

Refleksyjność i refleksja z perspektywy nauczycieli wczesnej edukacji – doniesienie z badań własnych¹

Abstrakt: Artykuł przedstawia wnioski skonstruowane dzięki zrealizowanemu projektowi badawczemu oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej. Ukazuje również drogę dochodzenia do wyników, na podstawie których zbudowane zostały wnioski. Koncentruje się na określonych metodologicznych aspektach tej drogi. Wskazuje interakcjonizm symboliczny i fenomenologię jako ramę teoretyczną dla przyjętej perspektywy badawczej, czyli punktu widzenia uczestników projektu – nauczycieli wczesnej edukacji. Akcentuje: metodę przypadków kontrastujących jako sposób doboru próby; wywiad epizodyczny jako sposób gromadzenia danych oraz metodologię teorii ugruntowanej w danych, z której korzystano w etapie analizowania materiału empirycznego. Nawiązuje do specyfiki badań migawkowych i badań porównawczych, czyli określa schemat zrealizowanego projektu. Sygnalizuje również efekty projektu.

Słowa kluczowe: badania migawkowe, badania porównawcze, metoda przypadków kontrastujących, metodologia teorii ugruntowanej Kathy Charmaz, perspektywa nauczycieli wczesnej edukacji, refleksja, refleksyjność, wywiad epizodyczny

Droga dochodzenia do wyników z badań

Teoretyczny punkt odniesienia dla przyjętej przeze mnie perspektywy badawczej, tzn. dla podejścia opartego na punkcie widzenia osób uczestniczących w badaniu, stanowiły interakcjonizm symboliczny oraz fenomenologia².

¹ Inspiracją do napisania artykułu był projekt badawczy na temat *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*, który został zrealizowany pod kierunkiem naukowym Prof. dr hab. Ewy Filipiak w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2016 roku; projekt ten stanowił podstawę dla przygotowania monografii (zob. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*, Bydgoszcz 2017).

² U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 35.

W procesie przygotowywania się do realizacji projektu badawczego podjęłam próbę czynienia namysłu nad wybranymi założeniami wskazanych teorii. W celu poznania istoty interakcjonizmu symbolicznego studiowałam podejście Herberta Blumera³ oraz Ervinga Goffmana⁴. Aby zapoznać się z istotą fenomenologii, przyglądałam się wybranym założeniom podejścia Edmunda Husserla⁵, Petera L. Bergera, Thomasa Luckmanna⁶ oraz Alfreda Schütza⁷.

Przedmiotem zrealizowanego projektu badawczego uczyniłam refleksję dotyczącą pracy z uczniami, podejmowaną przez nauczycieli wczesnej edukacji. Analiza ujęć definicyjnych refleksji oraz określonych koncepcji teoretycznych traktujących m.in. o refleksji⁸ pozwoliła mi przyjąć, że refleksja dotycząca pracy z uczniami to samodzielnie inicjowane przez nauczyciela, w pełni świadome zastanawianie się, rozważanie, połączone z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem. Istotą tego świadomie podejmowanego wysiłku intelektualnego było zrozumienie przez uczestnika badań dostrzeganych procesów, problemów, aspektów związanych z pracą z uczniami oraz zajęcie wobec nich stanowiska. Refleksja była namysłem w odniesieniu do określonego doświadczenia, zdystansowaniem się podmiotu od rzeczywistości edukacyjnej, od własnych przeżyć.

Celem przeprowadzonych badań była próba dokonania rekonstrukcji typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami, podejmowanej przez nauczycieli wczesnej edukacji, które dokumentowały się w zgromadzonych danych.

³ H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007.

⁴ E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2012; tenże, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008.

⁵ E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, Warszawa 1990.

⁶ P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010.

⁷ A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008; zob. też: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 42.

⁸ Analizie poddałam również ujęcie definicyjne kategorii refleksyjności; także ta kategoria sytuowała się w obszarze czynionej przeze mnie analizy wybranych koncepcji teoretycznych. Dzięki niej podjęłam próbę czynienia namysłu nad relacjami pomiędzy refleksyjnością i refleksją, co pomogło mi w procesie formułowania wniosków z badań. W procesie tworzenia rozumienia refleksji i refleksyjności poszukiwałam wsparcia w: 1) teorii strukturacji Anthonego Giddensa (zob. A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003); 2) socjokulturowym podejściu Jerome'a Brunera (zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006); 3) koncepcji myślenia refleksyjnego Johna Deweya (zob. J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988); 4) poznawczej koncepcji człowieka Józefa Kozielskiego (zob. J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995); 5) koncepcji refleksyjności i bezrefleksyjności Ellen J. Langer (zob. E. J. Langer, *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, [w:] *Poznanie, afekt, zachowanie. Praca zbiorowa*, red. T. Maruszewski, Warszawa 1993; J. Maciuszek, *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego. O przetwarzaniu negacji, metafor, wieloznaczności i presupozycji*, Warszawa 2013). Proces dochodzenia do przyjęcia określonego rozumienia kategorii: refleksja i refleksyjność przedstawiłam w monografii (zob. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 46–75).



Do udziału w projekcie zaprosiłam aktywnych zawodowo nauczycieli wczesnej edukacji. Dobór rozmówców miał charakter celowy, bardziej elastyczny, co jest charakterystyczne dla badań z nurtu teorii ugruntowanej⁹. Starałam się połączyć w próbie celowej przypadki kontrastujące. Zależało mi bowiem na tym, aby spróbować spojrzeć na badany problem z jego krańców i podjąć starania o to, by uchwycić go w całości. Pozwoliła mi na to jedna z metod doboru celowego wskazywana przez Michaela Pattona, która polega na próbie połączenia przypadków „ekstremalnych” czy „odstających”¹⁰. Proces gromadzenia materiału badawczego zakończyłam po przeprowadzeniu dwudziestu jeden wywiadów epizodycznych. Decyzję o zaprzestaniu prowadzenia kolejnych wywiadów podjęłam w momencie, w którym uznałam, że zgromadzone dane sugerują kategorie. Jestem świadoma tego, że nie nasyciłam stworzonych kategorii. Powstały one bowiem w wyniku częściowego (a nie wyczerpującego) kodowania. Przy podejmowaniu decyzji kierowałam się „teoretyczną wystarczalnością”¹¹.

Moje zainteresowania jako badacza koncentrowały wokół określonych problemów następującej pytania badawcze:

1. Jaki typ / jakie typy refleksji dotyczącej pracy z uczniami można zrekonstruować (dokumentuje się / dokumentują się) w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji?
2. Jak dokumentuje się czynienie namysłu w odniesieniu do pracy z uczniami w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji – czym jest inicjowane? W jaki sposób przebiega? Do czego prowadzi? W którym momencie się kończy?

Konstruowanie pytań badawczych było procesem. Zmieniały się one wraz z systematycznie prowadzoną pracą z materiałem empirycznym¹². Praca z danymi sugerowała mi nadawanie pytaniom badawczym nieco innego charakteru. Dane wskazywały bowiem na to, które aspekty interesującego mnie problemu badawczego rzeczywiście dokumentują się w gromadzonym materiale badawczym oraz na co jeszcze warto zwrócić uwagę.

Postawione pytania nie tworzą zamkniętej listy zagadnień. Wskazują jedynie na przyjęte przeze mnie kierunki poszukiwań. Wskazują również na to, że

⁹ Zob. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 57.

¹⁰ M. Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London 2002. Cyt. za: U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 59.

¹¹ I. Dey, *Grounding grounded theory*, San Diego 1999, s. 257. Cyt. za: K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009, s. 149.

¹² Potwierdzeniem tego są pytania zamieszczone w tekście, który został złożony przeze mnie do druku w początkowym okresie pracy z materiałem empirycznym (zob. J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem*, [w:] *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*, red. K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska, Warszawa 2016). Pytania te zawarłam również w przygotowanej pod kierunkiem Dr hab. Ewy Filipiak, prof. nadzw. UKW, koncepcji pracy doktorskiej na temat *Refleksja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Bydgoszcz 2011.



przeprowadzone badania nie mają charakteru aplikacyjnego. Podjęta przeze mnie próba rekonstrukcji refleksji dotyczącej pracy z uczniami nie rości sobie pretensji do obiektywności czy też szerszych uogólnień. Nie planowałam wartościowania sposobów czynienia namysłu. Badania służyły rekonstrukcji typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami.

W zrealizowanym projekcie badawczym zaakcentowanie problemów nie było związane z przyjęciem hipotez. Stanowiło to konsekwencję tego, że postawione cele oraz pytania badawcze nie dały przesłanek do ich sformułowania¹³. Przeprowadzone badania cechuje wymiar eksploracyjny, a nie weryfikacyjny. Z tego powodu zbudowanie hipotezy przed rozpoczęciem procesu gromadzenia materiału empirycznego było niemożliwe¹⁴.

W procesie gromadzenia materiału empirycznego korzystałam z metody wywiadu epizodycznego. Opierałam się na rozwiązaniach metodologicznych dotyczących metod gromadzenia danych, które proponują Uwe Flick¹⁵ i Steinar Kvale¹⁶. Prowadzony przeze mnie wywiad był konstruktem złożonym z części narracyjnej oraz częściowo ustrukturyzowanego badawczego wywiadu jakościowego¹⁷. Interesowała mnie bowiem refleksja nad drogą stawania się nauczycielem oraz czynienie namysłu w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych (w analizie tego aspektu pomagały mi opracowane przeze mnie pytania, które tworzyły częściowo ustrukturyzowany badawczy wywiad jakościowy). W przygotowywaniu się do prowadzenia wywiadu korzystałam również z informacji/ uwag dotyczących wywiadu rozumiejącego¹⁸, wywiadu intensywnego¹⁹ oraz z aspektów charakterystycznych dla techniki serii pytań Ralfa Bohnsacka²⁰.

Zrealizowany projekt badawczy łączył „badania migawkowe” oraz badania porównawcze. Kategoria badań migawkowych podyktowana była faktem, że podjęłam próbę skupienia się na rekonstruowaniu stanów bieżących (dokumentujących się w danych typów refleksji) i analizowaniu procesów (procesu czynienia refleksji dotyczącej pracy z uczniami) w materiale badawczym gromadzonym w określonym czasie. Ponadto mój kontakt z rozmówcami i terenem badań był jednorazowy. Kategoria badań porównawczych wynikała

¹³ Por. D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1, s. 21–24.

¹⁴ Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 102.

¹⁵ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt.

¹⁶ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.

¹⁷ Tę nazwę przyjęłam za S. Kvale, tamże.

¹⁸ J. C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*, Warszawa 2010.

¹⁹ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana*, dz. cyt.

²⁰ R. Bohnsack, *Metoda dokumentarna. Od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, [w:] *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, red. S. Krzychała, Wrocław 2004. Cyt. za: R. Bohnsack, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, s. 46–47.



z podejmowanej przeze mnie próby porównywania gromadzonego materiału empirycznego ze względu na interesujący mnie problem badawczy²¹.

W procesie analizowania materiału empirycznego korzystałam z metodologii teorii ugruntowanej w danych, a ściślej z jej rozumienia zaproponowanego przez Kathy Charmaz²². Podejmowałam (często równolegle) określone działania, do których należały: kodowanie, konstruowanie not, kreowanie kategorii, tworzenie diagramów²³.

Dzięki zrealizowanemu projektowi badawczemu stworzyłam: typologię refleksji dotyczącej pracy z uczniami²⁴, modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami oraz strategię *mówienie dla myślenia*²⁵. Ponadto zwróciłam uwagę na właściwości procesu myślenia dokumentujące się w narracjach uczestniczących w badaniach nauczycieli wczesnej edukacji²⁶ oraz na trudności, których doświadczali rozmówcy w budowaniu narracji na temat własnego myślenia²⁷.

Wybrane wnioski z badań

Zrealizowany projekt – ukierunkowany na refleksję nauczycieli wczesnej edukacji, dotyczącą pracy z uczniami, i doświadczanie bycia (a także stawania się) badaczem określonego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej – zachęcił mnie do poczynienia refleksji nad podjętym przedsięwzięciem badawczym oraz do podjęcia próby usytuowania zbudowanych wniosków w obszarze praktyki edukacyjnej. Poczyniałam rozważania nad tym, czego dowiedziałam się – dzięki projektowi badawczemu – na temat refleksji dotyczącej pracy z uczniami, czynionej przez nauczycieli wczesnej edukacji, oraz tego, w jaki sposób można skorzystać z tej wiedzy w pracy z (przyszłymi) nauczycielami klas I–III szkoły podstawowej.

Czego dowiedziałam się na temat refleksji dotyczącej pracy z uczniami? Przeprowadzone badania pozwoliły mi zbudować następujące wnioski:

1. Problemy, w odniesieniu do których nauczyciele wczesnej edukacji czynili namysł, dotyczyły aspektów: dydaktycznych, wychowawczych, egzystencjalnych oraz metapoznawczych.

²¹ Por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 85–87, 143.

²² K. Charmaz, *Teoria ugruntowana...*, dz. cyt.

²³ Zob. szerzej: J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 134–173.

²⁴ Zob. szerzej: tamże, s. 180–188.

²⁵ Zob. szerzej: tamże, s. 188–203.

²⁶ Zob. tamże, s. 203–206.

²⁷ Zob. tamże, s. 208–211.



2. Do sposobów czynienia refleksji, którym nauczyciele wczesnej edukacji nadawali wymiar praktyczny, należały:

- wglądanie w siebie (refleksja introaktywna),
- porównywanie (refleksja komparatystyczna),
- stawianie adresowanych do siebie pytań (refleksja pytająca),
- mentalne powracanie do przeszłości (refleksja retrospektywna),
- wartościowanie (refleksja ewaluacyjna),
- projektowanie, antycypowanie, planowanie (refleksja prospektywna),
- opowiadanie sobie (dla siebie) na głos (refleksja narracyjna),
- identyfikowanie (nazywanie) – wyrażane w formie hipotezy – problemu (refleksja identyfikująca).

3. Momentami inicjującymi czynienie namysłu były:

- (u)słyszenie wypowiedzianego przez siebie, istotnego dla siebie aspektu związanego z pracą z uczniami,
- doświadczanie potrzeby wyjaśnienia sobie (dla siebie),
- doświadczanie trudności w zakresie artykułowania własnych myśli.

Wydaje się, że nie istniała możliwość, abym zmusiła nauczycieli wczesnej edukacji do czynienia refleksji (dwóch rozmówców nie podjęło namysłu) – refleksja sytuowała się w zakresie motywacji wewnętrznej, stanowiła konsekwencję doświadczania potrzeby czynienia namysłu.

4. Momentami, w których nauczyciele wczesnej edukacji kończyli czynienie namysłu, były:

- dochodzenie do (odkrywanie) motywów podjętych decyzji czy działań,
- potwierdzenie zasadności podejmowanych/podjętych czynności,
- odkrywanie siebie jako osoby o określonych właściwościach istotnych dla działań podejmowanych w pracy z uczniami,
- dochodzenie do właściwości własnego myślenia.

Istotne było zatem dochodzenie przez nauczyciela wczesnej edukacji do określonego wniosku – odkrywanie danego aspektu związanego z własną osobą, z motywami własnego działania.

Refleksja związana była z własną osobą, a czynienie namysłu stanowiło osobisty proces nauczyciela. Uczestnicy badań czynili zatem autorefleksję, za pośrednictwem której konstruowali siebie jako nauczycieli wczesnej edukacji.

5. Nauczyciele wczesnej edukacji stymulowali własny proces myślenia, poszukując na głos, we własnych zasobach poznawczych, adekwatnych (ich zdaniem) słów, za pośrednictwem których wyrażali następnie własne myśli (stosowali strategię „mówienie dla myślenia”).



6. W sytuacjach, w których rozmówcy doświadczali braku we własnych zasobach leksykalnych słów adekwatnych do znaczenia, jakie chcieli wyrazić – posługiwali się terminami, które stworzyli i którym nadali określone znaczenie. Te określenia i zwroty o skondensowanym znaczeniu uznałam za kody *in vivo*²⁸.
7. W procesie czynienia refleksji nauczyciele korzystali z własnej wiedzy („wiedzy podręcznej”²⁹), która była dla nich dostępna w danej chwili.
8. Jedyną osobą, która miała wpływ na refleksję, był czyniący ją nauczyciel.

Inni mogą jedynie (aż?) kreować warunki zachęcające do czynienia rozważań połączonych z analizowaniem, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem. Motywowanie osoby do czynienia namysłu stwarza dla niej przestrzeń kulturową³⁰ do modyfikowania własnej „wiedzy podręcznej”, która jest podstawowym materiałem w/dla refleksji. Można zatem powiedzieć, że refleksyjność jawi się jako przestrzeń kulturowa dla czynienia refleksji.

Jestem świadoma tego, że zgromadzony dzięki projektowi badawczemu materiał empiryczny jest niezwykle bogaty. Wymaga dalszego analizowania z udziałem określonych teorii, które pozwolą dostrzec dokumentujące się w nim aspekty (na które do chwili obecnej – jako badacz – pozostają niewrażliwa). Być może dzięki dalszej pracy z danymi będę mogła skonstruować jeszcze inne wnioski z badań.

W jaki sposób można skorzystać z wiedzy na temat refleksji dotyczącej pracy z uczniami w pracy z (przyszłymi) nauczycielami? Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Zrealizowany projekt badawczy stworzył mi przestrzeń kulturową do podjęcia próby sformułowania określonych propozycji rekomendacji dla praktyki edukacyjnej. Są one następujące:

²⁸ Skorzystałam z nich przy próbie określenia właściwości procesu myślenia, które dokumentowały się w narracjach uczestników projektu (zob. szerzej: J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.).

²⁹ Terminem tym posługuje się Alfred Schütz (zob. tenże, *O wielości światów*, dz. cyt.).

³⁰ Uprzejmie dziękuję Pani Prof. dr hab. Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej za uwagę zawartą w recenzji mojej dysertacji doktorskiej – dzięki niej posługuję się określeniem *przestrzeń kulturowa* (recenzja z dnia 4 marca 2016 roku).



III. Refleksja i refleksyjność nad wybranymi...

1. Kluczowe dla czynienia namysłu (w przyjętym przez mnie jego rozumieniu³¹) wydaje się doświadczanie (odczuwanie) przez nauczyciela potrzeby wyjaśniania sobie (dla siebie) określonego problemu:

- sprzyja temu projektowanie dla (przyszłych) nauczycieli sytuacji edukacyjnych w sposób, który stwarza im szansę doświadczania potrzeby zrozumienia (dla siebie), wyjaśnienia (sobie), dochodzenia do przyczyn podejmowanych przez nich działań;
- stawianie (przyszłych) nauczycieli w obliczu trudnych zadań (złożonych, wymagających wyjaśnienia go innym) stymuluje rozwijanie zdolności czynienia namysłu, jeżeli w procesie ich rozwiązywania doświadczają oni potrzeby dochodzenia do pewnego wniosku, odkrywania danego aspektu, wyjaśniania określonego problemu sobie (dla siebie).

2. Refleksja jest swoistym procesem badawczym³²:

- „dzianie się” tego procesu umożliwia kreowanie sytuacji edukacyjnych, w których (przyszli) nauczyciele mają szansę doświadczania trudności, potrzeby stawiania sobie pytań, tworzenia możliwych rozwiązań po to, by następnie poszukiwać odpowiedzi, przyjmować własne przypuszczenia lub też rezygnować z nich;
- doświadczaniu tego procesu sprzyja rozwijanie zdolności stawiania pytań o charakterze problemowym, które motywują do poszukiwania, konstruowania hipotez po to, by następnie je weryfikować.

³¹ Na podstawie analizy ujęć definicyjnych refleksji oraz koncepcji teoretycznych traktujących m.in. o namyśle przyjęłam, że refleksja dotycząca pracy z uczniami to podejmowane przez nauczyciela wczesnej edukacji autonomiczne, w pełni świadome zastanawianie się, rozważanie połączone z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem; jego istotą jest zrozumienie przez niego dostrzeganych procesów, problemów, aspektów związanych z pracą z uczniami oraz zajęcie wobec nich określonego stanowiska; jest namysłem w odniesieniu do określonego doświadczenia, zdystansowaniem się podmiotu od rzeczywistości edukacyjnej, od własnych przeżyć (por. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.).

³² Wsparcia teoretycznego dla tak postawionej hipotezy poszukuję w rozważaniach czynionych przez Johna Deweya na temat myślenia refleksyjnego. Dowodzi on, że niezwykle istotne dla tego typu myślenia jest odczucie (doświadczenie) trudności oraz potrzeby jej przezwyciężenia. Jak podkreśla „Potrzeba znalezienia rozwiązania wątpliwości jest czynnikiem nadającym stałość i kierunek całemu procesowi refleksji” (J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt., s. 35). Doświadczanie potrzeby rozwiązania problemu motywuje człowieka do podejmowania działań. Ponadto autor pisze, że z każdą „czynnością refleksyjną” osoby związane są: 1) zakłopotanie, wątplenie, niepewność oraz 2) podejmowane przez nią działania o charakterze badawczym, które mają doprowadzić do potwierdzenia lub odrzucenia towarzyszących jej przypuszczeń (zob. szerzej: tamże, s. 33–38).



3. Istotną rolę w czynieniu namysłu odgrywa konstruowanie narracji³³:
 - sprzyja temu projektowanie sytuacji edukacyjnych w taki sposób, by jego uczestnicy mieli możliwość dzielenia się wiedzą i (lub) przedstawiania własnego stanowiska w danej sprawie.
4. Refleksja, czyniona wspólnie z innymi podmiotami zaangażowanymi w sytuacje edukacyjne, stwarza szansę wychodzenia poza własną perspektywę spostrzegania i rozumienia określonego fragmentu rzeczywistości³⁴:
 - pozwala na to uwzględnianie w pracy z (przyszłymi) nauczycielami społecznego wymiaru uczenia się³⁵, projektowanie przestrzeni kulturowej dla uczenia się korzystając z modelu nauczania problemowego, modelu uczenia się we współpracy czy dyskusji³⁶;
 - sprzyja temu również rozwijanie u (przyszłych) nauczycieli umiejętności poszukiwania aspektów związanych z danym problemem w zasobach zewnętrznych (literaturze, mediach, u ekspertów) oraz umiejętności krytycznego korzystania z tego, co one proponują.
5. Ważnym momentem w czynieniu refleksji jest nazwanie doświadczanego problemu – umożliwia ono podejmowanie dalszych działań³⁷:
 - przygotowywaniu (przyszłych) nauczycieli do tego aspektu namysłu sprzyja rozwijanie zdolności identyfikowania problemów, przed którymi stają i których rozwiązania się podejmują.

Słowem zakończenia

Sądzę, że refleksja sytuuje się w zakresie kompetencji praktyczno-moralnych, o których, obok kompetencji technicznych, mówi się w odniesieniu do nauczy-

³³ Wyjątkową rolę narracji w nauce podkreśla Jerome Bruner, dla którego narracja jest sposobem myślenia, strukturą organizacji wiedzy, a także „nośnikiem w procesie edukacji” (zob. szerzej: J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt., s. 163–179). E. J. Langer dowodzi, że opowiadanie przez osobę o tym, czego doświadczyła, pomaga jej w strukturalizowaniu myślenia o danej sytuacji, a także w dochodzeniu do tego, co było przyczyną wydarzenia (zob. E. J. Langer, *Problemy uświadamiania...*, dz. cyt.; por. J. Szymczak, *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji...*, dz. cyt.).

³⁴ Por. Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.

³⁵ Ewa Filipiak, interpretując uczenie się w perspektywie socjokulturowych teorii Lwa S. Wygotskiego, Jerome’a S. Brunera (oraz kontynuatorów ich myśli), przyjmuje określone aspekty i założenia dotyczące tej kategorii, które wynikają z tych koncepcji. Jedno z nich mówi o tym, że „uczenie się jest procesem społecznym” (zob. szerzej: E. Filipiak, *Uczenie się w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy. Praca zbiorowa*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 17–34; też, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 45–48).

³⁶ Por. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999.

³⁷ Por. J. Dewey, *Jak myślimy?*, dz. cyt.



ciela. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, kompetencje moralne oraz kompetencje komunikacyjne³⁸. Ich cechą charakterystyczną jest to, że nie można ich przekazać innej osobie. Nie można o nich opowiadać ani ich pokazywać. Rozwijają się dzięki doświadczaniu. Jak pisze Robert Kwaśnica:

Są one bowiem czymś osobistym, indywidualnym i niepowtarzalnym. Nabywamy je zawsze sami, własnym wysiłkiem i na własny rachunek, co nie oznacza jednak, że bez udziału innych. Ale inni nie są tu nadawcami tych kompetencji, lecz uczestnikami dialogu, poszukującymi – podobnie jak my – odpowiedzi na właściwe dialogowi pytania³⁹.

Bibliografia:

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PWN, Warszawa 2010.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Nomos, Kraków 2007.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2006.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, PWN, Warszawa 2009.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościuk, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa 1988.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Sopot 2012
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy. Praca zbiorowa*, red. E. Filipiak, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2010.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Aletheia, Warszawa 2008.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2012.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.
- Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 1990.

³⁸ Zob. szerzej: R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2010.

³⁹ Tamże, s. 303–304.



- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Kaufmann J. C., *Wywiad rozumiejący*, tłum. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1995.
- Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2010.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, PWN, Warszawa 2010.
- Langer E. J., *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, [w:] *Poznanie, afekt, zachowanie. Praca zbiorowa*, red. T. Maruszewski, PWN, Warszawa 1993.
- Maciuszek J., *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego. O przetwarzaniu negacji, metafor, wieloznaczności i presupozycji*, PWN, Warszawa 2013.
- Rubacha, K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Nomos, Kraków 2008.
- Szymczak J., *Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem*, [w:] *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*, red. K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Szymczak J., *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.
- Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1.

Reflectiveness and reflection from an early education teacher's perspective – report from own research

Abstract: The article presents conclusions reached due to the research project carried out and recommendations for the educational practice. It also illustrates the way of coming to conclusions which constitute the basis for constructing the conclusions. The paper focuses on specific methodological aspects of this way. It points to the symbolic interactionism and phenomenology as a theoretical framework for the adopted research perspective, i.e. the research participants' (early education teachers) point of view. Contrastive analysis method as the means of selecting samples, episodic interview as the means of gathering data, and the grounded methodology which was used while analyzing the empirical material, are emphasized here. The article refers to the specificity of the snapshot and comparative studies, i.e. it outlines the project carried out. In addition, it mentions the research outcomes.

Keywords: comparative study, constructive analysis method, early education teachers' perspective, episodic interview, Kathy Charmaz's grounded theory, reflection, reflectivity, snapshot study

