

Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów

Celem artykułu jest przedstawienie zagadnień związanych z refleksyjnym paradygmatem kształcenia nauczycieli. Autorka na początku przybliża kategorię twórczości i refleksyjności, a następnie odnosi je do współczesnych standardów kształcenia pedagogów. W artykule uwypuklona została rola uczelni wyższych w promowaniu twórczości i refleksyjności, a także korzyści dla praktyki edukacyjnej wynikające z kształcenia refleksyjnego.

Słowa kluczowe: pedagogika edukacji, refleksyjność, kształcenie refleksyjne, myślenie krytyczne, myślenie twórcze

Większość ludzi chciałaby w pełni korzystać z danych im możliwości oraz realizować stawiane sobie cele życiowe. Wyznacznikami poczucia sensu życia są: osobiste spełnienie, codzienność wypełniona skutecznym działaniem, kształtowanie siebie zgodnie ze swoim życzeniem. Krytycyzm, twórczość i refleksyjność są właściwościami ludzi, którzy ciągle i świadomie dążą do rozwoju samego siebie. W niniejszej publikacji przybliżymy takich właśnie pedagogów.

Propagatorzy refleksyjnego kształcenia nauczycieli bardzo często odwołują się teorii krytycznej Jurgena Habermasa (1971, 1999) oraz do analiz Kennetha Zeichnera (1983) w sferze paradygmatów kształcenia. Natura analizowanych kategorii (refleksyjności, twórczości) jest mocno podsyta nie tylko pedagogiką i psychologią, ale także filozofią oraz socjologią. Dlatego warto na początku przypomnieć czytelnikowi stanowiska Habermasa i Zeichnera, czyniąc je jednocześnie punktem wyjścia do naszych rozważań.

Habermas (1984) pomógł nam zrozumieć to, że istnieją dwa zasadnicze podejścia do uczenia się, mianowicie: uczenie się instrumentalne oraz uczenie się komunikatywne. Pierwsze podejście opiera się na logice, jego głównym kryterium jest racjonalność. Odbyna się ono poprzez kontrolę i manipulację środowiskiem oraz jest zorientowane na rozwiązywanie problemów. Uczenie się komunikatywne polega na potwierdzaniu naszych przekonań. Podejście to zakłada zrozumienie znaczenia nadawanego danej kwestii przez kogoś innego. Uczenie odbywa się na podstawie komunikowania się z innymi. Odbieramy nie tylko czyjeś myśli, ale także odczucia, intencje i oceny moralne. Możemy krytycznie analizować założenia innych osób oraz własne.

Warto dodać, że wcześniej – w 1971 roku – Habermas zaproponował trzy domeny uczenia się – techniczną, praktyczną i emancypacyjną. Nauka techniczna jest specyficzna i wyraźnie uregulowana za pomocą przepisów. Nauka praktyczna przebiega według konwenansów i norm społecznych. Nauka emancypacyjna jest rodzajem introspekcji. Uczący się doświadcza samokształcenia i jest samorefleksyjny.

W następstwie przytoczenia powyższej teorii, wyłania się nam wiele pedagogicznych wizerunków. Przykładowo możemy dostrzec: „nauczycieli rzemieślników”, postępujących według utartych schematów; nauczycieli „eksperymentatorów”; nauczycieli adaptacyjnych; nauczycieli jako badaczy działania. W następstwie tego rodzi się pytanie o perspektywę kształcenia nauczycieli. Kenneth Zeichner (1983) jest zdania, że w ostatnich dziesięcioleciach cztery paradygmaty zdominowały dyskurs na temat kształcenia nauczycieli. Autor wyróżnił kształcenie behawiorystyczne (behavioristic learning), humanistyczne (personalistic), tradycyjno-czeladnicze (traditional-craft) i refleksyjne (inquiry-oriented). Nauczanie behawiorystyczne, mające źródła w epistemologii pozytywistycznej, jest z góry określone, podkreśla rolę konkretnych i obserwowalnych umiejętności. Treści nauczania są wcześniej zdefiniowane przez innych, a nauczyciel jest ich biernym odbiorcą. Nauczanie to jest naznaczone poprzez kontekst społeczny i polityczny. W podejściu personalistycznym edukacja nauczycieli jest pojmowana jako proces ich osobistego rozwoju. Umocowanie w fenomenologii oraz psychologii humanistycznej sprawia, że nauczyciel rozwija się jako psychologicznie dojrzała osobowość zdolna do tworzenia swoich osobistych teorii edukacji. Kształcenie rzemieślnicze zakłada rozwój umiejętności technicznych oraz uwypukla rolę zgromadzonego przez praktyków doświadczenia. Nauczyciel uczy się od mistrzów posiadających szeroką wiedzę i kompetencje. Posługuje się metodą prób i błędów. Pisząc o nauczycielu refleksyjnym, Zeichner (1983) miał na myśli profesjonalistę, który osiąga cele, które są dla niego ważne. Pedagog jest zdolny do refleksji krytycznej, samodzielnej analizy, badania oraz dochodzenia do danych kwestii. Posiada on kontrolę nad swoim działaniem i samodzielnie je kreuje.

Cztery paradygmaty kształcenia nauczycieli możemy zestawić w dwa wymiary tegoż kształcenia (Zeichner, 1983). Pierwszy ma jasno określone podstawy (problematic-certain). Kształcenie odbywa się w dobrze zdefiniowanym społecznym kontekście, w ramach określonych norm instytucjonalnych. Podczas edukacji wdrażane są już istniejące i sprawdzone rozwiązania. Przyszli nauczyciele są biernymi odbiorcami wcześniej sformułowanych programów nauczania. Drugi wymiar nauczania – nazwany refleksyjnym – zakłada, że nauczyciele są aktywnymi twórcami programów nauczania. Potrzeby przyszłych nauczycieli są przez nich na bieżąco definiowane, dlatego też program można uznać za społecznie konstruowany. Nauczyciele przyjmują problematyczną postawę wobec istniejących rozwiązań instytucjonalnych. Ich funkcjonowanie w zawodzie opiera się na myśleniu krytycznym, jest twórcze i refleksyjne.

Myślenie krytyczne, refleksyjne, twórcze – przypomnienie pojęć

„Czynność myślenia jest łańcuchem operacji umysłowych, za pomocą których przetwarzamy informacje zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach. Dzięki myśleniu człowiek lepiej poznaje rzeczywistość, tworzy plany i projekty, dokonuje odkryć, formułuje oceny i wnioski” (Kozielecki, 1992, s. 92).

Najogólniej rzecz ujmując, myślenie stanowi formę przetwarzania informacji. Myślenie twórcze i refleksyjne nie wyczerpuje jednak tej definicji. Twórczość i refleksyjność opierają się indukcyjności, analityczności, dywergencyjności oraz zawierają elementy działalności badawczej. Przyjrzyjmy się teraz z osobna: krytycyzmowi, refleksyjności i twórczości.

Myślenie krytyczne jest terminem używanym do określenia umiejętności podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów oraz związanych z tym aktywności. Robert Ennis (1993) definiuje to pojęcie jako identyfikację stwierdzeń oraz dokonywanie ich głębokiej i wieloaspektowej analizy w celu podjęcia decyzji i ewentualnego jej uzasadnienia. Autor wyróżnił kilkanaście kategorii, którymi kierują się ludzie krytycznie myślący, m.in.: otwartość, poszukiwanie uzasadnień i opinii, posługiwanie się wiarygodnymi źródłami, wykazywanie zainteresowania odczuciami i wiedzą innych osób, branie pod uwagę całości kształtu zagadnienia, poszukiwanie informacji oraz dążenie do ich precyzowania, zgłębiania. Człowiek myślący krytycznie jest osobą zdolną do dokonywania obserwacji, analizy, wnioskowania oraz oceny. Obok kategorii logicznych w proces krytycznego myślenia angażowane są także umiejętności intelektualne i społeczne.

Według Martina Reynolda (2011) myśląc krytycznie lub działając w oparciu o to myślenie – samodzielnie lub w grupie – koncentrujemy naszą uwagę na obserwacji dowodów związanych z problemem. W obliczu trudności, przed rozwiązaniem której stoimy, dobieramy najodpowiedniejsze kryteria oceny tej niejasności, stosując adekwatne do tego metody i techniki. Pamiętamy także o rozstrzygnięciu problemu poprzez jego usytuowanie w najważniejszym kontekście teoretycznym.

Zarówno z definicji Ennisa (1993), jak i Reynolda (2011) wynika, że myślenie krytyczne jest nakierowane na rozwiązanie problemu. Jest to celowa i uzasadniona aktywność poznawcza oparta na strategiach formułowania wniosków oraz szacowania wiarygodności. To także myślenie osadzone w konkretnym kontekście, prowadzone w kierunku pożądanego wyniku. Jest więc nastawione na efekt – rozwiązanie trudnej sytuacji, odkrycie prawdy.

Myślenie refleksyjne nie ma wcześniej określonego celu. Najogólniej rzecz ujmując, związane jest z analizą tego, co już się stało. Czasami terminy „myślenie krytyczne” i „myślenie refleksyjne” są używane zamiennie, nie jest to jednak zabieg właściwy. Diane Halpern (1996) – podobnie jak Ennis i Reynold – jest zdania, że myślenie krytyczne opiera się na stosowaniu umiejętności poznawczych, jest celowe i uzasadnione oraz skierowane na określony cel osadzony w wiadomym kontekście. Jest to myślenie służące do rozwiązywania konkretnych problemów. Bywa określane mianem reżyserii myślenia, gdyż skupia się na pożądanym rezultacie. Myślenie refleksyjne zawiera wspólnie z myśleniem krytycznym pola, ponieważ obejmuje analizę oraz proces podejmowania decyzji na podstawie tego, co się wydarzyło. John Dewey (1988), pisząc o myśleniu refleksyjnym, sugerował, że polega na rozpatrywaniu tego, co spostrzegamy lub na rozpatrywaniu wiedzy, co do której mamy pewne mniemanie. Myślenie refleksyjne nie posiada jednoznacznego kierunku, uruchamiane jest w sytuacjach niestandardowych, w obliczu problemów nieposiadających jednoznacznych rozwiązań. Myślenie refleksyjne jest procesem podejmowania decyzji, poszukiwania nowych lub lepszych rozwiązań na podstawie tego, co się stało.

Słowo „refleksja” pochodzi z języka łacińskiego (łac. *reflexio, reflectere*) i oznacza w dosłownym tłumaczeniu „przechylenie do tyłu” czy też odbijanie np. światła. Niestosownie termin ten bywa kojarzony z pojęciem refleksu, które pochodzi z języka francuskiego (fr. *réflexe*) i oznacza zdolność do szybkiej reakcji,

odruch na bodźce środowiskowe. Określenie refleksja zawiera w sobie element czasowego odroczenia. Terminami bliskoznacznymi do tego pojęcia są: rozważanie, przemyślanie, namysł, zaduma, zwrócenie się ku własnej aktywności. „Przechylenie do tyłu” można definiować jako analizowanie przez podmiot swojego doświadczenia. Na podstawie tychże rozważań człowiek uczy się czegoś nowego. Knud Illeris (2004), koncentrując się na poznawczym sensie pojęcia refleksyjność, opisuje tę kategorię jako proces przemyślenia. Refleksja wywołana jest interakcją ze środowiskiem, na podstawie której podmiot może się czegoś nauczyć w czasie jej trwania, lub później. Nie chodzi tutaj jednak o swego rodzaju natychmiastową naukę. Nauka „od razu” w tym przypadku jest niemożliwa, ponieważ informacje docierające do jednostki są niedokończone, niekompletne oraz powodują dysonans poznawczy. Chodzi tutaj o długotrwały namysł. Zdaniem Jacka Mezirowa (1990, 1991) refleksyjność pojawia się także w sytuacji, kiedy naszą dotychczasową wiedzę chcemy wykorzystać w innym kontekście.

Umiejętność myślenia refleksyjnego stanowi dużą wartość. Wynika to z faktu, że nasze otoczenie jest coraz bardziej skomplikowane. Człowiek w obliczu nowych i nieograniczonych strumieni informacji musi nieustannie dokonywać przemyśleń. Zastosowane rozwiązanie danego problemu może okazać się jednorazowe. Wobec tego rozwój umiejętności refleksyjnego myślenia staje się kluczowym zagadnieniem współczesnej edukacji. Ważne jest to, aby uczniowie potrafili zastosować nową wiedzę w złożonych sytuacjach życia codziennego. Refleksyjność wiąże się z umiejętnościami zrozumienia własnych strategii myślenia oraz uczenia się. Rozważana jest w kategoriach abstrakcyjnych i koncepcyjnych. Zdolność do myślenia refleksyjnego nie jest właściwością daną wszystkim ludziom. Wysoki jej poziom osiągają tylko osoby mądre, inteligentne i dojrzałe.

Twórczości, podobnie jak refleksyjności, nie należy utożsamiać z racjonalnym rozwiązywaniem problemów w postaci jednej, stałej, poprawnej odpowiedzi. W myśleniu twórczym duże znaczenie mają: intuicja, oryginalność i odkrycia opierające się na myśleniu intuicyjnym, na metaforyzowaniu. Twórczość wiąże się z artystem, wobec którego nie można mówić ani o poprawnych odpowiedziach, ani o rozwiązaniach stałych w czasie. Zdolność rozwiązywania problemów i twórczość mogą — ale nie muszą — być właściwościami tej samej osoby. Zdarza się, że ludzie, których cechuje twórczość, nie radzą sobie z zadaniami problemowymi.

Określenie tego, czym jest twórczość, wydaje się trudne; być może dlatego istnieje wiele jej definicji. Już siedemdziesiąt lat temu Morris Stein (1953, za: Nęcka, 2005, s. 17) pisał: „Twórczość jest to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy, w pewnym okresie”. W wyjaśnieniu tym zauważamy, że twórczość kojarzona jest z procesem burzenia poprzedniego ładu i budowaniem czegoś nowego i lepszego. Podobnie twórczość ujmował Edward Nęcka (1987) — jako stan psychiczny, w wyniku którego podmiot dociera do nowego, wartościowego społecznie wytworu. Twórczość dzieci i młodzieży zazwyczaj jest twórczością subiektywną. Oznacza to, że jej wytwory są wartościowe tylko dla jednostki (Guilford, 1978). Z pojęcia twórczości wyłania się przede wszystkim jej aspekt procesualny. Wedle koncepcji Mooneya (1963) twórczość można jednak ujmować znacznie szerzej — nie tylko jako proces. Obok aspektu procesualnego wyróżniamy bowiem aspekty: zasobowy (twórczość jako dyspozycja), strukturalny (twórczość jako wynik, dorobek) oraz funkcjonalny (twórczość jako stymulacja przez środowisko). Wyniki myślenia twórczego stanowią *novum* nie tylko dla podmiotu, ale również wzbogacając dotychczasową, nagromadzoną przez pokolenia wiedzę.

Kształcenie tradycyjne a kształcenie refleksyjne

Troska o jakość kształcenia każe zastanawiać się nad możliwie najlepszym paradygmatem tegoż kształcenia. Jednocześnie — jakkolwiek paradygmat zostałby przyjęty w danych czasach — to i tak nie uzyskamy absolutnej pewności co do jego słuszności i efektywności.

W klasycznych podręcznikach dydaktyki (Kupisiewicz, 2000; Okoń, 1996) czytamy, że opanowanie wiedzy przez uczniów jest stawiane na pierwszym miejscu w układzie celów kształcenia. Stanisław Palka pisze:

Opanowanie wiedzy stanowi nie tylko cel samoistny, ale jest również środkiem do wychowania intelektualnego, moralnego (społeczno-moralnego), estetycznego i zdrowotnego oraz do przygotowania do samokształtowania (samokształcenia, samowychowania). Zatem wiedza odgrywa kluczową rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym na wszystkich szczeblach szkoły; nie inaczej jest na szczeblu uczelni wyższej, w szczególności zaś uczelni akademickich (2010, s. 15).

Palka (2010) dodaje, że pedagogika jako nauka o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka zajmuje się samodzielną pracą człowieka nad sobą — samowychowaniem, samokształceniem, auto-kreacją. Autor podkreśla również, że wiedza opanowywana w toku akademickiego kształcenia ma być użyteczna nie tylko w zakresie zaspokajania ciekawości poznawczej, ale także ma być użyteczna praktycznie. Ta użyteczność może ujawnić się pod postacią działań twórczych i refleksyjnych. Działania rutynowe pozwalają doraźnie rozwiązać dane kwestie, bez poszukiwania sposobów ulepszenia tych rozwiązań.

W tego typu myślenie o wiedzy wpisuje się podział, jakiego dokonał Józef Koziński (2000). Odróżnił on tzw. wiedzę „gorącą” od wiedzy „zimnej”. Wiedza „gorąca” wynika z własnego doświadczenia i może być nabywana w wyniku kontaktów społecznych. Wiedza „zimna” wynika z teorii naukowych zweryfikowanych badaniami. Anna Krajewska (2010) pisze, że społeczeństwo wiedzy opiera swe funkcjonowanie nie na potędze maszyn, ale na potędze tkwiącej w myśleniu, uczeniu się i wprowadzaniu innowacji. Odnosząc zdanie Krajewskiej do tego, o czym wcześniej pisał Koziński, zauważamy, że w teraźniejszym kształceniu pedagogów znaczną rolę odgrywa zarówno wiedza „zimna”, jak i „gorąca”. W dalszej kolejności Krajewska (2010) wylicza, że potencjał wytwarzania i przetwarzania wiedzy jest kreowany przez: elastyczność w pracy, zdolność do ulepszeń w produkcji, zdolność pracowników do uczenia się nowych działań, gdy wcześniejsze rozwiązania i procedury stają się nieaktualne. Społeczeństwo wiedzy musi być społeczeństwem uczącym się, gotowym na naukę całkiem nowych obszarów. Czynności zawodowe stają się coraz bardziej intelektualne, tym samym coraz mniej techniczne i instrumentalne, domagają się oryginalnego ich wykonywania. W modelach kształcenia największy nacisk powinien być położony na umiejętności zdobywania, przetwarzania i odpowiedniego wykorzystania wiedzy. Wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i cywilizacyjnej działania rutynowe mogą okazać się zbędnym balastem.

Współczesność i przyszłość wymagają i będą wymagały od pedagogów twórczej postawy, która przejawiać się może w formie nowatorstwa i innowacji pedagogicznej. Próbuując wypunktować zmiany w kształceniu tradycyjnym na rzecz kształcenia refleksyjnego, możemy zaproponować:

1. Rezygnację z dominacji celów poznawczych i przejście do integracji celów praktycznych, emocjonalnych i poznawczych.
2. Odejście od treści nauczania, które są nadrzędne wobec praktyki (wiedzy pozakontekstowej, wiedzy ujętej w przedmioty) i przejście do integracji praktyki z teorią (zadań praktycznych, wiedzy opartej na problemach).
3. Rezygnację z kształcenia kierowanego przez nauczyciela i odpowiedzialności nauczyciela, na rzecz kształcenia kierowanego przez uczących się wraz z przejęciem przez nich odpowiedzialności za własną edukację.
4. Odejście od kształcenia pasywnego, monologu nauczyciela. Przejście do kształcenia aktywnego, kształcenia przez refleksję, doświadczenie i działanie oraz dialog.
5. Rezygnację z kształcenia zbiorowego, frontalnego na rzecz kształcenia w zespołach, kształcenia opartego na współpracy.

Rekonceptualizacja edukacji powinna się rozpocząć w uczelniach kształcących kandydatów na nauczycieli. Dyskusja o nowych koncepcjach edukacji szkolnej wciąż pozostaje otwarta. Pytania o to, jak najlepiej rozwijać relacje między teoretycznymi modelami a praktyką edukacyjną i jak zbliżyć uniwersytety ze szkołami, nadal pozostają bez odpowiedzi.

Standardy kształcenia nauczycieli a refleksyjność, krytycyzm i twórczość

Obok rozwoju nauki, podstawowym celem działalności szkoły wyższej jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju studentów. Nadrzędnym celem kształcenia staje się rozwijanie potencjału oraz krytycznych i innowacyjnych postaw jednostki, jej przygotowanie do życia w społeczeństwie uczącym się. Absolwent szkoły wyższej powinien posiadać zdolność refleksyjnego i twórczego myślenia. Kształcenie nauczycieli w tym kontekście jest obarczone wyjątkową odpowiedzialnością. Richard Arend (za: Banach, 2002, s. 98) pisze: „Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami”. Krytycyzm, refleksyjność i twórczość w kształceniu pedagogów są szczególnie istotne, ponieważ będą oni nauczać swoich wychowanków tego, jak działać i myśleć w społeczeństwie wiedzy. Takie funkcjonowanie polega na krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, analizowaniu i interpretowaniu otaczających nas zjawisk, refleksji nad własnym myśleniem, przewidywaniu przyszłości i rozważaniu tego, jak radzić sobie z nieoczekiwanymi zdarzeniami. Potrzeba wypracowania strategii twórczej i refleksyjnej edukacji nauczycieli staje się oczywista. W opisie ogólnych efektów kształcenia, stanowiących podstawę standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie MNiSW... 17 stycznia, 2012 r.), wielokrotnie pojawiają się kategorie związane z myśleniem krytycznym, refleksyjnym i twórczym. W akcie rozporządzenia czytamy:

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

1. posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania-uczenia się;

2. posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
3. posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
4. wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów (...);
5. charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności.

Analizując powyższy fragment, widzimy, że absolwent kierunku nauczycielskiego posiada wiedzę, która jest podstawą rozumienia procesów wychowania i nauczania. To rozumienie zaś nie może się odbywać bez krytycznego spojrzenia na analizowane treści. Krytycyzm oraz twórczość stanowią również podstawę praktycznego zastosowania wiedzy. Absolwent jest także przygotowany do samodzielnego przygotowania lub odpowiedniego dostosowywania programów nauczania. Wyposażony jest w umiejętności pozyskiwania i przetwarzania informacji i materiałów. W końcu jest osobą otwartą, prospołeczną oraz – co zaszyfrowano wprost – refleksyjną. We współczesnym kształceniu nauczycieli chodzi więc nie tylko o przekazywanie im odpowiednio usystematyzowanej wiedzy. Nieustanne odświeżanie i aktualizowanie tej wiedzy – choć niezbędne – także nie jest wystarczające. Wśród właściwości kluczowych, w które musi być wyposażony absolwent studiów nauczycielskich, na pierwszy plan wysuwają się: zdolność praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy, zainteresowania poznawcze, umiejętność poznania naukowego wraz z rozumieniem dróg dochodzenia do prawdy. Niezbędna jest także nauka samokształcenia oraz wyrabianie motywacji do tej czynności. Krytyczne, twórcze i refleksyjne myślenie związane jest również z otwartością umysłu i niedogmatycznym stosunkiem do wyuczonych treści. Takiego rodzaju wytyczne na temat kształcenia pedagogów pojawiły się jakiś czas temu w piśmiennictwie pedagogicznym [np.: Gołębiak, 1998; Kwiatkowska, 1997; Ochmański (red.), 1995], znacznie wyprzedzając rozporządzenia ministerialne w tym zakresie.

Liczba oczekiwanych efektów kształcenia, którym muszą sprostać przyszli nauczyciele, stale się wydłuża. Józef Koziński (1997) ponad piętnaście lat temu zauważył, że w procesie dydaktycznym niezbędne jest łączenie wielu trudnych w urzeczywistnieniu celów. Autor pisał o przygotowaniu absolwentów do adaptacyjnych kontaktów ze światem zewnętrznym, o poznawczych, rozumiejących oraz praktycznych i instrumentalnych odniesieniach do tego świata. Zdaniem Kozińskiego strategicznym celem skutecznej edukacji jest rozwój osobowości. Jej struktura jest zaś na tyle złożona, że można ją efektywnie kształtować jedynie poprzez wielorakie oddziaływanie adresowane do różnych jej sfer: intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, motorycznej itp. Raz jeszcze warto podkreślić, że kształcenie polegające wyłącznie na przekazywaniu informacji jest wobec powyższego niewystarczające. W kształceniu osobowości chodzi o coś więcej, między innymi: o rozwijanie umiejętności myślenia, kształtowanie uczuć, motywowanie, zachęcanie do rozwijania zainteresowań i aspiracji, o uczenie „sztuki życia” jednostkowego i zbiorowego.

Kształcenie przyszłego nauczyciela zakłada uznanie jego podmiotowości, holistycznego i integralnego wymiaru osobowości, autonomii i indywidualnej drogi rozwoju. Absolwenci studiów pedagogicznych powinni być wyposażeni w określony poziom kompetencji intelektualnych oraz osobowościowych. Obok owych kompetencji istotne pozostają także postawy i wartości oraz zainicjowana i nigdy niekończąca się potrzeba rozwoju. Elżbieta Wołodźko (2003) jest zdania, że edukacja młodzieży polega na odnalezieniu przez nią osobistych celów i wartości. Podobnie o kształceniu pisze Koziński – jako o procesie kształtowania osoby – podmiotu istnienia i działania, sprawcy dokonywanego przez siebie czynu, osoby samopanującej, samoposiadającej i samostanowiącej.

Rola uczelni w promowaniu refleksyjności i twórczości

We wstępie do niniejszych rozważań podkreślono, że Zeichner (za: Mizerek, 2000) wyróżnił cztery paradygmaty kształcenia: behawiorystyczny (behavioristic learning), humanistyczny (personalistic), tradycyjno-czeladniczy (traditional-craft) i refleksyjny (inquiry-oriented). Autor odniósł te paradygmaty do kształcenia nauczycieli i jednocześnie zauważył, że sposoby tego kształcenia odzwierciedlają obowiązującą w danym czasie perspektywę oraz orientację teoretyczną i metodologiczną. Kształcenie behawiorystyczne mogłoby stanowić paradygmat edukacji w pewnej przewidywalnej rzeczywistości. Tymczasem najodpowiedniejszy do naszych czasów wydaje się paradygmat refleksyjny, gdyż związany jest z niepewnością. Mimo wszystko – jak twierdzi Maria Czerpaniak-Walczak (2001) – polskie szkolnictwo wyższe jest zdominowane przez pozytywistyczny charakter nauczania, w którym główną metodę stanowi encyklopedyczne przekazywanie wiedzy. Na uczelniach wciąż niepopularne jest tworzenie warunków do refleksyjnego i niezależnego uczenia się. Autorka – mimo swej sceptyczności – zauważa jednak inicjatywy polegające na tworzeniu nowoczesnych programów autorskich. Jednak, jak do tej pory, działania te stanowią wciąż innowacyjne, a nie powszechne elementy szkolnictwa wyższego. Twórczość i refleksyjność dopiero zaczynają być obecne kształceniu, głównie w obszarze nauk psychologicznych, społecznych i humanistycznych. W ośrodkach technicznych na kierunkach matematyczno-przyrodniczych nadal dominuje ścietystyczne podejście do wiedzy. Dzieje się tak mimo tego, że rola uczelni w promowaniu krytycyzmu i refleksyjności od dawna uwypuklana jest w piśmiennictwie na temat kształcenia w szkole wyższej.

Ernest Boyer (1990) pisał o różnych doświadczeniach związanych z uczeniem młodzieży – wśród wymienionych przez niego kluczowych elementów edukacji akademickiej znajdowały się:

- rozwój kompleksowych zdolności poznawczych, takich jak refleksyjność i myślenie krytyczne;
- możliwość stosowania wiedzy w praktyce poprzez rozwiązywanie realnych problemów z różnych obszarów życia;
- zrozumienie i docenienie różnic między ludźmi, tego, że są sami w sobie różni oraz różnie myślą;
- rozwój praktycznych umiejętności w zakresie konkretnych kompetencji (np. podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów);

— poczucie spójnej, zintegrowanej tożsamości, zaufanie, uczciwość, wrażliwość estetyczna, odpowiedzialność obywatelska.

Refleksyjne i twórcze podejście do edukacji w szkole wyższej wydaje się szczególnie istotne na kierunkach pedagogicznych. Niepewne czasy i kolejne reformy systemu edukacji stanowią wyzwanie dla zmiany paradygmatu kształcenia nauczycieli. Istotne w tej sferze wydają się postawy i kompetencje nauczycieli akademickich, kształcących przyszłych pedagogów. Nauczyciele akademicy — jako naukowcy — tworzą nową wiedzę. Wypełnianie funkcji naukowo-badawczej stanowi esencję ich pracy, jest podstawą prestiżu i awansu zawodowego.

Obok działalności naukowej, nauczyciele akademicy wypełniają także funkcję dydaktyczną. W tym zakresie ich aktywności najważniejsze wydaje się oddziaływanie na intelekt oraz osobowość studenta. Praktyka pokazuje, że wykładowcy przede wszystkim wpływają na poznawczą sferę studentów i w niewystarczającym stopniu doceniają kształtowanie się postaw przyszłych nauczycieli. Szczególnie w tym punkcie rodzi się potrzeba krytycyzmu, refleksyjności i twórczości. Twórczy nauczyciel akademicki rozbudzi wśród studentów ciekawość i zainteresowanie, nauczy ich twórczego myślenia, rozwine samodzielność myślenia oraz wdroży do innowacyjnego działania. Tak przygotowani absolwenci będą promowali postawy przyswojone na studiach w ich przyszłej pracy, w codziennym funkcjonowaniu z dziećmi i młodzieżą.

Nauczyciele akademicy stoją współcześnie przed bardzo trudnym zadaniem. Nadzieje związane z edukacją młodych ludzi są bardzo duże. Ogromnym wyzwaniem jest także przygotowanie absolwentów do życia zawodowego w ciągle zmieniającym się świecie. Nie bez znaczenia pozostaje jednocześnie ukształtowanie ich na ludzi obdarzonych zdolnością krytycznego myślenia i umiejętność rozwiązywania problemów niestandardowych, na ludzi, którzy będą wykazywali dużą wrażliwość emocjonalną. Tego typu myślenie o nauczaniu było od dawna postulowane przez polskich pedeutologów. Henryka Kwiatkowska (2005, s. 148-149) pisze: „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie można określić końcowej postaci kwalifikacji. (...) Pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji”. Podobnie o pracy nauczyciela wyraża się Kwaśnica (za: Kwiatkowska, 2005, s. 297):

Skoro ukazane powody (niepodważalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter pracy nauczyciela) sprawiają, że przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmuje całą jego osobę i jest ze swej natury (jako proces stawania się sobą) zawsze niedokończony, stale prowizoryczny i wciąż wystawiony na próby ujawniające własną niewystarczalność, to założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym do pracy nauczycielskiej trzeba uznać za nieprawomocne.

Anna Brzezińska (2004) proponuje opis sylwetki absolwenta w trzech obszarach: wiedzy, umiejętności oraz rozumienia i refleksyjności. Refleksyjność została wyróżniona jako podmiotowa, podstawowa kategoria budująca kompetencje. Można powiedzieć, że z refleksyjności wypływają kompetencje, które stanowią pomost między rozumieniem wiedzy a konkretnymi umiejętnościami. Ważniejsze od samego uczenia się staje się szeroko pojęte studiowanie, analiza zdobywanych doświadczeń, stwarzanie warunków do refleksji i dzielenia

się doświadczeniem. Absolwent, który wykształci umiejętności refleksyjnego odwoływania się do wiedzy teoretycznej, będzie potrafił odczytywać prawdę – swoją własną prawdę – i nie będzie marnował energii na do słowne przyswajanie wiedzy książkowej po to, by później odtworzyć ją w niezmienionej formie.

Kategorię refleksyjności z kształceniem studentów łączy także Mieczysław Malewski (2001), który rozpatruje uczenie się w kategoriach procesu społecznego, a nie psychicznego (indywidualnego). Uczenie się – które jest refleksyjne – zależy od instytucjonalnego i środowiskowego kontekstu. Refleksyjność pomaga studentom dostrzec związek pomiędzy własnymi doświadczeniami a wiedzą akademicką. Refleksyjna retrospekcja osobistych doświadczeń, osiągnięć i zdobytych umiejętności przy uwzględnieniu swoich realnych możliwości pozwala planować przyszłość. Umożliwia także studentom budowanie poczucia ich własnej wartości.

Twórczy i refleksyjny pedagog w szkole przyszłości

Uczenie instytucjonalne to trudny i skomplikowany proces. Nauczanie polegające wyłącznie na encyklopedycznym przekazywaniu wiedzy na szczęście zaczyna stanowić stereotyp na temat tegoż kształcenia. Nie jest to jednak stereotyp bezpodstawny. Metodyka oparta na prezentowaniu wiedzy przez nauczyciela i jej biernym odbiorze przez uczniów jest bardzo silnie utrwalonym, funkcjonującym od zawsze schematem kształcenia. Najczęściej stosowane formy zajęć – wykłady i ćwiczenia – mają średniowieczny rodowód i przez długi czas były stosowane ze względu na brak możliwości korzystania z innych środków dydaktycznych. Obserwacja edukacyjnej rzeczywistości skłania do wniosku, że obecnie te metody nadal pozostają popularne. Zmieniły się tylko instrumenty – z tablic, na których pisało się kredą – na tablice multimedialne. W drugim dziesięcioleciu XXI wieku możemy stwierdzić, że opisywana metoda kształcenia została całkowicie wyeksploatowana. Należy również przyznać, że system klasowo-lekcyjny sprzyja wyżej opisanemu podejściu do nauczania. Dodatkowo, tego typu organizacja szkolnictwa pozwala stosunkowo łatwo nim zarządzać i w tym sensie jest dobra. System ten nie przewiduje jednak działań skierowanych bezpośrednio na ucznia.

Refleksyjne nauczanie wiąże się z użyciem takich metod kształcenia, które sprowadzają postępowanie nauczyciela do organizowania uczenia się uczniów. Warunkiem funkcjonowania szkoły promującej twórczość i refleksyjność są odpowiednio przygotowani nauczyciele. Wykształcenie kandydata na nauczyciela trwa kilkanaście lat. Wiedza osobista pedagogów, ich umiejętności, postawy itd. zostają podczas pracy uspołeczniane – przekazane uczniom. Dobre wykształcenie nauczycieli wszystkim się opłaca. Uczniowie z takich krajów, jak Finlandia, Kanada, Korea Południowa, osiągają najlepsze wyniki w badaniach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA). Czynnikiem łączącym te kraje są świetnie wykształceni, profesjonalni nauczyciele. Refleksyjność jest wielowymiarową i otwartą przestrzenią „stawania się” nauczyciela, jego kształcenia oraz dalszego rozwoju. Nauczyciel refleksyjny czyni uczniów organizatorami uczenia się, współtwórcami i wykonawcami zadań. Zachęca uczniów do współuczestnictwa, pobudza ich wewnętrzną motywację, chroni przed niepewnością w działaniu. Szkołę przyszłości należy traktować jako instytucję, która nieustannie się uczy. W takim miejscu pracować mają osoby, które twórczo i refleksyjnie wykonują swój zawód. Wbrew pozorom przestrzeń szkoły jest bardzo dobrym miejscem dla rozwoju tych kategorii. Nowe wyzwania stanowią

bowiem w pracy nauczycieli codzienność. Pedagog dostrzega problemy, formułuje pytania, docieka, rozważa i konstruuje odpowiedzi. Nie ma możliwości, aby w swojej praktyce posługiwał się wyłącznie wiedzą, którą nabył w toku kształcenia. Czerpaniak-Walczak (1997) pisze:

(...) refleksyjny praktyk nie jest po prostu biernym odbiorcą i wykonawcą teorii oraz podawanych mu wiadomości, lecz krytycznym uczestnikiem dyskusji i aktywnym współtwórcą wiedzy zawodowej (s. 97).

Profesjonalna wiedza postrzegana jest jako tymczasowa i relatywna, nie upewniająca, ale dająca możliwość uzasadniania własnej perspektywy myślowej. Dzięki niej, profesjonalna praktyka wyraża się w stałym wychodzeniu poza sprawdzone, pewne przepisy i algorytmy, poza dotychczasowe doświadczenia osobiste oraz uznane powszechnie wzory (s. 137).

Refleksyjność u pedagoga przejawiać się będzie poprzez: znajomość źródeł wiedzy, samodzielne docieranie do wiedzy, umotywowanie wyboru tych, a nie innych informacji, dociekliwą postawę. Pedagog taki charakteryzuje się wysokimi kompetencjami poznawczymi, umiejętnością krytycznego patrzenia na rzeczywistość oraz zdolnością szybkiego diagnozowania bieżących sytuacji i podejmowania trafnych decyzji. Refleksyjny nauczyciel przeżywa intelektualny niepokój, ciągle poszukuje, staje naprzeciw konieczności wyboru źródeł informacji oraz krytycznej interpretacji tychże informacji. Michael Fullan (1991) ponad dwadzieścia lat temu podkreślał, że istota zmiany oświatowej polega na wdrożeniu nowych sposobów myślenia i działania. Dziś odchodzimy od potocznego rozumienia uczenia się; np. zdobywania wiedzy z zakresu biologii. Uczenie się to nabywanie umiejętności ponadprzedmiotowych (wnioskowanie, analizowanie, komunikowanie się), międzyprzedmiotowych (patrzenie całościowe na świat, integracja wiedzy z różnych przedmiotów), życiowych (radzenie sobie ze stresem, dbanie o jakość życia) i społecznych (współpraca, empatia, demokracja). Umiejętności zaczynają dominować nad wiedzą formalną, warsztat zastępuje wykład.

Szkoła przyszłości jest miejscem nauki krytycznego myślenia, w którym kształcą się ludzie zdolni do tworzenia samodzielnych opinii. Wychowanie w takim miejscu wiąże się ze zdolnością do samodzielnego poszukiwania i oceniania wartości wiadomości, wysuwania wniosków, samodzielnej oceny zjawisk i procesów. Uczenie się w takim kontekście jest naturalną postawą, w której podmiot realizuje swoje zdolności w połączeniu z własnymi potrzebami. Uczeń jest organizatorem swojego uczenia się, nauczyciel mu w tym pomaga, jest jego przewodnikiem. Stanisław Dylak (2013) we wprowadzeniu do książki *Architektura wiedzy w szkole* pisze: „uczniowie konstruują swą wiedzę aktywnie, zawsze z uwzględnieniem środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, niezależnie od działania szkoły. Nauczyciel pozostaje zaś nie przekaznikiem wiedzy, a architektem jej konstruowania przez uczniów” (s. 13). W prawie o szkolnictwie – na żadnym jego poziomie – nie znajdziemy zapisu o tym, że nauczyciel jest przełożonym uczniów. Wyzwaniem dla nauczyciela staje się organizowanie procesu uczenia się tak, aby wypełniać dwie podstawowe funkcje: socjalizacyjną (wychowanie) i emancypacyjną (pomoc w „odnalezieniu siebie”). Odbiór świadectwa, dyplomu jest tylko symbolicznym zakończeniem jakiegoś etapu kształcenia. Nie można sobie dzisiaj wyobrazić, że ktokolwiek po ukończeniu szkoły zakończy edukację. Nauczyciel w szkole przyszłości stoi więc przed jeszcze jednym wyzwaniem – wykształceniem nawyku samokształcenia.

Refleksyjne uczenie się nie jest łatwe do zorganizowania. Wymaga pomysłowości, sprawnego kierowania uczeniem się i jest trudne do odnotowania w postaci programów nauczania. Mirosław Szymański (2000) pisze o metodzie projektów i stawia ją w opozycji do tradycyjnego nauczania. W tej metodzie nie dostarczamy gotowych rozwiązań, uczniowie powinni decydować, a nauczyciel dyskretnie dostarczać wiedzę o przedmiocie decyzji. W kształceniu najważniejsze zaczyna być nauczanie człowieka pewnej uniwersalności. Celem staje się jednostka zdolna do funkcjonowania we współczesnym świecie, podmiot, który potrafi znajdować dla siebie samego optymalne miejsca we wspólnocie ludzkiej.

Dylak (2013) opowiada się za tzw. kształceniem wyprzedzającym. Strategia tego nauczania polega na tym, że uczeń samodzielnie poszukuje wiedzy o przedmiotach, zjawiskach i problemach. Poszukiwanie to odbywa się przed zajęciami szkolnymi i jest inspirowane przez nauczyciela oraz rówieśników. Podczas tego procesu uczniowie aktywują posiadaną już wcześniej wiedzę, dokonują refleksji o przedmiocie zajęć. Czerpią informację zarówno ze źródeł popularnych, jak i naukowych, a także z własnych przemyśleń i sądów. W dalszej kolejności uczniowie przetwarzają posiadaną i zdobytą wiedzę – samodzielnie lub w grupach. Dokonują analiz, syntez, porównań. Zaczynają „rozumować” pod postacią dowodzeń, tłumaczeń, wnioskowania, sprawozdań. Następnie uczniowie systematyzują informacje poprzez dyskusję, rozwiązywanie zadań. Ta faza odbywa się w obecności nauczyciela i w największym stopniu przypomina tradycyjną lekcję szkolną. Na zakończenie uczniowie dokonują podsumowań i ewaluacji. Uświadamiają sobie, że wiedza nie jest ostateczna, a to, czego się niedawno dowiedzieli, generuje kolejne pytania. Uczeń staje się odpowiedzialny za swoją edukację, jest zainteresowany zdobywaniem informacji i ich rozumieniem. Szkoła przyszłości odwołuje się do konstruktywistycznej teorii wiedzy i dochodzenia do niej. Aktywne konstruowanie wiedzy przez ucznia jest podstawowym warunkiem zrozumienia. Dobrym uczniem jest ten, kto potrafi się uczyć, czyli poszukiwać i udzielać odpowiedzi na zadane pytania, planować, wykonywać zadania praktyczne.

Bibliografia

- Banach C. (2002). *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do 2020. Konspekt – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, 12. Zaczepnięte 20 sierpnia 2014. Strona internetowa <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>
- Boyer E. (1990). *Campus life: In search of community*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New Jersey: Princeton.
- Brzezińska A. (2004). Budowanie kierunku projektu kierunku studiów: zasady i etapy pracy. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński, E. Elias, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: Wyd. SWPS.
- Czerpaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerpaniak-Walczak M. (2001). *Uczenie się czy studiowanie?* W: W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Ennis R.H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Fullan M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. London: Routledge.

- Gołębiak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Guilford J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Habermas J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Habermas J. (1984). *The Theory of Communicative Action – Reason and the Rationalisation of Society (Vol I)*, Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Halpern D.F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Illeris K. (2004). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Kozielecki J. (1992). Myślenie i rozwiązywanie problemów. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Krajewska A. (2010). Paradygmat humanistyczny w uniwersyteckim kształceniu pedagogów. W: A. Sajduk, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wyd. UJ.
- Kupisiewicz C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Malewski M. (2001). Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizerek H. (2000). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Mooney R. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. W: C.W. Taylor, F. Barron (red.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley.
- Nęcka E. (1987). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Wyd. UJ.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ochmański M. (red.) (1995). *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Okoń W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Palka S. (2010). Wiedza w akademickim kształceniu pedagogów. W: A. Sajduk, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wyd. UJ.
- Reynolds M. (2011). Critical thinking and systems thinking: towards a critical literacy for systems thinking in practice. W: Ch.P. Horvath, J.M. Forte (red.) *Critical Thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Szymański M.S. (2000). *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Wołodźko E. (2003). Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu samoodpowiedzialności studentów. *Pedagogika Szkół Wyższej*, 21.
- Zaichner K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34.

Summary

Creative and reflective education of teachers

The purpose of this article is to present the issues related to the reflective paradigm of teacher education. The author at the beginning introduces the category of creativity and reflectiveness and then applies them to the modern standards of teacher training. The article emphasized the role of universities in the process of promoting creativity and reflexivity as well as benefits of educational practice, resulting from reflective learning.

Keywords: pedagogy of education, reflective, reflective learning, critical thinking, creative thinking