

Załącznik 2

dr Anna Perkowska-Klejman
Katedra Pedagogiki Społecznej
Wydział Nauk Pedagogicznych
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko

Anna Perkowska-Klejman

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

A) Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, na podstawie rozprawy: *Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami*, (2009.02.17).

Promotor: Prof. Adam Frączek

Recenzenci: Prof. Zbigniew Izdebski, Prof. Stefan Mieszalski

B) Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza – studia magisterskie, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, (2004.05.10).

C) Orientacja i Poradnictwo Zawodowe – studia podyplomowe, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, (2005.01.08).

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

Akademia Pedagogii Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2009.02.15 – obecnie, asystent i adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej.

Pozostałe zatrudnienie:

A) Zespół Szkół 106 w Warszawie, 2005.09.01 – 28.02.2013, pedagog szkolny,

B) Zespół Szkół im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Tłuszczu, 2004.09.01 – 2005.08.31, pedagog szkolny.

4. Wskazanie osiągnięcia

wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U.2016 poz. 882 ze zm. W Dz. U. z 2016 poz. 1311.):

A) Tytuł osiągnięcia naukowego:

Refleksyjność w edukacji. Studia teoretyczno-empiryczne

B) Publikacje wchodzące w skład głównego osiągnięcia:

(Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy)

Monografia autorska:

Perkowska-Klejman A., *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, 2019, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 364, ISBN 978-83-66010-22-2.

Recenzenci wydawniczy: dr hab. Joanna Łukasik, prof. UP
dr hab. Bogusław Milerski, prof. ChAT

Publikacje naukowe w czasopismach znajdujących się w bazie Journal Citation Reports (JRC) lub na liście European Reference Index for the Humanities (ERIH):

1. Perkowska-Klejman A., Odrowąż-Coates A., 2019, *Measuring the unmeasurable? Differences in reflexive thinking amongst polish students*, „The New Educational Review”, 55 (1), s. 77-88.
MNiSW – 15 p. (lista A)

Mój udział procentowy w ww. artykule wynosi 50%. Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na: opracowaniu koncepcji badań, opracowaniu statystycznym wyników badań, przeprowadzeniu wspólnej interpretacji wyników badań oraz stworzeniu koncepcji i opisanii dyskusji wyników.

2. Perkowska-Klejman A., 2014, *Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów*, „Ruch Pedagogiczny”, 4, s. 69-84.
MNiSW – 10 p. (lista C)
3. Perkowska-Klejman, 2014, *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, (2) 66, s. 69-78.
MNiSW – 10p. (lista C)
4. Perkowska-Klejman A., 2013, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 1 (61), s. 75-90.
MNiSW 2013 – 10p. (lista C)
5. Perkowska-Klejman A., 2012, *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny”, 3, s. 101-116.
MNiSW – 12p. (lista C)
6. Perkowska-Klejman A., 2012, *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne”, 21, s. 211-232.
MNiSW – 10p. (lista C)

Artykuły w innych recenzowanych czasopismach naukowych:

1. Perkowska-Klejman A., 2018, *Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? – refleksyjność studentów programu Erasmus*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 1, s. 55-70.
MNiSW – 7 p. (lista B)
2. Perkowska-Klejman A., 2018, *Reflexivity as a characteristic of pedagogical research*, „International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies”, 5 (2), s. 34-50.

3. Perkowska-Klejman A., 2018, *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1, s. 29-43.
MNiSW – 14 p. (lista B)

4. Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., 2017, *A preliminary study of Polish students' aptitude for thinking reflexively, differentiated by higher education faculties and the level of study*, „Society Register”, 1(1), s. 97-106.

Mój udział procentowy w ww. artykule wynosi 50%. Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na: opracowaniu koncepcji badań, opracowaniu statystycznym wyników badań, interpretacji wyników badań, stworzeniu koncepcji oraz opisanu dyskusji wyników.

5. Perkowska-Klejman A., 2016, *Refleksyjność studentów pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, 39, s. 141-153.
MNiSW – 10 p. (lista B)

6. Perkowska-Klejman A., 2015, *Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 303-316.
MNiSW – 8 p. (lista B)

7. Perkowska-Klejman A., 2014, *Zastosowanie modelu osądzania refleksyjnego do oceny rozwoju intelektualnego dorosłych*, „Journal of Modern Science”, 22(3), s. 437-455.
MNiSW – 8p. (lista B)

8. Perkowska-Klejman A., 2013, *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3 (82), s. 27-35.
MNiSW – 8p. (lista B)

9. Perkowska-Klejman A., 2011, *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*, „Pedagogika Społeczna”, 2 (40) s. 61-77.
MNiSW – 5p. (lista B)

Wszystkie ww. publikacje stanowią moje osiągnięcia naukowe uzyskane po otrzymaniu stopnia doktora.

C) Omówienie celu naukowego ww. prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Moje poszukiwania badawcze składające się na główne osiągnięcie w postępowaniu habilitacyjnym koncentrują się wokół teoretycznej i empirycznej analizy *refleksyjności* zwłaszcza w obszarze edukacji akademickiej. Tematyka przedłożonych do oceny publikacji mieści się w polu pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej i pedagogiki szkoły wyższej. Przedłożone do oceny prace są utrzymane w nurcie ponowoczesnego myślenia o edukacji¹,

¹Np.: Czerepaniak-Walczak, Klus-Stańska, Kwaśnica, Nowak-Dziemianowicz, Rutkowiak.

odrzucając zatem fundamentalizm interpretacyjny i interwencyjność poznawczą². W przedłożonych do oceny publikacjach koncentruje się na trzech zagadnieniach. Są to:

- teoretyczna analiza kategorii refleksyjności – ukazanie refleksyjności na tle różnych dyscyplin i obszarów, w tym studia nad teoriami i koncepcjami refleksyjności w edukacji;
- metodologiczna i empiryczna analiza refleksyjności – ukazanie możliwości badania refleksyjności, przedstawienie heurystycznych wartości różnych metod i ich wykorzystania w obszarze edukacji akademickiej;
- znaczenie refleksyjności dla współczesnej edukacji na poziomie wyższym.

Teoretyczna analiza kategorii refleksyjności, refleksyjność na tle różnych dyscyplin i obszarów, w tym studia nad teoriami i koncepcjami refleksyjności w edukacji

Celem analiz teoretycznych są wyjaśnienia i interpretacje pojęcia refleksyjności, które w dalszej kolejności przekładają się na jej operacjonalizację. Teoretyczne studia nad refleksyjnością prowadzę na dwóch poziomach – pierwszym jest szeroki obszar nauk humanistycznych i społecznych, drugim – obszar edukacji akademickiej.

W monografii *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji ...* podejmuję próbę wyjaśnienia i zinterpretowania pojęcia (i sposobów operacjonalizacji) *refleksyjność* w filozofii, antropologii, psychologii, socjologii i pedagogice. Wskazuję, że w dyskursie naukowym kategoria refleksyjność jawi się jako wielowymiarowa i niejednoznaczna. Refleksyjność jest związana np.: z namysłem, głębią myślenia, a także autoodniesieniem (np. Platon³, Kartezjusz⁴, John Locke⁵); działaniem, w tym rozwiązywaniem problemów (John Dewey⁶); tempem poznawczym przejawiającym się w sytuacji zadaniowej (np. Jerome Kagan⁷); jest też: elementem charakterystyki jednostki w pełni dojrzałej (np. Zbigniew Pietrasziński⁸); kategorią

² Wymienione cechy podaję za Robertem Kwaśnicą, który przy ich pomocy scharakteryzował, tzw. racjonalność adaptacyjną, (w:) Kwaśnica R., (2007), *Dwie racjonalności Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław.

³ Platon, (1991), *Charmides*, Lyzys, Warszawa.

⁴ Kartezjusz, (1993), *Rozprawa o metodzie*, Warszawa.

⁵ Cyt. za: Tatarkiewicz W., (1988), *Historia filozofii*, t. 1-3, Warszawa, s.100.

⁶ Dewey J., (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa.

⁷ Kagan J., (1966) *Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo*, „Journal of Abnormal Psychology”, 71, cyt. za: J.S. Turner, D.B. Helms, (1999), *Rozwój człowieka*, Warszawa.

⁸ Pietrasziński Z., (1977), *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa.

regulującą relacje człowieka ze światem społecznym (np. Anthony Giddens⁹, Ulrich Beck¹⁰); uniwersalną cechą ludzką, pozwalającą na rozwój społeczeństw (Margaret Archer¹¹).

W polskiej pedagogice refleksyjności najczęściej jest identyfikowana w kontekście kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli (np. Wanda Dróżka¹², Dorota Gołębnik¹³, Henryka Kwiatkowska¹⁴). Jest ona widoczna w badaniach biograficznych (Elżbieta Dubas¹⁵, Danuta Lalak¹⁶) oraz w obrębie edukacji, której funkcją jest rozwój moralny (Wanda Wronowicz¹⁷). Refleksyjność wyraźnie wpisuje się w krytyczne, emancypacyjne oraz humanistyczne orientacje uczenia się, będące wyrazem ponowoczesnego myślenia o edukacji (np.: Maria Czerepaniak-Walczak¹⁸, Dorota Klus-Stańska¹⁹, Robert Kwaśnica²⁰, Mirosława Nowak-Dziemianowicz²¹). Nie jest jednak problemem wiodącym tych obszarów.

Drugim poziomem analiz teoretycznych był obszar edukacji akademickiej. Poszukiwałam zatem teorii czy też koncepcji refleksyjności, szczególnie w obszarze związanym ze studiowaniem i uczeniem się dorosłych. Były to: teoria transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa²², epistemologiczny model refleksji Marcii Baxter Magolda²³, koncepcja edukacji refleksyjnej Jerome Brunera²⁴, koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna²⁵ i model osądzania refleksyjnego Patricii King i Karen Kitchener²⁶.

Teoria transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa zajmuje ważne miejsce w kilku moich publikacjach (*Cztery poziomy refleksyjności studentów, Czy twoi studenci są refleksyjni?*

⁹ Giddens A., (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań.

¹⁰ Beck U., (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.

¹¹ Archer M., (2007), *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge.

¹² Dróżka W., (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (25).

¹³ Gołębnik B.D., (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli, Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń.

¹⁴ Kwiatkowska H., (2008), *Pedeutologia*, Warszawa.

¹⁵ Dubas E., (2009) *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całonocnego uczenia się*, (w:) A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Mysłowice–Zakopane.

¹⁶ Lalak D., (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa.

¹⁷ Wronowicz W., (1997), *Edukacja refleksyjna*, Słupsk.

¹⁸ Czerepaniak-Walczak M., (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk.

¹⁹ Hurlo L., Klus-Stańska D., Łojko M., (red.), (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków.

²⁰ Kwaśnica R., (2007), *Dwie racjonalności Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław.

²¹ Nowak-Dziemianowicz M., (2014), *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław.

²² Np. Mezirow J., (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco.

²³ Np. Baxter Magolda M.B., (2001), *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*, Sterling.

²⁴ Wydane w Polsce: Bruner J.S., (2006), *Kultura edukacji*, Kraków.

²⁵ Np. Schön D.A., (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco.

²⁶ Np. King P.M., Kitchener K.S., (1994), *Developing Reflective Judgment*, San Francisco.

A preliminary study of Polish students' aptitude for thinking reflexively, differentiated by higher education faculties and the level of study, Refleksyjność studentów pedagogiki). W całości poświęcam jej artykuł: *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*, którego fragmenty zamieszczam również w mojej monografii. Teoria opisuje uczenie się dorosłych, polegające na zmianie sposobu postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Przekształceniu mogą ulec pojęcia, sądy i przekonania podmiotu. Kluczową rolę w procesie tak ujętego uczenia się stanowi myślenie refleksyjne.

Elementy epistemologicznego modelu refleksji Marcii Baxter Magoldy przedstawiłam w artykule: *Czy Twój student jest refleksyjny?*, a następnie w pracy *Refleksyjność studentów pedagogiki*. Natomiast w monografii, ukazuję również przebieg prac związanych z powstawaniem modelu oraz szczegółowo przedstawiam jego strukturę. Model ukazuje cztery jakościowo różne rodzaje poznania: *absolutne, przejściowe, niezależne i kontekstowe*. Refleksyjność będąca podstawową kategorią tego modelu związana jest z pewnością/niepewnością poznania, kontekstem poznania i nadawania znaczeń, samodzielnością interpretacji.

Istotne dla moich poszukiwań teoretycznych były też prace Jeromy'ego Brunera na temat edukacji. Podjęłam próbę ich odczytania w kontekście uczenia się studentów (fragment monografii zatytułowany: *Edukacja refleksyjna Jerome'a Brunera*).

Pojęcie i koncepcja refleksyjnej praktyki pojawiają się w kilku moich pracach. Publikacja *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna* (2011) była pierwszym artykułem mojego autorstwa w interesującym mnie obszarze. Krótco potem ukazał się artykuł *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*. Refleksyjność zaczęłam pierwotnie rozpoznawać zgodnie z ujęciem Donalda Schöna – pierwszego konceptualizatora refleksyjnej praktyki. Na łamach monografii odwołuję się również do innych ujęć refleksyjnej praktyki (np.: Lindy Lawrence-Wilkes i Lyn Ashmore²⁷, Kenneth Zeichner i Daniel Liston²⁸). Pogłębione studia teoretyczne nad refleksyjną praktyką doprowadziły mnie do wniosku, że choć jest to kategoria bardzo popularna, to pozostaje ona problematyczna zarówno z teoretycznego jak i empirycznego punktu widzenia – jest to „mgławicowo nakreślona ideologia”²⁹.

²⁷ Lawrence-Wilkes L., Ashmore L., (2014), *The Reflective Practitioner in Professional Education*, London: Palgrave Macmillan.

²⁸ Zeichner K.M., Liston, D.P., (2010), *Reflective teaching: an introduction*, Mahwah, NJ: Routledge.

²⁹ Mieszalski S., (2015), *O zawodowej wiedzy nauczyciela. Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje*, „Ruch Pedagogiczny”, 4.

W tematyce teoretycznych analiz refleksyjności skupiłam się również na Modelu osądzania refleksyjnego Patricii King i Karen Kitchener, czego wyrazem są trzy publikacje (*Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? – refleksyjność studentów programu Erasmus; Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów; Zastosowanie modelu osądzania refleksyjnego do oceny rozwoju intelektualnego dorosłych*). Osądzanie refleksyjne może być uruchamiane w sytuacji niejasnej poznawczo, kiedy człowiek stoi w obliczu poradzenia sobie z zagadnieniem o tzw. zaburzonej strukturze – nieposiadającym jednoznacznego rozwiązania. Model osądzania refleksyjnego ma budowę etapową (myślenie *pre-refleksyjne* – etapy 1, 2, 3; myślenie *quasi-refleksyjne*, – etapy 4, 5; myślenie *refleksyjne* – etapy 6, 7).

Teoretyczne analizy kategorii refleksyjności dokonane w obszarach interdyscyplinarnych oraz kontekstach edukacyjnych skłoniły mnie do redefinicji tego pojęcia. Najogólniej definiuję refleksyjność jako autoodniesienie do własnej wiedzy i edukacji. W moich pracach ta ogólna definicja w kontekście jej operacjonalizacji i późniejszego badania jest dookreślana na dwa sposoby, po pierwsze jako: autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania. Jest ona starannym, pogłębionym, uświadomionym namysłem nad posiadaną wiedzą, przekonania, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Odnosi się zarówno do osoby, jak i do kontekstów uczenia się, uwzględnia także poznawanie innych stanowisk i punktów widzenia. Refleksyjność prowadzi (może prowadzić) do transformacji we własnym uczeniu się i postrzeganiu świata (teoretyczne źródła: Mezirow, Baxter Magolda, Bruner, Schön). Po drugie refleksyjność oznacza autoodniesienie do własnej wiedzy i sposobów jej wytwarzania, przejawia się zdolnością osądzania refleksyjnego, które może być uruchamiane w obliczu problemu poznawczego o niejednoznacznym rozwiązaniu. Wiąże się z umiejętnością zrozumienia kontekstu problemu i adekwatnej oceny dostępnych danych. Może prowadzić do aktywnego budowania nowej wiedzy, w tym rekonceptualizacji dotychczasowych poglądów pod wpływem nowych faktów czy przemyśleń (teoretyczne źródła: King i Kitchener).

Ważną częścią analiz refleksyjności – obok odkrywania jej znaczeń pojęciowych – jest także jej interpretacja w ramach wybranych nurtów teoretycznych. Temu zagadnieniu poświęciłam część mojej monografii zatytułowaną: *Konstruktywizm i pragmatyzm – tła refleksyjności w edukacji*. Edukacja w pryzmacie tych nurtów jest procesem wewnątrzsterownym, uświadamianym, autoodpowiedzialnym, szanującym podmiotowość

uczącego się. Refleksyjność na tle pragmatyzm dostarcza uzasadnień dla traktowania doświadczeń i przeżyć jako podmiotowych kryteriów prawdy. Ważny jest w niej także antyfundamentalizm, rozumiany jako rezygnacja z przekonania o absolutnej pewności wiedzy i poznania. Konstrukttywizm w edukacji pozwala dostrzec aktywne, samodzielne i odpowiedzialne tworzenie wiedzy przez uczącego się. Wyklucza także bierne przystosowywanie do środowiska. Konstrukttywizm i pragmatyzm w naturalny sposób stały się najlepszymi możliwymi tłami dla przedstawiania heurystycznego znaczenia refleksyjności w badaniach nad edukacją w szkole wyższej.

Metodologiczne i empiryczne analizy refleksyjności, ukazanie możliwości badania refleksyjności, przedstawienie heurystycznych wartości różnych metod i ich wykorzystania w obszarze edukacji akademickiej

Celem metodologicznych i empirycznych analiz refleksyjności jest ukazanie możliwości badania tej kategorii w obszarze edukacji akademickiej, a także wskazanie czynników edukacyjnych i społeczno-kulturowych mogących mieć z nią związek.

Refleksyjność jest fenomenem, którego nie da się bezpośrednio zaobserwować. Analizując ją od strony metodologicznej i empirycznej rozważałam różne możliwości jej pośredniego badania, poprzez jej uchwycenie w konkretnych działaniach i poglądach. Studia na temat dotychczas stosowanych metod ukazały pewne możliwości badawcze [przykłady: wywiady (np.: Luttenberg i Bergen³⁰, King i Kitchener³¹), analiza esejów (np.: Maaranen i Krokfors³², Werbińska³³), analiza dyskusji nagranej w systemie audio oraz analiza terenowych notatek etnograficznych (np.: Ottesen³⁴), analiza treści i komentarzy zamieszczanych na blogach (Shoffner³⁵), analiza portfolio (np.: Tigelaar i in.³⁶), formowania metafor pojęciowych

³⁰ Luttenberg J., Berger T., (2008), *Teacher reflection: the development of a typology*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 14.

³¹ King P.M., Kitchener K.S. (2004), *Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood*, „Educational Psychologist”, 39(1).

³² Maaranen K., Krokfors L., (2007), *Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes*, „Reflective Practice”, 8, 3.

³³ Werbińska D., (2010), *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*, Warszawa.

³⁴ Ottesen E., (2007), *Reflection in teacher education*, „Reflective Practice”, 8(1).

³⁵ Shoffner M., (2009), *The place of personal: exploring the affective domain through reflection in teacher preparation*, „Teaching and Teacher Education”, 25.

³⁶ Tigelaar D.E., Dolmans D.H., de Grave W.S., Wolfhagen I.H., van der Vleuten C. P. (2006), *Portfolio as a tool to stimulate teachers' reflection*, „Medical Teacher”, 28(3).

i ich analiza (np.: Strugielska i Strzemeski³⁷), kwestionariusze do pomiaru refleksyjności (np.: Aukes i in³⁸; Grant, Franklin, Langford³⁹; Semerci⁴⁰, Sobral⁴¹]. Istniejące metody miały potencjał związany z poznawaniem wybranych aspektów refleksyjności, np. refleksyjnego działania, refleksyjnego oceniania oraz były skierowane do konkretnych grup, najczęściej nauczycieli. Przedmiotem mojego poznania była refleksyjność w edukacji akademickiej. Rozpoczynając metodologiczne i empiryczne studia na ten temat zdawałam sobie sprawę z tego, że jest to rzadko eksplorowany naukowo obszar, zwłaszcza w zakresie operacjonalizacji kategorii refleksyjności w edukacji akademickiej i prowadzenia badań na ten temat.

Empiryczne studia nad refleksyjnością prowadziłam dwutorowo – spójnie z wcześniejszymi redefinicjami, które powstały w efekcie analiz teoretycznych. Po pierwsze, badałam refleksyjność jako autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania (monografia oraz artykuły: *Cztery poziomy refleksyjności studentów; Czy twoi studenci są refleksyjni?; A preliminary study of Polish students' aptitude for thinking reflexively, differentiated by higher education faculties and the level of study; Refleksyjność studentów pedagogiki*), a po drugie, badałam refleksyjność wyrażoną jako zdolność osądzania refleksyjnego, czyli autoodniesienie do własnej wiedzy w zakresie jej wytwarzania, rozumienie jej źródeł, kontekstowości i relatywizacji (artykuły: *Zastosowanie modelu osądzania refleksyjnego do oceny rozwoju intelektualnego dorosłych; Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów; Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? – refleksyjność studentów programu Erasmus*).

W pierwszej kolejności ukazać moje osiągnięcia związane z badaniem refleksyjności wyrażonej jako autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania. Opisane wcześniej teoretyczne analizy refleksyjności (zwłaszcza: teoria transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa i prace Marcii Baxter Magoldy na temat rozwoju wiedzy u studentów) doprowadziły mnie do pewnej egzemplifikacji pozwalającej na zbadanie refleksyjności w interesującym mnie

³⁷ Strugielska A., Strzemeski K., (2010), *Metafora pojęciowa w interpretacji teorii osobistych – analiza krytyczna*, „Neofilolog”, 34.

³⁸ Aukes L.C., Geertsma J., Cohen-Schotanus J., Zwierstra R.P., Slaets, J.P.J., (2007), *The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and Education*, „Medical Teacher”, 29.

³⁹ Grant A.A., Franklin J., Langford P., (2002), *The self-reflection and insight scale: a new measure of private self-consciousness*, „Social Behavior and Personality”, 30(8).

⁴⁰ Semerci C., (2007), *Developing a Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers*, „Educational Sciences: Theory and Practice”, 7 (3).

⁴¹ Sobral D. T., (2005), *Medical Students' Mindset for Reflective Learning: A Revalidation Study of the Reflection-In-Learning Scale*, „Advances in Health Sciences Education”, 10(4).

obszarze edukacji akademickiej. Była to praca Kembera, Leung, Jones i Loke⁴² prezentująca możliwość pomiaru refleksyjności za pomocą *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego*. Moje publikacje: *A preliminary study of Polish students' aptitude for thinking reflexively, differentiated by higher education faculties and the level of study*; *Refleksyjność studentów pedagogiki*; *Cztery poziomy refleksyjności studentów*; *Czy twoi studenci są refleksyjni?* – ukazują prace związane z polską adaptacją wspomnianego narzędzia. Składa się ono z czterech skal: *działania rutynowe*, *rozumienie*, *refleksja*, *krytyczna refleksja*, a na każdą ze skal przypadają po cztery stwierdzenia opisujące różne aktywności poznawcze studentów związane ze studiowaniem. Wysokie wyniki z dwóch ostatnich skal są empirycznym wskaźnikiem refleksyjności badanych studentów. Niskie wyniki świadczą zaś o znikomym namyśle nad własnym uczeniem się i studiowaniem. Pierwsze dwie skale opisują aktywności nierefleksyjne. *Działania rutynowe* są powtarzalne i wykonywane automatycznie. *Rozumienie* wiąże się z zachowaniem istniejących perspektyw poznania i stosowaniem procedur wymyślonych przez innych.

Celem badań pilotażowych (artykuł: *Czy twoi studenci są refleksyjni?*), było ustalenie potencjału używania narzędzia wśród polskich studentów. Podkreśliłam, że badani byli wyłącznie studenci pedagogiki, uczestniczący w jednym specyficznym kursie. Potwierdziłam jednak psychometryczne wartości kwestionariusza i ukazałam podstawową heurystyczną wartość narzędzia. W następnych latach kontynuowałam prace związane z adaptacją kwestionariusza (publikacje: *Refleksyjność studentów pedagogiki*; *Cztery poziomy refleksyjności studentów*) rozszerzone o próbę ustalenia tego, czy grupy studentów z różnych poziomów studiów różnią się między sobą pod względem refleksyjności. Obie prace są efektem badań, które przeprowadziłam w tej samej grupie – 300. studentów pedagogiki. Analiza wyników pozwoliła na wyciągnięcie kilku wniosków. Badani studenci z grupy rozpoczynającej studia wykazywali niższe poziomy refleksyjności w porównaniu ze studentami kończącymi studia. Badane wzorce myślenia refleksyjnego studentów na różnych poziomach studiów nie odbiegały od tych ustalonych przez Jacka Mezirowa⁴³.

Pozostając w obrębie tej samej problematyki poszerzyłam pole badań – uwzględniwszy nie tylko poziom ale i kierunek studiów. W artykule *A preliminary study of Polish students'*

⁴² Kember D., Leung D., Jones A., Loke A.Y., (2000): *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 25(4).

⁴³ np.: Mezirow J., (1997), *Transformative Learning: Theory to Practice*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, 74; Mezirow J., (2000), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, (w:) J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass.

aptitude for thinking reflexively, differentiated by higher education faculties and the level of study, prezentuję wyniki badań przeprowadzonych w 2015 roku, w grupie 372. studentów I, II i III stopnia z różnych kierunków studiów. Podstawowe pytanie brzmiało – *Czy kierunek studiów różnicuje myślenie refleksyjne studentów?* Analizy statystyczne wykazały niewielkie zróżnicowanie badanych grup studentów pod względem refleksyjności. W omawianych badaniach kontynuowałam także kwestię ewentualnego różnicowania myślenia refleksyjnego studentów przez poziom studiów. W tym zakresie osiągnięte wyniki badań były podobne do tych, które uzyskałam wcześniej i analogiczne do wyników badań z innych krajów⁴⁴. *Refleksję krytyczną* na najwyższym poziomie wykazywali studenci studiów III stopnia, natomiast *działania rutynowe* i *rozumienie* na najwyższym poziomie przejawiali studenci I stopnia.

Praca nad tym artykułem, była wstępem do dalszych badań nad refleksyjnością w edukacji akademickiej, które ukazałam w poświęconej temu tematowi monografii *W poszukiwaniu refleksyjności w edukacji...* Te same okoliczności towarzyszyły powstaniu artykułu: *Measuring the unmeasurable? Differences in reflexive thinking amongst Polish students*, w którym ukazuję różnice w refleksyjności studentów w zależności od poziomu i kierunku studiów oraz wieku⁴⁵.

W książce kontynuuję metodologiczne i empiryczne analizy refleksyjności, poszerzone o nowe problemy badawcze i nowe możliwości badania kategorii refleksyjności. Celem tych studiów było ukazanie nie tylko edukacyjnych, ale również rodzinnych i społecznych uwarunkowań refleksyjności badanych studentów. Realizację celu empirycznego rozpoczęłam od badań ilościowych. Przeprowadziłam je wśród 415. studentów z 15. polskich uczelni. Wykorzystałam wcześniej adaptowane i używane przeze mnie narzędzie – *Kwestionariusz myślenia refleksyjnego*. Pomiaru zmiennych edukacyjnych, społecznych i kulturowych dokonałam za pomocą ankiety. Analizy statystyczne, które przeprowadziłam, ukazały rozmaite korelaty refleksyjności. Wybrane zmienne związane z edukacją i sferą społeczno-kulturową współwystępowały z refleksyjnością studentów (np.: poziom studiów, kierunek studiów, wykształcenie i zarobki rodziców). W przypadku innych zmiennych (np.: uzyskiwane na studiach oceny, źródła dochodów studenta lub ich brak) nie obserwowałam takich zależności. Wybrane rezultaty studiów ilościowych były spójne z wynikami badań prowadzonych przez

⁴⁴ Np.: Fischer K.W., Ellen Pruyn E., (2002), *Reflective thinking in adulthood: Emergence, development, and variation*. (w:) J. Demick, C. Andreoletti (red.) *The Handbook of Adult Development*, New York. Ko H., Ei P., Aung P., (2015), *The Study of Reflective Thinking of University Students*, „Yangon University of Education Research Journal”, 5. King P., Kitchener K, S., (2004), *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood*, „Educational Psychologist”, 39.

⁴⁵ Część danych którą wykorzystywałam w tym artykule była gromadzona podczas powstawania monografii, o czym informuję z stosownym przypisie w monografii.

innych badaczy z tożsamego zakresu. Niektóre wyniki badań budziły zaś moje zdziwienie. Zaczęłam mieć obiekcje, związane z tym, że dane zgromadzone za pomocą ankiet i kwestionariuszy mają charakter redukcyjny i przybliżają mnie wyłącznie do odpowiedzi na pytania „mieralne”. Innymi słowy, wyniki, którymi dysponowałam, nie pozwalały na pełne i satysfakcjonujące na tym etapie wyjaśnienie interesującego mnie fenomenu.

Postanowiłam wyjść poza paradygmat ilościowy i ostatecznie przyjąłam stanowisko wieloparadygmatyczne. W drugiej fazie badań ukazanych w monografii, przeprowadziłam studia jakościowe. Były to wywiady eksperckie. Rozszerzenie metodologicznych podstaw moich badaniach było pewnym wyzwaniem. Nie mogłam wykorzystać spopularyzowanego w latach 70. XX wieku i często używanego w polskich badaniach ujęcia wywiadu eksperckiego jako odmiany wywiadu narracyjnego Fritza Schütza⁴⁶. Metodologiczne uzasadnienia dla zastosowanego przeze mnie wywiadu eksperckiego odnalazłam w pracy Alexandra Bognera, Beate Littig i Wolfganga Menza⁴⁷ i wydaje się to, pierwsze zastosowanie tej metody w polskich badaniach pedagogicznych. Wśród ekspertów – stanowiących badaną grupę – znaleźli się nauczyciele akademicy – naukowcy wyspecjalizowani w zagadnieniach dotyczących kształcenia studentów i refleksyjności.

Eksperskie narracje na temat studentów i refleksyjności studentów, a także eksperckie wyjaśnienia i komentarze do wyników badań kwestionariuszowych pozwoliły na pogłębioną odpowiedź na główne pytanie badawcze, które brzmiało: *Jakie są związki między refleksyjnością studentów a wybranymi uwarunkowaniami edukacyjnymi, rodzinnymi i społecznymi?* Eksperti wystąpili więc w podwójnej roli. Po pierwsze, ich zadaniem było wyjaśnienie fenomenu – refleksyjność studentów, po drugie, skomentowanie wyników badań ilościowych, dotyczących refleksyjności studentów i jej edukacyjnych i społecznych uwarunkowań (w tym przypadku wyniki badań jakościowych zostały „nałożone” na wyniki badań ilościowych).

W oparciu o narracje ekspertów poszerzono pojmowanie refleksyjności studentów i wyodrębniono jej typy. Pojawiła się refleksyjność *zadaniowo-techniczna* (związana z działaniem i mająca swe źródła w amerykańskiej filozofii edukacji) i refleksyjność *tradycyjna* (związana z namysłem nad własnym uczeniem się i studiowaniem, pogłębioną umiejętnością analizowania sytuacji oraz kontekstu, autoanalizowaniem i mająca swe źródła w filozofii antycznej).

⁴⁶ Schütze F., (1981), *Prozessstrukturen des Lebensablaufs*, (w:) Mathes J. (red.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Nürnberg.

⁴⁷ Bogner A., Beate Littig B., Menz W., (red.) (2009), *Interviewing Experts*, Basingstoke.

Zastosowanie wywiadów eksperckich pomogło w pogłębionej analizie wyników badań kwestionariuszowych. Do najważniejszych ustaleń mogę zaliczyć twierdzenie o rozwojowości kategorii refleksyjności. Studiowanie na wyższych poziomach studiów – w szczególności na studiach doktoranckich – związane jest z krytycznym i refleksyjnym podejściem do uczenia się i posiadanej wiedzy. Eksperti uzasadniali uzyskany wynik wysoką selektywnością grup doktorantów, które są tworzone przez osoby dojrzałe i bardziej samodzielne od studentów z niższych poziomów.

Inne moje ustalenie dotyczyło refleksyjności studentów z różnych kierunków studiów. Studenci kierunków technicznych i ścisłych wykazywali najwyższy poziom *działań rutynowych*, ale nie wykluczało to wykazywania przez nich refleksyjności (skale *refleksja* i *refleksja krytyczna*) również na wysokim poziomie. Studenci nauk społecznych i humanistycznych wykazywali zaś najniższy poziom refleksyjności (skale *refleksja* i *refleksja krytyczna*) – co było swoistym – trudnym do wyjaśnienia tylko za pomocą statystyk paradoksem. Dzięki studiom jakościowym miałam możliwość pogłębionego wyjaśnienia tego wyniku. Opinie ekspertów nie były spójne. Niektórzy różnice w poziomach refleksyjności, interpretowali w odniesieniu do specyficznych cech osób wybierających poszczególne kierunki studiów. Innym argumentem wyjaśniającym było odwoływanie się do procesu selekcji kandydatów na rozmaite kierunki studiów.

W moich badaniach wzięłam pod uwagę nie tylko kierunek studiów, ale także rodzaj i kategorię uczelni. Studiowanie na niektórych uczelniach (np. w szkole handlowej) w większym zakresie wiązało się z *rutynowością* w porównaniu ze studiowaniem na innych uczelniach (np. w akademii teatralnej). Ustaliłam także, że studiowanie w systemie niestacjonarnym sprzyja rutynowemu podejściu do edukacji i uczenia się. Czynnikiem niezwiązanym z refleksyjnością były zaś uzyskiwane na studiach oceny.

W podjętych studiach ukazałam też wybrane społeczne i rodzinne uwarunkowania refleksyjności studentów. Wyniki analiz statystycznych wskazywały na wykształcenie i zarobki rodziców jako czynniki – w pewnym stopniu – współwystępujące z refleksyjnością badanych studentów. Studenci ojców z wyższym wykształceniem, w porównaniu do studentów, których ojcowie mieli wykształcenie zawodowe, wykazywali wyższe poziomy *rozumienia* i *refleksji krytycznej*. Wykształcenie matek także różnicowało refleksyjność badanych – w bardzo podobnym zakresie do wykształcenia ojców. Z wykształceniem rodziców wiązały się dochody rodziny studentów, które – jak wynika z analiz statystycznych – miały duże znaczenie w kontekście refleksyjności badanych studentów. Poziomy *refleksji* i *refleksji krytycznej* studentów rosły wraz ze wzrostem dochodów ich rodzin. Istotny dla refleksyjności studentów

był także udział w zajęciach dodatkowych w dzieciństwie. Pewne znaczenie miało także środowisko lokalne.

Wybrani eksperci w komentarzach do wyników badań ilościowych podkreślali rolę statusu rodzinnego, a także kwestię kultury domu, w którym następowała refleksyjna socjalizacja badanych. Związki refleksyjności studentów z wybranymi czynnikami społecznymi i rodzinnymi wyjaśniano także poprzez postawy nabywane w toku wychowywania w określonej kulturze oraz transferowane od rodziców. Dopiero przyjęcie określonej postawy przez badanych, budowało w dalszej kolejności ich stosunek do wiedzy, studiów i rozwoju.

Przypomnę, że refleksyjności w obszarze edukacji akademickiej zdefiniowałam nie tylko jako autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania, ale także jako zdolność osądzania refleksyjnego, czyli autoodniesienie do własnej wiedzy w zakresie jej wytwarzania, rozumienie jej źródeł, kontekstowości i relatywizacji.

Moje dokonania w zakresie metodologicznych i empirycznych analiz tak ujętej refleksyjności przedstawiłam w artykułach: *Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? – refleksyjność studentów programu Erasmus; Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów; Zastosowanie modelu osądzania refleksyjnego do oceny rozwoju intelektualnego dorosłych*. Największe znaczenie w tym obszarze miała możliwości badania refleksyjności za pomocą *Kwestionariusza osądzania refleksyjnego*. Metoda jest empirycznym wyrazem *Modelu osądzania refleksyjnego*⁴⁸, który pokrótce scharakteryzowałam opisując moje dokonania związane z realizacją celu teoretycznej analizy refleksyjności. Kwestionariusz – pomimo mylnego określenia w tytule – jest ustrukturalizowanym wywiadem, którego celem jest uzyskanie danych o epistemologicznych założeniach jednostki, czyli informacji o podstawowych przekonaniach podmiotu na temat wiedzy oraz sposobu jej nabywania, poprzez ukazania sposobu odnoszenia się jednostki do tzw. problemów o zaburzonej strukturze. Metoda jest dość specyficzna, ponieważ sama forma jej przeprowadzania wskazuje na nurt jakościowy, natomiast wynik jest podawany w formie liczbowej – jako określony poziom refleksyjnego osądzania (*pre-refleksyjny* – etap 1, 2, 3, *quasi-refleksyjny* – etap 4, 5 lub *refleksyjny* – etap 6 i 7), na którym znajduje się badana jednostka.

⁴⁸ King, P. M., Kitchener, K. S., (1994), *Developing reflective judgment*, San Francisco. King, P.M., Kitchener, K.S., (2002), *The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition*, (w:) B. K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahway.

Adaptację tej metody i zastosowanie jej w badaniach na gruncie polskim, wskazuję jako osiągnięcie akademickie. W artykule *Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów* starałam się rozstrzygnąć problem badawczy, którym było określenie poziomu osądzania refleksyjnego uczniów, studentów i absolwentów. Przedstawiłam wyniki badań – wywiadów prowadzonych za pomocą *Kwestionariusza osądzania refleksyjnego* w grupie 20. uczniów, 20. studentów i 20. absolwentów. Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że najwyższy poziom osądzania refleksyjnego wykazywali badani studenci ($M = 4,22$ – osądzanie *quasi-refleksyjne*), a niższy i zbliżony do siebie wynik osiągnęli uczniowie ($M = 3,14$ – osądzanie *pre-refleksyjne*) oraz absolwenci ($3,12$ – osądzanie *pre-refleksyjne*).

Pozostając w omawianym temacie podjęłam próbę zbadania osądzania refleksyjnego osób studiujących i uczestniczących w programie Erasmus (16 wywiadów z polskimi i 19 wywiadów z zagranicznymi studentami) (artykuł: *Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? – refleksyjność studentów programu Erasmus*). Kontekst teoretyczny tych badań pozostał niezmienny – był to *Model osądzania refleksyjnego*. Celem tych, nowatorskich na polskim gruncie badań – było ustalenie tego, na jakim poziomie osądzania refleksyjnego są studenci biorący udział w międzynarodowych wymianach. Badani wykazywali ponadprzeciętny poziom osądzania refleksyjnego w porównaniu z grupami w tożsamym wieku, ale niestudiującymi zagranicą. Być może jest tak, że na udział w programie *Erasmus* decydują się osoby o ponadprzeciętnej refleksyjności. Niemniej uzyskane przeze mnie wyniki badań wpisują się w podstawowe założenia i cele wymian międzynarodowych studentów, ponieważ wskazują na to, że ich beneficjenci wykazują wysoki potencjał intelektualny.

Ukazanie znaczenie refleksyjności dla współczesnej edukacji na poziomie wyższym

Edukacja akademicka jest dziś zjawiskiem powszechnym, dostępnym i globalnym. Jednocześnie liczne są wypowiedzi i stanowiska poddające w wątpliwości wiedzę i umiejętności wynoszone przez absolwentów z uczelni⁴⁹. Współczesna kultura charakteryzuje się szybkim przyrostem informacji i dynamicznie zmieniającymi się sposobami przekazywania, zdobywania i przetwarzania wiedzy. Proces ten doskonale oddaje cybernetyczna teoria

⁴⁹ Np. Melosik Z., (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków. Melosik Z., (2013), *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, 1(3); Nowak-Dziemianowicz M., (2014), *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław.

prawidłowego uczenia się Gregory'ego Batesona⁵⁰. Autor wyróżnił trzy poziomy edukacji. Najniższy poziom, który polega na przekazywaniu wiedzy do zapamiętywania, zostaje zastąpiony nowymi technologiami i przestaje mieć zastosowanie w edukacji. „Rama kognitywna”, w którą można wkomponować zdobywane informacje jest typowa dla drugiego poziomu edukacji. Obecnie normą w procesie uczenia się staje się trzeci poziom edukacji polegający na kształtowaniu umiejętności demontażu dominującej „ramy kognitywnej” lub nawet jej odrzucaniu i przyjmowaniu koncepcji płynnej, otwartej i twórczej edukacji⁵¹.

W moich publikacjach rozwijam tezę, że w sytuacji nadmiaru i przeszacowania wartości studiów wyższych oraz w obliczu znaczenia zmian dokonujących się w obrębie samej edukacji, konieczne są transformacje w obszarze edukacji akademickiej. Proponowanym przeze mnie rozwiązaniem jest zagadnienie refleksyjności w edukacji. W mojej monografii piszę:

„Refleksyjność, jako indywidualna właściwość charakteryzująca człowieka pozwala o nim myśleć, jako o osobie – mądrej, samodzielnej, odpowiedzialnej i dobrze przygotowanej do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności. Jest kategorią ważną z jednostkowego punktu widzenia, ale ma również tak samo wielkie znaczenie dla budowania etosu szkoły wyższej. Uczelnie są miejscami nacechowanymi wysoką kulturą intelektualną. Nie istnieje środowisko, które bardziej promowałoby rozumienie, myślenie, zdolności umysłowe, a także wiedzę i doświadczenie jej wytwarzania oraz wykorzystywania. [...] Refleksyjność broni uniwersytety przed neoliberalnym myśleniem o edukacji i pozwala je traktować jako rozwijające się instytucje kultury i świątynie nauki, a nie jako korporacje czy centra szkoleniowo-badawcze” (s. 316).

Znaczenie refleksyjności dla edukacji na poziomie wyższym odkrywałam stopniowo i konsekwentnie ujawniałam w kilku artykułach przedstawionych do oceny. Temu obszarowi poświęciłam również ostatnie części mojej monografii.

W artykule: *Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów* konfrontuję kształcenie tradycyjne z kształceniem refleksyjnym. Wymieniam zmiany jakie muszą zajść w kształceniu tradycyjnym na rzecz kształcenia refleksyjnego. Są to, m.in.:

- odejście od bezkontekstowego i przedmiotowego ujmowania wiedzy na rzecz wiedzy praktycznej opartej na problemach;
- odejście od celów wyłącznie poznawczych na rzecz celów praktycznych, emocjonalnych i poznawczych;
- odejście od kształcenia pasywnego na rzecz kształcenia aktywnego;
- przejście do kształcenia opartego na współpracy;

⁵⁰ Bateson G., (1996), *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, Warszawa. Wolfgang Walker W., (2001), *Przygoda z komunikacją Bateson, Perls, Satir, Erickson, Bandler, Grinder. Początki NLP*, Gdańsk.

⁵¹za: Bauman Z., (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław.

- przejście odpowiedzialności za uczenie się przez uczącego się.

Rozważam także cztery paradygmaty kształcenia: behawiorystyczny, humanistyczny tradycyjno-czeladniczy i refleksyjny i argumentuję, że polskie szkolnictwo wyższe pozostaje zdominowane przez pozytywistyczny charakter nauczania. Podkreślam rolę uczelni w promowaniu refleksyjności i ukazuję realne możliwości w tym zakresie, np.: innowacyjne programy autorskie, uczenie metodą projektów. Zauważam duże paradoksy na tym polu, związane między innymi z tym, że rola uczelni w promowaniu krytycyzmu i refleksyjności i kategorii pokrewnych jest od dawna uwypuklana w piśmiennictwie na temat szkoły wyższej⁵² i edukacji generalnie⁵³, a w praktyce nadal dominuje scjentystyczne podejście do wiedzy.

W kilku moich pracach (np. *Modele refleksyjnego uczenia się*, *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*) poruszam zagadnienia metodyczne związane z refleksyjnością. Przy czym nie zajmuje się tylko prezentacją wybranych praktyk refleksyjnych, lecz ukazuję też możliwości i spodziewane efekty wynikające z ich zastosowania. Pokazuję, że dzięki refleksyjności uczniowie/studenci stają się odpowiedzialni za własne uczenie, dokonują urealnionej samooceny i mają wgląd we własną motywację do wykonywania zadań.

W tekście *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych* wykazuję, że osoba refleksyjna wpisuje się charakterologicznie i kompetencyjnie w sferę nowoczesnej edukacji ustawicznej. Przygotowanie absolwentów do refleksyjnego uczenia się przez całe życie jest, z jednej strony, ogromnym wyzwaniem dla uczelni, ale z drugiej strony, jest też koniecznością.

Ukazywanie znaczenie refleksyjności dla współczesnej edukacji na poziomie wyższym kontynuuję i rozwijam w monografii *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wstępem dla ujawnienia tych znaczeń czynię, z jednej strony, opis dynamicznych zmian w sferach społecznych, kulturowych, informacyjnych i technologicznych, a z drugiej strony powiązany z tymi sferami, opis zmian zachodzących w samych studentach.

Analiza wyników badań pozwoliła mi na stwierdzenie, że środowisko studenckie nigdy wcześniej nie było tak zróżnicowane jak obecnie. Różnice są obserwowalne w indywidualnych zasobach intelektualnych oraz w podejściu do studiowania i własnego rozwoju. Tym ustaleniom, towarzyszyła powinność nadania refleksyjność studentów nowego, uwspółcześnionego znaczenie. Wyodrębniam: *refleksyjność tradycyjną* i *refleksyjność zadaniowo-techniczną*. Ukazuję, że dla współczesnej młodzieży większe znaczenie ma

⁵² Np.: Bauman T., Czerepaniak-Walczak, Malewski, Melosik, Mizerek, Nowak-Dziemianowicz, Piekarski i Urbaniak-Zajac, Sajdak

⁵³ Np.: Bałachowicz, Chałas, Czaja-Chudyba, Dylak, Gołębiak, Klus-Stańska, Kwaśnica, Kwieciński, Nowakowska-Siuta i Śliwerski, Milerski i Karwowski, Szymański M.J, Szymański M.S, Witkowski, Zacher.

refleksyjność zadaniowo-techniczna. Jest ona cechą studentów współczesnych, żyjących w symbiozie z technologią i posiadających hedonistyczne nastawienie do życia.

Refleksyjność (także *tradycyjna*) nabiera dużego znaczenia na tle ustalenia, że rozwija się ona wraz z poziomem studiów, zwłaszcza z osiągnięciem poziomu doktoratu. Dopiero na tym poziomie, za sprawą refleksyjności, zachodzi proces mentalnych zmian, inne rozumienie uczenia i studiowania – odpowiedzialne zarządzanie własną umysłowością. Na poziomie studiów licencjackich i magisterskich edukacyjna oferta szkół wyższych wydają się mieć dla studentów wartość konsumpcyjną.

Opracowane dane ilościowe oraz eksperckie wyjaśnienia pozwoliły na wyciągnięcie wniosku, że oceny (wyrażone pod postacią stopni, np. 3+, 5) uzyskiwane przez studentów, nawet w najmniejszym zakresie nie określają ich refleksyjności. Takie wyniki badań rzucają bardzo niekorzystne światło na uwarunkowania kompetencji studentów związanych ze sferą praktyk akademickich związanych z ocenianiem. Empiryczna analiza refleksyjności studentów wskazuje, że oceny uzyskiwane przez studentów nie odzwierciedlają ich namysłu intelektualnego, zainteresowań poznawczych, rozterek doświadczanych w trakcie rozwiązywania problemów. Refleksyjność w edukacji akademickiej jawi się jako dość trudny, niepoddający się „szkolnym miarom” fenomen. Inspiracje do rozwoju refleksyjności są czerpane z innych źródeł niż oceny. Ponadto, oceny jako sformalizowany element studiowania są wystawiane obligatoryjnie, są więc wyrazem sztywnych reguł funkcjonowania szkoły wyższej, wyznaczonych przez narzucone zewnętrznie standardy.

W monografii ukazuję, że refleksyjność studentów ma nie tylko uwarunkowania edukacyjne, lecz także i społeczno-kulturowe. Młodzież wychowywana w środowisku o wyższym statusie ma o wiele większe szanse na refleksyjną socjalizację. Niektórzy eksperci twierdzili, że refleksyjność może być wprost transmitowana z rodziców i innych znaczących dorosłych na dzieci. Inni eksperci twierdzili jednak, że taki proces nie jest możliwy, że refleksyjność jest na tyle złożona, że nie poddaje się wprost mechanizmom socjalizacyjnym. Możliwe jest natomiast stwarzanie warunków do rozwoju pewnych postaw, które sprzyjają refleksyjności. Wysoka kultura języka, krytyczna postawa wobec świata oraz pozytywny stosunek do edukacji, uczenia się – budują podłoże dla rozwoju refleksyjności.

Przeprowadzone przeze mnie teoretyczne i empiryczne analizy refleksyjności pozwoliły na sformułowanie pewnych wyzwań edukacyjnych. Najogólniej rzecz ujmując, kształcenie na poziomie wyższym odchodzi od modelu encyklopedycznego na rzecz modelu refleksyjnego. Postulowana zmiana jest zmianą o wiele głębszą, niż zmiana organizacyjna. Głęboka zmiana jakościowa jest zmianą całej filozofii kształcenia. Refleksyjność jako główna kategoria

edukacyjna tworzy z uczelni przestrzeń samodzielnego budowania wiedzy, wspólnotę tworzenia i wymiany myśli przez wspierających się nawzajem i wysoce odpowiedzialnych za własne uczenia się studentów i ich nauczycieli. Studentów można traktować jak partnerów, którzy współtworzą wiedzę i rozumienie we wspólnym procesie uczenia się. Wychowanie refleksyjnych absolwentów to „wypuszczenie” na rynek pracy ludzi, którzy nieustannie rozszerzają swoje poglądy, podążając za tym, co aktualne, działają jak profesjonalisci.

W wymiarze społeczno-kulturowym związanym z rodziną, miejscem pochodzenia, czy stylem życia warto pamiętać o tym, że osoba refleksyjna potrafi ważyć sądy innych ludzi w zależności od poziomu ich wiedzy/eksperctwa oraz kwestii, której sąd dotyczy. Akceptowalne jest to, że każdy może posiadać własną opinię, np. na temat sztuki czy polityki. Nie można jednak zaakceptować tego, że każdy w dowolny sposób interpretuje przepisy prawa czy społeczne normy zachowania. Osoby refleksyjne „twardo stąpają po ziemi”. Potrafią zweryfikować różne docierające do nich informacje. Są świadome tego, co dzieje się wokół oraz własnej wiedzy o świecie.

Refleksyjność jest pewną nadzieją dla współczesnej zrelatywizowanej i pozbawionej uniwersalnych odniesień edukacji. Dzięki niej będzie możliwe odpowiednie i skuteczne reagowanie na szereg wyzwań XXI. wieku. Przeprowadzone przeze mnie badania otwierają, przybliżają, a przede wszystkim dookreślają wiedzę na temat poziomów refleksyjności studentów. Ujawniają także jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania. Zdaję sobie jednak sprawę z tego, że pytania – *Na ile refleksyjność w edukacji studentów jest nadzieją na podniesienie poziomu nauczania w szkole wyższej?* oraz *Czy i w jakim stopniu może wpływać na kondycję młodego pokolenia i współuczestniczyć w zmianie społecznej, a na ile zaś jest kolejną, ciągle powracającą iluzją edukacyjną?* – ciągle pozostają otwarte.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Moje pozostałe osiągnięcia naukowo badawcze ujęłam w trzy grupy:

- Refleksyjność jako kategoria biograficzna, na przykładzie badań nad kobietami w siłach powietrznych;
- Szkoła w optyce pedagogiki społecznej;
- Relacje interpersonalne między nauczycielem a uczniem oraz uwarunkowania tych relacji.

Obszar *refleksyjność* jako kategoria biograficzna, na przykładzie badań nad kobietami służącymi w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii, obejmuje dwie publikacje – monografię oraz artykuł w recenzowanej publikacji zwartej.

1. Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., 2016, *Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii*, Warszawa, Difin, ss. 194. ISBN: 978-83-8085-075-0
2. Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., 2017, *Biographical reflexivity of women serving in the Polish and Royal Air Forces*, (w:) A. Łukasik, K. Węgrzyn-Białogłowicz, A. Englert-Bator (red.) *Kobiety i mężczyźni. Różnice, podobieństwa. Men and Women. Differences, similarities*, Rzeszów, WUR – Uniwersytet Rzeszowski, s.37-53.

Obie prace są współautorskie i powstały przy takim samym – 50 % wkładzie obu autorek. Mój wkład w powstanie tzw. części teoretycznych tych prac został opisany w wykazie dorobku habilitacyjnego. Natomiast w zakresie empirycznym – podczas wspólnego rozwiązywania problemów trudno jest nam myśleć o dokładnym rozgraniczeniu, kto czego dokonał. Koncepcja metodologiczna badań była opracowywana wspólnie. Rozdziały prezentujące wyniki badań traktujemy również jako współautorskie.

W *Kobietach przestworzy...* koncentrowaliśmy się na biografiach kobiet służących w siłach powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii. Obszarem badań były społeczno-zawodowe doświadczenia kobiet – pilotek, nawigatorok, kontrolerek lotów. Problem naukowy, który starałyśmy się rozwiązać dotyczył, po pierwsze, budowania jednostkowych biografii na tle bardzo specyficznego środowiska, a po drugie, ukazania zmian jakie na przestrzeni lat zachodziły w obszarze partycypacji i codziennego funkcjonowania kobiet w wojsku. Innymi słowy przedstawiłyśmy rodzinne i edukacyjne biografie badanych kobiet oraz ich doświadczenia z pracy, a zwłaszcza proces przecierania szlaków dla następnych generacji kobiet wkraczających w szeregi wojsk.

Podążając się rozwiązania przedstawionego problemu badawczego zastosowałyśmy interdyscyplinarny warsztat jakościowy w postaci dwóch pokrewnych metod: refleksyjnej biografii⁵⁴ i *oral history*⁵⁵. Nasze badania wpisują się w nurt feministycznej perspektywy biograficznej⁵⁶, ponieważ są historiami opowanymi przez kobiety, o kobietach i z kobiecego

⁵⁴ Denzin N. K., (1989), *Interpretative biography*, London. Lalak D., (2015), *Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe*, (w:) *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, Warszawa.

⁵⁵ Gluck S., (1992), *What's so special about women? Women's oral history*, (w:) D.K. Dunaway, W.K. Baum, *Oral history*, Oxford. Kurkowska M., (1998), *Archiwa pamięci – oral history*, „Historyka”, t. XXVIII. Fiternicka-Gorzko M., (2012), *Historia mówiona: od metody historycznej do interdyscyplinarnego podejścia badawczego*, „Opuscula Sociologica” 2.

⁵⁶ Stanley L., (1992), *The auto/biographical I: theory and practice of feminist auto/biography*, Manchester.

punktu widzenia. Praca jest osadzona w nurcie pedagogiki społecznej, co nie było wyborem przypadkowym, ponieważ biografia twórczyni polskiej pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej – to biografia emancypantki, edukatorki kobiet, inicjatorki. Zauważamy też, że idea sił ludzkich żywo koresponduje z emancypacyjnymi dążeniami kobiet, które badałyśmy.

Naszym podstawowym narzędziem badań był pogłębiony wywiad ustrukturyzowany (22 wywiady przeprowadzone w Wielkiej Brytanii, 25 wywiadów przeprowadzonych w Polsce), poprzedzony badaniami pilotażowymi (badania terenowe, tzw. zwiad socjologiczny – 26. osób oraz badania grup fokusowych – 2. grupy liczące po 24 i 37 kobiet). Badane były w różnym wieku, z różnym stażem zawodowym i w różnej randze. Dzięki temu uchwyciłyśmy perspektywę wielopokoleniową i zauważyłyśmy zmiany jakie dokonały się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci.

Wpisując nasze badania w metodę biograficzną starałyśmy się wydobyć i wiązać fenomeny doświadczane indywidualnie i łączyć je z szerokim kontekstem środowiskowym, społecznym oraz historycznym. W tym punkcie pojawia się refleksyjność, która jest ogniwem scalającym osobiste narracje badanych z szerszym kontekstem życia badanych. Interlokutorki w procesie badań miały refleksję nad własnym doświadczeniem i procesem konstruowania tego doświadczenia. Refleksyjność biograficzna oznaczała zaś umiejętność wielowymiarowego spojrzenia na własne życie, jakby z zewnątrz, okiem innego obserwatora oraz w związku z kontekstem społeczno-kulturowym. Inspirację do takiego ujęcia refleksyjności czerpałyśmy między innymi z prac Uricha Becka⁵⁷, Anthony'ego Giddensa⁵⁸ i Georga Wilhelma Friedricha Hegla⁵⁹. Analiza wyników badań doprowadziła nas do rozwiązania problemu badawczego i wyciągnięcia kilku wniosków.

Badania kobiet należących do różnych generacji wyraźnie pokazały zmiany w dyskursie dotyczącym równouprawnienia i zmiany w „tradycyjnych rolach płciowych”. Interlokutorki przewyciężały binaryzm płci i walczyły o swoją pozycję w hierarchicznej strukturze wojskowej, stworzonej przez i dla mężczyzn. Ich refleksyjność biograficzna dotyczyła zarówno sfery cech osobowości jak i kompetencji zawodowych. „Zastanawianie się” nad własnym życiem było kategorią wiodącą badań. Socjalizacja badanych odbywała się pierwotnie w rodzinie, wzory osobowe rodziców i starszego rodzeństwa, ale też wsparcie, rozbudzanie aspiracji – to wartości rodzinne pozwalające jednostce budować własne biografie. Badane miały

⁵⁷ Beck U., (2001), *Spółeczeństwo ryzyka*, Warszawa.

⁵⁸ Giddens A., (2012), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa.

⁵⁹ Hegel G.W.F., (1958), *Wykłady z filozofii dziejów, t. 1-2*. Warszawa, (za:) W. Chudy (1995), *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”*, Lublin.

wysoką świadomość cech, postaw i zdolności odziedziczonych po rodzicach. Nadawały odpowiednie znaczenie ciężkiej pracy i dokonywanym życiowym wyborom.

Kobiety przestworzy konstruowały i rozwijały własną tożsamość zawodową przebywając w upłciowionej sferze, gdzie panowały męskie wartości. Musiały udowodnić wysoki poziom swoich kompetencji, sprawności fizycznej i wytrzymałości. Miały świadomość, że musiały pokazywać, że są „twarde”, że stają się *one of the lads* (jedną z chłopaków), że posiadają „symboliczne jaja” nie posiadając ich przecież namacalnie. Ta świadomość stanowi następny zwrot refleksyjny w biografiach badanych – kobiety wiedziały, że ich postępowanie było dyktowane społecznym i kulturowym kontekstem oraz miejscem i czasem, w którym się znalazły. Badane kobiety potrafiły dostosować się do środowiska. Nie było to jednak przystosowanie bezmyślne. Dostrzegały i wykorzystywały to, co w tym środowisku dla nich najlepsze. Były świadome zachodzących zmian i tego, że kilkadziesiąt lat wcześniej nie mogłyby być w miejscu, w którym znajdują się obecnie. Miały nadzieję, że w przyszłości będzie lepiej, a środowisko wojskowe będzie się egalitaryzowało.

Do obszaru **szkoła w optyce pedagogiki społecznej** zaliczyłam pięć artykułów, z czego dwa ukazały się w recenzowanych czasopiśmie naukowych, a trzy w recenzowanych publikacjach zwartych (wymieniam te publikacje poniżej). W większości są to prace współautorskie. Artykuł na temat teorii szkoły jest efektem wspólnej pracy sześciu pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Drugim autorem kolejnych artykułów jest Anna Górka-Strzałkowska, której byłam promotorem pomocniczym. Informacje na temat mojego – 50% wkładu w powstanie tych artykułów opisałam w wykazie dorobku habilitacyjnego.

1. Januszewska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M., 2015, *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna”, 3(57) s. 89-112.
2. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., 2014, *Opieka i wychowanie w szkole zintegrowanej ze środowiskiem – między starą a nową perspektywą*, „Pedagogika Społeczna”, 1(51) s. 95-106.
3. Perkowska-Klejman A., 2016, *Oblicza kultury szkoły*, (w:) J. Korczak, B. Przyborowski (red.), *Różne oblicza edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11-26.
4. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., 2016, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, (w:) A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica,

M. Szymański (red.), *Szkoła Wspólnota dążeń?*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 62-78.

5. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., 2015, *Sześciolatek w szkole – „nowe” wyzwanie szkoły. Między dyskursem medialnym a realiami Warki*, (w:) M.J. Szymański, B. Przybylski (red.) *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 86-100.

Tematyka szkolna jest mi szczególnie bliska, ponieważ po ukończeniu studiów magisterskich (2004 r.) rozpoczęłam pracę w szkole jako pedagog szkolny, pełniąc tę funkcję do roku 2013.

Szkoła ukazywana we wszystkich ww. artykułach jest elementem środowiska oraz ponowoczesnego świata. W artykule *W poszukiwaniu teorii szkoły*, wraz ze współautorami, zastanawiamy się nad warunkami działania szkoły, jej celami, misją i konsekwencjami wynikającymi z uczestnictwa szkoły w tak, a nie inaczej zorganizowanej instytucji edukacyjnej. Na łamach tego artykułu staramy się rozwiązać naukowy problem teoretycznych konstrukcji dotyczących szkoły oraz uporządkować wybrane podejścia teoretyczne w badaniach nad szkołą. W artykułach napisanych z Anną Górką-Strzałkowską podjęliśmy się analizy klasycznego problemu szkoły, który związany jest z opieką i wychowaniem. Prace nie są pisane w nurcie krytycznym, chodzi w nich bardziej o zrozumienie tego, co się w szkole dzieje i z czego może to wynikać. Sięgamy do „starego” rodowodu pedagogiki społecznej, ale staramy się jednocześnie zredefiniować funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły tak, aby odpowiadała nowym warunkom społeczno-politycznym (przedłużony czas pracy rodziców; opieka w czasie ferii, wakacji; doradztwo pedagogiczne; pomoc socjalna; rozszerzenie działalności – aktywizacja środowiska lokalnego). Pozostajemy przy szerokim rozumieniu szkoły, zarówno jako instytucji, systemu społecznego jak i organizacji. Celem badań przedstawionych w artykule *Sześciolatek w szkole...* było poznanie opinii rodziców, nadziei i oczekiwań oraz obaw związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły. W badaniach wykorzystaliśmy metodę sondażu diagnostycznego. Uzyskane wyniki konfrontowałyśmy z dyskursem medialnym na temat przedmiotu naszych badań. Sformułowałyśmy wniosek, że rodzicielski strach i obawy przed niewypełnianiem przez szkołę funkcji opiekuńczo-wychowawczej jest w dużej mierze obrazem wykreowanym przez medialną rzeczywistość.

Mój autorski artykuł *Oblicza kultury szkoły* jest teoretyczną analizą różnorodnych elementów, funkcji i zmieniających się znaczeń szkolnych kultur oraz możliwości ich badań. Nawiązałam do problematyki reprodukcji kultur szkolnych. Rozwinęłam tezę, że tworzenie kultury szkoły dzieje się na dwóch poziomach – wewnątrzszkolnym oraz poza murami szkoły

– we wspólnym środowisku, czasoprzestrzeni społecznej i politycznej. Wskazałam na elementy kultur szkolnych, które łatwo ulegają transformacji i są najczęściej zależne od samej szkoły, oraz na te wyznaczone przez szereg innych instytucji.

Ostatni obszar moich osiągnięć badawczych dotyczy **relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem oraz uwarunkowań tych relacji** i obejmuje dwa artykuły w recenzowanych czasopismach naukowych i jeden artykuł w recenzowanej pracy zbiorczej.

1. Perkowska-Klejman A., *Pomiar relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń*, „Ruch Pedagogiczny”, 2009, nr 5-6. s.65-74.
2. Perkowska-Klejman A., *Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami*, „Ruch Pedagogiczny”, 2009, nr 3-4. S.71-84.
3. Perkowska-Klejman A., 2011, *Staż pracy nauczycieli a ich relacje z uczniami*, (w:) D. Jankowska, (red.) *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu – kim są, kim być powinni, kim być mogą*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s.258-266.

Wymienione artykuły napisałam na podstawie nieopublikowanej rozprawy doktorskiej, pt.: *Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami*. Formalnie prace te zostały wydane po doktoracie, ale są one odzwierciedleniem badań, które prowadziłam przed uzyskaniem stopnia doktora.

Celem naukowym tych prac było określenie czy przypisywane nauczycielom przez uczniów ustosunkowania interpersonalne mają związek z ich płcią psychologiczną, a także wiekiem i stażem pracy. Z celu badań wynika, że zachowania interpersonalne nauczycieli analizowano na podstawie tego, jak są odbierani przez uczniów. Płeć psychologiczną identyfikowałam jako utożsamianie się nauczycieli z męskim lub żeńskim stereotypem płci. Podstawowy kontekst teoretyczny stanowiła teoria schematów płciowych Sandry Bem, zgodnie z którą płciowość jest rozumiana jako układ cech psychicznych związanych z płcią biologiczną. Cechy te są kształtowane u człowieka na drodze oddziaływań społeczno-kulturowych. Wyróżnia się cztery rodzaje tak zdefiniowanej identyfikacji z płcią: określoną (kobiety kobiety, mężczyźni mężczyźni), nieokreśloną (nieokreślone kobiety, nieokreśleni mężczyźni), androgyniczną (androgyniczne kobiety, androgyniczni mężczyźni) i krzyżową (męskie kobiety, kobiece mężczyźni). Drugim kontekstem była teoria Timothy’ego Learego, który opracował system klasyfikacji zachowania się ludzi w kontaktach interpersonalnych. Na podstawie tej teorii wyróżniłam kilka rodzajów zachowań interpersonalnych nauczycieli wobec uczniów:

przywódcze, przyjacielskie, wyrozumiałe, permissywne, niepewne, niezadowolone, upominające i surowe.

Przedstawiony problem badawczy rozwiązywałam w ilościowym schemacie badań. Posłużyłam się polską wersją *Inwentarza do oceny płci psychologicznej*⁶⁰, a do pomiaru relacji interpersonalnych nauczycieli użyłam *Kwestionariusza interakcji nauczycieli*⁶¹, adaptując wcześniej to narzędzie. Inwentarz do oceny płci psychologicznej służył do badania nauczycielek (n = 37) i nauczycieli (n = 42). Uczniowie (n = 988) uzupełniali *Kwestionariusz interakcji nauczycieli* w odniesieniu do konkretnego nauczyciela – diagnozowanego w zakresie identyfikacji z płcią psychologiczną. Uzyskane wyniki badań na temat funkcjonowania interpersonalnego nauczycieli o poszczególnych typach płci psychologicznej stanowią empiryczną przesłankę umożliwiającą stwierdzenie, że najbardziej korzystnym typem płci psychologicznej w grupie nauczycieli jest tożsamość androgyniczna. Z kolei posiadanie przez nauczycieli nieokreślonej płci psychologicznej związane jest z charakterystykami niepożądanymi ze względu na społeczne funkcjonowanie w roli nauczyciela. Ustaliłam także, że im dłużej nauczyciele pracują w szkole, tym w mniejszym stopniu są oceniani przez uczniów jako pomocni/przyjacielscy i wyrozumiali oraz w większym stopniu są oceniani jako surowi.

Pełną informację na temat moich osiągnięć naukowo-badawczych zamieściłam w wykazie dorobku habilitacyjnego (zał.4). Prezentuję tam listę moich publikacji (I, II) wraz z liczbowym podsumowaniem moich dokonań naukowych. Wymieniam zrealizowane przez mnie projekty badawcze (G), referaty wygłoszone na polskich i zagranicznych konferencjach naukowych (I) i inne osiągnięcia. Do wniosku habilitacyjnego załączam też informację o osiągnięciach dydaktycznych, współpracy naukowej oraz popularyzacji nauk.

Anna Pelcowska-Klejman

⁶⁰ Kuczyńska A., (1992), *Płeć psychiczna. Podstawy teoretyczne, dane empiryczne oraz narzędzie pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2.

⁶¹ Wubbels T., Créton H., Levy J., Hooymayers H., (1993), *The Model for Interpersonal Teacher Behaviour* (w:) Wubbels T., Levy J. (red.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*, London.