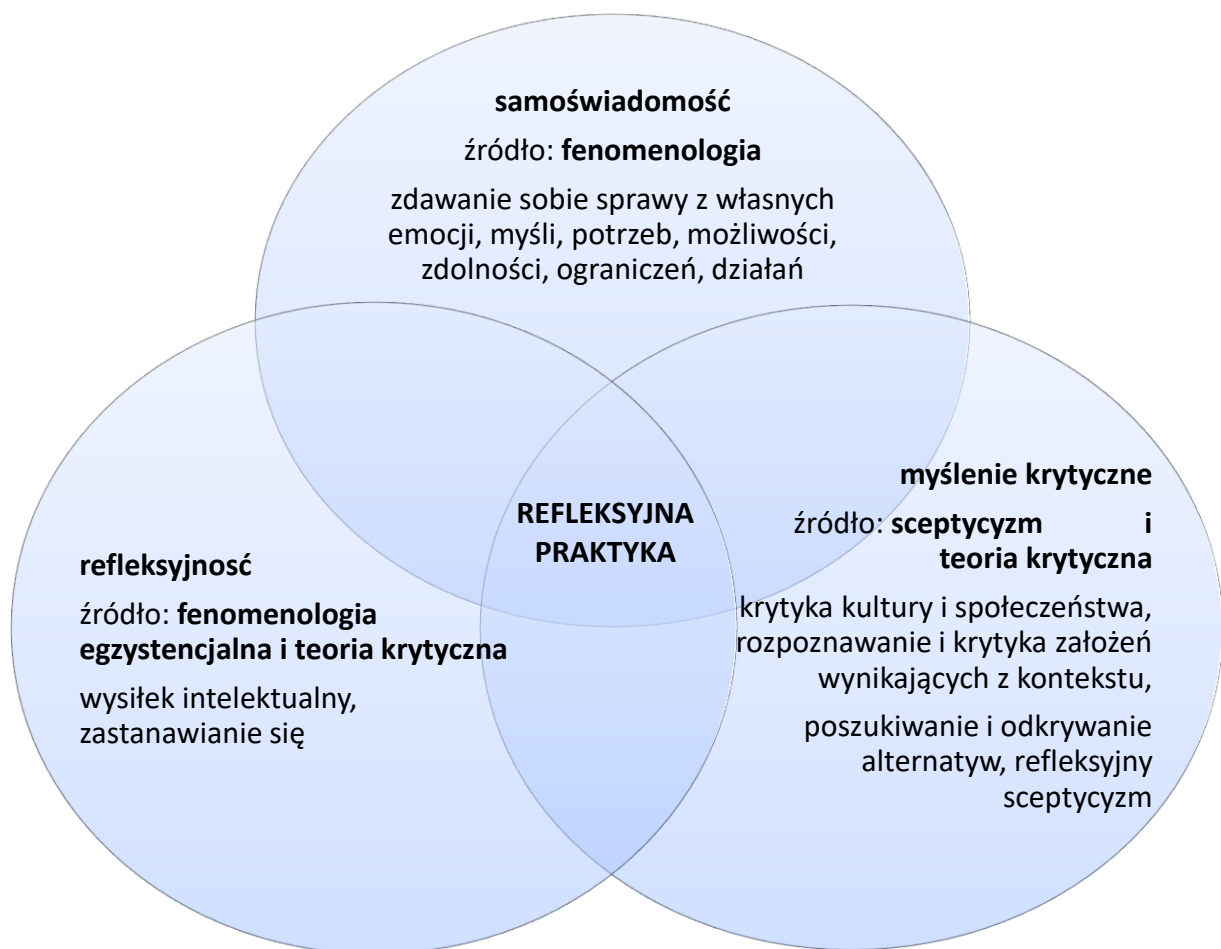
nawet postawy. Jest to spójne z celem refleksyjnej praktyki, czyli zyskaniem nowego, pogłębionego spojrzenia na daną sytuację i poprawą swojego działania w przyszłości.

Refleksyjna praktyka niesie ze sobą bogactwo znaczeń, dlatego też może przyjmować różne formy. Dokonywać jej może specjalista zaangażowany w samodzielną introspekcję, a także pracownik należący do grupy, która analizuje jakiś problem zespołowo.

Pierwszy szczegółowy opis zawodowego funkcjonowania refleksyjnych praktyków jest zamieszczony w pracy Donalda Schöna z 1983, zatytułowanej: *The reflective practitioner: how professionals think in action* („Refleksyjny praktyk, jak profesjonaliści myślą w czasie działania”). W pracy zidentyfikowane są dwa rodzaje refleksji: refleksja w działaniu i refleksja na temat działania oraz opisany szereg atrybutów refleksyjnego praktyka. Jednym z tych atrybutów jest tzw. wiedza milcząca, którą praktycy posiadają, ale której istnienia na co dzień sobie nie uświadamiają. Niemniej, w obliczu realnego problemu potrafią korzystać automatycznie i intuicyjnie z posiadanych potencjałów wiedzy milczącej. Klasycznym przykładem sytuacji zastosowania wiedzy milczącej jest kierowanie samochodem w trudnych warunkach pogodowych lub uniknięcie kolizji z innym rowerzystą na skutek sprawnego sterowania podczas jazdy. Inną ważną cechą refleksyjnego praktyka jest nauka z doświadczenia polegająca na wyciąganiu wniosków z własnego działania. Refleksyjność w ujęciu Schöna była rodzajem „profesjonalnego artyzmu” przeciwstawianego technicznej racjonalności, opartej na paradygmacie pozytywistycznym, w którym problemy są rozwiązywane wyłącznie dzięki rygorystycznemu stosowaniu teorii naukowych. Zadaniem Schöna praktyka zawodowa jest na tyle złożona, nieprzewidywalna i nieuporządkowana, że zastosowanie wyłącznie ustalonych z góry procedur będzie niewystarczające. Profesjonaliści muszą dysponować czymś więcej. Jeśli są refleksyjnymi praktykami, to w obliczu rozwiązania jakiejś trudnej kwestii będą korzystali zarówno z praktycznego doświadczenia oraz z intuicji, jak i z teorii (choć niekoniecznie). W całym procesie zachowują autonomię myślenia oraz będą kreatywni i otwarci na modyfikację swojej wiedzy, a także udoskonalanie własnego działania.

Koncepcja refleksyjnej praktyki w ujęciu Schöna została skrytykowana za nieuwzględnianie sytuacyjnych kontekstów refleksyjności (Boud, Walker, 1998; Ekebergh, 2007) oraz znaczenia refleksji poprzedzającej podjęcie działania (Greenwood, 1993). Max van Manen (1990) pisał zaś o płytkości koncepcji Schöna, mając na myśli między innymi zbyt pobieżne pojmowanie pojęcia refleksji (zwłaszcza refleksji w działaniu), która wymaga pogłębionego namysłu, spojrzenia na własną praktykę z zewnątrz, uwzględnienia kontekstu.

Obecnie – kilkadziesiąt lat od czasu ukazania się prac Schöna – refleksyjna praktyka wykracza poza osobistą refleksję praktyków nad swoim doświadczeniem. Koncepcja dotyczy poziomu szerszej krytyki społecznej. Przykładem takiego ujęcia jest definiowanie refleksyjnej praktyki przez Maureen Eby (2000), która w swoim modelu uwzględnia takie źródła refleksyjnej praktyki jak: fenomenologia, sceptycyzm, teoria krytyczna. Zdaniem autorki (Eby, 2000) refleksyjna praktyka jest syntezą, a więc nie tylko sumą, lecz także tym, co z tej sumy wynika, trzech elementów: refleksyjności, samoświadomości i krytycznego myślenia.



Rys. 1. Refleksyjna praktyka jako synteza: refleksyjności, samoświadomości i myślenia krytycznego (za: Eby, 2000).

Niektórzy autorzy (Fook, White, Gardner, 2006), pisząc o refleksyjnej praktyce, wyróżniają refleksję krytyczną jako jej właściwość konstytutywną. Sama refleksyjność w tych przypadkach ma niższą rangę i jest rozumiana jako płytsza aktywność poznawcza, ograniczająca się do myślenia powierzchownego i prowadząca do ewentualnych zmian w sposobie myślenia tylko na poziomie technicznym. Refleksję krytyczną wyróżnia odwołanie się do szerszych kontekstów: organizacyjnych, społecznych, a nawet politycznych i ideologicznych. Zmiana powstała w wyniku refleksji krytycznej jest zmianą transformacyjną (Mezirow, 2009). Podobnie refleksję krytyczną ujmował Michael Reynolds (1998), który charakteryzował ją poprzez cztery wyznaczniki: kwestionowanie założeń, przyjęcie – w większym stopniu – społecznej, a nie indywidualnej perspektywy, poświęcenie szczególnej uwagi na analizę relacji władzy, dążenie do emancypacji. Podobne treści wypływają z innych źródeł (Fook, 2006), w których czytamy, że refleksja krytyczna jest inicjowana poprzez uświadomienie przez jednostkę ukrytego znaczenia tego, co obserwuje w wyniku połączenia jej indywidualnej tożsamości z kontekstem. Refleksja krytyczna prowadzi do otwarcia nowych perspektyw myślenia i działania. Nauczyciel, który przyjmie takie stanowisko, pozostanie otwarty na nowe perspektywy, będzie eksperymentował, podejmie ryzyko wyjścia ze swojej strefy komfortu.

Refleksyjna praktyka może przyjmować formę introspekcyjną lub intersubiektywną. W pierwszym przypadku podmiot skupiony jest na sobie oraz analizuje własne postępowanie i spostrzeganie oraz inne procesy psychiczne. W drugim przypadku refleksyjny praktyk wykracza poza własne przeżycia poprzez udostępnianie ich i współanalizowanie z innymi podmiotami. Tony Ghaye (2000) taką formę refleksyjnej praktyki nazywał refleksyjną rozmową. Tego typu dialog może być prowadzony w gronie współpracowników/kolegów z pracy, członków jakiegoś zespołu, jak i w grupie, w której znajduje się: mentor/nauczyciel i uczeń lub kilku uczniów. W praktyce introspekcje – w porównaniu do aktywności intersubiektywnych – zachodzą częściej. Być może dlatego refleksyjność utożsamiana jest z osobistym atrybutem jednostki. Innymi słowy refleksyjność traktuje się przede wszystkim jako rodzaj indywidualnego skoncentrowania się na sobie i własnej praktyce. Michael Reynolds i RussVince (2004) zauważyli jednak, że obszar refleksyjnej praktyki w kontekstach dialogowych jest niedoceniany. Zakładają, że jest to spowodowane brakiem rozwiązań systemowych na poziomie organizacji, które sprzyjałyby refleksyjności.

Refleksyjna praktyka na poziomie organizacji w ujęciu Reynolds i Vince (2004) wyłania się z krytyki refleksji indywidualnej. Jest ona kształtowana poprzez: dyskursywną

praktykę oraz refleksyjność, która zachodzi na poziomie organizacyjnym, uwzględniającym społeczne i polityczne procesy. Atrybutami tego typu refleksyjnej praktyki są: kolektywy, wiedza zbiorowa, samoświadomość organizacji, struktura organizacyjna umożliwiająca dokonywanie refleksji.

Koncepcja refleksyjnej praktyki niesie za sobą pewne obawy. Jedną z nich związana jest z zarzutem, iż umiejętność jednoczesnego działania i monitorowania tego działania stanowi bardzo trudne wyzwanie, w zasadzie nieosiągalne dla początkujących praktyków. Rzeczywiście postępowanie osób, które rozpoczynają karierę, może być bardziej intuicyjne niż refleksyjne. Przestrzeganie ustalonych zasad postępowania i procedur wydaje się w przypadku nowicjuszy czymś bardzo korzystnym. Jednak o ile trudno zastosować refleksję w czasie działania, o tyle przemyślenie zaistniałej sytuacji z pewnej perspektywy czasowej nie powinno już nastroić trudności i warto wdrażać taki styl funkcjonowania zawodowego na każdym etapie kariery.

Lektura na temat refleksyjnej praktyki

źródła wykorzystane w tekście:

- Bolton G., 2010, *Reflective practice: writing and professional development*, Los Angeles: Sage Publications.
- Boud D., Walker D., 1998, *Promoting reflection in professionals courses: the challenge of context*, *Studies in Higher Education*, 23(2).
- Davies S., 2012, *Embracing reflective practice*, *Education for Primary Care*, No. 23
- Eby M.A., 2000, *Understanding professional development*, (w:) A. Brechin, H. Brown, M.A. Eby (red.), *Critical practice in health and social care*, London, Sage.
- Ekebergh M., 2007, *Lifeworld-based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education*, *Reflective Practice*, 8(3).
- Fook J., 2006, *Beyond reflective practice: reworking the “critical” in critical reflection*. Keynote speech for conference “Professional lifelong learning: beyond reflective practice”, July 3, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/155665.pdf> (dostęp: 2018-06-11).
- Fook J., White S., Gardner F., 2006, *Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings*, (w:) S. White, J. Fook, F. Gardner (red.) *Critical reflection in health and social care*, Maidenhead, Berks: Open University Press.



- Ghaye T., 2000, *Into the reflective mode: bridging the stagnant moat*, Reflectice Practice, 1(1).
- Greenwood J., 1993, *Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schon*, Journal of Advanced Nursing, 19.
- Health Professions Council, 2006, *Your guide to our standards for continuing professional development*, London, Health Professions Council.
- Loughran J., Berry A., 2005, *Modelling by teacher educators*, Teaching and Teacher Education, No. 21.
- Manen M., 1990, *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, New York, State University of New York Press.
- Mezirow J., 2009, *Transformative learning theory*, (w:) J. Mezirow, E. W. Taylor (red.), *Transformative Learning in Practise: Insights from Community*, San Francisco: Jossey-Bass.
- *PROPOZYCJA NOWEGO MODELU KSZTAŁCENIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI*
<https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/.../6cf639c7f57d9166a000ee046cb0cd61.pdf>
(data pobrania: 2018-05-21).
- Reynolds M., 1998, *Reflection and Critical Reflection in Management Learning*, Management Learning, 29(2).
- Reynolds M., Vince R., (red.), 2004, *Organising reflection*, Aldershot, Surrey: Ashgate.
- Schön D., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.

Inna proponowana lektura:

- Perkowska-Klejman A., 2011, *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*, Pedagogika Społeczna, nr 2.
- Woronowicz W., 2006, *Refleksyjny praktyk*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Zdziarski K., (2015), *Nauczyciel – refleksyjny praktyk – puzzle pedagogiczne*, (w:) L. Pawelski, (red.), *Innowacyjność w zarządzaniu edukacją*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek.

2.3. Refleksyjny nauczyciel

Bogusław Śliwerski (2010, s. 25) jest zdania, że „współczesna pedagogika domaga się, by nauczyciel był «refleksyjnym pedagogiem», «nauczycielem myślącym», by «rozwiązywał problemy», «podejmował decyzje», «nauczał refleksyjnie» i by był «nauczycielem badaczem»”. Carl Grant i Kenneth Zeichner (1984, s. 4) twierdzą, że wybór pomiędzy byciem nauczycielem refleksyjnym a nauczycielem nierefleksyjnym jest jedną z najważniejszych decyzji, jaką muszą podjąć przyszli nauczyciele. Robert Marzano (2012) refleksyjność nauczyciela utożsamia z głębią, pasją i wytrwałością. Nadaje jej centralną rolę w praktyce zawodowej i uznaje za źródło nieustającego doskonalenia. Refleksyjność jako rodzaj samoświadomości jest zaś ogromnym sprzymierzeńcem nauczycieli. Refleksyjne nauczanie ma wiele konotacji, jednak najczęściej jest ujmowane jako: spoglądanie na to, co robi się w klasie, myślenie o tym, dlaczego to się robi, zastanawianie się nad efektami tego, co i jak się robi. Jest to proces samoobserwacji i samoewaluacji. Refleksyjność nauczyciela jest alternatywą wobec zautomatyzowania i rutyny we własnej praktyce i jednym ze sposobów na ich przezwycięzenie.

Refleksyjni nauczyciele regularnie poświęcają czas na namysł nad własną praktyką nauczycielską oraz na jej ocenę. Swoją praktykę analizują bardzo szeroko. Rozważają: strukturę, w której pracują, relacje z uczniami, podejmowane decyzje, wybrane i stosowane metodyki pracy. Jednak przede wszystkim analizują uczenie się uczniów i myślą o tym, w jaki sposób mogą sprostać konkretnym zadaniom oraz wyzwaniom, z którymi mogą się spotkać w przyszłości. Jack Richards (1990) w artykule na temat stawiania się refleksyjnym nauczycielem odnosi się do procesu refleksji, który uznaje za: przywoływanie, rozważanie i ocenianie doświadczenia, zazwyczaj w odniesieniu do wyznaczonego wcześniej celu. Analizowanie własnych doświadczeń – ich świadome przywoływanie i badanie w kontekście osiągnięć i porażek – jest podstawą oceny, a następnie podejmowania decyzji i poprawy działania. Najkrócej rzecz ujmując: jest źródłem oceny, planowania i działania.

Refleksja nad własną praktyką może być dokonywana indywidualnie, ale również w grupie, wraz z innymi nauczycielami. Refleksyjność wymaga zaangażowania i cierpliwości, bywa czasochłonna. Przyjmując postawę refleksyjną, nauczyciele decydują się na taki styl funkcjonowania zawodowego przez cały czas. Innymi słowy refleksyjnym nauczycielem się jest, a nie bywa. Niemniej, zdarza się, że konkretne okoliczności lub pewne okresy czasu sprzyjają refleksyjności bardziej niż inne. Przykładowo koniec semestru jest idealnym momentem, aby rozważyć własną praktykę, podjąć pewne decyzje i zaplanować ich wprowadzenie w przyszłości. Refleksyjność nauczyciela może być traktowana jako narzędzie, za pomocą którego nauczyciele mogą nie tylko obserwować, lecz także oceniać sposób



własnego funkcjonowania w klasie. Leo Bartlett (1990) wskazuje, że bycie refleksyjnym nauczycielem polega na wyjściu poza rutynowe, instruktażowe pytania typu: *jak?*, *co?*, *dlaczego?* i przejście do pytań bardziej złożonych typu: *co i dlaczego?*. Budowanie odpowiedzi na tego typu pytania powoduje uświadamianie sobie przebiegu procesu kontroli nad własnym myśleniem i działaniem. Rozważając: *co i dlaczego?* zyskuje się szansę na sukcesywne zmienienie codziennego funkcjonowania w klasie szkolnej i rozwój własnej praktyki. Refleksyjne podejście do własnej praktyki obejmuje zatem zmiany w sposobie postrzegania nauczania i uczenia się oraz własnej roli w tych procesach. Nauczyciele, którzy reflektują własne myślenie i postępowanie, doprowadzają do zmian we własnych postawach, a nawet we własnej świadomości. Zmiany te są korzystne dla nich samych, a także dla ich uczniów.

Rozwijanie refleksyjności nie pociąga za sobą jakichkolwiek znaczących ryzyk, co nie oznacza, że jest pozbawione trudności. Wśród wad wymieniana jest czasochłonność stosowanych metod. Inną kwestią jest to, że samo doświadczanie refleksji nie jest wystarczającym czynnikiem rozwoju. Niemniej, czynna aktywność połączona z doświadczeniem refleksja będzie potężnym bodźcem rozwoju odważnych i profesjonalnych nauczycieli.

W jaki sposób można rozwijać refleksyjność nauczycieli?

Istnieje wiele sposobów na rozwój refleksyjności nauczycieli. Wśród najpopularniejszych i najczęściej stosowanych sposobów działania znajdują się: pogłębiona obserwacja siebie i innych, pisanie dzienników refleksyjnych.

Obserwacje koleżeńskie (*Peer Observation*)

Opisywana metoda polega na obserwacji czyjejs praktyki (np. wybranych aspektów prowadzenia zajęć z uczniami) przez kogoś równego rangą, np. przez kolegę (*peer* – ktoś równy rangą). Obserwacje koleżeńskie są korzystne dla obu stron. Nauczyciele, wzajemnie obserwując swoją praktykę, mają okazję do spostrzeżeń dotyczących: stylów pracy, stylów nauczania, stosowanych metod, oceny relacji społecznych i wielu innych aspektów działania kolegów. W dalszej kolejności obserwacje koleżeńskie dają możliwość refleksji nad własnym sposobem prowadzenia lekcji przez przyjrzenie się własnej praktyce oczami innych, a także – w przypadku bycia obserwatorem – odnoszenie własnych sposobów pracy do pracy innych.

Jack Richards i Charles Lockhart (1991) wskazują na cztery aspekty obserwacji w parach:



1. Założenie, że obie osoby wystąpią zarówno w roli obserwowanego, jak i obserwatora.
2. Przeprowadzenie spotkania wprowadzającego we wzajemną obserwację. Na tym spotkaniu nauczyciele – w parze – omawiają charakter obserwowanych zajęć, ich tematykę, zastosowaną metodykę. Rozmawiają również na temat uczniów, w tym na temat relacji interpersonalnych w klasie oraz ewentualnych problemów. Obserwowany nauczyciel przybliży także cel lekcji oraz zaplanowane do wykonania zadania. Spotkanie wprowadzające ma na celu zebranie odpowiedniej ilości informacji o planowanej lekcji jeszcze przed jej rozpoczęciem. Na tym etapie obserwator powstrzymuje się od oceny i komentarza. Dodatkowo ustalana jest procedura obserwacji oraz jej harmonogram.
3. Przeprowadzanie obserwacji polega na odwiedzeniu swojego partnera w jego klasie i zastosowanie procedury ustalonej wspólnie przez obu partnerów.
4. Wzajemna obserwacja zawiera również etap zwany „poobserwacją”. Nauczyciele spotykają się po przeprowadzonej lekcji w niezwłocznym terminie. Obserwator przekazuje swoje spostrzeżenia i omawia je z autorem lekcji.

Nagrywanie własnej lekcji

Nagranie własnej lekcji może stanowić podstawę do rozwijania refleksyjności (Pellegrino, Gerber, 2012). Wiele przydatnych informacji na temat funkcjonowania w klasie można uzyskać na podstawie obserwacji koleżeńskich oraz informacji zwrotnych od uczniów. Nauczyciele nie są jednak w stanie – za pomocą tych metod – uchwycić procesu nauczania i uczenia się z minuty na minutę. Wiele aktywności zachodzi w klasie jednocześnie. Nikt nie posiada zdolności percepcji umożliwiającej całkowitą, holistyczną rejestrację wszystkiego. Zapoznanie się z nagraniem własnej lekcji pozwala nauczycielowi na czynienie wielu spostrzeżeń, niemożliwych do uzyskania na innej drodze. Przykładowo: na temat tego, w jaki sposób się wypowiada, o czym mówi, o tym, czy jego polecenia są jasne i zrozumiałe. Nauczyciel może zaobserwować również wiele wydawałoby się prozaicznych, a w rzeczywistości bardzo ważnych aspektów swojej pracy, takich jak: postawa ciała, sposób mówienia, sposób chodzenia. Może również dokonać pogłębionej obserwacji zachowania uczniów, np. w jakich momentach zaczynają się nudzić, czy wystarczająca ilość czasu jest poświęcana uczniom, którzy posiadają zarówno wyższe, jak i niższe umiejętności niż pozostali.



Pisemny opis swoich doświadczeń

Pisemna refleksja nad swoim doświadczeniem stanowi użyteczny sposób na zaangażowanie nauczycieli w proces refleksji. Istnieje wiele odmian tej metody – od notatek zapisywanych we własnym kalendarzu, przez wypełnianie kwestionariuszy na temat własnej praktyki, na prowadzeniu refleksyjnych dzienników, a nawet pisaniu autobiografii kończąc. Metoda powala nauczycielom na regularną ocenę swojego postępowania w klasie oraz na ocenę zastosowania własnych założeń na temat uczenia się i nauczania (Moon 2003).

Refleksyjne pisanie może przebierać formę tradycyjną (papierową) lub też elektroniczną, np. pod postacią *tweetowania* (2011). Służy ono zapisowi istotnych zdarzeń edukacyjnych oraz wynikających z nich własnych odczuć, spostrzeżeń i wniosków. Narzędzie pozwala na wyrażanie osobistego i dynamicznego wrażenia z własnego postępowania i rozwoju. Refleksyjne pisanie będzie sprzyjało samodoskonaleniu oraz wspomagało twórczą interakcję pomiędzy innymi nauczycielami, w tym nauczycielami stosującymi metodykę refleksyjną. Refleksyjne pisanie może dotyczyć także uczniów. Badania wskazują na to, że ma ono pozytywny wpływ na uczenie się uczniów, w tym uczenie się pozainstytucjonalne (Sen, 2010).

Badania w działaniu (*action reserch*)

Maria Czerpaniak-Walczak (2014) pisze, że prowadzenie badań jest elementem nauczycielskiej codzienności. Nie należy jednak tych badań utożsamiać z czynnościami spełniającymi kryteria procedur naukowych. Prowadzenie badań w zawodzie nauczyciela związane jest ze stawianiem w obliczu nowych, niespotykanych wcześniej sytuacji. Badania w działaniu są zatem nastawione na rozstrzyganie realnych, bezpośrednio związanych z praktyką problemów. Jest to procedura sprawdzania hipotez, które mogą, ale nie muszą pochodzić z teorii naukowej. Nauczycielskie badania w działaniu mogą przyjmować różne formy, np.: analizę własnej praktyki polegającą na: badaniu, ocenie, wprowadzaniu zmiany, ponownym badaniu; rozpoznawaniu sytuacji wychowanków w oparciu o zasadę uznania, że najwyższe kompetencje zrozumienia funkcjonowania danej społeczności mają jej członkowie; pomocy uczniom w rozwiązywaniu ich problemów, postawieniu na ich pełne zaangażowanie. Powyższe przykłady wpisują się w taktykę *action reserch*, opisaną przez Stephena Kemmisa i Mervyna Wilkinsona (1998). Autorzy podkreślili następujące aspekty tych badań: proces dziejący się społecznie, aktywność badacza, współdziałanie z innymi, poprawa badanych aspektów rzeczywistości, decyzyjność.



Lektura na temat refleksyjności nauczycieli:

źródła wykorzystane w tekście:

- Bartlett L., 1990, *Teacher development through reflective teaching*, (w:) J.C. Richards, D. Nunan (red.), *Second Language Teacher Education*, New York: Cambridge University Press.
- Czerepaniak-Walczak M., 2014, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review, nr 19 (2/2014).
- Grant C. A., Zeichner K. M., 1984, *On Becoming a Reflective Teacher*, (w:) C. A. Grant, *Preparing for Reflective Teaching*, Boston, Allyn and Bacon.
- Kemmis S., Wilkinson M., 1998, *Participatory action research and the study of practice*, (w:) B. S. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks, *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education*, London.
- Marzano R., 2012, *Becoming a Reflective Teacher*, Marzano Research Laboratory.
- Moon J., 2003, *Learning journals and logs, Reflective Diaries*, Centre for Teaching and Learning, Good Practice in Teaching and Learning, University of Exeter.
- Pellegrino A. M., Gerber B. L., 2012, *Teacher Reflection Through Video-Recording Analysis*, *Georgia Educational Researcher*, 9.
- Richards J.C., 1991, *Towards Reflective Teaching*. *The Teacher Trainer*, (w:) J. C. Richards, Ch. Lockhart (red.), *The Language Teaching Matrix*, New York, Cambridge University Press.
- Richards J.C., *Towards Reflective Teaching*,
https://www.tttjournal.co.uk/.../Towards_Reflective_Teaching.pdf (dostęp: 2018-06-02)
- Rinaldo S.B., Tapp S., Laverie, D.A., 2011, *Learning by Tweeting: Using Twitter as a pedagogic tool*, *Journal of Marketing Education*, No. 33 (2).
- Sen B. A., 2010, *Reflective writing: a management skill*, *Library Management*, Vol. 31
- Śliwerski B., 2010, *Mysleć jak pedagog*, Sopot, Wydawnictwo GWP.

inna proponowana lektura:

- Červinková H., Gołębniak B. D. (red.), 2013, *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa, Scholar.



- Gołębniak D. B., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*, EDYTOR, Toruń-Poznań.
- Perkowska-Klejman A., 2012, Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego, *Ruch Pedagogiczny*, nr 3.

2.4. Refleksyjne uczenie się

Rozważania nad refleksyjnością w kontekście ucznia się są prowadzone w związku z dynamizmem i pluralizmem współczesnej rzeczywistości. Nie jest to jednak temat nowy. Blisko sto lat temu – w latach 30. XX wieku – John Dewey (1933, 1988, s. 78) pisał, że nie uczymy się z doświadczenia, ale uczymy się z refleksji nad doświadczeniem. Obecnie w sytuacji powiększania się autonomii jednostki w zakresie własnego rozwoju, nieograniczonego dostępu do informacji i ich wieloznaczności refleksyjność nabiera szczególnego znaczenia. Współcześnie każdy człowiek może budować własną spersonalizowaną wiedzę, która wynika z jego sposobów poznania rzeczywistości, analiz, rozumienia i interpretacji treści, których się uczy. Refleksyjność ma związek z dogłębną analizą zbieranych informacji w kontekście dotychczasowych doświadczeń, przeżyć i poglądów podmiotu. Uczenie się refleksyjne wymaga też uwzględnienia kontekstu, w którym przebiega samo uczenie się i jest wytwarzane nowe znaczenia. Na proces uczenia się refleksyjnego składa się wiele czynności intelektualnych, powinien on zatem być rozłożony w czasie (Perkowska-Klejman, 2016).

W literaturze przedmiotu omawianych jest kilka aspektów refleksyjnego uczenia się. Jednym z nich jest skoncentrowanie na samym procesie uczenia się. Podmiot rozpatruje własne potrzeby w zakresie uczenia się, motywację oraz możliwości, zarówno te stojące po jego stronie, jak i te wynikające ze środowiska. Kolejny aspekt wskazuje na to, że uczenie się refleksyjne jest procesem osobistym – choć może przebiegać w grupie. Jednostka wytwarza wiedzę indywidualną, ale uwzględnia: rozmaite konteksty, wiedzę innych, w tym wiedzę naukową. Refleksyjne uczenie się, za Robertem Gaiserem (2009), można zdefiniować jako proces monitorowania swojego uczenia się. Inni autorzy idą o krok dalej i twierdzą, że efektem uczenia się refleksyjnego będzie wzrost samoświadomości jednostki w zakresie swojej wiedzy, możliwości oraz kontekstowości działań (Korthagen, 2004), a także moralnych aspektów własnej praktyki (Verkerk, 2004). Jeszcze innym aspektem uczenia się refleksyjnego jest uczenie się poprzez refleksję nad doświadczeniem. Doświadczenie w tym kontekście jest procesem aktywnym, intelektualnym oraz wysoce uświadamianym. Podmiot jest świadomy nie tylko swojej wiedzy, lecz także swoich myśli oraz odczuć (Boud, Walker, 1989). Niekiedy

uczenie się refleksyjne opisywane jest poprzez transformację doświadczenia (Kolb, Kolb, 2005). Zdaniem Karen Osterman i Roberta Kottkampa (1993) obejmuje ono integrację teorii, praktyki, myślenia i działania. Uczenie się refleksyjne jest rozumiane jako proces, który polega na analizie wielu źródeł wiedzy, w tym źródeł i doświadczeń osobistych.

Refleksyjne uczenie się powinno doprowadzić do głębokiego zrozumienia doświadczenia i większej umiejętności zastosowania wiedzy w nowych sytuacjach (Mitchell i in, 2009).

Artur Costa i Bena Kallick na łamach książki *Learning and Leading with Habits of Mind* wykładają, na czym polega uczenie się poprzez refleksję. Nauczyciele, którym są bliskie idee refleksyjnego uczenia się, będą – z głębokim przekonaniem o słuszności swego postępowania – stosować metodyki oparte na samodzielnej pracy uczniów. Organizacja pracy na zajęciach prowadzonych przez tych pedagogów będzie wypełniona zadaniami, podczas których uczniowie występują w rolach producentów, a nie konsumentów wiedzy. Nauczyciele będą fasilitatorami procesu uczenia się, czyli kimś w rodzaju pośredników między uczniami a uczeniem się. Niezwykle istotne będzie też zwracanie uwagi uczniom, aby zastanawiali się nad wykonywanymi zadaniami poprzez zapytania: *Co mam zrobić?, Jak mam to zrobić?, Dlaczego powinienem to zrobić?, Czego się na tej podstawie nauczę/nauczyłem?*. W refleksyjnym uczeniu się chodzi o wyrobienie nawyku refleksji nad własną pracą. Uczniowie powinni być przyzwyczajeni do zastosowywania posiadanej już wiedzy w nowych sytuacjach, myślenia o myśleniu, pozostawania otwartym na ciągłe uczenie się.

Lektura na temat refleksyjnego uczenia się

źródła wykorzystane w tekście:

- Boud D., Walker D., 1998, *Promoting reflection in professional courses: The challenge of context*, Studies in Higher Education, 23.
- Costa A. L., Kallick B., 2008, *Learning Through Reflection*, (w:) A. L. Costa, and B. Kallick, (red.), *Learning and Leading with Habits of Mind 16 Essential Characteristics for Success*, Alexandria.
- Gaiser R. R., 2009, *The teaching of professionalism during residency: why it is failing and a suggestion to improve its success*, Anesthesia & Analgesia, 108.
- Kolb A.Y., Kolb D.A., 2005, *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, Academy of Management Learning & Education, 4.

- Korthagen F., 2004, *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*, Teaching and Teacher Education, 20.
- Mitchell R., Regan-Smith M., Fischer M. A., Knox I., Lambert D. R., 2009, *A new measure of the cognitive, metacognitive, and experiential aspects of residents' learning*, Acad Med 84.
- Osterman K.F., Kottkamp R. B., 1993, *Reflective practice for educators. Improving schooling through professional development*, Newbury Park, California, Corwin Press Inc.
- Perkowska-Klejman A., 2016, *Refleksyjność studentów pedagogiki*, Studia Edukacyjne, 39.
- Verkerk M. A., Lindemann H., Maekelberghe E., Feenstra E., Hartoungh R., de Bree M., 2004, *Enhancing reflection: An Interpersonal Exercise in Ethics Education*. The Hastings Center report, 34.

inna proponowana lektura:

- Morańska D., 2017, *Refleksyjne uczenie się w akademickiej edukacji zdalnej*, Edukacja – Technika – Informatyka, 19.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

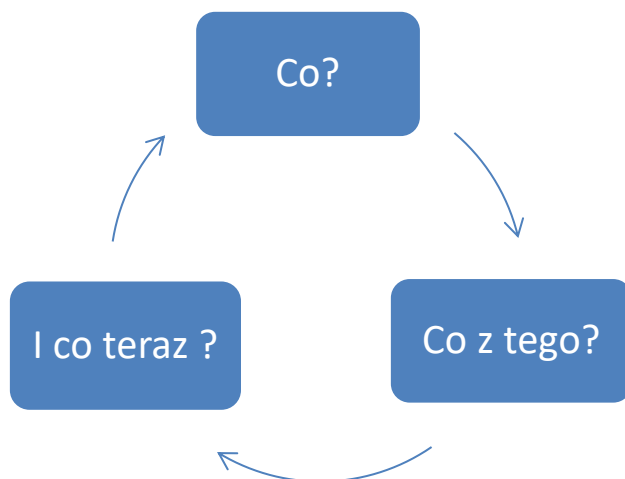
III. Modele refleksyjnego uczenia się

3.1. Model Bortona

Terry Borton (1970, s. VII) we wstępie do swojej książki zatytułowanej: *Reach Touch and Teach* (Docieraj, Nauczaj i Poruszaj) pisał, że uczniowie są indywidualnymi podmiotami, ale ich uczenie się przebiega w pewien zorganizowany sposób. Autor podjął próbę dotarcia do podstawowych poziomów osobowości uczniów i zastanawiał się, czy nauki szkolnej nie można uczynić podobnej do tej, której każdy doświadczał jako niemowlę. Małe dziecko uczy się z radością i z zaangażowaniem, najpierw odkrywa siebie, a potem otoczenia.

Model Bortona (1970) nie jest skomplikowany, dlatego jest szczególnie polecany dla osób początkujących w zakresie refleksyjnego uczenia się. Składa się on z trzech prostych

kroków zdefiniowanych za pomocą pytań: *Co?* (*What?*), *Co z tego?* (*So what?*), *I co teraz?* (*Now what?*).



Rys. 2. Model Bortona, opracowanie własne, na podstawie: Borton T., 1970, *Reach Touch and Teach*.

1. Etap opisu – określony za pomocą symbolicznego pytania *co?* – służy szczegółowemu zidentyfikowaniu i opisowi doświadczenia. Udzielenie odpowiedzi na pytania: *Co zaszło?*, *Co ja robiłem?*, *Co zrobili inni?* *Czego się nauczyłem?*, *Co mnie zaskoczyło?*, *Co było łatwe/trudne?* ma rozbudzić samoświadomość podmiotu uczącego się.

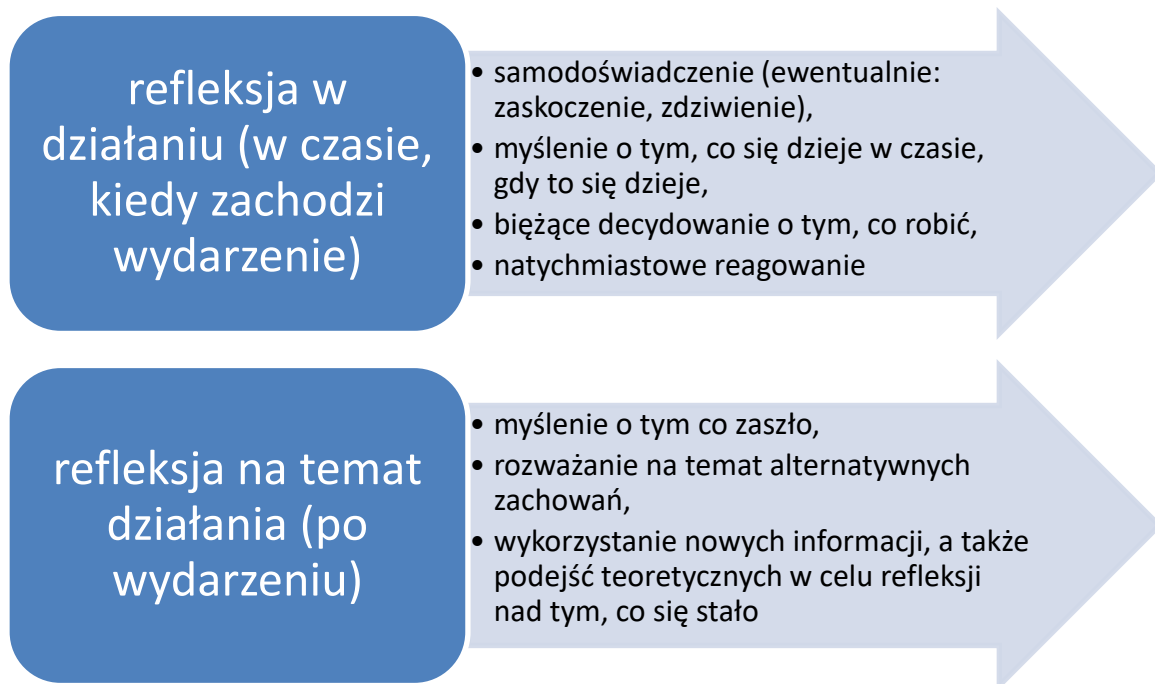
2. Etap analizy – określony poprzez pytanie *Co z tego?* – polega na pogłębionym koncyptowaniu doświadczenia oraz tego, co kryje się za doświadczeniem. Badanie doświadczenia polega na poszukiwaniu różnych czynników, zdarzeń i faktów, które wpłynęły na analizowane doświadczenie. Osoba ucząca się zastanawia się w pierwszej kolejności nad osobistym rozumieniem zaistniałej sytuacji oraz nad jej znaczeniem. Myśli także nad tym, co w danym doświadczeniu było najważniejsze. Zadaje sobie samemu pytania: *Jak to, co zaszło, na mnie wpłynęło?* *Czy na podstawie analizy tego, co zaszło, mogę coś powiedzieć o sobie?* *Czy zaszło coś, czego się nie spodziewałem?*, *Czy nauczyłem się tego, co zakładałem?*, *Co dla mnie i dla mojego uczenia się wynika z zaistniałej sytuacji?*

3. Etap syntezy i ewaluacji – wyrażony poprzez pytanie *Co teraz?* – ma pobudzić refleksję na temat alternatywnych kierunków działania oraz doprowadzić do rozważenia dalszego postępowania. Na podstawie analizy (*Co?* i *Co z tego?*) podmiot planuje modyfikację swojego

postępowania i zastanawia się, co powinno być w nim poprawione oraz jak tego dokonać. „Uczeń” obmyśla też konkretne zmiany swojego postępowania w przyszłości. Zastanawia się: *Co mogę teraz zrobić? Co mogę zrobić lepiej? Czy czegoś potrzebuję, aby poprawić moją praktykę? Jakie konsekwencje może przynieść moje zmodyfikowane działanie?*

3.2. Model Schöna

Donald Schön jest znany z konceptualizacji i spopularyzowania teorii refleksyjnej praktyki (1983, 1987). Teoria ta zakłada, że uczenie się refleksyjne zachodzi podczas refleksji w działaniu (*reflection in action*) oraz refleksji na temat działania (*reflection on action*). Oba rodzaje refleksji mogą występować niezależnie, innymi słowy nie muszą one stanowić następujących po sobie etapów.



Rys. 3. Refleksja w działaniu i refleksja na temat działania, na podstawie: Schon D., 1983, *The Reflective Practitioner*.

Refleksja w działaniu jest strategią szczególnie przydatną w praktyce związanej z koniecznością szybkiego reagowania. Profesjonalista musi reagować na bieżąco, czyli podczas

trwania wydarzeń. Schön, opisując refleksję w działaniu, koncentrował się na tym, że każdy, kto jej dokonuje, staje się swoistym „badaczem”. Badacz ten nie musi być jednak zależny od jakiegokolwiek teorii naukowej, czy ustalonej odgórnie metodyki postępowania. Wręcz przeciwnie, praktyk – w obliczu doświadczania czegoś unikalnego, rozwiązywania indywidualnego przypadku – konstruuje na bieżąco „nową teorię”.

Refleksja nad doświadczeniem związana jest z pogłębioną analizą konkretnego doświadczenia z przeszłości. Źródłem refleksji nad doświadczeniem bywają wątpliwości, które są naturalne dla refleksyjnych praktyków. Podmiot skupia się na tym, co zaszło i głęboko to analizuje. Zastanawia się, czy postąpił właściwie. Myśli, czy jest zadowolony ze swojego postępowania i z tego, co zaszło. Rozważa, czy coś i jeśli tak, to co można było wykonać lepiej. Podmiot dokonuje również refleksji nad własnymi uczuciami i myślami. Przypomina sobie, jak się czuł i jak przebiegało jego myślenie w zaistniałej sytuacji. Refleksja nad doświadczeniem kończy się pewną konkluzją i sformułowaniem kluczowych wniosków, które mogą być skonceptualizowane w postaci pytań: *Co zrobię inaczej w przyszłości? Czego nauczyła mnie ta sytuacja?*

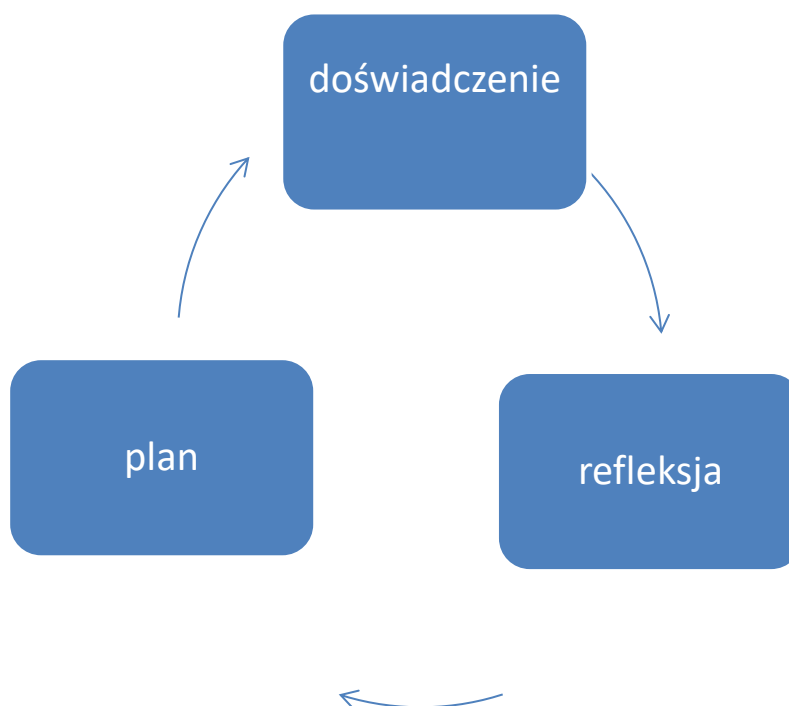
Zarówno w przypadku refleksji nad działaniem, jak i refleksji w działaniu profesjonalści są świadomi zachodzących procesów poznawczych oraz uruchamianych emocji. W obu sytuacjach starają się budować nowe rozumienie, oparte na własnym doświadczeniu i znanej wcześniej wiedzy, ewentualnie wiedzy teoretycznej.

Przykład refleksji w działaniu w pracy nauczyciela może mieć następujący przebieg. Nauczyciel podczas zebrania rady pedagogicznej nie może się skupić i rozmyśla na temat zakupów, które planuje zrobić wieczorem. W pewnym momencie uświadamia on sobie, że chciałby skorzystać z tego, o czym jest mowa, a więc musi znaleźć szybki sposób na skupienie uwagi. Postanawia więc robić notatki i zapisywać w postaci punktów kluczowe wypowiedzi innych. Nauczyciel jest świadomy procesu, który zachodzi.

Przykładowy opis refleksji na temat działania może rozpocząć się uświadomieniem sobie przez nauczyciela tego, że nie może sobie przypomnieć zagadnień z zebrania rady pedagogicznej. Postanawia on zapobiec takiej sytuacji w przyszłości. Dowiaduje się, na jaki temat będzie przyszła rada pedagogiczna (np. szkoleniowa) i zapisuje sobie kilka pytań związanych z tym tematem, na które chciałby uzyskać odpowiedź. Podczas zebrania nauczyciel robi notatki, co pozwala mu się bardziej skupić. Po radzie pedagogicznej omawia z kolegami z pracy zagadnienia na niej poruszane. Stara się sformułować osobiste opinie na temat wykładanych treści.

3.3. Eksperymentalny cykl kształcenia Greenawaya

Model Rogera Greenawaya (<http://reviewing.co.uk> ...) jest bardzo prostym – zawartym w trzech krokach – pomysłem na zorganizowanie refleksyjnego uczenia się. Zdaniem autora uczenie się poprzez doświadczenie może dotyczyć każdej profesji i obecnie jest bardzo często używane, szczególnie w obszarze szkoleń dla dorosłych, zwłaszcza związanych z przywództwem i zarządzaniem. Ujęcie uczenia się przez doświadczenie w konkretny, cykliczny model pozwala uporządkować sekwencję refleksyjnego uczenia się. Namysł nad tym, co się stało, pozwala lepiej zaplanować następne doświadczenie. Innymi słowy, uczenie się trwa cały czas. Kolejne doświadczenia i ich refleksyjna analiza sprawiają, że podmiot jest lepiej przygotowany (nauczył się) do sprostania podobnej praktyce w przyszłości.



Rys. 4. Eksperymentalny cykl kształcenia, opracowanie własne na podstawie:
<http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm>.

1. Doświadczenie – ten etap jest opisem tego, co się wydarzyło. Doświadczenie może być analizowane na bieżąco lub też z pewnej perspektywy czasowej. Osoba ucząca się jest aktywnym podmiotem/uczestnikiem danego zdarzenia. Na tym etapie chodzi przede wszystkim

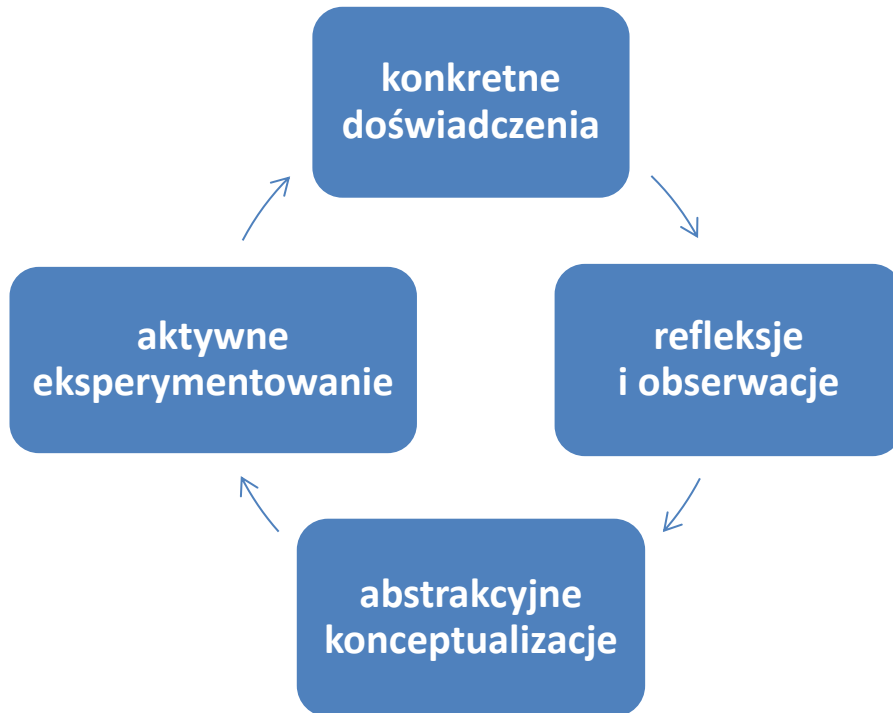
o opis tego, co się stało. Jeśli zajdzie taka konieczność, to należy uwzględnić perspektywę innych uczestników zdarzenia.

2. Refleksja, przegląd doświadczenia – ten etap związany jest z refleksją i „dyskusją” na temat tego, co się stało. Podmiot, „z boku” przygląda się temu, co zaszło. Ocenia, co poszło dobrze, a co źle. Namysłowi poddany jest również zachodzący proces uczenia się. Podmiot może zastanawiać się, czy na podstawie tego, co zaszło nauczył się czegoś nowego. Innymi słowy jest to doświadczenie uczenia się na podstawie działania. Refleksyjność przejawia się także w wyciąganiu wniosków z sytuacji i poszukiwaniu w niej sensu.

3. Plan – planowanie związane jest z opracowaniem strategii dalszego postępowania w podobnej sytuacji mogącej wydarzyć się w przyszłości. Greenaway zwracał uwagę na pewne wyzwania tego etapu, którymi mogą być: odwaga zaplanowania czegoś inaczej, podjęcie ryzyka związanego z niepewnością, gotowość do dalszego działania. Zakłada się jednak, że na podstawie nauki z doświadczenia i refleksji nad tym, co zaszło, przyszłe doświadczenie będzie lepsze. Ważna na tym etapie jest podmiotowa świadomość, tego, co w przyszłości można zrobić lepiej, skuteczniej. Wyposażenie w tę wiedzę pozwala rozpocząć nowy cykl.

3.4. Cykl Kolba

David Kolb (1984) jest autorem modelu uczenia się przez doświadczenie (*Experiential Learning Model*). Uczenie się zostało w tym modelu zdefiniowane jako proces wytwarzania wiedzy poprzez transformację doświadczenia. Innymi słowy, uczenie się polega nie tylko na przyswajaniu treści kształcenia, ale także na ich integracji z doświadczeniem. W wyniku tej integracji treści kształcenia mogą ulec przekształceniu. Kolb w procesie uczenia się wyróżnił cztery następujące po sobie cyklicznie etapy, mianowicie: doświadczenie, refleksję, teorię i zastosowanie wiedzy. Istnieje założenie, że uczenie się opisane za pomocą modelu Kolba nigdy się nie kończy. Nowa – nabyta w wyniku analizy przeszłych doświadczeń – wiedza, zostaje wykorzystana przez podmiot w konkretnych sytuacjach praktycznych, które nadal poddawane są refleksji.



Rys. 5. Eksperymentalny cykl uczenia się Kolba; na podstawie: Kolb, 1984².

1. Konkretne doświadczenia (wykonanie, zdobywanie doświadczenia) oznacza aktywne uczestnictwo podmiotu w nowej sytuacji lub praktyczną reinterpretację istniejących już doświadczeń. Doświadczenie jest przeżyciem czegoś „na własnej skórze”. Polega ono na pełnym zaangażowaniu w określone zadanie, aktualnie rozwiązywany problem, podjęte przedsięwzięcie. Konkretne doświadczenie może przyjmować formę pracy w grupie lub też pracy samodzielnej.

2. Refleksja i obserwacja (przeгляд, refleksja nad doświadczeniem). Podmiot przygląda się zaistniałej praktyce, analizuje i ocenia to, co zaszło. Uczeń obserwuje swoje doświadczenia oraz dokonuje refleksji nad tym, co zaszło z wielu perspektyw, ale myśli samodzielnie i dokonuje autonomicznych wyborów. Bez refleksji tworzenie abstrakcyjnych reguł generalizujących byłoby niemożliwe. Refleksyjność ma także bardzo duże znaczenie wówczas, gdy odkrywane są niespójności na drodze doświadczenia i rozumienia. Szczególnie wymagająca jest refleksja nad zagadnieniami nowymi – niedoświadczonymi wcześniej elementami praktyki.

3. Abstrakcyjne konceptualizacje (konkluzje, nauka z doświadczenia, tworzenie pojęć, wyciąganie wniosków z praktyki, teoria). Jest to etap dający początek nowej idei lub

² To samo tłumaczenie etapów cyklu Kolba zastosowano w: Perkowska-Klejman, 2013.



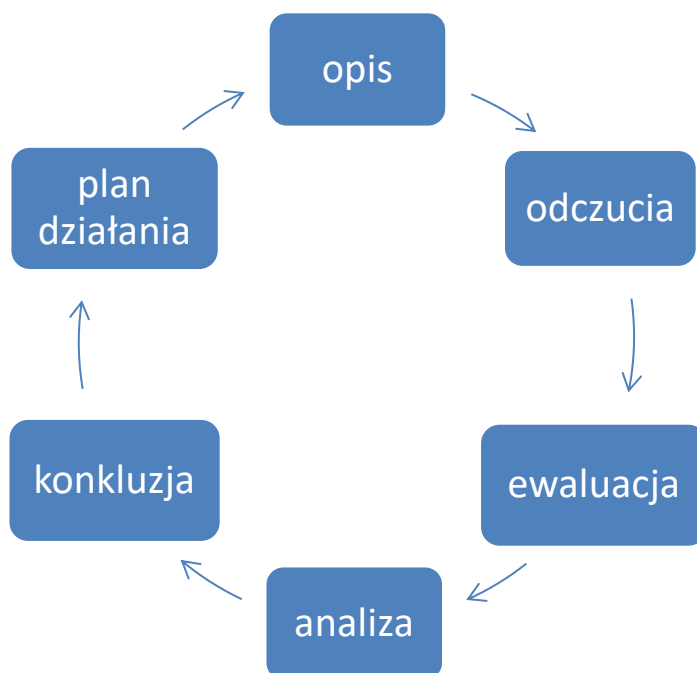
modyfikacji już istniejących konceptualizacji. Nowe pojęcia i teorie powstają poprzez integrację wyników refleksyjnej obserwacji. Przyglądający się nowym koncepcjom podmiot może odwoływać się do swoich wcześniejszych doświadczeń oraz posiadanej wiedzy, w tym wiedzy naukowej.

4. Aktywne eksperymentowanie (planowanie, stosowanie nowej wiedzy w praktyce). Zdaniem Kolba efektywnie uczenie się polega na zastosowaniu wiedzy w praktyce. Podmiot testuje w praktyce implikacje nowych koncepcji. Wyniki abstrakcyjnych konceptualizacji znajdują swoje zastosowanie podczas rozwiązywania nowych konkretnych problemów. Można powiedzieć, że nowe pomysły są sprawdzane w praktyce. Eksperymentowanie prowadzi do powstania nowych doświadczeń, a więc cykl Kolba może rozpocząć się od początku.

Każdy z czterech kroków modelu uczenia się przez doświadczenie został opisany przez odpowiednie strategie uczenia się. Konkretno doświadczenia (za: Knowles i in., 2009) mogą być realizowane poprzez: symulacje, metodę przypadków, wycieczki, pokazy, doświadczanie realnych problemów. Strategiami obserwacji i refleksji są: dyskusje, prace w małych zespołach, narady, wyznaczanie obserwatorów. Abstrakcyjne konceptualizacje odbywają się poprzez różnorakie dzielenie się treściami kształcenia. Aktywne eksperymentowanie może przyjmować postać: doświadczeń laboratoryjnych, doświadczeń w miejscu pracy, staży i praktyk.

3.5. Refleksyjny cykl Gibbsa

Model Grahama Gibbsa (1988) został opracowany w latach osiemdziesiątych XX wieku z myślą o osobach, które chciałyby uczyć się ze swojego doświadczenia oraz jednocześnie pracować nad poprawą tego doświadczenia. Cykl składa się z sześciu etapów, które mogą się powtarzać w celu udoskonalania praktyki oraz w wyniku zmiany warunków czy też kontekstów, w których zachodzi uczenie się. Model pozwala na przemyślenie wszystkich etapów przeżywanego doświadczenia lub wykonywanego działania. Zastosowanie po sobie, kolejno wszystkich sześciu etapów porządkuje proces refleksji. Jest to proces pracowity oraz wymagający czasu. Wnioski nie są wyciągane zbyt szybko i pochopnie, są przemyślane i trafne, co powoduje, że jest to proces bardzo skuteczny. Obecnie cykl Gibbsa jest popularną metodą pracy wykorzystywaną podczas sesji *coachingowych*.



Rys. 6. Refleksyjny cykl Gibbsa, na podstawie: Gibbs, 1988³.

1. Opis (*description*). Kluczowe pytanie tego etapu brzmi: *Co się stało?*. Celem tego etapu jest w miarę szczegółowy opis danej sytuacji. Podmiot zastanawia się: *Kiedy i gdzie coś zaszło?, Z jakiego powodu uczestniczyłem w tym zdarzeniu?, Czy byli inni uczestnicy tego zdarzenia?, Co zaszło podczas zdarzenia?, Co zrobiłem?, Co robili inni uczestnicy?, Czy wystąpiły jakieś inne ważne okoliczności tego zdarzenia?, Do czego doprowadziła ta sytuacja?*.

2. Uczucia (*feelings*). Pytanie o myśli i odczucia. Podmiot zastanawia się – na poziomie opisu – nad myślami i odczuciami, towarzyszącymi mu podczas zaistniałego doświadczenia. Innymi słowy stara się nie komentować emocji, o których opowiada. Rozmyślenia zaczynają się od opisu uczuć, które pojawiły się przed wydarzeniem. Następnie rozważane są osobiste emocje pojawiające się w trakcie zdarzenia, a także to, co mogli czuć inni. Warto rozważyć odczucia, które pojawiały się również po zdarzeniu, oraz odczucia mogące towarzyszyć innym, także po zdarzeniu. Opowiadanie o własnych odczuciach oraz odczuciach innych może być trudne, dlatego przydatne na tym etapie są różne techniki projekcyjne.

3. Ewaluacja (*evaluation*). Jest to etap polegający na ocenie tego, co zaszło do tej pory określony za pomocą pytania: *Co było dobrego, a co złego w tym doświadczeniu?*. Ewakuacja wymaga obiektywnego spojrzenia na to, co zaszło, przez podmiot uczestniczący w tym zdarzeniu. Pomocne na tym etapie mogą być następujące pytania: *Co było pozytywnego w danej*

³ To samo tłumaczenie etapów cyklu Kolba zastosowano w: Perkowska-Klejman, 2013.

sytuacji?, Co było negatywnego?, Co poszło bardzo dobrze?, Co poszło źle/nie tak, jak powinno?, Czy było coś, czego mógł dokonać podmiot lub inni, by przyczynić się do tego, aby ta sytuacja była bardziej pozytywna lub negatywna?

4. Analiza (analysis). Wyzwaniem tego etapu jest odpowiedź na pytania: *Jaki był sens tego, co zaszło?, Jakie to miało znaczenie?*. Podmiot raz jeszcze rozpatruje zaistniałą sytuację, ale ze zwróceniem szczególnej uwagi na własną rolę w analizowanym zdarzeniu. Poszczególne elementy zdarzenia są wyjaśniane osobno. Mogą być brane pod uwagę dodatkowe zmienne, pochodzące spoza zdarzenia. W celu przeprowadzenia analizy można wykorzystać potencjał innych osób (kolegów, mentorów) oraz wiedzę tematyczną pochodzącą z innych źródeł (np. literatury naukowej, teorii związanych z danym tematem).

5. Konkluzja (conclusion). Na tym etapie pojawia się pytanie: *Czy można było coś jeszcze zrobić w tej sytuacji?*. Etap konkluzji polega na wyciąganiu wniosków na temat zaistniałego zdarzenia. Podmiot dokonuje ponownego przemyślenia sytuacji, wykorzystując dotychczas zgromadzone informacje o tym, co zaszło. Pytania, które mogą towarzyszyć konkluzji, brzmią następująco: *Czy wydarzenie, które miało miejsce, mogło być bardziej pozytywne dla uczestniczących w nim podmiotów?, Co można byłoby zrobić inaczej, znalazłszy się ponownie w takiej sytuacji?, Czy potrzebne są jakieś specyficzne umiejętności i kompetencje, których posiadanie pozwoli lepiej radzić sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości?*

6. Plan działania (action plan). Pytanie: *Co można zrobić w przyszłości, w obliczu ponownego znalezienia się w analogicznej sytuacji?*. Po zidentyfikowaniu obszarów, nad którymi powinno się pracować, można zaplanować konkretne działania na przyszłość. W początkowej fazie plan może zawierać cały szereg możliwych do podjęcia działań. W dalszej kolejności rozpatruje się zaplanowane modyfikacje pod kątem możliwości ich wprowadzenia. Plan działania bywa hipotetyczny, wymaga wybiegnięcia w przyszłość. Dobry plan będzie zawierał konkretne i kluczowe wskaźniki na temat tego, po czym można poznać, że praktyka uległa poprawie. Konstruowanie planu działania jest kwintesencją refleksyjnego uczenia się z własnego doświadczenia.

3.6. Model Brookfielda

Model Stephena Brookfielda (2005) został przedstawiony w pracy zatytułowanej: *Becoming a Critically Reflective Teacher* („Stawanie się krytycznym, refleksyjnym nauczycielem”). Tom jest formą eksperckiego przewodnika dla nauczycieli. Książka ma dostarczyć wiedzy oraz



narzędzi, z których mogą skorzystać nauczyciele w celu odkrycia założeń na temat własnej praktyki. Pełne poznanie swojej praktyki uwzględnia opinię uczniów i kolegów z pracy. Dokonuje się ono również poprzez pryzmat badań naukowych i osobistych doświadczeń. Innymi słowy lektura pomaga nauczycielom dokonywać krytycznej refleksji nad własną praktyką. Refleksyjność nauczycieli ma istotne znaczenie dla nich samych, a także dla uczniów i szerszego środowiska. Nauczycielom dodaje pewności siebie i motywacji do działania. U uczniów pobudza krytycyzm i refleksyjność. Środowisko uczenia się i nauczania poprzez refleksję krytyczną staje się demokratyczną przestrzenią wymiany wiedzy i doświadczeń.

Brookfield (2005) określił dwa zasadnicze cele refleksji dokonywanej w procesie uczenia się i nauczania. Pierwszym z nich będzie lepsze rozpoznanie i zrozumienie własnego uczenia się. Drugi jest wyrażony poprzez refleksyjność polegającą na głębokim zastanawianiu się nad własną praktyką, także na jej kwestionowaniu, co pomaga nauczycielom ją ulepszyć. W praktyce cel ten jest realizowany poprzez: rzetelną ocenę własnej pracy, lepsze jej zaplanowanie oraz celniejsze odpowiadanie na problemy uczniów.

Brookfieldowski proces refleksji krytycznej zachodzi, kiedy nauczyciele odkrywają i „badają” swoją praktykę za pomocą czterech różnych procesów autorefleksyjnych zaprezentowanych pod postacią „soczewek”, przez które praktyk przygląda się swojemu doświadczeniu.



Rys. 7. „Soczewki” krytycznej refleksji nauczyciela; opracowanie własne, na podstawie: Brookfield S., 2005, *Becoming a Critically Reflective Teacher*.

1. Soczewka: autobiografia. Perspektywa autobiograficzna jest dość szeroka i opiera się na założeniu, że doświadczenia nauczyciela, również te z czasów, kiedy sam był uczniem, mogą wpływać na jego praktykę zawodową. Przyjrzenie się wcześniejszym doświadczeniom w roli ucznia oraz późniejszym doświadczeniom w roli nauczyciela pozwala nauczycielowi stać się świadomym paradygmatycznych założeń i zachowań instynktownych, które odzwierciedlają jego obecny sposób pracy.

Dotychczasowe doświadczenia nauczyciela mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Przyjrzenie się własnej autobiografii w kontekście aktualnej praktyki pozwala nauczycielowi we własnym działaniu rozpoznawać transmitowane od innych sposoby postępowania.

2. Soczewka: percepcja uczniów. Nauczycielom, którzy przyglądają się własnej praktyce poprzez pryzmat postrzegania siebie oczami uczniów, towarzyszy założenie o tym, że jest to wartościowy i wiarygodny sposób oceny ich pracy. Istotne w tej soczewce jest przeświadczenie o tym, że uczniowie są w stanie zrozumieć i zastosować wybrane metody ewaluacji pracy nauczyciela. Co więcej, uczniowie są w stanie dokonać krytycznej analizy własnego uczenia się. Niekiedy wystarczą do tego odpowiednio przygotowane kryteria oceny. W tym punkcie zakwestionowany jest tradycyjny przydział ról: ucznia i nauczyciela, którzy to zaczynają być traktowani jednakowo – jako podmioty uczące się. Zakwestionowana pozostaje również relacja władzy na linii nauczyciel – uczeń.

3. Soczewka: doświadczenia kolegów z pracy. Brookfield (2005) stał na stanowisku, że tworzenie bezpiecznej atmosfery wzajemnego wsparcia przez nauczycieli w danym środowisku pracy będzie sprzyjało ich rozwojowi. Dobra współpraca z innymi nauczycielami pozwala na: identyfikację ukrytych i niekorzystnych nawyków pedagogicznych, poprawę motywacji do pracy, zwiększenie poczucia wspólnotowości. Istnieje wiele strategii pozwalających nauczycielom na uczenie się od innych. Wśród najpopularniejszych znajdują się: krytyczne rozmowy na temat własnej praktyki, wymienianie się pomysłami metodycznymi, udzielanie wzajemnych porad i dawanie informacji zwrotnych, wzajemne obserwacje sposobów prowadzenia zajęć oraz wykonywania innych czynności zawodowych, mentoring, wspólny udział w warsztatach/seminariach.

4. Soczewka: literatura fachowa. Literatura naukowa jest traktowana jako czwarte zwierciadło, w którym można dokonać przeglądu własnej, codziennej praktyki. Brookfield (2005) twierdził, że naukowa literatura dotycząca uczenia się i nauczania może skutecznie zastąpić krytycznego przyjaciela. Najcenniejsze są prace, w których wiedza teoretyczna jest

zilustrowana za pomocą przykładów praktycznych. Wówczas jest ona odbierana jako użyteczna i wiarygodna. Nauczyciele, którzy czytają, a tym bardziej publikują w profesjonalnych wydawnictwach, wykazują biegłe posługiwanie się słownictwem naukowym oraz analizują swoją praktykę w szerokim, społecznym i politycznym kontekście.

3.7. Refleksyjne uczenie się w ujęciu Jennifer Moon

W 2000 roku ukazała się praca Jennifer Moon zatytułowana: *Reflection in Learning and Professional Development, Theory and Practice* („Refleksja w uczeniu się i rozwoju zawodowym, Teoria i praktyka”). Autorka ujęła refleksyjne uczenie się w 5 etapów.

odnotowanie

nadawanie sensu

wytwarzanie znaczenia

przepracowanie znaczenia

uczenie się transformacyjne

Rys. 8. Pięć etapów refleksyjnego uczenia się; opracowanie własne, na podstawie: Moon J. A., 2000, *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*.

1. Odnotowanie. Na tym etapie jednostka opisuje dane zdarzenie na podstawie wyodrębnionych informacji. Podmiot może odpowiadać na pytania: *Co widzisz? W jaki sposób się zachowujesz?, Jakie są twoje odczucia?*. Odnotowanie danych informacji/wiedzy polega na ich/jej zauważeniu, a później na ich/jej zapamiętaniu. Zapamiętywanie wiąże się z potencjalną modyfikacją treści, które mogą ulec zmianie w zależności od stopnia ich zapamiętania.

2. Nadawanie sensu polega na połączeniu nowej wiedzy z wiedzą już posiadaną. Ten etap zachodzi na poziomie jednostkowym. Osoba stara się nadać spójność temu, co spostrzega. Fakty odnosi wyłącznie do siebie samej i tak też podchodzi do ich rozumienia. Ten etap nie uwzględnia kontekstu oraz zdania innych.



3. Wytwarzanie znaczenia zawiera początki głębszego myślenia, w tym myślenia refleksyjnego i myślenia holistycznego. Tworzenie znaczenia oznacza wychodzenie poza zgromadzone dane, a także uwzględnienie kontekstu. Podmiot uświadamia sobie istnienie innej wiedzy na dany temat. Może sugerować się tym, co na dany temat sądzą inni, uwzględniając pochodzące od nich informacje oraz sugestie odnośnie do rozumienia faktów i zdarzeń. Istotne jest zwrócenie uwagi na inne czynniki zdarzenia, np.: etyczne, moralne, społeczne, polityczne.

4. Przepracowanie znaczenia. Praca z nowym – wytworzonym – znaczeniem polega na jego powiązaniu z innymi znaczeniami, które mogą być wytwarzane niezależnie i w innych kontekstach. Podmiot, który pracuje z nowym znaczeniem, jest świadomy tego, że nadane czemuś znaczenie może ulec zmianie. Jest to proces refleksyjny, polegający na: eksperymentowaniu, reinterpretowaniu, analizowaniu zagadnienia z różnych punktów widzenia i w różnych kontekstach.

5. Uczenie się transformacyjne definiowane jest poprzez możliwość zmian w wiedzy, którą się już posiada, w wyniku procesów refleksyjnych. Transformacja polega na rekonstrukcji sposobów myślenia i działania. Jest oparta na kreatywności i idiosynkratyczności. Refleksyjność – zdaniem Moon – jako warunek głębokiego uczenia się, występuje dopiero na trzech ostatnich etapach.

Lektura na temat modeli refleksyjnego uczenia się

źródła wykorzystane w tekście:

- Borton T., 1970, *Reach, Touch and Teach*, London, Hutchinson.
- Brookfield S., 2005, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey Bass.
- Experiential Learning Cycles, <http://reviewing.co.uk/research/learning.cycles.htm> (dostęp: 2018-06-18).
- Experiential Learning Cycles, <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm#isa3stage> modelmorepractical (dostęp: 2018-06-21).
- Gibbs G., 1988, *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford, Further Education Unit. Oxford Polytechnic.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. S., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN.



- Kolb D. A., 1984, *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Moon J. A., 2000, *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*, London and New York, RoutledgeFalmer.
- Perkowska-Klejman A., 2016, *Refleksyjność studentów pedagogiki*, Studia Edukacyjne, 39.
- Perkowska-Klejman A., 2013, *Modele refleksyjnego uczenia się*, *Teraźniejszość - Człowiek- Edukacja*, 1.
- Powerful Learning Experiences in Management Learning and Development, http://reviewing.co.uk/research/ple_abs.htm (dostęp: 2018-06-20).
- Schön D., 1983, *The Reflective Practitioner*, London, Temple Smith.
- Your Guide to Active Reviewing, http://reviewing.co.uk/_site.htm (dostęp: 2018-06-21).

inna proponowana lektura:

- Filipiak E. (i in.) (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sajdak A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków, Impuls.

IV. Metodyka refleksyjnego uczenia się – propozycje dobrych praktyk

Nie istnieją „magiczne” sposoby, które pozwalałyby wdrożyć ideę refleksyjności do własnej praktyki z dnia na dzień. Refleksyjność w uczeniu się stanowi trudne, wymagające i czasochłonne wyzwanie. Przyjęcie postawy refleksyjnej wobec własnego uczenia się opiewa ogromnym wyzwaniem. Jest szczególnie trudne zwłaszcza dla osób, które do tej pory działały rutynowo, były leniwe i niesamodzielne. Inną kwestią jest to, że refleksyjność jako podejście promujące uczenie się: krytyczne, autonomiczne i odpowiedzialne, niekiedy wymaga wręcz transformacji myślenia i działania. Niemniej, literatura przedmiotu podje wiele egzemplifikacji refleksyjnego uczenia się. Są to między innymi: refleksyjne pisanie (dzienniki, blogi, notatki), nauczanie problemowe, wzajemne obserwacje. Wybrane metodyki mogą być stosowane w

klasie szkolnej, inne będą związane z pracą samodzielną. Podmiotami tych metod mogą być zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Refleksyjne pisanie

Pisanie jest dobrym sposobem na wdrażanie refleksyjności do swojej praktyki. Jest to działalność indywidualna, dlatego jest pozbawiona lęku związanego z ewentualną krytyką innych osób. Pisanie odblokowuje mentalne bariery apatii i samokrytycyzmu. Pisanie refleksyjne oparte jest przede wszystkim na osobistych doświadczeniach, ale może zawierać analizę innych źródeł i dowodów na temat tego, co jest przedmiotem tegoż pisania. Jeny Moon (2001) nazywa tego typu podejście do pisania wielowymiarowym.

Refleksyjne pisanie zazwyczaj jest namacalnym wyrazem: opisu, interpretacji oraz starannych przemyśleń (Maughan, Webb, 2001).

1. Opis opiera się na uświadamianiu sobie tego, co się wydarzyło, ale może także dotyczyć jakiejś idei lub obiektu. Kluczowe pytaniami opisu są: *Co się stało?*, *Co jest badane?*
2. Dokonując interpretacji, odnotowujemy odpowiedzi na pytania typu: *Co jest najważniejsze w przedmiocie opisu?*, *Co jest szczególnie interesujące/istotne w odniesieniu do analizowanego zdarzenia, obiektu lub pomysłu?*. Analiza wydarzenia polega na dogłębnym myśleniu o tym, co zaszło i rozpatrywaniu tego z różnych perspektyw. Zasadne jest więc zadawanie pytań: *Co inni mogli na ten temat sądzić?*. Interpretując obiekt lub zdarzenie, należy – jeśli to możliwe – odnieść się również do teorii danego przedmiotu.
3. Staranne przemyślenie związane jest z odnoszeniem tego, co zaszło, do własnej osoby i własnej praktyki. Jest to najbardziej osobisty element pisania refleksyjnego. Refleksyjność jest wyrażona przede wszystkim poprzez odpowiedź na pytania: *Czego się nauczyłem z opisywanego zdarzenia, pomysłu, idei?*, *Czy to, co zaszło, ma jakieś konsekwencje dla mojej przyszłości itp.*

Refleksyjne pisanie może odbywać się na wiele sposobów. Przykładami są: dzienniki, pamiętniki grupy uczącej się, refleksyjne eseje, pisemne samooceny i oceny koleżeńskie.

Wyrazem pogłębionej, systematycznej i głębokiej refleksyjności w uczeniu się jest prowadzenie refleksyjnych dzienników. Nawiązując do Moon (2001), trzeba zauważyć, że refleksyjne dzienniki mogą zawierać elementy wielowymiarowe lub też mogą mieć węższy zakres. W drugim przypadku pisanie będzie oparte na wyrażaniu własnych: uczuć, obserwacji,

ocen itp. Wielowymiarowy dziennik będzie zawierał bardzo szeroki zakres materiałów: teksty, cytaty, zdjęcia i inne elementy; zwłaszcza jeśli dziennik będzie prowadzony w formie elektronicznej. Technologia pozwala nauczycielowi odnieść opis tego, co działo się w klasie, do jakiejś teorii naukowej, np. za pomocą przypisu do wybranej publikacji internetowej. Wpis może być też ubogacony zdjęciami, odnośnikami, linkami do stron internetowych, filmów, mniwykładów itp.

Refleksyjne grupy „rówieśnicze”

Regularnie spotykająca się, mająca na celu wspólne uczenie się, grupa rówieśnicza może być silnym czynnikiem wspierającym indywidualną refleksyjność jednostek. Dynamika pracy grupy polega między innymi na współdecydowaniu o tym, jak wykorzystywać i organizować czas członków tego zespołu. Wartością dodaną wspólnej pracy jest czerpanie z pomysłów i potencjałów wielu osób. Praca w grupie może polegać na: rozwiązywaniu problemów, wspólnym omawianiu kwestii związanych z treściami uczenia się, wypróbowywaniu zdobytej wiedzy w zbiorowym działaniu, a także zastanawianiu się nad własnym uczeniem się. Praca w refleksyjnej grupie rówieśniczej może odbywać się na terenie szkoły (w czasie lekcji lub po lekcjach) lub poza nią. Najprostszą pod względem organizacyjnym formą pracy będą refleksyjne dyskusje prowadzone podczas lekcji. Nauczyciel może podzielić klasę na mniejsze zespoły i poprosić o zastanowienie się nad aspektami swojej pracy. Pomocnymi pytaniami mogą być: *Czy nasze uczenie się przyniosło nam satysfakcję?, Co wynieśliśmy z danego doświadczenia? W jaki sposób następnym razem możemy poprawić naszą praktykę, aby nasze uczenie się w grupie było bardziej skuteczne?* (Gibbs, 1994).

Ciekawostką jest to, że metoda pracy w grupach refleksyjnych została opisana przez Johna Herona (1982, 1996) w kontekście pracy naukowców, którzy zespołowo pracowali nad rozwiązaniem jakiejś kwestii naukowej. Prowadzenie badań, zgodnie z ideą współpracy, zakłada: pełną integrację podmiotów, szeroką formę partycypacji oraz wykorzystywanie pełnego zakresu możliwości, potencjałów i wrażliwości członków grupy.

Praca w refleksyjnych grupach rówieśniczych wiąże się z ideą pełnej partycypacji uczniowskiej. Uczniowie są zapraszani do współpracy przy podejmowaniu decyzji dotyczących celów uczenia się, ustalania harmonogramów i metod pracy oraz wspólnym ustalaniu/negocjowaniu kryteriów oceny (Heron, 1996).

Refleksyjność w pracy grupy nie może być krótkim i pobieżnym doświadczeniem. Niemniej, dokonywanie refleksji samo w sobie nie jest celem pracy grupy. Dlatego najlepiej znaleźć złoty środek. Grupa pracująca razem musi od czasu do czasu zwracać uwagę i monitorować „saldo” refleksyjności, być może poprzez odwoływanie się do reguł sformułowanych na początku – podczas powstawania zespołu i ustalania reguł pracy.

Refleksyjne portfolio

Portfolio wywodzi się z obszaru kultury i sztuki, w którym artyści dokumentują efekty swoich prac (np. zdjęcia wytworów sztuki).

W edukacji gromadzone będą autentyczne materiały dokumentujące pracę uczniów lub nauczycieli. Uczący się podmiot, dzięki prowadzonemu systematycznie portfolio, ma szansę śledzić rozwój swojej wiedzy, kompetencji i umiejętności. Innymi słowy, praca z refleksyjnym portfolio polega na gromadzeniu efektów swojej pracy i innych dokonań oraz dokonywaniu systematycznej autoewaluacji swojego rozwoju. Przyglądanie się namacalnym efektom swojej pracy (projektom, esejom, dyplomom, itp.) oraz udzielaniu sobie samemu odpowiedzi na pytania: *Co mam?, Co zgromadziłem?, Co z tego wynika?, Jakie są moje cele?, Jak dalej ma wyglądać mój rozwój?, Do czego chcę dążyć?*, stanowi wyraz głębokiego myślenia o swoim uczeniu się oraz jego efektach. Portfolio jest produktem bardzo osobistym. Zbierane, gromadzone i przechowywane materiały stanowią przyczynek do pogłębionej refleksji. Lily Orland-Barak (2005) zwraca uwagę na to, że dokonywanie refleksji krytycznej na podstawie analizy własnych wytworów jest niezwykle trudne. Brak doświadczeń krytycznych, zdaniem autorki, wynika z ograniczeń systemowych narzucających sposób dokumentowania własnych prac zgodnie z formalnymi wymogami, np. awansu lub wymogami instytucji. Niemniej, w literaturze podawane są liczne przykłady działań, w wyniku których portfolio mogą być prowadzone na głębokim, krytycznym poziomie. Zgodnie z zaleceniami Higher Education Academy (2013) tworzenie refleksyjnego portfolio wymaga od podmiotu przyjęcia określonych postaw, wyrażonych za pomocą haseł: bądź krytyczny, działaj w pełni, nie bój się ujawniać własnych słabości, opracuj refleksyjny plan rozwoju. W refleksyjnym portfolio obok wytworów pracy powinny znajdować się także:

- opisy własnych prac, np. w formie podsumowania, które zawiera w sobie uświadomienie nabytych: wiedzy, kompetencji i umiejętności;

- raporty ze zdarzeń krytycznych, np. krótkie opisy zdarzeń, które miały bardzo duży wpływ na uczenie się, znacznie poprawiając ten proces; krytycznymi incydentami mogą być także negatywne doświadczenia hamujące proces uczenia się;
- dowody różnych osiągnięć, np. monitorowanie własnych postępów wiąże się ze zbieraniem nie tylko dokumentów formalnych (np. dyplomów, świadectw), lecz także dokumentów mniej formalnych (opinii nauczyciela/mentora; arkuszy czasu pracy) lub nieformalnych (notatka z dyskusji);
- opisy osobistych doświadczeń, które stanowią osobiste podsumowania dotyczące efektów pracy, zaangażowania i towarzyszących temu emocji.

Nauczanie problemowe

Nauczanie problemowe (*problem-based learning*) jest metodą pracy skoncentrowaną przede wszystkim na uczniu. Polega ona na uczeniu się poprzez rozwiązywanie konkretnych problemów. Rolą nauczyciela jest przede wszystkim postawienie przed uczniami określonego dylematu lub zainicjowanie sytuacji w taki sposób, aby oni sami odkryli problem (Savin-Baden, 2000). Jeśli założony jest laboratoryjny przebieg nauczania problemowego, to nauczyciel może zaprezentować problem w formie symulacji sytuacji realnej (naturalnego wydarzenia z życia lub sytuacji z praktyki zawodowej) (Boud, Feletti, 1997). Wyżej zarysowana rola nauczyciela jest spójna z założeniem, że każdy z analizowanych problemów stanowi określony element rzeczywistości, ale jest jednocześnie holistyczny. Nie da się go rozwiązać w izolacji, ponieważ świat stanowi całość nienadającą się sprowadzić do sumy złożonej z poszczególnych części (Huh, 2007).

Uczniowie w trakcie pracy za pomocą tej metody wykazują się dużą autonomicznością i odpowiedzialnością. Samodzielnie diagnozują i poszukują dróg rozwiązania danej kwestii, identyfikują swoje możliwości, w tym już posiadaną wiedzę. Zastanawiają się także, w jaki sposób mogą pozyskać nowe, potrzebne im informacje lub inne środki prowadzące do założonego celu. Samoorganizują się, uwzględniając swoje cechy i inne potencjały. Uczniowie pracują najczęściej w małych zespołach, ale przyjęte przez nich role nie są sztywne. Proces grupowego rozwiązywania problemów może zawierać: burzę mózgów, stawianie i weryfikowanie hipotez, aplikację wiedzy naukowej do praktyki, negocjowanie, podejmowanie decyzji itp. (Hung, Woei, 2011).



Samoocena i wzajemne ocenianie się przez uczniów

Samoocena stanowi subiektywną opinię na temat siebie samego (Menon, 2015). Akceptacja siebie samego oznacza uznanie: swojej przeszłości i teraźniejszości, swoich porażek i sukcesów, słabych i mocnych stron, własnych zachowań i wyborów. Koncepcja siebie samego jest kształtowana wewnątrznie oraz poprzez czynniki zewnętrzne, np. doświadczenia i kulturę. Refleksyjność w samoocenie oznacza pogłębioną analizę tego, na co można było mieć wpływ i tego, co było poza podmiotową kontrolą.

David Boud (1995) zajmujący się samoceną refleksyjną w procesie uczenia się wskazywał na dwa jej etapy. Pierwszym jest ustalenie standardów i kryteriów oceny samego siebie, drugim jest dokonanie krytyki swojego zachowania oraz innych właściwości adekwatnie do wcześniej ustalonych kryteriów. W przypadku ocen wzajemnych ten dwuetapowy proces jest także nieodzowny. Ewaluacja pracy kolegów i koleżanek powinna odbywać się zgodnie z wcześniej ustalonymi przez ocenianego i oceniającego kryteriami. Akcenty refleksyjne położone są na aspekty rówieśniczych negocjacji, współpracy i dochodzenia do tożsamyh interpretacji. Oceniający nawzajem swoje prace uczniowie stanowią dla siebie nawzajem inspirację i źródło uczenia się. Wyrażenie opinii o pracy rówieśnika, jak i jej usłyszenie – zwłaszcza jeśli jest to komentarz jakościowy – jest doświadczeniem wysoce edukacyjnym.

Lektura na temat metodyki refleksyjnego uczenia się

źródła wykorzystane w tekście:

- Boud D., 1995, *Enhancing Learning through Self-assessment*, Kogan Page, London and Philadelphia.
- Gibbs G., 1994, *Learning in Teams: A Student Manual*, Oxford, Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff.
- Heron J., 1982, *The Role of Reflection in a Co-operative Inquiry*, (w:) D. Boud, R. Keogh, D. Walker (red.), *Reflection: Turning Experience into Learning*, London, Kogan Page.
- Heron J., 1996, *Co-Operative Inquiry: Research Into the Human Condition*, London, SAGE.



- Higher Education Academy, 2009. *Reflective Learning*.
<http://www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/a-zdirectory/reflectivelearning>. (dostęp: 2018-06-12).
- <http://www.enauczanie.com/eportfolio> (dostęp: 2018-06-10).
- Huh J., 2007, *Donald Schon's reflection and knowledge inaction*, <http://hci-design.wetpaint.com/page/Donald+Schon%27s+reflection+and+knowledge+inaction>, (dostęp: 2018-06-05).
- Maughan C., Webb J., 2001, *Small group learning and assessment*, Retrieved August 01, 2007, za: Higher Education Academy.
www.ukcle.ac.uk/resources/temp/assessment.html (dostęp: 2018-06-19)
- Menon N., 2015, *Reflective practice and responsive relationships*. Brampton: Sheridan College.
- Moon J., 2001, *The development of assessment criteria for a journal for PGCE students*.
- Orland-Barak L., 2005, *Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'*, Educational Research, Volume 47.
- Savin-Baden M., 2000, *Problem-based learning in higher education: Untold stories*, Buckingham, Open University Press/SRHE.
- Woei H., 2011, *Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning*, Educational Technology Research and Development, Vol, 59.

inna proponowana lektura:

- Buzan T., 2004, *Mapy Twoich myśli*, Łódź, Ravi.
- Karwala S., 2007, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz, WSB-NLU.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1994.
- Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, Edukacja i dialog, 1997, nr 1.
- Perkowska-Klejman A., 2012, *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, Ruch Pedagogiczny, nr 3.
- Perkowska-Klejman A., 2013, *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, Edukacja ustawiczna dorosłych, nr 3.



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



**AKADEMIA
LIDERÓW OŚWIATY**

**SZKOŁY
UCZĄCEJ SIĘ**

CEO
CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ



**POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI**