

JOANNA SZYMCZAK

ZNACZENIE UCZENIA SIĘ W CODZIENNOŚCI (PRZED)SZKOLNEJ
„Z” INNYMI I „OD” INNYCH
DLA PROFESJONALNEJ SAMOREALIZACJI NAUCZYCIELA

WSTĘP

Refleksyjność i refleksja to kategorie, których znaczenie dla kariery zawodowej nauczyciela (zob. Kędzierska, 2012) jest często akcentowane w literaturze (zob. Szymczak, 2015a). Zdolność namysłu dotyczącego pracy z uczniami spostrzegana jest jako istotny aspekt profesjonalności nauczyciela (Gołębniak, Zamorska, 2014; Kwiatkowska, 2008), a także jako wsparcie dla jego *praxis* (Kemmis, 2010). Zdaniem Ewy Filipiak refleksyjność jest z kolei jedną z *kompetencji ogólnokulturowych* istotną dla organizowania warunków nauczania rozwijającego według teorii Lwa S. Wygotskiego (2015). Niezbędne jest stymulowanie rozwoju refleksyjności i refleksji nauczyciela, tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się transformatywnemu. Sprzyja temu sieć współpracy i samokształcenia, a propozycję dla projektowania spotkań w jej ramach stanowi model rozwijania refleksyjności nauczycieli dotyczącej codzienności (przed)szkolnej.

KLUCZOWE KATEGORIE I RELACJE MIĘDZY NIMI

Przedstawienie modelu rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do codzienności (przed)szkolnej jako propozycji dla projektowania spotkań zespołów nauczycieli wymaga wyjaśnienia przyjętego rozumienia określonych

Dr JOANNA SZYMACZAK – Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; adres do korespondencji: ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz; e-mail: jszym@ukw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5755-5790>.

kategori, tj. sieci współpracy i samokształcenia, refleksyjności oraz refleksji dotyczącej pracy z uczniami.

Sieć współpracy i samokształcenia jest zespołem nauczycieli i/lub innych specjalistów, którego spotkania tworzą *przestrzeń kulturową* dla uczenia się „w” i „z” codzienności¹ szkolnej, a także „z” innymi i „od” innych (por. Filipiak, 2019).

Refleksyjność jest zdolnością obserwowania i analizowania codzienności szkolnej, uwzględniania różnorodnych kontekstów i punktów widzenia, poszukiwania i/lub kreowania rozwiązań, a także rozważnego wprowadzania ich przez nauczyciela do jego działalności. Stanowi ona *przestrzeń kulturową* dla nadawania wymiaru krytycznego sytuacjom doświadczanym przez nauczyciela i jego uczniów (por. Szymczak, 2017a, s. 73).

Refleksja² to autonomicznie inicjowany przez nauczyciela wysiłek intelektualny, dzięki któremu ma on możliwość dochodzenia do zrozumienia procesów mających miejsce w jego pracy z dziećmi, a także zajęcia wobec nich określonego stanowiska (por. Szymczak, 2017a, s. 74).

Refleksyjność kreuje nauczycielom *przestrzeń kulturową* dla refleksji dotyczącej pracy z uczniami (Szymczak, 2017a). Wspólne przebywanie w określonej przestrzeni fizycznej, zaangażowany udział uczestników spotkania w jego przebieg, dyskutowanie z innymi o danej sytuacji i/lub o problemie są okazją do pogłębionego namysłu i uczenia się transformatywnego. Refleksja jest inicjowana przez jednostkę, dzięki odczuwanej przez nią, w danym momencie, potrzebie zrozumienia określonego zagadnienia. Jej pojawienie się nie jest wcześniej przez nią zaplanowane. Wyrażane (uzewnętrzniane) przez nauczyciela rozważania mogą motywować innych uczestników spotkania do głębszego zastanowienia się w odniesieniu do danego aspektu codzienności (przed)szkolnej. Mogą stać się refleksyjnością dla refleksji innych osób. Spotkanie nauczycieli w ramach sieci współpracy i samokształcenia jest *przestrzenią kulturową* dla refleksyjności, a także dla rozmyślenia, rozważania połączonego z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem czy przewidywaniem (Sobol, 1997, s. 775). Projektowaniu spotkań nauczycieli w ramach tej sieci w taki sposób, aby stymulowały one rozwój refleksyjności i refleksji dotyczącej pracy z uczniami,

¹ Rozważania na temat rozumienia codzienności (zob. Szyller, 2018).

² Przyjęte rozumienie refleksyjności i refleksji stanowi konsekwencję poszukiwań i analizy, które podjęłam w ramach, zrealizowanego pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, projektu badawczego nt. *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*; taki też był tytuł złożonej przeze mnie i obronionej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w 2016 roku dysertacji doktorskiej; projekt ten był inspiracją do napisania książki (zob. Szymczak, 2017a).

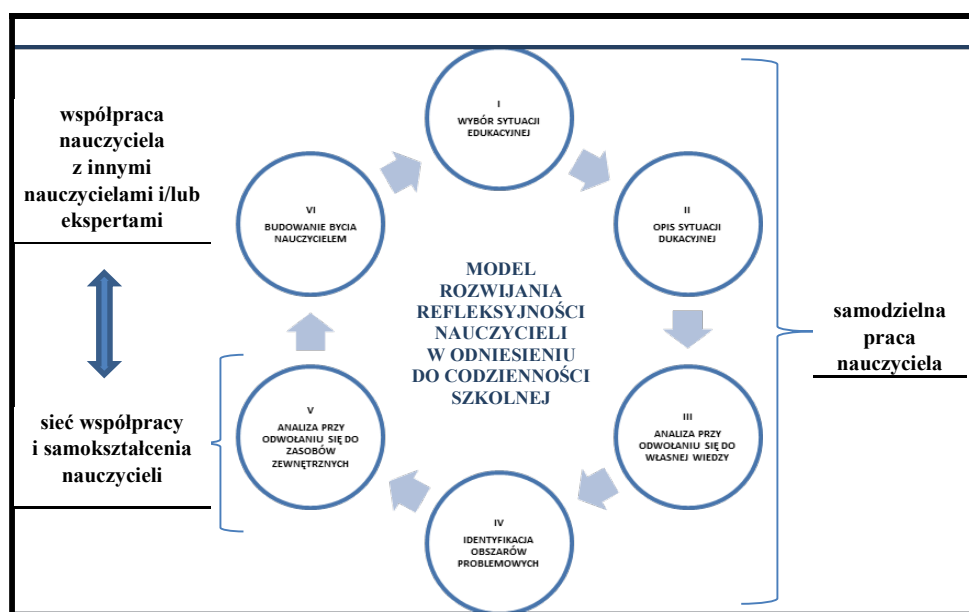
sprzyja model rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do codzienności (przed)szkolnej.

MODEL ROZWIJANIA REFLEKSYJNOŚCI NAUCZYCIELI W ODNIESIENIU DO CODZIENNOŚCI (PRZED)SZKOLNEJ³

Model rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do codzienności (przed)szkolnej powstał w czasie realizacji projektu badawczego (zob. Szymczak, 2017a). Dla jego tworzenia istotne były określone teorie, tj.: konstruktywizm w ujęciu Herberta Bernera (2006), Nelsona Goodmana (1997) i Kennetha J. Gergena (2009) oraz konstruktywistyczny model poznania i nie-klasyczna socjologia wiedzy w ujęciu Andrzeja Zybertowicza (1995). Dostarczyły one założeń niezbędnych do głębszego zastanowienia się nad takimi kwestiami, jak: czym jest wiedza?; czym jest rzeczywistość społeczna i co ją charakteryzuje?; jaką rolę odgrywa jednostka? (zob. szerzej: Szymczak, 2017a). W zbudowaniu rozumienia refleksji, refleksyjności i relacji między nimi pomocne były następujące koncepcje teoretyczne: (1) poznawcza koncepcja człowieka Józefa Kozielskiego (1995), (2) myślenie refleksyjne w ujęciu Johna Deweya (1988), (3) refleksyjność w perspektywie teorii strukturacji Anthonego Giddensa (2003), (4) refleksyjność i bezrefleksyjność w ujęciu Ellen J. Langer (1993; Maciuszek 2013), (5) socjokulturowe podejście Jerome'a Brunera (2006), (6) koncepcja rozwojowego podejścia do edukacji Lwa S. Wygotskiego w interpretacji Ewy Filipiak (2012; 2011; 2008; 2002). Ponadto uwrażliwiły mnie one na rodzaje refleksji i właściwości refleksyjnego praktyka (zob. szerzej: Szymczak, 2017a). Stanowiły również wsparcie w procesie formułowania celów modelu. Nie bez znaczenia dla jego powstawania były także zrekonstruowane w zgromadzonym materiale empirycznym typy refleksji dotyczącej pracy z uczniami i strategia *mówienie dla myślenia* (Szymczak, 2017a; 2017b), a także modele refleksji dotyczącej pracy z uczniami (Szymczak, 2017a; 2017c). Dzięki nim możliwe było uwzględnienie potrzeb jednostek, które zastanawiają się w odniesieniu do pracy z dziećmi.

³ Fragment dotyczący modelu rozwijania refleksyjności stanowi rozszerzenie części artykułu mojego autorstwa pt. *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*, który ukazał się z czasopiśmie „Problemy Wczesnej Edukacji” 1(28)/2015 – w tym tekście został scharakteryzowany ten konstrukt teoretyczny; zob. też: Szymczak, 2018; 2015b; w celu ułatwienia pracy (z) tym modelem stworzyłam arkusz analizy sytuacji edukacyjnej dla nauczyciela edukacji przedszkolnej i nauczyciela wczesnej edukacji (AnAlySE) (zob. Szymczak, 2018).

Model rozwijania refleksyjności nauczycieli dotyczącej ich codzienności (przed)szkolnej obejmuje sześć etapów. Charakteryzuje go cyrkularność – etap szósty tworzy *przestrzeń kulturową* dla obserwowania przez nauczyciela własnej działalności i poddawania jej analizie. Graficzne ujęcie tego konstruktu z jego odniesieniem do sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli przedstawia rys. 1.



Rysunek 1. Model rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do codzienności (przed)szkolnej a sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Filipiak, 2019; Pleskot-Makulska, 2007; Szymczak, 2015a.

Praca nauczyciela z modelem sprzyja osiągnięciu przez niego pewnych celów. Dotyczą one dwóch aspektów jego działalności, tj. uczenia się „w” i „z” codzienności (przed)szkolnej w danym kontekście kulturowym oraz namysłu nad własnym uczeniem się „w” i „z” codzienności (przed)szkolnej w pewnym kontekście kulturowym. W ich zakresie tworzy on dla siebie *przestrzeń kulturową* dla budowania wiedzy, a także rozwijania określonych zdolności (por. Szymczak, 2018; 2015a). W odniesieniu do uczenia się „w” i „z” codzienności (przed)szkolnej w danym kontekście kulturowym, należą do nich:

- 1) zdolność obserwowania codzienności (przed)szkolnej;
- 2) zdolność analizowania sytuacji edukacyjnych;

3) zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw;

4) zdolność interpretowania zdarzeń, korzystając z wiedzy uprzedniej, teorii, koncepcji i modeli teoretycznych;

5) zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian we własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Natomiast w odniesieniu do namysłu nad uczeniem się „w” i „z” codzienności (przed)szkolnej w pewnym kontekście kulturowym:

1) dochodzenie do rozumienia idei budowania bycia refleksyjnym nauczycielem i jej znaczenia dla pracy nauczyciela;

2) dochodzenie do tego, jakie znaczenie dla pracy nauczyciela mają teorie, koncepcje i modele teoretyczne.

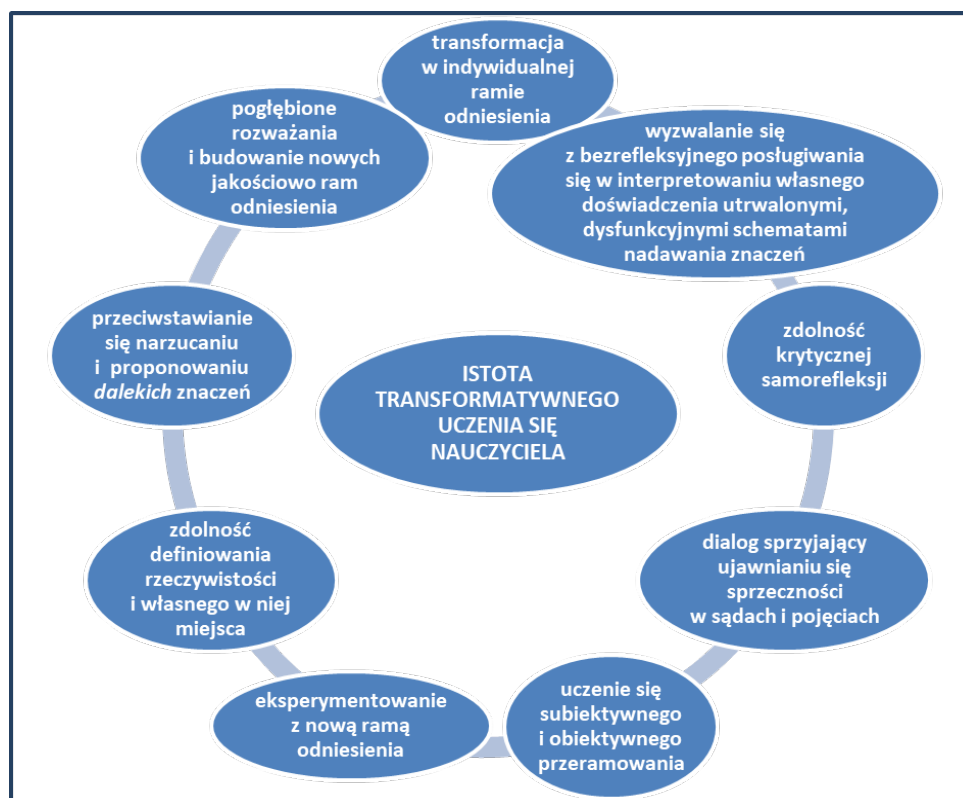
Etapy modelu od pierwszego do czwartego dotyczą samodzielnej pracy nauczyciela. To on obserwuje siebie w codzienności (przed)szkolnej, wybiera istotną dla niego sytuację, konstruuje jej opis, analizuje ją, korzystając z własnej wiedzy i doświadczenia, a także identyfikuje zagadnienia/kategorie. Poziom czwarty jest *przejściem* od pracy indywidualnej do pracy z innymi osobami. Najpierw nauczyciel samodzielnie określa obszary problemowe/kategorie, a następnie zaprasza do tego innych nauczycieli i/lub ekspertów. Stadium piąte wymaga współpracy. Jest *momentem* doświadczania różnorodności punktów widzenia, podejść, perspektyw. Etap szósty z kolei jest samodzielnym namysłem nauczyciela nad własną działalnością przy wykorzystaniu wiedzy zbudowanej dzięki pracy na wcześniejszych poziomach. Etapy czwarty i piąty modelu rozwijania refleksyjności mogą uzyskiwać wymiar praktyczny w ramach sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli.

PROJEKTOWANIE SPOTKAŃ
W RAMACH SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA,
OPIERAJĄC SIĘ NA MODELU ROZWIJANIA REFLEKSYJNOŚCI NAUCZYCIELI
JAKO PRZESTRZEŃ KULTUROWA
DLA UCZENIA SIĘ TRANSFORMATYWNEGO

Sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli tworzy jej członkom *przestrzeń kulturową* dla uczenia się transformatywnego. Ten typ uczenia się i jego znaczenie dla rozwoju jednostki charakteryzuje Jack Mazirow, autor koncepcji uczenia się transformatywnego (zob. szerzej: Pleskot-Makulska, 2007; Perkowska-Klejman, 2014).

Osobę dorosłą cechuje zdolność uczenia się, dzięki której może ona dokonywać głębokiej przemiany w sposobie spostrzegania i interpretowania świata, a także zmian w otaczającej ją rzeczywistości. Jej istotą „[...] jest transformacja w indywidualnej ramie (układzie) odniesienia (*frame of reference*), prowadząca do wyzwolenia się człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utrwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń” (Pleskot-Makulska, 2007, s. 82). Kluczowym jej aspektem staje się doświadczenie jednostki będące konsekwencją jej permanentnego kontaktu ze światem, a także proces jego interpretowania. Objaśnianie jest niezwykle istotne dla budowania przez istotę ludzką jej bycia i działalności. Jak pisze Krystyna Pleskot-Makulska: „[...] to, jak ludzie interpretują świat, którego doświadczają, zdaniem Mazirowa «[...] decyduje o ich działaniach, nadziejach, ich zadowoleniu z życia i skuteczności działania» (Mezirow, 1991, s. XIII)” (2007, s. 83). W tak rozumianym procesie uczenia się ważną rolę odgrywają refleksyjność i refleksja (w zaproponowanym powyżej ich rozumieniu). Spotkania nauczycieli w ramach sieci współpracy i samokształcenia, projektowane na podstawie modelu rozwijania refleksyjności, tworzą *przestrzeń kulturową* dla pogłębionego namysłu nad określonym problemem/kategorią czy też sytuacją edukacyjną. Są refleksyjnością dla refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności (przed)szkolnej. Motywują go do wydobywania i wyjaśniania sensu doświadczenia zarówno innego uczestnika spotkania (tego, którego problem jest dyskutowany), jak i własnego (zachęcają go do odnoszenia tego problemu/kategorii do jego działalności dydaktyczno-wychowawczej). Są one *okazją edukacyjną* dla wychodzenia przez osoby zaangażowane w analizowanie danego zagadnienia poza bliskie im jego rozumienie. Czynią je dostępnym dla komentowania przez innych. Dają szansę nauczycielowi odkrywania własnych granic, np. intelektualnych czy moralnych, odczytywania ich znaczenia dla jego działalności, a także transgresji (dzięki doświadczaniu różnorodności punktów widzenia i perspektyw).

Istotę transformatywnego uczenia się nauczyciela w sposób graficzny prezentuje Rysunek 2.



Rysunek 2. Istota transformatywnego uczenia się nauczyciela.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Pleskot-Makulska, 2007.

Projektowanie spotkań w ramach sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli, opierając się na modelu rozwijania refleksyjności dotyczącej codzienności (przed)szkolnej, tworzy *przestrzeń kulturową* przede wszystkim dla sposobu nadawania znaczeń w rozumieniu, które proponuje J. Mezirow (por. Filipiak, 2019). Dzięki analizowaniu określonej sytuacji edukacyjnej i/lub danych problemów/kategorii przy autentycznym udziale innych uczestników spotkania, nauczyciel ma możliwość odkrywania „ukrytych założeń myślowych” (Pleskot-Makulska, 2007, s. 85), które mogą determinować jego działalność. Aktywność poznawcza członków sieci, ich chęć dzielenia się własnym punktem widzenia danego aspektu, gotowość do współpracy pozwalają nauczycielowi doświadczać konfliktu poznawczego. Ten z kolei motywuje go do pogłębionych rozważań

czy dalszych poszukiwań, a więc sprzyja jego samorealizacji⁴ (zob. Kwaśnica). Dzięki zaangażowanej obecności innych osób nauczyciel ma możliwość uczestniczenia w dialogu, którego istotą jest dochodzenie do „[...] sposobu oceny własnego rozumowania i rozumowania innych osób [...]”. Dyskurs ten obejmuje również krytyczne podejście do założeń myślowych (Mezirow, 2000, s. 10-11 za: Pleskot-Makulska, 2007, s. 90). Współdziałający członkowie sieci tworzą dla siebie nawzajem *przestrzeń kulturową* dla refleksji dotyczącej „budowania bycia nauczycielem”.

Potwierdzeniem tego, że model rozwijania refleksyjności i refleksji tworzy *przestrzeń kulturową* dla uczenia się transformatywnego, są wypowiedzi przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, dla których spotkania edukacyjne w ramach kursu *Warsztat refleksyjnego nauczyciela*⁵ zostały zaprojektowane przy wykorzystaniu tego konstruktów teoretycznego. Stu studentów, po semestrze wspólnej pracy tym modelem, zostało poproszonych o napisanie o tym, czego się dowiedzieli i jakie umiejętności u siebie rozwinęli. Analiza ich prac skłania do wniosku, że rozwijając u siebie refleksyjność, dokonali zmian w zakresie pewnych właściwości charakterystycznych dla uczenia się transformatywnego. Zidentyfikowane aspekty wraz z ich egzemplifikacjami empirycznymi przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zidentyfikowane aspekty transformatywnego uczenia się wraz z egzemplifikacjami empirycznymi

Aspekty transformatywnego uczenia się	Egzemplifikacje empiryczne – fragmenty wypowiedzi studentów ⁶
wyzwalanie się z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu własnego doświadczenia utrwalonego, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń	[...] potrafię wymieniać się doświadczeniami z koleżankami i wspólnie zastanawiamy się nad zaistniałą sytuacją. Myślę, że potrafię analizować np. artykuły i wyrazić zdanie na ten temat. Potrafię czerpać wiedzę z literatury i przekształcać ją pod swoją sytuację, by była mi ona przydatna. [...] (S01).
	[...] współpracować z innymi i opisywać różne sytuacje z innego, swojego punktu widzenia (S04).
	[...] Nauczyłam się również, że warto pytać, doradzać się kogoś (S05).

⁴ Bliskie mi rozumienie kategorii „samorealizacja” zaczerpnęłam z koncepcji racjonalności emancypacyjnej opisanej przez Roberta Kwaśnicę. W tej koncepcji doświadczania świata rozwój rozumiany jest jako samorealizacja. To ona nadaje sens ludzkiemu istnieniu. Ponadto „Wartością jest [...] tu otwieranie się na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania świata” (Kwaśnica, 2007, s. 98).

⁵ *Warsztat refleksyjnego nauczyciela* jest autorskim kursem dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, którego koncepcję stworzył zespół Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak.

⁶ Przytoczone fragmenty wypowiedzi studentów mają formę oryginalną; nie zostały one poddane korekcie językowej.

	<p>[...] słuchać innych, być bardziej otwartą przed grupą, analizować wiedzę zaczerpniętą z literatury (S12).</p> <p>[...] że nie wszystkie sytuacje edukacyjne zawsze są oczywiste i należy je dokładnie przeanalizować (S13).</p> <p>[...] krytycznie podchodzić do sytuacji zdarzających się w klasie, analizować badania, argumentować swoje osądy (S18).</p> <p>Potrafię uczyć się na swoich błędach oraz na błędach, które popełniają inni, ponieważ warto wysłuchać lub korzystać z rad np. doświadczonych nauczycieli (S23).</p>
uczenie się subiektywnego i obiektywnego przeramowania	<p>[...] potrafię spojrzeć na swoje działanie z różnych perspektyw (S02).</p> <p>[...] analizowania sytuacji z różnych perspektyw [...] (S15).</p> <p>[...] patrzeć z różnych perspektyw na sytuacje, które miały miejsce w szkole, przedszkolu. Warsztat ten rozwinął mnie jako nauczyciela – mogłam zauważyć, że problemy i różnorodne zachowania dzieci mają wieloczynnikowe podłoże (S16).</p> <p>Myślenia z pozycji innej osoby (S17).</p> <p>[...] Patrzenie z perspektywy dziewczyn poszerzyło moją perspektywę widzenia (S28).</p>
zdolność definiowania rzeczywistości i własnego w niej miejsca	<p>Często sięgam po nowe teksty publikacje, które pojawiają się na stronach przeznaczonych dla nauczycieli. Zapoznaje się na bieżąco z problemami, jakie napotykają nauczyciele i uczę się właściwego postępowania w różnych sytuacjach. Często zastanawiam się jakbym postąpiła na miejscu nauczyciela [...] (S03).</p> <p>[...] patrzeć na zaistniałe sytuacje z różnych perspektyw. Poszukiwać wiedzy, mam świadomość, że w pracy nauczyciela trzeba cały czas poszerzać swoją wiedzę, doksztalać się (S08).</p> <p>[...] nie wszystko jest takie, jakie na ogół się wydaje. Tzn. żeby móc sądzić o danej sytuacji, należy poddać ją analizie. Rozważać dlaczego coś zaistniało, w jakim celu, do czego ta wiedza może się przydać (S10).</p> <p>[...] umiem przeanalizować napotkane sytuacje, wyciągnąć z nich wnioski oraz zbadać ich podłoże na poziomie teoretycznym, by dostarczyć sobie wiedzy i w pewnym stopniu „przygotować” się w razie podobnych sytuacji (S22).</p> <p>[...] nie tylko zajmuję się prowadzeniem zajęć, ale również patrzę z innej perspektywy. Jako osoba refleksyjna patrzę w głąb siebie, analizuję dane sytuacje, dostrzegam wady i zalety, zauważam nad czym muszę popracować, co można ulepszyć (S29).</p> <p>[...] sytuacje trudne, które się pojawiają podczas pracy z dziećmi, staram się analizować i zadawać sobie pytania typu: dlaczego? Co było przyczyną? Jak powinnam zareagować? Czy musiało do tego dojść? Czy zrobiłam wszystko co mogłam? A co jeszcze mogę zrobić? Poszukuję również w literaturze odpowiedzi na te pytania, aby wyczerpać wszystkie dostępne możliwości pomocy dziecku (S30).</p>
zdolność krytycznej samorefleksji	<p>[...] szerzej patrzeć na niektóre sprawy. Zwracać uwagę na własne podejście do uczniów (S06).</p>

	<p>[...] mieć większą świadomość tego co robię i w jaki sposób pracuję z innymi. Nauczyłam się analizować sytuacje problemowe. Sięgać głębiej niż tylko to co dostrzegam wzrokiem. Po raz kolejny dostrzegłam znaczenie obserwacji w pracy nauczyciela [...] (S14).</p> <p>[...] rozwijać u siebie poczucie własnej wartości jako przyszły nauczyciel, wiem, że jest to ważna cecha (S09).</p> <p>[...] obiektywnego ale także krytycznego spojrzenia na mój tok myślenia (S21).</p> <p>[...] poddaje rozmyśleniom moje przekonania, moje zachowania, poddaje analizie swoje zachowania i stwarzane przeze mnie sytuacje dydaktyczne (S24).</p> <p>[...] zastanawiam się nad swoimi postępowaniami i reakcjami, w ogóle nad całą swoją osobą jako nauczycielem. Analizuję i wysuwam wnioski ze swojej pracy, osoby, reakcji i działań. Staram się zmienić na lepsze, zgodnie z wynikiem moich rozważań [...] (S26).</p> <p>[...] Analizuję własną pracę, poszukuję, dążę do nieustannej poprawy. Staram się myśleć nad popełnionymi błędami, ale również nad sukcesami [...] (S28).</p>
pogłębione rozważania i budowanie nowych jakościowo ram odniesienia	<p>[...] patrzeć z szerszej perspektywy na prowadzone przeze mnie zajęcia. Zauważyłam, że nauczanie dzieci to nie tylko siedzenie w ławkach szkolnych [...] (S11).</p> <p>[...] czasami pochopne decyzje nad którymi się nie zastanowię przynoszą pewne problemy (S27).</p> <p>[...] Zauważyłam, że nauczanie dzieci to nie tylko siedzenie w ławkach szkolnych, ale również zabawa. Twórcze metody nauczania, współpraca z dziećmi i rodzicami to bardzo ważny punkt [...] (S31).</p>
dialog sprzyjający ujawnianiu się sprzeczności w sądach i pojęciach	<p>[...] Warto również korzystać z wiedzy i doświadczenia innych ludzi – nie tylko naukowych ale również znajomych z „branży”. [...] Wielość opinii i przeróżne refleksje dawały idealną okazję do czerpania doświadczeń (S19).</p> <p>[...] Wspólnie z członkami grupy wymieniałam się doświadczeniami i rozstrzygałam ich sytuacje pedagogiczne (S34).</p> <p>[...] dzięki nim (pracom w zespołach – J. S.) znam również inny punkt widzenia na dane zagadnienie, sytuację niż mój własny. Mogę dokonywać interpretacji w różny sposób (S35).</p>
transformacja w indywidualnej ramie odniesienia	<p>[...] że proces obserwacji nie jest tak łatwy jak dotychczas myślałam (S20).</p> <p>[...] zmieniłam nastawienie do siebie, zrozumiałam, że normalne jest popełnianie błędów, ale trzeba umieć to naprawić (S25).</p> <p>[...] Nie sądziłam, że refleksyjność nauczyciela jest tak obszernym pojęciem. Jednocześnie nauczyłam się, że praca nauczyciela nie jest tak łatwa, jak wydaje się to osobą z zewnątrz (S32).</p> <p>[...] Spoglądać na sytuacje obiektywnie przy zwróceniu uwagi na rzeczy wcześniej uznawane przeze mnie za mniej znaczące (S33).</p>

Źródło: badania własne.

Analiza wypowiedzi przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji pozwala przypuszczać, że dzięki zaangażowanemu udziałowi we wspólną pracę modelem rozwijania refleksyjności i refleksji dotyczącej codzienności (przed)szkolnej rozwijali oni u siebie zdolność transformatywnego uczenia się. Analizie poddane zostały deklaracje studentów dotyczące wiedzy, do której doszli i umiejętności, które rozwinęli. Nasuwa się pytanie o to, czy istotnie (s)korzystają z nich w procesie budowania swojej świadomości bycia nauczycielem. Odpowiedź wymaga przeprowadzenia badań uwzględniających nie ich samoocenę, a działalność w codziennych sytuacjach edukacyjnych.

ZAKOŃCZENIE

Autentyczna współpraca osób stymuluje ich rozwój poznawczy, pozwala im doświadczać różnorodności, a także dzielić się własnym spostrzeganiem i rozumieniem określonych zagadnień (Arends, 1994). Sprzyja również wymianie wiadomości, negocjowaniu znaczeń, dochodzeniu do wiedzy. Ponadto tworzy jednostce *przestrzeń kulturową* zarówno dla poznawania „odmienności”, jak i dokonywania wglądu w siebie, we własne przekonania, założenia myślowe. Wymaga ona od nauczycieli zaangażowania, otwartości i gotowości do przedstawiania własnego punktu widzenia oraz do przyjmowania perspektywy innych (por. Filipiak, 2019). To z kolei jest możliwe wówczas, gdy jednostki współdziałające czują się bezpiecznie, a także mają poczucie przynależności do danego zespołu (zob. Maslow, 2009). Kwestią istotną współpracy jest wspólny dla wszystkich członków zespołu cel, czyli rozwiązanie danego problemu. W przypadku sieci współpracy i samokształcenia może nim być, np. dochodzenie do zrozumienia siebie, ucznia i własnej działalności, i/lub poszukiwanie/tworzenie metod, technik, strategii radzenia sobie w danych okolicznościach, dzięki wspólnemu analizowaniu zarejestrowanej przez nauczyciela konkretnej sytuacji edukacyjnej czy też zidentyfikowanego/zidentyfikowanej przez niego problemu/kategorii.

Formowanie kolektywu uczących się we współpracy nauczycieli opiera się na określonych założeniach. Przedstawiają się one następująco: (1) autentycznie zaangażowane w pracę osoby tworzące zespół motywują się nawzajem do działania, kreują pozytywną energię; (2) członkowie takich grup uczą się ze sobą i od siebie; dzielą się oni własnymi pomysłami, otrzymują wsparcie od innych, a także sami służą pomocą; (3) interakcje z ludźmi zapewniają *bo-gactwo* poznawcze i społeczne, którego konsekwencją jest aktywność intelektualna

ich uczestników; (4) współpraca sprzyja rozwijaniu pozytywnych postaw wobec partnerów i budowaniu życzliwego podejścia do innych; (5) praca w kolektywie tworzy dobre warunki dla budowania pozytywnej samooceny; (6) dobrowolna przynależność do danej grupy koreluje z wewnętrzną motywacją do uczenia się, która z kolei wpływa pozytywnie na zaangażowanie w pracę zespołu i efekty uczenia się (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999). Pomocny w budowaniu środowiska sprzyjającego współpracy dotyczącej zdarzenia, problemu czy kategorii edukacyjnej jest scharakteryzowany powyżej model rozwijania refleksyjności i refleksji nauczycieli w odniesieniu do codzienności (przed-)szkolnej. Tworzy on *przestrzeń kulturową* dla uczenia się dzięki przeżywaniu, intelektualnemu eksperymentowaniu, analizowaniu w bezpiecznych warunkach. Czynniki udziału we wspólnej działalności, rozwijająca się świadomość własnych procesów intelektualnych, korzystanie przez nauczyciela z własnej wiedzy w procesie nadawania znaczeń informacjom, działaniom czy sytuacjom problemowym, nieustanna samokontrola są *źródłem* emocji ważnych w procesie uczenia się. Ponadto grupa sprzyja uzewnętrznianiu się ludzkich zamiarów, potrzeb, wątpliwości, przypuszczeń, lęków, ambicji i motywuje jednostkę do pogłębionego namysłu nad nimi. Nauczyciel, dzięki doświadczaniu odmiennych od bliskich mu koncepcji, staje się coraz bardziej świadomy własnego sposobu myślenia i działania, a także reakcji na nie innych członków sieci. Poza tym, ujawniając własny punkt widzenia dotyczący danego aspektu, wzbudza ciekawość, a jednocześnie stwarza sobie możliwość *wyraźniejszego* widzenia siebie i własnej działalności. Dla funkcjonowania zespołu ważny jest „[...] społeczny klimat współpracy” (Joyce i in., 1999). W nim osoby przynależące do sieci współdziałania i samokształcenia tworzą wzajemnie się wspierającą społeczność, której działalność sprzyja budowaniu bycia nauczycielem (por. Joyce i in., 1999).

BIBLIOGRAFIA

- ARENDS, R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- BERNER, H. (2006). Współczesne kierunki pedagogiczne (tł. K. Natoniewska). W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu* (s. 195-275). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- BRUNER, J. (2006). *Kultura edukacji* (tł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Kraków: Universitas.
- DEWEY, J. (1988). *Jak myślimy?* (tł. Z. Bastgenówna). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- FILIPIAK, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

- FILIPIAK, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17-34). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- FILIPIAK, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- FILIPIAK, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- FILIPIAK, E. (2015). Kulturowe kompetencje studentów-beneficjentów projektu ACK. Wprowadzenie. 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* (s. 89-93). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- FILIPIAK, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1), 33-46.
- GERGEN, K. J. (2009). *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym* (tł. M. Marody). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GIDDENS, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa* (tł. S. Amserdamski). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- GOODMAN, N. (1997). *Jak tworzymy świat* (tł. M. Szczubiałka). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- GOŁĘBNIAK, B. D., ZAMORSKA, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- JOYCE, B., CALHOUN, E., HOPKINS, D. (1999). Przykłady modeli uczenia się i nauczania (tł. K. Krużewski). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KEMMIS, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Červinková. B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (tł. K. Liszka) (s. 45-88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- KĘDZIERSKA, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – Wzory – Pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- KOZIELECKI, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- KWAŚNICA, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- 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* (s. 137-179). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MACIUSZEK, J. (2013). *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MASŁOW, A. (2009). *Motywacja i osobowość* (tł. J. Radzicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- PERKOWSKA-KLEJMAN, (2014). Cztery poziomy refleksyjności studentów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 17(2(66)), 69-78.
- PLESKOT-MAKULSKA, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mazirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 81-97.

- SOBOL, E. (1997). *Mały Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SZYLLER, A. (2018). Bezrefleksyjna codzienność refleksyjnych uczniów, czyli polska edukacja wczesnoszkolna z podręcznikiem w tle. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 50-60.
- SZYMCZAK, J. (2015a). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 28(1), 140-153.
- SZYMCZAK, J. (2015b). (Współ)bycie/(współ)stawianie się refleksyjnym nauczycielem i uczniem. Portfolio oraz feedback jako strategie działania ku refleksyjności. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 181-202). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- SZYMCZAK, J. (2017a). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- SZYMCZAK, J. (2017b). Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 13(3(38)), 50-60.
- SZYMCZAK, J. (2017c). Co się dzieje w umysłach nauczycieli, kiedy myślą o pracy z uczniami. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(3(79)), 117-130.
- SZYMCZAK, J. (2018). AnAlySE jako narzędzie stymulujące rozwój refleksyjności i refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 42(3), 103-112.
- ZYBERTOWICZ, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologicznej wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ZNACZENIE UCZENIA SIĘ W CODZIENNOŚCI (PRZED)SZKOLNEJ
„Z” INNYMI I „OD” INNYCH
DLA PROFESJONALNEJ SAMOREALIZACJI NAUCZYCIELA

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia model rozwijania refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do codzienności (przed)szkolnej jako konstrukt teoretyczny, sprzyjający projektowaniu spotkań w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Ukazuje go jako *przestrzeń kulturową* dla rozmyślenia, rozważania połączonego z analizą, wyjaśnianiem, tłumaczeniem czy przewidywaniem. Akcentuje również jego znaczenie dla rozwijania zdolności uczenia się transformatywnego, którego określone aspekty zostały odkryte w poddanym analizie materiale empirycznym. Codzienność (przed)szkolną ujmuje on jako *źródło* sytuacji edukacyjnych, motywujących nauczyciela do budowania świadomości bycia profesjonalistą. Inspiracją do stworzenia *ramy konstrukcyjnej* tekstu była samorealizacja rozumiana przez pryzmat założeń racjonalności emancypacyjnej.

Słowa kluczowe: sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli; refleksyjność; refleksja; model rozwijania refleksyjności; codzienność (przed)szkolna; uczenie się transformatywne; samorealizacja.

THE SIGNIFICANCE OF LEARNING IN EVERYDAY (PRE)SCHOOL REALITY
„WITH” AND „FROM” OTHERS
FOR A PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER

SUMMARY

The article presents a model of teachers' reflectivity development in reference to everyday (pre)school reality as a theoretical construct fostering holding meetings as part of a cooperation and self-education network. The article shows it as a *cultural space* for making reflection, consideration combined with an analysis, clarification, explanation or prediction. It also highlights its significance for developing the ability of transformative learning, whose specific aspects were discovered in the analysed empirical material. (Pre)school everyday reality is perceived as a *source* of educational situations motivating a teacher to become a professional. Self-realization understood through the prism of the empirical rational strategy assumptions was the inspiration for creating the *constructivist framework* for the text.

Keywords: cooperation and self-education network; reflectivity; reflection; reflectivity development model; (pre)school everyday reality; transformative learning; self-realization.