

Joanna Szymczak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
joannaszymczak1@gmail.com

Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami¹

Summary

Typology of teachers' reflection concerning working with students

The article constitutes an attempt to present a typology of reflection concerning working with students, which was constructed due to the work with an empirical data. The main aim of this paper was to provide answers to questions of in what way and with reference to what the early education teachers taking part in the research made a reflection concerning working with students. There was implied a specific *research way*, whose construction and participation in provided an opportunity to recreate this typology. Theoretical and methodological solutions (and their value for the project) used in the research process were highlighted. In addition, the article comprises the role which may be played in the educational practice – especially with reference to the work with teachers (-to-be) – by the typology documented in the data.

Słowa kluczowe: typologia refleksji, badania rekonstrukcyjne, wywiad epizodyczny, teoria ugruntowana

Keywords: typology of reflection, reconstruction research, episodic interview, grounded theory

Wprowadzenie

Refleksyjność – refleksja – autorefleksja, refleksyjny praktyk – refleksyjny nauczyciel, a także strategie sprzyjające pobudzaniu do refleksji to kategorie często podejmowane w literaturze naukowej, zwłaszcza w literaturze z pogranicza pedagogiki wczesnoszkolnej, dydaktyki i pedeutologii (zob. m.in.: Schön 1987; Czerepaniak-Walczak 1997; Kwiatkowska 2008; Mizerek 1999; Paris, Ayres 1997; Kopaczyńska 2011; Dróżka 2006; Filipiak 2015; Gergen 2009; Gołębiak, Zamorska 2014). Ich obecność w dyskursie dotyczącym nauczyciela nie jest przypadkowa.

¹ Inspirację do napisania artykułu stanowił – zrealizowany przeze mnie, pod kierunkiem naukowym Prof. dr hab. Ewy Filipiak – projekt badawczy na temat *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)* (praca doktorska powstała w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2016 roku); projekt ten był podstawą dla przygotowanej monografii zob. Szymczak 2017.

Akcentowane w literaturze znaczenie refleksji *dla* oraz w pracy nauczyciela, potrzeba tworzenia przyszłym nauczycielom wczesnej edukacji *przestrzeni kulturowej* dla autonomicznego podejmowania namysłu związanego z pracą z uczniami, a także nie zidentyfikowanie przeze mnie w literaturze badań jakościowych pozwalających poznać problem refleksji nauczycieli skłoniły mnie do zrealizowania projektu badawczego. Jego celem była próba zrekonstruowania dokumentujących się w materiale empirycznym typów refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z dziećmi, a także swoistej *drogi* namysłu, którą budowali i którą *podążali* uczestnicy projektu.

Dzięki zrealizowanemu projektowi badawczemu zastanowiłam się nad tym, w jaki sposób można organizować warunki uczenia się przyszłych nauczycieli, by mieli oni możliwość doświadczania potrzeby rozważania połączonego z analizowaniem, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, projektowaniem przyszłych działań. Spotkania z rozmówcami i praca z danymi uwarżliwiły mnie na to, że bardzo ważny dla nauczyciela jest ten namysł, który inicjuje on samodzielnie. Wtedy bowiem: stawia sobie pytania, na które poszukuje odpowiedzi; buduje *hipotezy*, które następnie poddaje swoistej *weryfikacji*, a także odkrywa aspekty, które mają lub miały znaczenie dla podejmowanych przez niego decyzji.

Udział innych osób w refleksji nauczyciela może stworzyć mu szansę rozwijania własnych kompetencji, a także dokonywania jakościowej zmiany w zakresie własnej perspektywy spostrzegania określonego aspektu rzeczywistości (por. Schütz 2008). Refleksyjny nauczyciel ma możliwość budowania środowiska społeczno-dydaktycznego w sposób, który sprzyja rozwijaniu się u uczniów zdolności zastanawiania się w odniesieniu do własnego dochodzenia do wiedzy. Refleksyjność jawi się jako swoista *przestrzeń kulturowa* dla doświadczania przez przyszłych nauczycieli potrzeby rozmyślenia, a także dla rozwijania zdolności refleksji dotyczącej pracy z uczniami. W konsekwencji zatem zabieganie w pracy z nauczycielem o to, by odczuwał on potrzebę namysłu, buduje swoistą *przestrzeń kulturową*, w której podejmujący z nim współpracę uczniowie mają szansę bycia i nieustannego stawania się refleksyjnymi, autentycznie zaangażowanymi organizatorami własnego procesu uczenia się. Refleksyjny praktyk ma możliwość wspierania uczniów w byciu i stawaniu się refleksyjnymi (współ)twórcami określonego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej.

Podstawa teoretyczna dla myślenia o refleksji

Ramę teoretyczną dla myślenia o refleksji zbudowałam korzystając z następujących teorii i koncepcji: (1) konstruktywizm w ujęciu H. Bernera (2006), N. Goodmana (1997) i K.J. Gergena (2009), (2) konstruktywistyczny model poznania w ujęciu A. Zybortowicza (1995), (3) nie-klasyczna socjologia wiedzy w ujęciu A. Zybortowicza (1995), (4) teoria strukturacji A. Giddensa (2003), (5) socjokulturowe podejście J. Brunera (2006), (6) koncepcja myślenia refleksyjnego J. Deweya (1988), (7) poznawcza koncepcja człowieka J. Kozielleckiego (1995), (8) koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności E.J. Langer (Langer 1993; Maciuszek 2013). Ponadto istotne były dla mnie ujęcia definicyjne reflek-

syjności i refleksji, a także rodzaje refleksji, znaczenie refleksyjności i refleksji *dla* oraz w pracy nauczyciela, właściwości refleksyjnego nauczyciela.

Dzięki tej *ramie* zastanowiłam się nad takimi aspektami, jak: *jak rozumiem wiedzę?; jak spostrzegam rzeczywistość?; jak określam własną rolę w tej rzeczywistości (jako uczestnik codziennego życia oraz jako osoba, której bliski jest Świat Nauki)?* Ponadto miała ona znaczenie dla procesu dochodzenia przeze mnie do rozumienia kategorii: refleksyjność i refleksja, a także do rozumienia relacji pomiędzy nimi.

Podstawa teoretyczna dla przyjętej perspektywy badawczej

W zrealizowanym projekcie badawczym istotny był dla mnie punkt widzenia osób uczestniczących w badaniu, czyli nauczycieli wczesnej edukacji. Konsekwencją tego ustalenia była decyzja, że będę korzystała z wywiadu epizodycznego (w procesie gromadzenia danych – por. Flick 2010: 35) i z metodologii teorii ugruntowanej w danych (w procesie analizowania materiału empirycznego – zob. Charmaz 2009). Tak jak każda perspektywa badawcza również i ta posiada określone teoretyczne punkty odniesienia. Należą do nich: interakcjonizm symboliczny i fenomenologia (Flick 2010: 35). W etapie przygotowywania się do realizacji projektu zastanawiałam się nad określonymi założeniami wybranych teorii. W celu poznania istoty interakcjonizmu symbolicznego poddałam analizie podejście H. Blumera (2007) i E. Goffmana (2008, 2012). Aby zapoznać się z istotą fenomenologii, rozmyślałam nad wybranymi założeniami E. Husserla (1990), P.L. Bergera i T. Luckmanna (2010), a także A. Schütza (2008) (zob. Hejnicka-Bezwińska 2008: 42). Skorzystałam z nich w procesie przygotowywania się do wchodzenia w rolę badacza. Dzięki nim podejmowałam próby analizowania rzeczywistości społecznej przez pryzmat założeń ontologicznych i epistemologicznych związanych z przyjętą przeze mnie perspektywą badawczą, czyli podejściem opartym na punkcie widzenia badanych.

Koncepcja badań i droga dochodzenia do typologii refleksji dotyczącej pracy z uczniami

Podejmowane przeze mnie rozważania teoretyczno-metodologiczne sytuowały się w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (zob.: Denzin, Lincoln 2009: 51–52). Przedmiotem zrealizowanego przedsięwzięcia badawczego była **refleksja** nauczycieli wczesnej edukacji **dotycząca pracy z uczniami**. Na podstawie analizy ujęć definicyjnych refleksji, a także wspomnianych powyżej koncepcji teoretycznych przyjąłam, że refleksja dotycząca pracy z uczniami jest autonomicznie podejmowanym przez jednostkę, w pełni świadomym zastanawianiem się, rozważaniem połączonym z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem, przewidywaniem. Jej istotą jest zrozumienie przez nauczyciela dostrzeganych procesów, problemów, aspektów związanych z pracą z dziećmi i zajęcie wobec nich stanowiska. Refleksja jest namysłem w odniesieniu do określonego doświadczenia, zdystansowaniem się podmiotu od rzeczywistości edukacyjnej, od własnych przeżyć. Celem

przeprowadzonych badań była próba dokonania rekonstrukcji **typów refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami**.

W projekcie uczestniczyli aktywni zawodowo nauczyciele wczesnej edukacji, czyli nauczyciele pracujący z uczniami klas I – III szkoły podstawowej. Dobór rozmówców miał charakter celowy, elastyczny, co jest charakterystyczne dla badań z nurtu teorii ugruntowanej. Przekonuje o tym U. Flick, pisząc: „W badaniach z nurtu teorii ugruntowanej decyzji dotyczących doboru próby nie podejmuje się w sposób sformalizowany ani z wyprzedzeniem, lecz w trakcie procesu badawczego, na podstawie wyłaniających się danych oraz wyników ich bieżącej analizy” (2010: 57).

W badaniach starałam się połączyć w próbie celowej przypadki kontrastujące. Zależało mi bowiem na tym, aby 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 M. Pattona, która polega na próbie połączenia przypadków „*ekstremalnych*” czy „*odstających*” (2002 za: Flick 2010: 59). Przy *zapraszaniu* pierwszego rozmówcy do udziału w projekcie skorzystałam z kryterium „*dogodności*”, które proponuje M. Patton. Zakłada ono dobór przypadków, które w określonych okolicznościach są najłatwiej dostępne (2002 za: Flick 2010: 60). Proces gromadzenia materiału empirycznego zakończyłam po przeprowadzeniu dwudziestu jeden wywiadów epizodycznych. Uczyniłam to 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*”, która zdaniem I. Deya jest charakterystyczna i uzasadniona dla sposobu, „(...) w jaki badacze stosujący metodologię teorii ugruntowanej prowadzą badania” (1999: 257 za: Charmaz 2009: 149).

W procesie pracy z materiałem empirycznym towarzyszyły mi dwa pytania badawcze. Stanowiły one dla mnie swoiste *wskazanie* i koncentrowały moje zainteresowania jako badacza wokół określonych problemów. Przedstawiały się one następująco:

- 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 namysł w odniesieniu do pracy z uczniami w narracjach nauczycieli wczesnej edukacji? (czym jest inicjowany? 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 empirycznym (por. Szymczak 2016). 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. W niniejszym artykule ograniczę się wyłącznie do podjęcia próby udzielenia odpowiedzi na pytanie pierwsze. Odpowiedź na pytanie drugie stanowią zrekonstruowane przeze mnie modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami (zob. Szymczak 2017: 191–203).

Projekt badawczy łączył dwie kategorie: „badania migawkowe” i badania porównawcze. Wybór pierwszej z nich stanowił konsekwencję tego, że podjęłam próbę skupienia się na zrekonstruowaniu stanów bieżących, czyli dokumentujących się w danych typów refleksji, i analizowaniu procesu namysłu dotyczącego pracy z uczniami w materiale badawczym gromadzonym w określonym momencie czasu. Kategoria badań porównawczych wynikała z podejmowanej przeze mnie próby porównywania materiału empirycznego ze względu na interesujący mnie problem badawczy (por. Flick 2010: 85–87; Flick 2010: 143).

Zrealizowany projekt wymagał ode mnie jako badacza podejmowania pracy równoległe w zakresie dwóch *płaszczyzn/obszarów*, tzn. gromadzenia i analizowania danych. Dokonywanie analizy obejmowało określone działania. Należały do nich: kodowanie, konstruowanie not, kreowanie kategorii, tworzenie diagramów. Proces prowadzenia, często równoległe, poszczególnych działań związanych z analizowaniem materiału empirycznego pozwolił mi podjąć próbę zrekonstruowania dokumentujących się w danych typów refleksji dotyczącej pracy z uczniami. Pozwolił mi również na podjęcie próby odtworzenia modeli namysłu dotyczącego pracy z dziećmi.

Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami

Efektom zrealizowanego projektu była zrekonstruowana przeze mnie **typologia refleksji** nauczycieli wczesnej edukacji **dotyczącej pracy z uczniami**. Zasadą jej odbudowywania uczyniłam **treść i modalność**.

1. Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami ze względu na treść

Refleksja uczestniczących w badaniach nauczycieli zawsze dotyczyła określonego aspektu odnoszącego się do pracy z dziećmi. Ze względu na treść zrekonstruowałam: refleksję dydaktyczną, refleksję wychowawczą, refleksję egzystencjalną i refleksję metapoznawczą.

Refleksja dydaktyczna była namysłem, który dotyczył aspektów związanych z organizowaniem dla uczniów warunków uczenia się. Rozważania nauczycieli odnosiły się zatem do takich zagadnień, jak: (1) sposoby pozyskiwania informacji na temat ucznia, z których korzystają oni przy planowaniu dla niego określonych form aktywności, (2) znaczenie czasu i procesualności w odniesieniu do poznawania możliwości dziecka po to, by wybierać optymalny dla niego sposób pracy, (3) rezygnowanie z realizowania określonych zagadnień i rozwijania danych umiejętności u uczniów według opracowanego wcześniej harmonogramu/planu pracy, (4) metody stosowane w pracy z dziećmi, których celem jest czynienie zajęć bardziej interesującymi, (5) korzystanie z różnorodnych pomocy dydaktycznych, (6) motywowanie ucznia do pracy, (7) znaczenie osiągnięć dzieci dla organizowania przez nauczyciela kolejnych etapów pracy, (8) podejście do pracy z uczniami, (9) uwzględnianie odmiennych potrzeb zespołów klasowych.

Refleksja wychowawcza to rozmyślanie, które dotyczyło problemów związanych z obszarem wychowawczym pracy w szkole. Obejmowało takie aspekty, jak: (1) sytuacja rodzinna uczniów, zwłaszcza jakość relacji rodzice – dziecko, (2) motywacja dziecka

dotycząca uczęszczania do szkoły, (3) kompetencje społeczne uczniów, (4) jakość relacji dziecka z rówieśnikami i nauczycielami, (5) współpraca z rodzicami i innymi opiekunami uczniów, (5) działanie w sytuacji podejrzenia o doświadczanie przez dziecko przemocy w środowisku rodzinnym, (6) praca z uczniami z trudnościami emocjonalnymi i społecznymi, (7) postępowanie w sytuacji zaistnienia przemocy wśród rówieśników, (8) znaczenie emocji doświadczanych przez nauczyciela dla pracy z dziećmi, (9) znaczenie hierarchii ważności bliskiej nauczycielowi dla podejmowanych przez niego działań, (10) znaczenie znajomości norm rozwojowych człowieka dla pracy z uczniami.

Refleksja egzystencjalna to namysł nauczycieli, który dotyczył ich bycia człowiekiem i bycia (a także stawania się) nauczycielem. Związana ona była zatem z dwoma wymiarami ludzkiego życia, mianowicie osobistym i zawodowym. W rozważaniach rozmówców dokumentowało się *współbrzmienie* tych obszarów. Właściwości osobowościowe i potrzeby odnosili bowiem do własnego bycia i/lub stawania się nauczycielem. W tym typie refleksji dokumentowały się takie problemy, jak: (1) własny stan zdrowia jako konsekwencja bycia nauczycielem, (2) własny stosunek emocjonalny do pracy z uczniami, (3) własne potrzeby w zakresie stawania się nauczycielem, (3) własne reakcje w sytuacjach doświadczania poczucia bezradności, (4) przyczyny/fundamenty bycia człowiekiem o określonych właściwościach, które ujawniają się w kontaktach z dziećmi i ich rodzicami, (5) własne cechy osobowościowe i ich znaczenie dla pracy z uczniami, (6) znaczenie innych nauczycieli dla bycia i stawania się nauczycielem, (7) znaczenie swoich cech (właściwości) osobowościowych oraz postaw dla bycia i stawania się nauczycielem, (8) znaczenie własnych kompetencji cyfrowych dla zdolności sprostania wymaganiom stawianym współcześnie nauczycielowi, (9) znaczenie dostrzegania swojego człowieczeństwa dla bycia nauczycielem, (10) znaczenie własnych potrzeb dla podejmowania decyzji związanych z pracą.

Refleksja metapoznawcza to namysł uczestników projektu, który dotyczył ich procesu myślenia. Rozmówcy zastanawiali się w odniesieniu do takich aspektów, jak: (1) konsekwencje nieustannego rozważania dla podejmowania decyzji związanych z pracą z uczniami, (2) płaszczyzny własnego myślenia, (3) znaczenie myślenia dla życia zawodowego i pozazawodowego, (4) właściwości charakterystyczne dla własnego myślenia, (5) doświadczanie wzajemnego przenikania się myślenia o aspektach zawodowych i prywatnych, (6) potrzeby w zakresie własnego myślenia, (7) doświadczanie myślenia, (8) konsekwencje zastanawiania się w odniesieniu do sytuacji trudnych związanych z pracą z dziećmi dla życia osobistego.

2. Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami ze względu na modalność

Nauczyciele wczesnej edukacji zawsze zastanawiali się w określony sposób. Ze względu na modalność zrekonstruowałam następujące typy namysłu: refleksję introaktywną, refleksję komparatystyczną, refleksję pytającą, refleksję retrospektywną, refleksję ewaluacyjną, refleksję prospektywną, refleksję narracyjną oraz refleksję identyfikującą.

Refleksja introaktywna to namysł, który polegał na *spoglądaniu* przez nauczyciela na siebie z dystansem. Cechą konstytutywną tego typu refleksji była umiejętność *wgląd-*

dania w siebie jako człowieka, jako nauczyciela, jako członka danej grupy społecznej. Charakterystyczna dla tego typu refleksji była zdolność spostrzegania i traktowania siebie jako *obcej dla siebie* osoby, a także zdolność czynienia siebie dla siebie *obiektem poznawania*. Refleksja ta przejawiała się także w prowadzeniu przez nauczyciela rozmowy z samym sobą. Podejmowane przez uczestników projektu rozmowy ze sobą często dotyczyły cech ich charakteru.

Refleksja komparatystyczna polegała na porównywaniu, czyli wskazywaniu cech wspólnych i/lub cech różniących (częściej różniących) określone aspekty związane z pracą z uczniami. Nauczyciele porównywali własne działania i/lub ich rezultaty ujawniające się w teraźniejszości z tymi, które podejmowali i uzyskiwali w przeszłości. Porównywali również praktyki pedagogiczne stosowane w szkole, w której pracowali z tymi, które realizowane były w innych placówkach. Ten typ refleksji przejawiał się również w spostrzeganiu podobieństw i różnic, które dotyczyły tego samego dziecka czy tej samej grupy dzieci, np. ich zachowania w określonej sytuacji, oraz różnych zespołów uczniów. W tym typie refleksji ważną rolę odgrywał aspekt czasowy. Porównywanie obejmowało bowiem często stan w chwili obecnej i stan z przeszłości.

Refleksja pytająca to namysł, który polegał na konstruowaniu przez nauczyciela pytań i adresowaniu ich do siebie. Pytania te dotyczyły warunków i/lub przebiegu określonego zdarzenia czy problemu, własnego działania w danej sytuacji, własnej osoby, bycia człowiekiem i nauczycielem (w tych momentach dokumentowała się również refleksja introaktywna).

Refleksja retrospektywna przejawiała się w mentalnym powracaniu do przeszłości. Nauczyciele korzystali z tego typu namysłu w sytuacjach, w których doświadczali potrzeby wyjaśnienia sobie powodów, dla których podjęli określoną decyzję, a w konsekwencji dane działania. Czasami porównywali sytuację z przeszłości z sytuacją w teraźniejszości (w takich fragmentach wywiadów dokumentowała się również refleksja komparatystyczna).

Refleksja ewaluacyjna to namysł, który polegał na wartościowaniu. Rozmówcy podawali ocenę: wytwory uczniów, ich kompetencje, zdolność radzenia sobie przez dzieci w sytuacjach dla nich trudnych, konsekwencje własnego zastanawiania się dla podejmowanych działań.

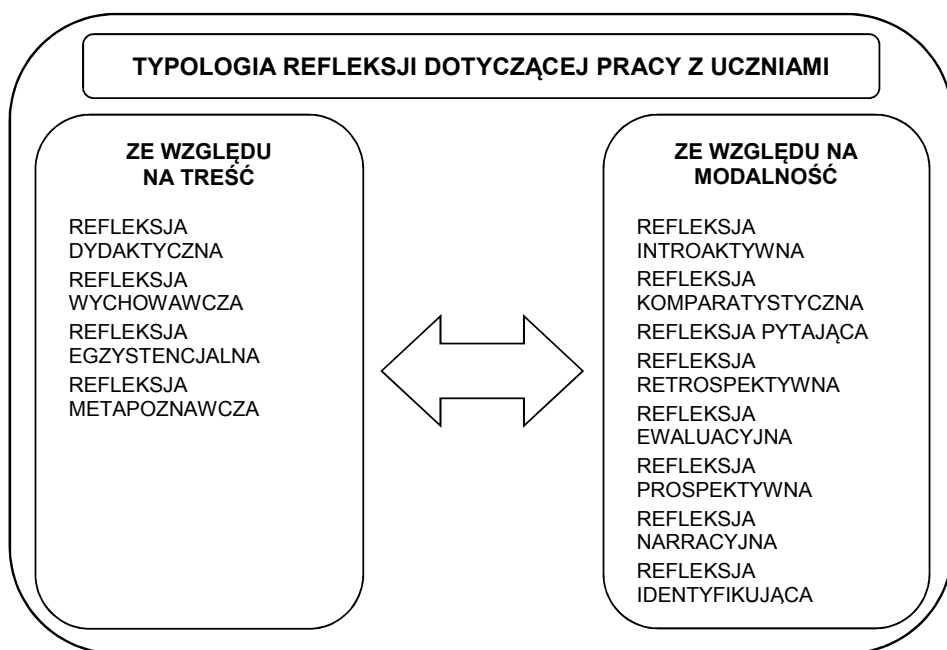
Refleksja prospektywna była namysłem zorientowanym na przyszłość. Polegała ona na projektowaniu przez uczestników badań celu pracy z dziećmi, na przewidywaniu trudności w pracy z nimi, a także potrzeby podjęcia określonych działań, które pozwolą im przezwyciężyć mogące wystąpić kłopoty.

Refleksja narracyjna przejawiała się w czynności opowiadania przez nauczyciela dla siebie na głos. Opowiadanie to polegało na artykułowaniu argumentów, które potwierdzały postawioną przez niego *hipotezę*. Przejawiała się ona również w przytaczaniu *faktów* czy opowiadaniu o zdarzeniach, które pozwalały mu dochodzić do określonego wniosku. Ten typ refleksji umożliwiał nauczycielom zrozumieć – dla nich samych, zgodnie z ich potrzebami – interesujący ich problem, odkrywać przyczynę sytuacji czy też trudności,

dochodzić do stosowanej przez nich w pracy strategii. Ten typ refleksji dotyczącej pracy z uczniami dokumentował się najczęściej.

Refleksja identyfikująca polegała na ustalaniu nazwy problemu, którego dotyczył namysł nauczyciela. Często wyrażana była w formie *hipotezy*, która w kontynuowanych rozważaniach była przez rozmówcę *weryfikowana*.

Efekt podjętej przeze mnie próby uporządkowania zrekonstruowanej typologii refleksji nauczycieli wczesnej edukacji na temat pracy z dziećmi, przedstawia schemat 1 (por. Szymczak 2017: 186).



Schemat 1. Typologia refleksji dotyczącej pracy z uczniami

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Odtworzona typologia refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami jest konstruktem *sztucznym*. Przyjęłam, że „sztuczny” to nienaturalny, wymuszony, czyli nie uwzględniający w pełni istoty zachodzącego zjawiska, a w odniesieniu do badanego przeze mnie problemu – nie oddający jego procesualnego charakteru (por. Sobol 1997: 914). Dynamika namysłu, która dokumentowała się w danych, pozwoliła mi dojść do tego, że nauczyciele, w odniesieniu do jednego tylko aspektu, nadawali wymiar praktyczny kilku typom refleksji ze względu na modalność. Zrekonstruowanie typologii pozwoliło mi jednak podjąć próbę swoistego uporządkowania tego, co działo się w czasie autonomicznie inicjowanego przez rozmówców ich rozmyślenia.

Typologia refleksji ze względu na treść a typologia refleksji ze względu na modalność

Praca z materiałem empirycznym zachęcała mnie do przyglądania się temu, w obszarach których typów refleksji zrekonstruowanych ze względu na treść dokumentowały się określone typy refleksji odbudowane ze względu na modalność. Zauważyłam, że refleksja **introaktywna** w znaczącym zakresie dokumentowała się w obszarze refleksji egzystencjalnej, a także, choć w mniejszym zakresie, w obszarze refleksji metapoznawczej i wychowawczej. Refleksja **komparatystyczna** występowała w przestrzeni refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej. Typ refleksji nazwany przeze mnie **pytającą** rekonstruował się w obszarach refleksji dydaktycznej, refleksji egzystencjalnej, refleksji metapoznawczej, a także, choć w mniejszym zakresie, refleksji wychowawczej. Refleksja **retrospektywna** dokumentowała się w przestrzeni refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej. Refleksja **ewaluacyjna** najwyraźniej ujawniała się w obszarze refleksji wychowawczej, niemniej zrekonstruowałam ją również w przestrzeni refleksji dydaktycznej i refleksji metapoznawczej. Refleksja **prospektywna** rekonstruowała się w obszarze refleksji wychowawczej oraz refleksji egzystencjalnej. Refleksja **narracyjna** dokumentowała się w obszarze każdego zrekonstruowanego ze względu na treść typu refleksji dotyczącej pracy z uczniami. Najwyraźniej rekonstruowała się w obszarze refleksji metapoznawczej. W mniejszym zakresie – w obszarze refleksji dydaktycznej, a w jeszcze mniejszym – w zakresie refleksji wychowawczej i refleksji egzystencjalnej. Refleksja **identyfikująca** w znaczącym zakresie pojawiała się w przestrzeni refleksji metapoznawczej. Dokumentowała się ona również, choć w mniejszym zakresie, w obszarze refleksji dydaktycznej i refleksji wychowawczej.

Zakończenie

Przedstawiona typologia jest efektem próby zrekonstruowania refleksji nauczycieli wczesnej edukacji dotyczącej pracy z uczniami. Może ona pełnić funkcję swoistego *archiwum* dotyczącego bycia i stawania się refleksyjnym nauczycielem, które z kolei może inspirować nauczycieli – praktyków. Może również służyć jako wsparcie dla nauczycieli akademickich, którzy pracują z przyszłymi nauczycielami. Tworzy bowiem *przestrzeń* do identyfikowania obszarów, na które warto zwrócić uwagę w procesie ich kształcenia. Uwrażliwia ona także na określone aspekty związane z tworzeniem *przestrzeni kulturowej*, która sprzyja rozwijaniu u nauczycieli zdolności namysłu w odniesieniu do pracy z dziećmi.

Literatura

- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Tom 1. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawnictw Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* Warszawa, „Książka i Wiedza”.
- Dróżka W. (2006), *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych – w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych*. „Chowanna”, tom 1 (26).
- Filipiak E. (2015), *Wprowadzenie. Jakich profesjonalnych kulturowych kompetencji potrzebują studenci/nauczyciele wczesnej edukacji, aby wdrażać model nauczania rozwijającego?* W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Raport Tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa*. Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Goffman E. (2012), *Rytuał interakcyjny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Gołębiak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka-przeobrażeń rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Goodman N. (1997), *Jak tworzymy świat*. Warszawa, Fundacja ALETHEIA.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Husserl E. (1990), *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kopaczńska I. (2011), *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Langer E.J. (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciuszek J. (2013), *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schön D.A. (1987), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. The United States of America, Basic Books.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Sobol E. (1997), *Mały Słownik Języka Polskiego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2016), *Bycie (stawanie się) badaczem gotowym do realizowania projektów badawczych „z” drugim człowiekiem*. W: K. Heland-Kurzak, M. Szostakowski, M. Trusewicz-Pasikowska (red.), *Doktoranckie doświadczenia i refleksje badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.