

Zdzisława Załona

## **REFLEKSJA PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELI A PRAKTYKA SZKOLNA**

W ostatnich latach o nauczycielach współczesnej szkoły dużo się dyskutuje, powstało sporo wybitnych i przeciętnych artykułów oraz rozpraw naukowych. Wprowadzenie reformy oświaty w Polsce w pełni uzasadnia te poczynania, wynikające z zainteresowań badawczych skierowanych na osobę nauczyciela. W większości publikacji autorzy podkreślają, że sukces wdrażanych zmian organizacyjnych i realizacja nowej jakości programowej w edukacji w dużej mierze zależy właśnie od nauczyciela.

Poglądy autorów na temat niezbędnych, podstawowych cech osobowości nauczyciela różnią się między sobą. Niektórzy podkreślają cechy psychiczne, natomiast inni skłaniają się ku wartościom moralnym, które są godne naśladowania, jeśli przejawiają się w autentycznym działaniu i postawach nauczycieli.

Z pewnością „idealna postać nauczyciela nie istnieje, niemniej posiada ona swoją wartość, jako wzór nie osiągnięty, może w ogóle nie osiągalny, jednak zawsze jako wzór, do którego wszyscy nauczyciele zdążać powinni”<sup>1</sup>. Warto do takiego wzoru dążyć, a jednocześnie krytycznie odnosić się do całokształtu swojej działalności. Pozwala to nauczycielowi na ulepszenie środków pedagogicznego działania, doskonalenie siebie i swojej pracy dydaktycznej, poszukiwanie nowych rozwiązań i przewidywanie ich skutków<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 27.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 25,

Nauczyciel współczesnej szkoły „powinien być twórczym podmiotem działania, poszukującym nowych dróg i metod edukacji, wystrzegający się stereotypów”<sup>3</sup>. Choć „nie musi być doskonały, ale powinien się nieustannie doskonalić, dbać o rozwój zawodowy, [...] zdobywać doświadczenie, wzbogacać warsztat pracy, doskonalić się i specjalizować w zawodzie”<sup>4</sup>. Niektóre cechy osobowości są szczególnie przydatne, aby projektować własny rozwój, planować twórcze rozwiązanie i przewidywać efekty działań pedagogicznych. Do takich cech zalicza się zazwyczaj; poczucie własnej wartości, ambicji, dobre samopoczucie, wydajność umysłową oraz wnikliwość psychologiczną<sup>5</sup>. Wnikliwość przydatna jest przy planowaniu zadań, interpretacji programu nauczania, czy wartościowaniu treści kształcenia. Cecha ta ma ścisły związek z refleksyjnością „pozwalającą wyciągać prawidłowe wnioski z. własnego celowego działania [...] z przyczyn powodzeń i niepowodzeń, unikać błędów w stosunkach z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami i przełożonymi”<sup>6</sup>. Analiza, zastanawianie się, rozważanie, rozmyślanie to istotne cechy osobowości współczesnego nauczyciela, który potrafi samodzielnie dokonywać obserwacji własnego celowego działania, a przez to potrafi się doskonalić. Rzetelna obserwacja swoich poczynań, zaangażowanie myślenia, zdolność do namysłu pozwala świadomie decydować o słusznym postępowaniu. W literaturze pedagogicznej spotyka się określenie nauczyciela jako **refleksyjnego praktyka**<sup>7</sup> perfekcjonisty, który podejmuje decyzje związane z procesem dydaktycznym i wychowawczym w sposób wyważony i świadomy odpowiedzialnej jego realizacji.

Refleksja powinna być zawiązana z różnymi kierunkami pracy nauczyciela. Może być ważnym elementem występującym w formie planowania, ale także wartościowa bywa w trakcie realizacji zarówno procesu dydaktycznego, jak i wychowawczego. Niewątpliwym także atutem nauczycielskich oddziaływań pedagogicznych jest umiejętność refleksyjnej analizy sytuacji po zakończeniu pracy.

Rozwój zawodowy nauczyciela jest ściśle związany z jego refleksją pedagogiczną. „Wgląd z przemiany, którym podlegają nasze sposoby uczenia się, naucza-

<sup>3</sup> L. Burlo, *Przyszłość - potrzeba zmian w procesie kształcenia*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni szkoły*, pod red. M. Nowickiej, Olsztyn 2002, s. 72.

<sup>4</sup> Z. Załona, *Refleksje pedagogiczne jako droga rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] *W kręgu zagadnień pedagogicznych i psychologicznych*, pod red. K. Gąsiorek, PWSZ (NS) 2003, s. W.

<sup>5</sup> S. Korczyński, *Obraz...*, s. 34.

<sup>6</sup> J. Kuźma, *Refleksja i innowacyjne role praktyk w procesie kształcenia*, [w:] *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, pod red. J. Kuźmy i R. Wrońskiego, Kraków 2002, s. 8.

<sup>7</sup> L. Hurlo, *Przyszłość - potrzeba zmian...*, s. 73.

nia, przekonuje nas, że refleksja jest potężną metoda wspierającą uczenie się oparte na samoregulacji”<sup>8</sup>.

Refleksyjna praktyka w edukacji będzie dotyczyła opisywania sytuacji w sposób nowy, poprzez umiejętne zastosowanie odpowiedniego zasobu przykładów, wzorów, obrazów i pojęć. Istotne jest również, aby nauczyciel był zdolny do obserwowania inspiracji wynikających z konkretnych faktów, sytuacji i potrafił decydować, co jest niezbędne, zasadne i właściwe dla tej konkretnej sytuacji. Nauczyciel musi wiedzieć czy wiedza, którą posiada jest użyteczna w zmienionym zdarzeniu, czy też konieczne jest zmodyfikowanie swojego dotychczasowego przekonania. Taki typ doświadczenia nazywa się refleksyjnym doświadczeniem praktycznym<sup>9</sup>.

Doświadczenie praktyczne nauczycieli (zazwyczaj zdobywane już podczas obowiązkowych praktyk pedagogicznych na studiach nauczycielskich) powinno być refleksyjne. Wynikiem kształcenia nauczycieli ma być bowiem umiejętność nauczania ze świadomością tego, co się robi i dlaczego. Będzie to z pewnością wymagało od nauczycieli stosowania korekt tego, czego się nauczyli, aby z sukcesem mogli działać w różnych okolicznościach. Nawet dobrze przygotowany do pracy zawodowej nauczyciel, mający duży zasób zdolności, wiedzy i umiejętności często znajdzie się w sytuacji, w której jego wiedza nie będzie mogła być użyta w spontaniczny, nierefleksyjny sposób<sup>10</sup>. „Zatem refleksyjny nauczyciel to taki, który postawiony wobec problemowej sytuacji, urnie się z nią uporać przez uruchomienie swojej wiedzy doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu”<sup>11</sup>. Aby jednak bez zarzutu odnajdywać się w sytuacjach nowych czy trudnych niezbędne jest systematyczne zastanawianie się nad swoim doświadczeniem, związanym z procesem dydaktyczno-wychowawczym, aktywne rozważanie problemu, opisanie go, przeanalizowanie elementów i czynników, które przyczyniły się do jego powstania. Ważny jest także kontekst całego zdarzenia czy sprawy, aby poprawnie ocenić, czy proponowane działania są wystarczające i odpowiednie. Refleksja pozwala także wyjaśnić, dlaczego jakieś działanie jest skuteczne lub nieskuteczne. Myślenie refleksyjne nieodłącznie związane jest z przewidywaniem i podejmowaniem decyzji<sup>12</sup>. Refleksja wprowadza dodatkowy wymiar rozumienia działalności nauczyciela,

<sup>8</sup> S. G. Paris, L. A. Ayers, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, s. 110.

<sup>9</sup> A. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 157-159.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 50.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>12</sup> R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, s. 189-190.

pomaga ustalić cele edukacji, a także doskonalić strategie nauczania i coraz lepiej poznawać siebie"<sup>13</sup>.

Refleksja pozwala zrozumieć zależność pomiędzy celami edukacji, swoimi działaniami, a poznawaniem samego siebie. Uruchomienie myślenia w procesie analizowania całokształtu różnorodnych zależności stanowi niezaprzeczalną podstawę wyjaśnienia przyczyn zjawisk i sytuacji pedagogicznych, ale także umożliwia z dużym prawdopodobieństwem przewidywanie skutków wszelkich działań. Z tego powodu trudno przecenić znaczenie refleksji w kształtowaniu najważniejszych umiejętności edukacyjnych nauczycieli.

W kontekście rozważań teoretycznych nad istotą refleksji w poczynaniach pedagogicznych nauczycieli warto przyrzeć się praktyce szkolnej. Można byłoby zakładać, że skoro w stopniach awansu zawodowego nauczycieli konieczne jest zaplanowanie własnego rozwoju, doskonalenie warsztatu pracy, krytyczne spojrzenie i rzetelna samoocena własnych poczynania to refleksja powinna być nauczycielom bliska, a może nawet wręcz niezbędna w codzienności szkolnej. Niestety, prawdziwości takiego wniosku zaprzeczają sami nauczyciele. Informacje o tym, co nauczyciele wiedzą o refleksji pedagogicznej zebrałam od 204 osób, które doskonały swoje umiejętności, poszerzały wiedzę metodyczną i pedagogiczno-psychologiczną na studiach podyplomowych w ostatnich trzech latach. Były to osoby w różnym wieku (najmłodsze kilka lat po studiach, najstarsze kilka lat przed emeryturą) uczące różnych przedmiotów w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Ani wiek, ani lata pracy nauczycielskiej nie różnicowały badanej grupy.

Wśród badanych 53 osób (25,9%) określa refleksję pedagogiczną jako: *zastanawianie się nad sobą, rozważanie czegoś lub o czymś, analiza postępowania, krytyczne spojrzenie na to co się robi*. Można uznać, że te sformułowania rzeczywiście są bliskie pedagogicznej refleksji, choć liczba wypowiedziujących je osób wcale nie jest zadowalająca. Jeszcze mniej nauczycieli, bo tylko 33 osób (16%) po zajęciach często zastanawia się nad swoim działaniem. Zadają sobie oni pytania: co się udało osiągnąć, dlaczego się udało, co należy koniecznie poprawić, jakie popełnili błędy, co zrobić, aby w przyszłości ich uniknąć. W tej grupie nauczyciele są świadomi, że wynikiem pogłębionej refleksji powinna być zmiana ich postępowania, która prowadzi do bardziej zadowalających efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wyjaśniają oni swoje postępowanie faktem, że: *chcą być dobrymi nauczycielami, bo lubią swój zawód, chcą mieć uznanie i autorytet wśród dzieci i młodzieży*. Inni uzasadniają potrzebę refleksji brakiem doświadczenia i wynikającą z tego faktu koniecznością wnikania w to, co i po co się robi; najczęściej refleksyjne myślenie

<sup>13</sup> Ibidem, s. 191.

uwidocznione jest w dyskusjach z innymi nauczycielami, czy opiekunami stażu. W tej grupie są również osoby, które starają się o awans zawodowy, dlatego zobligowane są do pisania planu rozwoju zawodowego i to poniekąd wymusza ich refleksję, analizę oraz krytyczne spojrzenie na własną działalność pedagogiczną. 66 badanych nauczycieli (32%) twierdzi, że: „rzadko” lub „czasami” swoją pracę pedagogiczną poddają refleksyjnemu oglądowi. Przyznają, że najczęściej zastanawiają się nad ocenianiem, zadają sobie pytania czy ocena szkolna jest sprawiedliwa wobec konkretnego ucznia, czy jest rzetelna i obiektywna. Inne obszary działalności pedagogicznej nie motywują nauczycieli do wnikliwych pytań i chęci doskonalenia swojej pracy. Najlicniejsza grupa, 107 osób 52% badanych przyznaje, że prawie nigdy nie snuje refleksji ani przed, ani w trakcie, ani nawet po zakończeniu działań dydaktyczno-wychowawczych. Nie są oni przekonani, że refleksja jest ważna i niezbędna, że przyczynia się do ulepszenia pracy szkoły. Twierdzą, że brak im czasu na takie postępowanie, nie wierzą, że to coś zmieni, podkreślają, że skoro nikt tego nie wymaga i z tego nie rozlicza, to nie warto. Od lat korzystają z tych samych planów, rozkładów materiału, nic nie zmieniają - utwierdzeni przez samych siebie, że dobrze uczą, że lepiej się nie da popadają w rutynę, schematy i nie poszukują innych rozwiązań. Te znamienne fakty są zastanawiające, a w efekcie niezmiernie smutne, ponieważ w najczęściej odpowiadali tak nauczyciele dyplomowani, którzy osiągnęli wysoki stopień awansu zawodowego i tak naprawdę nadal nie rozumieją, na czym polega doskonalenie siebie i swojej pracy pedagogicznej. Nie są także przekonani, że refleksja i płynące z niej wnioski są niezbędne dla efektywnego planowania pedagogicznego.

Sukces nie tylko nauczyciela, ale także i ucznia sprzężony jest z wiedzą nauczyciela, o tym, jak przebiega proces dydaktyczny. Nie przestrzeganie podstawowych reguł dydaktyki ogólnej powoduje powstawanie poważnych błędów, które utrudniają dziecku przyswajanie i rozumienie treści kształcenia. Z moich obserwacji zajęć dydaktycznych w szkole podstawowej<sup>14</sup> wnoszę, że wiele niezrozumienia wykazuje większość nauczycieli przy stosowaniu środków dydaktycznych. Z pewnością ich eksponowanie na lekcjach jest ważne i może wpływać pozytywnie na procesy zapamiętywania uczniów. Najwyższe efekty nauczania osiągane są przy zastosowaniu 2-3 środków dydaktycznych. Jeśli zaś jest ich więcej niż 5 na jednej lekcji, rezultaty kształcenia są znacznie obniżone. Tej przesadzie zazwyczaj ulegają nauczyciele pracujący systemem zintegrowanym w klasach I-III. Na ich zajęciach w ciągu dnia pracy występowało zazwyczaj od 4-15 różnych środków dydaktycznych. Biorąc pod uwagę wiek dzieci i zbyt duże nagromadzenie różnorodnych pomocy dydaktycznych,

---

<sup>14</sup> Obserwacja 262 lekcji prowadzona w latach 1999-2004 w szkołach podstawowych (u 32 nauczycielek) Nowego Sącza i z terenu powiatu nowosądeckiego.

które zamiast pomagać uczniom, były prawdopodobnie przyczyną chaosu myślenia i odwracania uwagi od zagadnień metodycznie ważnych. W rozmowach pozalekcyjnych (mimo, że uczniowie źle odpowiadali przy podsumowaniu na pytania zasadnicze związane z zajęciami) nauczyciele nie podejmowali prób zastanowienia się, dlaczego tak się działo. Byli bezrefleksyjni, utwierdzeni w faktach akademickiej wiedzy, że środki dydaktyczne są dziecku potrzebne. Kilkakrotne obserwacje zajęć u tych samych nauczycieli potwierdziły, że nie zmienili oni swoich przyzwyczajeń, mimo zachęty i sugestii do refleksyjnego spojrzenia na zależności elementów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Niepokojąco spora była też liczba 81 lekcji (31%), w których nauczyciele oprócz podręcznika, zeszytów ćwiczeń i tablicy, ani nie projektowali w scenariuszach zajęć, ani nie stosowali żadnych innych pomocy dydaktycznych. Zachowania takie szczególnie zaniepokojenie budziły w nauczaniu blokowym, ponieważ przyroda daje duże możliwości urozmaicenia zajęć, działania, obrazowania i inspirowania aktywności uczniów. W tej grupie nauczyciele tłumaczyli i najczęściej uzasadniali swoje postępowanie, że *od lat tak postępują i są zadowoleni z efektów pracy*. Nie wykazywali myślenia refleksyjnego, nie widzieli sensu modyfikowania utartych od lat schematów swojego postępowania.

Rozważając zagadnienie refleksji pedagogicznej w świetle praktyki szkolnej odwołam się jeszcze do interesujących wyników badań, zainspirowanych podczas obserwacji procesu komunikowania się nauczycieli nauczania początkowego z uczniami podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Wszyscy nauczyciele są przekonani o neutralności swojego zachowania wobec dzieci o odmiennej płci. Uważają, że nie faworyzują ani dziewczynek, ani chłopców, są jednakowo wymagający i sprawiedliwi. Jednak zapytani o opinie o chłopcach nauczycielki zwracały uwagę, że są oni: *pewni sobie, twórczy, często oryginalni, inteligentni, ruchliwi, mało zdyscyplinowani i często leniwi*. Zdecydowanie odmienne były spostrzeżenia i opinie dotyczące dziewczynek. Nauczycielki mówiły, że są one: *gadatliwe, lepiej od chłopców piszą i czytają, szybciej uczą się zasad gramatyki i ortografii, łatwiej się koncentrują, stwarzają mniej kłopotów, są grzeczne i pracowite, staranne i wytrwałe*. Generalnie więcej zalet przypisują dziewczynkom niż chłopcom.

Obserwowanych było 36 nauczycielek nauczania początkowego podczas 20 zajęć z dominującą w ciągu dnia edukacją matematyczną i 20 z przewagą edukacji polonistycznej. Liczba dzieci w klasach była zbliżona i wahała się w granicach 22-31 uczniów. W niektórych klasach było nieco więcej dziewczynek. Sądzę, że niejednakowe opinie wychowawców o chłopcach i dziewczynkach mają niebagatelny wpływ na częstotliwość i sposób komunikowania się z dziećmi różnej płci, chociaż dzieje się to poza świadomą refleksją nauczycieli.

Warto przytoczyć fakty — w kontaktach dydaktycznych na zajęciach z przewagą edukacji polonistycznej nauczycielki wysłały do dziewczynek 198, a do chłopców

242 komunikatów słownych. Różnice jeszcze bardziej były widoczne na zajęciach z edukacji matematycznej, na których nauczycielki 258 razy kontaktowały się werbalnie z dziewczynkami i aż 438 razy z chłopcami. Nietrudno zauważyć, że zdecydowanie częściej na zajęciach dydaktycznych nauczycielki kontaktują się z chłopcami niż z dziewczynkami.

Obserwacje poczynione na tych samych zajęciach, ze szczególną uwagą zwróconą na komunikaty nauczyciela wynikające z zaistniałych sytuacji wychowawczych niezaprzeczalnie dowodzą, że wysunięta wyżej teza jest prawdziwa. Na zajęciach z dominacją edukacji polonistycznej do dziewczynek kierowanych było 126 różnych uwag, a do chłopców 190. Natomiast w trakcie edukacji matematycznej do dziewcząt nauczycielki zwracały się 124 razy, zaś do chłopców 140 razy.

Nauczycielki poinformowane o liczbie kontaktów słownych dotyczących zagadnień dydaktycznych i sytuacji wychowawczych z dziewczynkami i chłopcami wykazywały dużą dozę zdziwienia i niedowierzania, zaskoczone były, że zdecydowanie częściej komunikują się z chłopcami. Nie wzbudzały jednak w sobie refleksji, z czego taka postawa wynika i do czego w efekcie prowadzi. Większość osób próbowała tłumaczyć swoje postępowanie faktem, że chłopców trzeba często sprawdzać i kontrolować, dawać wskazówki, a jednocześnie nie tolerować ich nadmiernej pewności siebie, niezależności czy agresji.

Znamienne, że chłopcy zgłaszali się do odpowiedzi na zajęciach nawet wtedy, kiedy ich wcześniejsze odpowiedzi były niepoprawne. Natomiast dziewczynki zawsze wycofywały się z aktywności po wypowiedziach określanych jako złe.

Problemowi wysyłania odmiennych komunikatów werbalnych przez nauczycieli do dziewczynek i chłopców warto przyjrzeć się jeszcze z innej perspektywy. W zwracaniu się do dziewczynek imiona dziewcząt, częściej niż chłopców, były używane w formie zdrobnień. Wobec dziewcząt i chłopców nauczycielki stosowały zasadniczo odmienne komentarze. Uwagi kierowane do chłopców były ostre, zawierały zazwyczaj groźbę kary. Ton głosu był stanowczy, często podniesiony. Nauczycielki mówiły na przykład tak: *nie będę powtarzać, jeszcze raz tak zrobisz to wyjdiesz z sali, usiądź! Nie przeszkadzaj, pójdziesz do dyrektora, co ci się nie podoba! Wezwę rodziców do szkoły.* Wobec dziewczynek w sytuacjach upominania dawało się słyszeć: *proszę ciszej, drugi raz cię proszę, zrób to inaczej, spróbuj się skoncentrować, uważaj proszę.*

Komentarze nauczyciela do chłopców, jeśli padała zła odpowiedź były następujące: *ee, nie, źle, nic podobnego, bzdury opowiadasz, policz to jeszcze raz.* Jeśli dobrze, zgodnie z oczekiwaniem nauczyciela odpowiadali chłopcy nauczycielki mówiły: *brawo Bartek, tak, dobrze, świetnie, gratuluję, dobry pomysł, rewelacyjnie.*

W sytuacjach, w których źle odpowiadały dziewczynki nauczycielki najczęściej nie mówiły nic, prosząc o odpowiedź innego ucznia. Jeśli odpowiadały dobrze,

padały komentarze: *dobrze, że w klasie są dziewczynki bo chłopcy nie myślą; wiedziałam, że dziewczynki są dobrze przygotowane do zajęć*. Przytoczone przykłady niezbicie potwierdzają, że wobec chłopców nauczyciele reagują ostro, konkretnie, częściej udzielają wskazówek merytorycznych, więcej od nich wymagają, rzadziej tolerują błędy i niedociągnięcia. W trakcie zajęć chłopcy byli pięć razy częściej niż dziewczynki karani. Nauczycielki miały tendencję do stawiania chłopcom innych zadań niż dziewczynkom. W efekcie pozytywnego nastawienia nauczycielek do dziewczynek w młodszym wieku szkolnym, osiągają one w klasach początkowych dużo lepsze wyniki niż chłopcy. Ta uprzywilejowana pozycja, zbytnia życzliwość i wsparcie emocjonalne uczy je nadmiernej uległości, przywiązania do tradycyjnych, schematycznych, konwencjonalnych sposobów postępowania. Edukacja szkolna w pierwszych latach jest niezaprzeczalnie nastawiona na potrzeby dziewczynek, co w efekcie powoduje obniżenie ich ambicji i bezradność w sytuacjach nowych, trudnych czy stresogennych. W dalszej edukacji szkolnej dziewczynki nie utrzymują tej wysokiej pozycji. Zdecydowanie lepiej radzą sobie chłopcy, uniezależnieni od autorytetu, samodzielni, obiektywni, krytyczni, nie kierujący się emocjami, bardziej odporni na stres, czy słowa krytyki<sup>15</sup>. Codzienna rutyna nasuwa nauczycielom uspokojenie, że wszystko jest w porządku, dlatego prawdopodobnie ulegają nadmiernym stereotypom odnoszącym się do płci. Bezrefleksyjnie, nieświadomie podejmują działania w przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej, często niekorzystne, odmienne wobec dziewczynek i chłopców. Brakuje im też refleksji w trakcie działania, która mogłaby stymulować do udoskonalenia procesu komunikowania się z dziećmi o odmiennej płci. Głębokie zastanowienie się nauczycieli w fazie refleksji ewaluacyjnej po zajęciach, wnikliwa analiza udziału uczniów w procesie edukacyjnym, spojrzenie na całokształt oddziaływań w perspektywie optymalizacji procesu, respektowania zasady podmiotowości mogłaby stanowić dla nauczyciela impuls do pracy nad sobą, do zmian, które byłyby korzystne zarówno dla dziewczynek, jak i dla chłopców,

Refleksyjność nauczyciela powinna być wpisana w jego poczynania pedagogiczne, powinna być nieodłącznym atrybutem jego zawodowego rozwoju. Od nauczyciela współczesnej szkoły oczekuje się, aby był świadomy swojego działania i aby potrafił uzasadnić swoje postępowanie. Aby działał w sposób nie tylko odtwórczy, powielający schematy, ale by odnosił się do swojej wiedzy i umiejętności krytycznie, oraz aby weryfikował swoje przekonania. To pozwoli mu podejmować problemy badawcze i poszukiwać uzasadnienia racji swoich założeń i koncepcji

---

<sup>15</sup> Podobna problematyka w: *Sztuka nauczania, Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1992, s. 102—103,



początki nie będą zachwycające, ale z pewnością warto spróbować. Warto pamiętać, że to refleksja i plastyczność myślenia determinują twórcze nauczanie i wychowanie, ale pozwalają również przewidywać skutki wdrożonych rozwiązań.

Szkoda, że większość nauczycieli tak rzadko odwołuje się w praktycznym działaniu pedagogicznym do refleksji, Refleksja bowiem daje szansę rozumienia wszelkich decyzji i działań w nowym wymiarze. W pierwszej kolejności należałoby, jednak zastanowić się nad umiejętnością refleksyjnego spojrzenia na samego siebie. W modelowaniu obrazu nauczyciela istotną rolę odgrywa autorefleksja, która pomaga przy sprawowaniu kontroli nad własnym rozwojem zawodowym i pozwala doskonalić działanie pedagogiczne, rozwijając wiedzę o nauczaniu w taki sposób, aby dokonywać mądrych, wartościowych, nietuzinkowych wyborów.

Każdy nauczyciel sam decyduje, jakim chce być nauczycielem. „Dzieci będą się zmieniały stosownie do tego, czego nauczyciel uczy, jak uczy i jakim jest nauczycielem”<sup>16</sup>. Dlatego ważne jest, aby w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli uczulać i uwrażliwiać, zwracać uwagę na refleksyjne myślenie, stwarzać warunki, sytuacje i zdarzenia, poprzez które będzie można zdobywać doświadczenia rozwijające osobowości nauczycielskie. Być może stanie się to inspiracją, do tego by nauczyciele codziennie dostarczali sobie celowej i zaplanowanej refleksji w praktycznej realizacji całokształtu oddziaływań pedagogicznych.

---

<sup>16</sup> R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces...*, S. 192

## **Summary**

### **Teachers Reflections on Pedagogy as Opposed to School Routine**

A teacher in contemporary school should be the creative subject of his activities who shuns stereotypes and looks for new paths and methods in education. One should have sensitive and reflective nature in order to plan one's own development, find creative solutions and foresee the effects of pedagogical activities. A teacher should be, for one, a reflective practitioner since his professional development is closely connected with the pedagogical reflection.

School routine shows that many teachers know little about reflection and do not appreciate it before, during and after their pedagogical work. It is a disturbing phenomenon since reflection gives a teacher a chance to understand his/her actions, helps to control his/her development and enriches his/her knowledge on teaching and upbringing which helps to make valid and wise choices.

It is important to focus on reflective thinking in teachers education and professional development and to create conditions for everyday, purposeful and planned reflection in pedagogical practice.