

Anna Perkowska-Klejman

Poszukiwanie refleksyjności w edukacji

Studium teoretyczno-empiryczne



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej



Poszukiwanie refleksyjności w edukacji

Anna Perkowska-Klejman

Poszukiwanie refleksyjności w edukacji

Studium teoretyczno-empiryczne

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej



Recenzenci

Dr hab., prof. UP Joanna M. Łukasik

Dr hab., prof. ChAT Bogusław Milerski

Projekt okładki

Przemysław Spiechowski

Ilustracja na okładce

pict rider/Adobe Stock

Redakcja i korekta

Joanna Marek-Banach

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2019

ISBN 978-83-66010-22-2

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
ROZDZIAŁ 1	
WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY STUDIÓW WYŻSZYCH	15
1.1. Studenci w Polsce w statystycznym zwierciadle	17
1.2. Studenci i ich edukacja w kryzysach ponowoczesności	24
1.3. Edukacja w świecie technologizacji	31
1.4. Globalizacja studiów i studiowania	39
1.5. Neoliberalne oblicza studiowania	45
1.6. Kompetencje kluczowe a refleksyjność	49
ROZDZIAŁ 2	
KONSTRUKTY REFLEKSYJNOŚCI – POJĘCIA I STANOWISKA	63
2.1. Refleksyjność, myślenie refleksyjne, refleksja krytyczna	63
2.2. Refleksyjność w naukach społecznych i humanistycznych	74
ROZDZIAŁ 3	
REFLEKSYJNOŚĆ W EDUKACJI – WYMIARY TEORETYCZNE	101
3.1. Pedagogiczna perspektywa refleksyjności	102
3.2. Konstruktywizm i pragmatyzm – tła refleksyjności w edukacji	107
3.3. Refleksyjność w edukacji studentów – teorie i koncepcje	115

ROZDZIAŁ 4**REFLEKSYJNA EDUKACJA STUDENTÓW – WYMIARY PRAKTYCZNE .. 153**

- 4.1. Refleksyjność na tle współczesnych orientacji uczenia się studentów ... 154
- 4.2. Rozwój refleksyjności studentów – możliwości formalne
i wybrane metodyki 167
- 4.3. Refleksyjność a nieformalna edukacja studentów 180
- 4.4. Refleksyjne uczenie się przez całe życie 186

ROZDZIAŁ 5**WARSZTAT BADACZA NA TLE KULTURY WĄTPIENIA 191**

- 5.1. W poszukiwaniu orientacji metodologicznej 191
- 5.2. Przedmiot i pytania badawcze 197
- 5.3. Metody i techniki badawcze 200
- 5.4. Podstawowe informacje o badanych grupach i przebiegu badań 222

ROZDZIAŁ 6**STUDENCI I ICH REFLEKSYJNOŚĆ W OPINIACH EKSPERTÓW 233**

- 6.1. Studiująca młodzież w opiniach ekspertów 235
- 6.2. Refleksyjność jako właściwość studentów 240
- 6.3. Eksperci o możliwościach uczenia się refleksyjności 246
- 6.4. Eksperci o możliwościach badania refleksyjności 251

ROZDZIAŁ 7**EDUKACYJNE UWARUNKOWANIA REFLEKSYJNOŚCI STUDENTÓW ... 257**

- 7.1. Poziom studiów 258
- 7.2. Obszar studiów 266
- 7.3. System studiów 279

ROZDZIAŁ 8**SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA REFLEKSYJNOŚCI STUDENTÓW 283**

- 8.1. Uwarunkowania rodzinne 284
- 8.2. Własna aktywność zawodowa 295
- 8.3. Środowisko lokalne 298
- 8.4. Doświadczenia społeczno-edukacyjne 302
- 8.5. Płeć i socjalizacja płciowa 307

ROZDZIAŁ 9**REFLEKSYJNOŚĆ STUDENTÓW – KOŃCOWE PYTANIA O TEORIĘ****I PRAKTYKĘ 311**

9.1. Wyniki w nauce i refleksyjność studentów 312

9.2. Refleksyjność studentów – nadzieje i rozczarowania..... 316

BIBLIOGRAFIA 333**SPIS TABEL I RYSUNKÓW 361**

WSTĘP

Edukacja w dzisiejszym świecie jest zjawiskiem powszechnym, dostępnym i globalnym. W wymiarze ilościowym proces ten jest widoczny zwłaszcza na poziomie szkół wyższych. Od 1990/1991 roku liczba studentów w naszym kraju wzrosła ponad trzykrotnie. Obecnie ponad połowa maturzystów trafia na studia wyższe. Jednocześnie rodzą się liczne pytania o wartość i znaczenie wykształcenia w życiu i pracy zawodowej. Dostyc powszechne są stanowiska poddające w wątpliwość wiedzę i umiejętności, jakie ze studiów wynosi absolwent szkoły wyższej. Zbyszko Melosik nazywa to zjawisko „przeedukowaniem edukacji wyższej”.

Współczesna edukacja zmienia się także, i to w sposób bardzo zasadniczy i dynamiczny, w wymiarze jej misji, celów i form; w sposobie rozumienia, przekazywania, zdobywania i przetwarzania wiedzy. Według Zygmunta Bauman, który odwołuje się do koncepcji Gregory'ego Batesona, obecnie normą w procesie nauczania i uczenia się jest (staje się) tzw. trzeci poziom edukacji, polegający na kształtowaniu umiejętności demontażu dominującej „ramy kognitywnej” lub nawet jej odrzucania i przyjęciu koncepcji płynnej, otwartej i twórczej edukacji. „Rama kognitywna”, w którą można wkomponować zdobywane informacje, była (jest) typowa dla drugiego poziomu edukacji. Natomiast pierwszy poziom edukacji (najniższy), polegający na przekazywaniu wiedzy do zapamiętywania, został odrzucony i zastąpiony nowymi technologiami.

W takiej sytuacji pozornego nadmiaru i przeszacowania wartości studiów wyższych, a także w sytuacji niedostrzegania specyfiki i znaczenia zmian

dokonujących się w obrębie samej edukacji, pojawiają się pytania o możliwe drogi zmiany, przebudowę i dalszy rozwój edukacji. Są to zmiany konieczne. Nie daje się ich już sprowadzić do szczegółowych rozwiązań i propozycji metodycznych, ale wymagają one „powrotu do fundamentów”. Idzie o klasyczne pytania o podstawy edukacji, formułowane na gruncie filozofii, psychologii i pedagogiki.

Wśród możliwych rozwiązań na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie refleksyjności w edukacji. Refleksyjność nie jest zagadnieniem nowym. Tematyka ta była podejmowana od dawna. Pojawiała się wszędzie tam, gdzie szczególną rangę nadawano rozumowi, myśleniu, rozważaniu, a także odpowiedzialności i samostanowieniu. Była przedmiotem dyskusji i badań w filozofii, psychologii, socjologii oraz w pedagogice. Klasycy filozofii (Platon, Kartezjusz, Locke) wiązali refleksyjność z namysłem, głębią myślenia, a także autoodniesieniem. W późniejszym okresie refleksyjność była utożsamiana z pogłębioną analizą i namysłem nad działaniem (Dewey). Refleksyjność pojawia się w wielu pracach psychologicznych. W psychologii poznawczej nabiera znaczenia w kontekście tempa poznawczego przejawiającego się w sytuacji zadaniowej (np. Kagan). W psychologii rozwojowej jest elementem charakterystyki jednostki w pełni dojrzałej (np. Pietrasiński). Jeszcze innego znaczenia refleksyjność nabiera w sferze relacji człowieka ze światem społecznym (np. Giddens, Beck). W tym przypadku jest kategorią socjologiczną i pozwala człowiekowi na pogłębione zrozumienie międzyludzkich relacji. Bywa ona także traktowana jako uniwersalna cecha ludzka pozwalająca społeczeństwom rozwijać się (Archer). Refleksyjność była różnie interpretowana, zawsze jednak miała ona nierozzerwalny związek z uczeniem się i wpływała na edukację.

W polskiej pedagogice refleksyjność najczęściej łączy się z kształceniem i rozwojem zawodowym nauczycieli (np. Gołębnik, Kwiatkowska). Pojawia się także w badaniach biograficznych oraz w obrębie wychowania moralnego. Refleksyjność jest widoczna w krytycznych, emancypacyjnych oraz humanistycznych orientacjach uczenia się. Bardzo wyraźnie wpisuje się w nurt ponowoczesnego myślenia o edukacji (np.: Czerepaniak-Walczak, Klus-Stańska, Kwaśnica, Nowak-Dziemianowicz). Analizy z tego zakresu nawiązują do pragmatyzmu i konstruktywizmu. Akcentują antyfundamentalizm, rozumiany jako rezygnacja z przekonania o absolutnej pewności wiedzy i poznania. Pokazują edukację jako aktywne, samodzielne i odpowiedzialne tworzenie wiedzy przez uczącego się.

W konsekwencji tych poszukiwań, badań i ustaleń coraz bardziej zasadne staje się stanowisko nakazujące myśleć o edukacji jako o procesie wewnątrzstronnym, uświadamianym, autoodpowiedzialnym, szanującym podmiotowość uczącego się. Reakcją na poziomie instytucjonalnym jest kilkudziesięcioletnia tradycja wyznaczania kanonów kompetencji kluczowych oraz konkretne działania praktyczne z nimi związane, jak choćby ich legislacja na terenie Wspólnoty Europejskiej. Refleksyjność w tych nowych wymiarach i kontekstach kultury oraz edukacji ma znaczenie ogromne, co zauważono, nadając jej miano „serca kompetencji kluczowych” (OECD).

W tej pracy refleksyjność rozumie się jako kategorię opisującą autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania. Jest ona starannym, pogłębionym, uświadomionym namysłem nad posiadaną wiedzą, przekonaniem, 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. Wpływa także na system edukacyjny.

Rozprawa *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji* ma w tytule dopełnienie: *studium teoretyczno-empiryczne*. Takie ujęcie tematu w centrum zainteresowania stawia kategorię refleksyjności, widzianą na dwóch poziomach. Pierwszy jest analizą o charakterze teoretycznym i rekonstrukcyjnym. Drugi – empiryczny – przedstawia heurystyczne znaczenia refleksyjności w badaniach nad edukacją studentów w szkole wyższej. Do głównych celów pracy należy:

- zanalizowanie kategorii refleksyjności oraz ukazanie jej na tle różnych dyscyplin, obszarów i punktów widzenia;
- ukazanie refleksyjności w perspektywie procesu edukacji w szkole wyższej;
- zoperacjonalizowanie refleksyjności widzianej w obszarze edukacji studentów;
- ukazanie edukacyjnych, rodzinnych i społecznych uwarunkowań refleksyjności badanych studentów;
- ujawnienie konsekwencji, wynikających z teoretycznych i empirycznych analiz refleksyjności i znaczeń, jakie jej nadano, dla edukacji na poziomie wyższym.

Za ogólną ramę wyjaśnień dotyczących studiów i studiowania przyjęto wiązkę różnych stanowisk: teorię transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa (2000, 1997, 1991), epistemologiczny model refleksji Marcii Baxter Magoldy

(2004, 1999), koncepcję edukacji refleksyjnej Jeromy'ego Brunera (2006) oraz koncepcję refleksyjnej praktyki (np. Schön 1983, 1987; Lawrence-Wilkes, Ashmore 2014). W świetle tych teorii refleksyjność można przedstawić jako kategorię empiryczną, która ukazuje i określa autoodniesienie studentów do własnej edukacji. Odsłania pogłębiony i uświadomiony namysł nad własnymi działaniami, nad własną wiedzą oraz procesami poznawczymi. Zaproponowana interpretacja otwiera empiryczny poziom tego studium i daje możliwości ukazania edukacyjnych, rodzinnych i społecznych uwarunkowań refleksyjności badanych studentów.

Prezentowane w tej książce badania zostały przeprowadzone za pomocą mieszanej, ilościowo-jakościowej strategii badawczej. Zastosowany został zarówno pomiar, jak i jakościowe oceny wyrażone przez kompetentnych sędziów. Badania były prowadzone w dwóch etapach.

W pierwszym etapie do pomiaru refleksyjności wykorzystano *Kwestionariusz myślenia refleksyjnego* (Kember i in. 2000). Autorka pracy adaptowała to narzędzie do użycia w warunkach polskich oraz zweryfikowała i sprawdziła pod względem trafności i rzetelności kilka lat wcześniej (Perkowska-Klejman 2012a, 2014, 2016). Jest to oczywiście pewna egzemplifikacja, niemniej narzędzie ma pewien potencjał heurystyczny i jest przeznaczone do zastosowania w badaniu studentów. Kwestionariusz ten był wykorzystany w licznych badaniach na całym świecie (np.: Sargent 2014; Phan 2007; Lucas, Leng Tan 2006a; Leung, Kember 2003). Zagadnienie refleksyjności jest w tym narzędziu wyrażone za pomocą stwierdzeń opisujących różne aktywności związane ze studiowaniem oraz stwierdzeń opisujących założenia poznawcze. Kwestionariusz składa się z czterech skal: *działania rutynowe*, *rozumienie*, *refleksja* i *refleksja krytyczna*. Wysokie wyniki z dwóch ostatnich skal są empirycznym wskaźnikiem refleksyjności badanych studentów. Niskie wyniki świadczą zaś o znikomym namyśle nad własną wiedzą, 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.

Badania kwestionariuszowe miały określić poziom refleksyjności diagnozowanych studentów, a także ukazać uwarunkowania tej aktywności. W tym obszarze skoncentrowano się na wybranych czynnikach edukacyjnych oraz na różnych miarach statusu społecznego i ekonomicznego studentów. Pomiar tych czynników został przeprowadzony za pomocą krótkiej ankiety. Badania

ilościowe realizowano w latach 2016–2017. Przeprowadzono je wśród 415 studentów z 15 polskich uczelni. Głównymi kryteriami kwotowego doboru próby były poziom, obszar i system studiów.

Rezultaty badań pierwszego etapu okazały się mało zadowalające. Pojawiły się wątpliwości, że zgromadzone dane z ankiet i kwestionariuszy mają charakter redukcyjny i przybliżają wyłącznie do odpowiedzi na pytania „mierzalne”. Innymi słowy, wyniki, którymi dysponowała autorka, nie pozwalały jej na pełne i satysfakcjonujące wyjaśnienie interesującego ją fenomenu. Narodziła się potrzeba pogłębienia pola badawczego przez poszerzenie grupy badanej oraz zastosowanie innych niż ilościowe narzędzi pomiaru.

W drugiej fazie badań – realizowanej w 2018 roku – przeprowadzono studia jakościowe. Było to 9 wywiadów eksperckich. Metodologiczną podstawę do zastosowania tej metody odnaleziono w pracy Alexandra Bognera, Beate Littig i Wolfganga Menza (2009). W roli ekspertów wystąpili nauczyciele akademicy. Wywiady przeprowadzono z czterema profesorami: Romanem Leppertem, Mieczysławem Malewskim, Henrykiem Mizerkiem oraz z osobą, która chciała pozostać anonimową, a także z grupą młodszych pracowników nauki, którzy zajmują się badaniem problematyki refleksyjności. Ekspertom powierzono podwójną rolę. Po pierwsze, ich zadaniem było wyjaśnienie pojęcia refleksyjności studentów, po drugie skomentowanie wyników badań ilościowych, dotyczących refleksyjności studentów oraz jej edukacyjnych i społecznych uwarunkowań. Badania z udziałem ekspertów pozwalały przybliżyć się do odpowiedzi „dlaczego?”. Wyniki badań przedstawiono w podwójnej perspektywie, ilościowej oraz interpretatywnej.

Prezentowane studium teoretyczno-empiryczne nad refleksyjnością w edukacji, a przede wszystkim w edukacji studentów zamykają pytania o teorię i praktykę refleksyjności, a także uwagi na temat konsekwencji wynikających z nowych znaczeń nadanych refleksyjności postrzeganej jako konieczny element kształcenia akademickiego.

Przeprowadzone badania nad refleksyjnością otwierają, przybliżają, a przede wszystkim dookreślają wiedzę na temat poziomów refleksyjności studentów. Ujawniają także jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania. Ciągle otwarte pozostają jednak pytania, na ile refleksyjność w edukacji studentów jest nadzieją na podniesienie poziomu nauczania w szkole wyższej, czy i w jakim stopniu może wpływać na kondycję młodego pokolenia i współuczestniczyć w zmianie społecznej, na ile zaś jest kolejną, ciągle powracającą iluzją edukacyjną.

Powstanie tej książki nie byłoby możliwe bez udziału studentów i ekspertów. Dziękuję Profesorom i Doktorom, którzy byli gotowi rozmawiać ze mną na temat refleksyjności. Składam podziękowania wszystkim moim studentom, a także tym, którzy poświęcili swój czas i zaangażowali się w moje badania. Serdeczne podziękowania kieruję do moich przyjaciół z pracy. Wasza pomoc i życzliwość, których doświadczam na co dzień, towarzyszyły mi na każdym etapie powstawania tej książki. Na koniec pragnę podziękować najbliższym – mężowi i córce – za nieustanne wsparcie emocjonalne.

ROZDZIAŁ 1

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY STUDIÓW WYŻSZYCH

Perspektywa ostatnich kilkudziesięciu lat oraz prognozy na przyszłość nie pozwalają na ujmowanie edukacji na poziomie akademickim w odseparowaniu od najistotniejszych zjawisk zachodzących we współczesnym świecie. Współczesne konteksty edukacji dotyczą przemian społeczno-kulturowych, politycznych, ekonomicznych i innych, mających na nią bezpośredni i pośredni wpływ. Te procesy mają co najmniej dwa oblicza. Z jednej strony współczesna kultura pozwala jednostce na swobodne kształtowanie swojej tożsamości, z drugiej zaś niesie ze sobą wiele zagrożeń, np. pomieszanie wartości, kryzys autorytetów, poczucie niepewności i destabilizacji. Problemy edukacji uwypuklają się również na tle technologizacji i informatyzacji świata oraz zjawisk globalizacji. Edukacji towarzyszy interferencja wymienionych kwestii, dlatego jest ona uwikłana w szereg sprzeczności. Pisze się o społeczeństwie wiedzy (Denek 2011; Zacher 2004; Federowicz, Sitek 2011), jednocześnie obserwując zjawiska, w których podstawowym kapitałem społecznym stają się nie wiedza i powiązane z nią umiejętności, a przeróżne wróżby, zabobony, myślenie magiczne itp.

Konkretnymi przykładami mogą być poglądy głoszone przez przedstawicieli tzw. ruchów antyszczepionkowych, jakoby szczepionki były produkowane ze ścieków i można po nich ogłupić, zapaść na chorobę Alzheimera, autyzm,

astmę (Kim 2018). Innym przykładem jest przeświadczenie – w którym żyje większość ludzi – o idealnym dopasowaniu partnerów tworzących perfekcyjną całość niczym dwie połówki jabłka (<https://u-psychologa...dwie-polowki...>). Wyrazem sprzeczności edukacyjnych jest także boom edukacyjny, który może doprowadzić do tego, że w przyszłości wielu studentów zasili szeregi proletariatusy. Ponadto antynomię odczytuje się, zestawiając zaawansowane badania nad myśleniem i możliwościami uczenia się ludzi ze skrajnym praktycyzmem i redukcjonizmem, które można traktować jako deprecjacje rozumu i edukacji. Wartości konformistyczne na jednym biegunie i nonkonformistyczne na drugim wyznaczają jeszcze inny stan sprzeczności edukacyjnych. Z jednej strony cenione są postawy krytyczne, niezależność sądów i działań, a z drugiej strony od jednostek wymaga się podporządkowania narzuconym normom i zasadom i za to się je nagradza.

Edukacja wraz z polityką, ekonomią, ekologią, techniką i informatyzacją stanowią wspólną przestrzeń – środowisko, w którym przebywa człowiek. Zmiana w jednej sferze pociąga za sobą zmiany w pozostałych sferach. Dlatego zmiany zachodzące w edukacji, w ostatnim czasie są niezwykle zintensyfikowane. Widać to wyraźnie nie tylko na poziomie koncepcyjnym, lecz także w codziennej praktyce edukacyjnej. Edukacja jest silnie wzburzona i nie pozostaje w stagnacji, próbuje nadążyć, ciągle ma na sobie nowe pomysły, w pewnych zakresach jest przedmiotem intensywnych reform, w innych zaś pozostaje skostniała. Można powiedzieć, że w przestrzeni edukacyjnej panuje chaos (Łukasik 2015). Obserwacja szkolnictwa na różnych poziomach pozwala mieć przekonanie, że pozostaje ono niedookreślone i nieprzewidywalne. Nie jest to jednak nic niezwykłego, ponieważ te cechy posiada cały współczesny świat.

Poczucie niestabilności nie jest dla człowieka komfortowe, choć w ciągu lat zdążył się do tego przyzwyczaić. Pojawiają się za to pytania o drogowskazy pozwalające na wskazanie dobrego kierunku, w którym – w dzisiejszym niestabilnym i chaotycznym świecie – ma podążać uczący się podmiot.

Przyjęło się sądzić, że uczelnie – ze względu na misję, jaką pełnią w społeczeństwie – za pomocą systematyzowania, porządkowania i nadawania znaczeń, mają spełniać jedno ze swoich głównych zadań, jakim jest wyjaśnianie tego, co dzieje się w świecie. Takie założenie jest niewystarczające, ponieważ zawiera w sobie przekonanie o tym, że człowiek ma możliwość „zapanowania nad światem” oraz zbudowania w nim ładu i harmonii. Innym – aktualnie niezbędnym – zadaniem realizowanym przez uniwersytety jest prowadzenie dyskusji na temat porządków społecznych i zmian społeczno-kulturowych. Uczelnie wyższe

zawsze starały się sprostać wymaganiom teraźniejszości i przyszłości. Dlatego przeświadczenie o tym, że można postępować zgodnie z raz ustalonym wzorcem oraz znaleźć odpowiedź na każde pytanie, ma mało wspólnego z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi. Świadomość takiego stanu rzeczy jest bardzo cenna, ponieważ pozwala na ochronę sfer intelektu i autonomii człowieka.

Wokół edukacji powstaje coraz więcej niespójności i paradoksów. Studiowanie z jednej strony jest procesem wymagającym szeregu skomplikowanych umiejętności i kompetencji, takich jak: analityczność, zdolności interpretacyjne, krytycyzm i twórczość (dotyczy to zarówno humanistów, jak i osób studiujących kierunki ścisłe), z drugiej zaś obserwacje akademickiej rzeczywistości prowadzą do przeświadczenia, że studenci mają trudności z przyjmowaniem krytycznej postawy wobec studiowanych treści. Choć mają nieograniczony dostęp do wiedzy, nie potrafią dokonać jej selekcji i oceny. Są wolni – mogą swobodnie poruszać się po całym świecie, znają języki, mają duże możliwości rozwoju, a jednocześnie zniewoleni, ponieważ nie potrafią podejmować decyzji, ulegają wpływowi popkultury, nie potrafią żyć bez smartfona. Taki stan rzeczy może być konsekwencją edukacji na wcześniejszych poziomach kształcenia, tymczasem samodzielność myślenia, krytycyzm, refleksyjność i innowacyjność są niezbędne do sprawnego funkcjonowania w świecie. Jeśli edukacja, zwłaszcza formalna, ma służyć człowiekowi, to powinna wyposażyć go w te umiejętności i kompetencje.

1.1. Studenci w Polsce w statystycznym zwierciadle

Do niedawna młodzież studiująca budziła jednoznaczne skojarzenia z osobami mądrymi, wykształconymi i wyemancypowanymi. Odkąd nastąpił gwałtowny wzrost liczby studentów – także z grup pozbawionych wcześniej możliwości studiowania – obserwowalny jest spadek wysokiego statusu społecznego studiujących. W Polsce zdobycie legitymacji studenckiej nie stanowi dużego wyzwania. Niemniej środowisko młodzieży akademickiej jest bardzo zróżnicowane. Jest to młodzież o różnych zdolnościach, aspiracjach, różnym statusie socjoekonomicznym i pochodzeniu.

Według danych z Systemu Informacji Oświatowej (<https://cie.men.gov.pl...>) w roku szkolnym 2015/2016 w szkołach podstawowych uczyło się 2 470 873 dzieci. W gimnazjach ta liczba wynosiła 1 085 228, a w różnego typu szkołach ponadgimnazjalnych około 1 354 tys., z czego 668 843 osób uczyło

się w liceum, a 506 487 w technikum. Można obliczyć, że około 76% populacji młodzieży uczy się w szkołach ponadgimnazjalnych, w których nauka kończy się egzaminem maturalnym, a więc mogą oni potencjalnie zostać studentami. Od roku szkolnego 2017/2018 nastąpił proces wygaszania gimnazjów, a nastolatki rozpoczęły naukę w klasach 7 szkoły podstawowej. W tzw. okresie przejściowym, zarówno absolwenci szkół podstawowych, jak i gimnazjów będą rozpoczynać naukę w nowych szkołach, dlatego statystyki z roku szkolnego 2018/2019 nie mogą być przekładane na inne lata.

W raporcie o kapitale ludzkim w Polsce (www.bkl.parp.gov.pl...) zapisano, że średnio 80% młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych deklaruje chęć kontynuowania nauki po ukończeniu obecnej szkoły. Spośród nich 59% ma w planach studia dzienne. Najczęściej w tym systemie chcą studiować uczniowie liceów ogólnokształcących (72%) i techników (25%), a najrzadziej uczniowie szkół zawodowych (3%). Studia niestacjonarne mają w planach uczniowie liceów profilowanych (23%) oraz szkół policealnych (22%). Autorzy raportu o Kapitale Ludzkim w Polsce sugerują, że wyniki badań na temat planów edukacyjnych Polaków wskazują na wysokie aspiracje edukacyjne uczniów oraz na umasowienie kształcenia na poziomie wyższym. Przyglądając się kandydatom na przyszłych studentów, warto zwrócić uwagę na kompetencje, jakimi dysponują te osoby. Badania Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (Jelonek i in. 2014) wskazują, że uczniowie kończący szkoły ponadgimnazjalne wykazują wysoką samoocenę w zakresie wielu posiadanych kompetencji definiowanych jako wiedza, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności (Jelonek i in. 2014, s. 14). Na skali od 1 do 5 ocenili własne kompetencje komputerowe na 4,15 punktów, kompetencje interpersonalne na 4,12 punktów, sprawność fizyczną na 3,84 punktów, kompetencje językowe na 3,79 punktów, samoorganizację na 3,73 punktów. Nieco niżej uczniowie oceniali swoje kompetencje: kognitywne (3,52 punktów), kierownicze (3,52 punktów), matematyczne (3,2 punktów), artystyczne (3,05 punktów) i techniczne (2,68 punktów). Wracając do kompetencji językowych, warto dodać, że 96% badanych zadeklarowało znajomość języka angielskiego (na poziomie: średnim – 30%, wysokim – 33% i bardzo wysokim – 15%). Kompetencje kognitywne – w największym stopniu kojarzone z refleksyjnością – w badaniu zdefiniowano jako zdolności wyszukiwania i analizowania informacji oraz wyciągania wniosków.

Potencjalnie wyposażony w określone kompetencje absolwent, nawet z bardzo słabo zdanym (na poziomie 30%) egzaminem maturalnym może trafić na wyższą uczelnię. W roku akademickim 2017/2018 w szkołach wyższych uczyło

się 1 291 900 studentów (stat.gov.pl...). Ponad dwie trzecie grupy studiującej w roku akademickim 2015/2016 stanowiły osoby uczące się w uczelniach publicznych. Większość studentów (58,1%) było kobietami (stat.gov.pl...). Największa, bezwzględna liczba studentów przypadła w Polsce na rok akademicki 2005/2006. Studiowało wówczas 1 953 832 osób. Najwyższy współczynnik skolaryzacji odnotowano w roku akademickim 2010/2011 i wynosił on wówczas 53,8% brutto oraz 40,8% netto. Od tego czasu obserwowalny jest stopniowy, systematyczny spadek liczby osób studiujących w Polsce. Taka sytuacja jest prognozowana co najmniej do roku 2025, od kiedy ma nastąpić powolny wzrost bezwzględnej liczby osób studiujących.

Tabela 1. Liczba studentów w Polsce

Rok akademicki	Liczba studentów
1990/1991	403 824
1995/1996	794 642
2002/2003	1 584 804
2005/2006	1 953 832
2010/2011	1 841 251
2013/2014	1 549 877
2015/2016	1 405 133
2017/2018	1 291 900

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://stat.gov...>

Tendencja wzrastania liczby studentów jest obserwowalna na całym świecie. Na marginesie można dodać, że UNESCO Institute for Statistics (Statystyczny Instytut UNESCO) (za: Galwas 2014) przewiduje, że w 2025 roku liczba studentów w skali świata wzrośnie do 295 mln, z poziomu 28,6 mln w 1970 roku. Najwięcej studentów będzie przybywało w Azji, Ameryce Południowej i Afryce.

W ostatnim dwudziestopięcioleciu obserwowalny jest znaczny wzrost liczby doktorantów. Statystyki GUS-u wskazują na to, że między 1990/1991 rokiem akademickim a 2013/2014 rokiem akademickim nastąpił kilkunastokrotny wzrost liczby doktorantów. Dopiero w 2016 roku zaobserwowano spadek bezwzględnej liczby uczestników studiów doktoranckich. Można przypuszczać, że ta tendencja będzie się utrzymywała.

Tabela 2. Liczba doktorantów w Polsce

Rok akademicki	Liczba studentów
1990/1991	2 695
1995/1996	10 482
2002/2003	31 072
2005/2006	32 725
2010/2011	37 492
2013/2014	43 358
2015/2016	43 177

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://stat.gov...>

Według Naczelnej Izby Kontroli (NIK) (<https://www.nik.gov.pl/aktualnosc...>) studia doktoranckie nie do końca skutecznie przygotowują przyszłe kadry naukowe. Dostępność studiów doktoranckich została oceniona jako duża, a liczba obronionych prac doktorskich, wahająca się na poziomie 40%, uznana za dość niską. Kształcenie doktorantów zostało wprost określone epitetem masowe. Niemniej jednak należy zauważyć, że średni wskaźnik udziału doktorantów w ogólnej populacji młodzieży studiującej wynosi obecnie w Polsce około 2%, a w krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego 3%. Jednakże, jak podaje NIK, przyczyną mniejszego udziału doktorantów w populacji osób studiujących w Polsce może być wysoki współczynnik skolaryzacji.

Większa liczba doktorantów nie przekłada się proporcjonalnie na większą liczbę osób uzyskujących tytuł doktora. Spośród przebadanej przez NIK próby 261 absolwentów studiów doktoranckich z 2013/2014 roku tylko 41% uzyskało stopień doktora. Większość grupy doktorskiej – 66% stanowili przedstawiciele nauk ścisłych i medycznych, a 27% przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych. Dość niski odsetek uzyskiwania stopnia doktora przez absolwentów studiów doktoranckich potwierdzają też podsumowane dane uzyskiwane z różnych uczelni (informacje zebrane przez NIK z 82 uczelni). Wynika z nich, że: 21% absolwentów uczelni pedagogicznych, 26% absolwentów uczelni ekonomicznych, 45% absolwentów uniwersytetów, 56% absolwentów uczelni medycznych i 58% absolwentów uczelni artystycznych obroniło prace doktorskie w czasie do roku po ukończeniu studiów III stopnia.

Na jednego nauczyciela akademickiego w roku akademickim 2005/2006 przypadało 20 studentów, a w 2010/2011 roku 18 studentów. Obecnie (2016/2017) na jednego nauczyciela akademickiego przypada średnio 15 studentów. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego jest bardzo zróżnicowana, jeśli chodzi o typy uczelni. Najwięcej studentów (32) na jednego nauczyciela przypada w niepublicznych wyższych szkołach ekonomicznych oraz niepublicznych wyższych szkołach artystycznych (25). W publicznych wyższych szkołach artystycznych obserwowalna jest zupełnie odwrotna tendencja (4 studentów na 1 nauczyciela). Niska liczba studentów – 6 na jednego nauczyciela – przypada też na uniwersytetach medycznych (stat.gov.pl/obszary-tematyczne...). Naczelna Izba Kontroli (<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci...>) zauważyła, że w ostatnim dziesięcioleciu spadła liczba pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych na etatach asystentów. Jest to zjawisko dosyć normalne w sytuacji wzrostu liczby doktorantów.

W roku akademickim 2015/2016 najwięcej osób studiowało na kierunkach biznesowych i administracyjnych (261 900), inżynieryjno-technicznych (151 800), społecznych (z wyłączeniem pedagogicznych) (137 000), medycznych (124 000) i pedagogicznych (112 700). W ostatnim dziesięcioleciu nastąpiły pewne zmiany w liczebności studentów na najpopularniejszych w Polsce kierunkach. Na kierunkach humanistycznych odnotowano spadek liczby studentów o 21%, a na kierunkach pedagogicznych o 33%. Spadła także liczba studentów kierunków ekonomicznych i administracyjnych (o około 33%). Znacznie wzrosła liczba studiujących na kierunkach medycznych, na architekturze i budownictwie (www.bkl.parp.gov.pl...). Obecnie struktura wybieranych w Polsce kierunków studiów w dużej mierze pokrywa się ze średnią europejską. Obserwowalna jest tendencja do kształcenia w zakresie dość wąskich specjalizacji. Na przeróżnych specjalnościach kształcą się wykonawców konkretnego zawodu. Taki trend obserwujemy w ofercie edukacyjnej skierowanej do kandydatów na kierunki ścisłe i techniczne, ale także w ofercie studiów humanistycznych i społecznych (np. kandydaci na studia pedagogiczne otrzymują ofertę ukończenia specjalizacji związanej z terapią według „modnej” w danym czasie metody). Tymczasem zgodnie z przewidywaniami w nieodległej przyszłości – już w perspektywie 2020 roku – na rynku pracy będą pożądanymi absolwenci wyposażeni w szersze, interdyscyplinarne kwalifikacje, które będą istotne zarówno w procesie rozwoju społecznego, jaki i technologicznego.

Znaczny odsetek polskich studentów pracuje. Wśród studentów trybu dziennego wynosi on około 40%. Najczęściej studenci wybierają zajęcie niewymagające

specjalnych kwalifikacji oraz niezwiązane z ich przyszłym zawodem. Pracują głównie w sektorze usług i w handlu (52%). Studenci są zatrudniani na podstawie umów cywilnoprawnych (64%) i najczęściej zarabiają poniżej tysiąca złotych (57%) – choć zdarza się, że ich zarobki przekraczają trzy tysiące złotych (5%). Jedna czwarta studentów ma nielegalne zatrudnienie (bkl.parp.gov.pl...). W przyszłości studenci chcą pracować w prywatnej firmie (26%), prowadzić własną działalność (21%) lub pracować w państwowej firmie (20%), natomiast prawie jedna trzecia (27%) studentów do miejsca przyszłego zatrudnienia podchodzi obojętnie (bkl.parp.gov.pl...).

Uczelnie nie są jedynym formalnym środowiskiem, w którym studenci zdobywają wiedzę. Większość studentów (75%) deklaruje, że w ciągu ostatniego roku uczestniczyła w kursach, szkoleniach lub warsztatach. Najczęściej były to kursy języków obcych (25%) i kursy komputerowe (18%). Rozwój osobisty i kompetencje ogólne doskonalił co czwarty badany. Jednocześnie studenci zapytani o tematykę kursów i szkoleń, w których chcieliby wziąć udział pod kątem przyszłej pracy zawodowej, najczęściej wskazywali kursy językowe (21%) oraz informatyczne i komputerowe (27%). Tylko niektórzy studenci uczestniczą w formach aktywności studenckiej. Nieco ponad 20% studentów działa w kołach naukowych oraz w wolontariacie, około 6% jest zrzeszonych w duszpaństwie akademickim lub innych ruchach kościelnych, a niecałe 4% wykorzystuje możliwość wyjazdu na zagraniczne stypendium naukowe (np. z programu Socrates/Erasmus). Studenci w większości nie wykazują potrzeby korzystania z poradnictwa zawodowego. Tylko około 10% z nich korzystało z takiej formy pomocy (bkl.parp.gov.pl...).

Przytoczone opisy ujmowały studentów w liczby, mówiły o tzw. statystycznym studencie, który się uczy, pracuje i doksztalca. Odchodząc od retoryki polegającej na ujmowaniu wszystkiego za pomocą policzalnych wskaźników, można zastanowić się nad bardziej ogólną – opartą na wiedzy z zakresu rozwoju i społecznego funkcjonowania człowieka – charakterystyką studenta.

Czas, w którym człowiek zaczyna studiować, jest przyjęty za okres początku dorosłości. Zakłada się, że w tym wieku osoba jest już na tyle dojrzała, aby głosować w wyborach państwowych, decydować o zakupie alkoholu, zawierać małżeństwo, a nawet wychowywać własne dzieci i być za nie odpowiedzialna. Najczęściej okres studiowania stanowi stadium przejściowe między czasem spędzonym pod kuratelą rodziców, a czasem pełnej samodzielności i odpowiedzialności. Studiowanie jest tymczasowe i w Polsce trwa najczęściej pięć lat. Jest to czas poszukiwania i eksperymentowania, „testowania dorosłości”

oraz budowania – tożsamości, własnych przekonań, postaw i wartości. Jest to również okres intensywnego rozwoju poznawczego, społecznego i moralnego. Studenci zauważają, że „mądrość rodziców” i innych, wcześniej ważnych dla nich osób, traci na znaczeniu – w obliczu intensywnych doświadczeń, dawne autorytety i poglądy blakną. Studenci są zdolni do tego, aby wychodzić poza logiczne rozumowanie i ujawnić myślenie pragmatyczne, refleksyjne, kontekstowe. Wiek studentów (najczęściej między 19. a 26. rokiem życia, plus dodatkowe cztery lata na ewentualne studia doktoranckie) ma szczególne znaczenie w procesie rozwojowym, jest „okresem ogromnych możliwości intelektualnych i doniosłych przemian osobowości, które decydują o jakości ludzkiego życia” (Jaskot, Murawska 2006, s. 115).

Zakładając specyficzność wieku rozwojowego studenta, można o tym okresie opowiadać na kanwie znanych psychospołecznych i kulturowych koncepcji rozwoju człowieka. Hipotezy o wspólnej dla wszystkich ścieżce rozwoju, przebiegającej zgodnie z założoną z góry logiką, potwierdzają znane i wykładane na całym świecie koncepcje i teorie, takie jak wywodząca się z postfreudowskiej psychoanalizy koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, koncepcja rozwoju intelektualnego Jeana Piageta czy teoria rozwoju sądów moralnych Lawrence’a Kohlberga. Koncepcje psychodynamiczne zakładają niedoskonałość człowieka. Koncepcje poznawcze odkrywają jego samodzielność, a koncepcje humanistyczne traktują go jako kogoś zdolnego do samorealizacji. Koncepcje rozwoju człowieka pozwalają opisywać studentów przez pryzmat ich wieku kalendarzowego przypisywanego poszczególnym fazom czy stadiom rozwoju (np. około 19. roku życia według Eriksona człowiek stoi przed egzystencjalnym zadaniem budowania głębokich, intymnych relacji; według Kohlberga mniej więcej na 20. rok życia przypada końcówka stadium postkonwencjonalnego). Współcześnie te zakładane prawidłowości bywają odczytywane inaczej. Lech Witkowski (2000) zauważa, że interpretowanie rozwoju uczniów na podstawie ich wieku jest nieporozumieniem, ponieważ definiuje ich tylko faza rozwojowa. Co więcej, poprzez odgrywanie różnorodnych ról życiowych, student może przechodzić równocześnie wiele stadiów. Jako partner znajdujący się w relacji osobistej buduje intymność, jako członek organizacji trenuje odgrywanie różnych ról społecznych, jako pracownik pełni obowiązki i wnosi własny wkład w życie społeczeństwa.

Poszukując „uwspółcześnionej” charakterystyki studenta, sięgając w tym celu do internetu, można się natknąć na opis studenta żyjącego w 2020 roku, czyli za dwa lata (<http://www.strategy-business.com...>). Ta sylwetka nie powstała

w wyniku badań naukowych, a jedynie w wyniku obserwacji i przypuszczeń jej autora, mimo to warto jej się przyjrzeć. Student z 2020 roku należy do generacji urodzonej po roku 1990, nazwanej „generacją C”. Osoby te są: podłączone (*connected*), komunikujące się (*communicating*), skoncentrowane na przyjemnościach (*content-centric*), skomputeryzowane (*computerized*), społecznościowe (*community-oriented*), zawsze klikające (*always clicking*). Cechuje je materialistyczne i realistyczne podejście do życia, są kulturowo liberalne. Dużą część życia społecznego spędzają w internecie, gdzie czują się bardzo swobodnie, i tutaj też najchętniej wyrażają swoje opinie i postawy. Technologia jest ściśle wpleciona w ich życie już od samych jego początków. Posiadają telefony komórkowe, ale zamiast rozmawiać, wolą komunikować się za pomocą wiadomości tekstowych i obrazkowych. Przewidywania, że podłączenie do internetu przez 24 godziny na dobę, przez siedem dni w tygodniu będzie w środowisku studenckim normą, już się ziszczały. Przewidywano, że przeciętny człowiek w 2020 roku będzie miał w sieci od 200 do 300 kontaktów. Portale społecznościowe, grupy internetowe, blogi, kanały wideo i głosowe będą się nadal rozwijały. Internetowe sieci społeczne wykraczają poza rodzinę, współpracowników, przyjaciół. Człowiek występuje w anonimowej roli członka grupy jakiegoś interesu.

1.2. Studenci i ich edukacja w kryzysach ponowoczesności

Cechami charakterystycznymi świata, które wpływają na człowieka i go kształtują, są z jednej strony niepewność, szybkość, nieokreśloność czasowa i przestrzenna oraz wieloznaczność, z drugiej zaś radykalizm, zamknięcie, konformizm. Teraźniejszość, człowiek, edukacja wymykają się z aksjologicznych i epistemologicznych ram. Ludzie cieszą się z wolności, możliwości, niezależności, mogą tworzyć i być krytyczni. Jednocześnie czują się zagubieni i zaniepokojeni, niekiedy bardzo samotni. Znajdują się pod wieloma różnymi, a niekiedy sprzecznymi ze sobą presjami.

Maria Czerepaniak-Walczak (2013a, s. 11) dostrzega, że upowszechniające się specyficzne dla współczesności zjawiska, np. otwartości informacyjnej, konsumeryzmu, postindustrializmu, powodują, że uczelnie stają w obliczu podejmowania wielu nowych zadań oraz nowych form i metod ich realizacji. Wiele przesłanek wskazuje na to, że rozwój cywilizacji w zakresie technologicznym

i naukowym na pewno nie zwolni, a rzeczywistość pozostanie niejednoznaczna i wielowymiarowa. Kim ma być i jaką tożsamość posiadać ma człowiek, który potrafi sprostać wyzwaniom teraźniejszości oraz jest choć trochę przygotowany do życia w nieokreślonej przyszłości?

Polemika na temat ponowoczesności rozpoczyna się od cofnięcia się kilkaset lat wstecz, do modernizmu określanego też nowoczesnością. August Comte (1961), opisując nowoczesność zwrócił uwagę na następujące jej cechy: coraz szersze stosowanie nauki, osiągnięcia naukowe mające stanowić siłę napędową nowoczesności, pojawienie się konkurencji w pracy oraz organizacji pracy nastawionej na zysk, pojawienie się różnych antagonizmów. W tym samym czasie zwracano uwagę także na wartości takie jak jednoznaczność, porządek i pewność. Ambiwalencję starano się eliminować przez stosowanie różnych odmian inżynierii społecznej. Naczelnymi hasłami modernizmu stały się: rozum, prawda, postęp i osoba. Marek Szczepański (1992), charakteryzując nowoczesną osobowość wskazywał, że jest ona przekonana o możliwości opanowania świata fizycznego i przyrodniczego oraz że jest zorientowana na przyszłość. W wymiarze społeczno-kulturowym dominują więzy rzeczowe oraz porządek społeczny oparty na umowach społecznych. Najważniejsze cechy techniczno-ekonomiczne to zaawansowane technologie, wyspecjalizowana gospodarka i złożony podział pracy.

Postmodernizm powstał jako reakcja na ustabilizowane formy modernizmu. Jest próbą opisu świata niejednoznacznego, nieuporządkowanego i niepewnego. Postmodernizm charakteryzuje współczesny świat dzięki wieloznaczności i różnorodnym schematom poznawczym. Jest to prąd filozoficzny naznaczający cywilizację piętnem chaosu i wielorakości. Człowiek zostaje pozbawiony „ciągłości”, zrywa z tradycją, poszukuje własnej drogi życiowej, popełnia błędy, bywa zagubiony, ale nie chce naśladować poprzednich pokoleń. W wymiarach ekonomicznym i politycznym postmodernizm oznacza zanik dominującej roli państwa i gospodarek narodowych na rzecz międzynarodowych koncernów i korporacji. Obserwowany jest także upadek kolonializmu oraz rewolucja w zakresie wymiany danych i informacji. W tej samej rzeczywistości zachodzą kulturowe fenomeny, o których jako wielkich przewartościowaniach w estetyce pisał Tomasz Szkuclarek (1993). Podział na kulturę niską i wysoką zaciera się. Następuje upadek autorytetów. Kultura wizualna dominuje nad kulturą pisma. Badania naukowe są komercjalizowane, upada mit prawdy. Tempo i rodzaj zachodzących zmian prowadzą do licznych kryzysów na przeróżnych polach. W kryzysach znajdują się: szkoła, uczelnia, edukacja, rodzina,

kościół oraz wiele innych instytucji społecznych. Kryzys obejmuje człowieka, który odczuwa wyobcowanie, alienację i samotność. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2014a, s. 27) pisze:

Charakterystyczne dla kultury hipermarketu wydaje się zjawisko pełnej akceptacji społecznej owego pomieszania znaczeń – człowiek współczesny nie odczuwa dyskomfortu, jakiejś koniecznej do zredukowania rozbieżności poznawczej wtedy, gdy po koncercie w filharmonii odwiedza restaurację w sieci McDonald, lub gdy w przerwie sztuki teatralnej kupuje kawę z automatu w plastikowym kubku.

W przeszłości, zwłaszcza w systemach niewolniczych, feudalnych, socjalistycznych, myślenie bywało ukierunkowywane na tradycyjne i niezmiennie wartości, które były zgodne z ideologicznymi założeniami danych okresów dziejowych. Rytm życia jednostek był wyznaczany przez ciężką pracę, która skutkowałą wytwarzaniem głównie dóbr namacalnych. Wspólnota dyktowała warunki życia oraz dawała jednostce poczucie stabilności, oparcie i pewność. Jürgen Habermas (2003, s. 10) pisał, że „właściwe życie” oznaczało wówczas podążanie za przykładem, wzorem godnym naśladowania uosobionym w innej jednostce lub wspólnocie politycznej. Teraźniejszość jest już zupełnie inną rzeczywistością. Są to czasy pluralizmu ideologicznego i nieustannych zmian: społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych. Pod względem technologicznym ludzkość nie rozwijała się nigdy wcześniej tak intensywnie jak teraz. Zmienia się także świat wartości. Człowiekowi coraz trudniej przychodzi jednoznaczna pod względem etycznym ocena postępowania swojego i innych (King, Schneider 1992). Erich Fromm (1996, s. 132) ponad dwadzieścia lat temu pisał, że:

Człowiek stworzył świat rzeczy, jakiego jeszcze nie było. Skonstruował skomplikowaną maszynę społeczną, by administrować maszyną technologiczną, którą zbudował. A teraz ten cały wytwór go przerasta.

Dawniej, we wspomnianych systemach (niewolniczych, feudalnych, socjalistycznych) człowiek „podporządkowany” wiedział „jak żyć”. Podporządkowany korzystał z wiedzy, mądrości i zasad ustanowionych przez innych. Obecnie człowiek nie ma „wsparcia” jednej, stałej ideologii. Zdobywa informacje, korzysta z wiedzy, interpretuje fakty oraz konfrontuje swoje myślenie i poglądy

z wiedzą innych. Życie w terażniejszości bywa określane życiem w: „późnej nowoczesności” (Giddens 2001), w „społeczeństwie ryzyka” (Beck 2004), w „płynnej nowoczesności” (Bauman 2003), w czasach upadku Wielkich Narraacji (Lyotard 1997). „Nowa epoka” trwa od końca XX wieku. Od tego czasu w rozwoju tzw. społeczeństw zachodnich obserwuje się gwałtowną ekspansję techniki oraz nauki prowadzącą do zmian w utrwalonych tradycyjnych porządkach. Zmienia się życie codzienne pojedynczych jednostek oraz globalne życie całych społeczeństw. Nieustannemu przeobrażaniu ulegają zachowania, zwyczaje i normy społeczne. Prowadzić to może do wspomnianych licznych kryzysów: tożsamości, państwa, edukacji, zachowań oraz wielu innych. Proces zmian prowadzi do przeobrażeń w różnych sferach funkcjonowania człowieka – kulturowej, informacyjnej, technologicznej oraz innych, np. tych związanych z globalizacją. Piotr Sztompka (2012, s. 9) wyraził to słowami: „społeczeństwo nie istnieje, lecz staje się”, przekształca. Zmiany zachodzą codziennie, na poziomie lokalnym i globalnym. Tradycyjny porządek społeczny, wpływ „starej kultury” i „uświęcone” w przeszłości wartości ulegają obecnie bardzo wyraźnemu osłabieniu. Człowiek przestaje mieć poczucie pewności i trwałości. Jego bezpieczeństwo ontologiczne ulega wyraźnemu zachwianiu. Lech Witkowski (2000) pisał o zanikaniu centrum aksjologicznego oraz zauważył, że samozrozumienie człowieka i zrozumienie jego relacji z innymi jest coraz trudniejsze. Obecnie człowiekowi coraz trudniej jest „zakorzenić się w świecie”. Procesy socjalizacji i inkulturacji przebiegają w rzeczywistości niepewnej, niezdefiniowanej, nieustannie rekonstruowanej.

Aktualna „zmiennność” i „wieloznaczność” świata prowadząca do utraty pewności przewidywana była o wiele wcześniej. W latach 70. XX wieku Margaret Mead (2000, s. 121, s. 93–94) pisała:

Powstaje kultura, w której dorośli, jak i dzieci czują się zagubieni. Dzieci – ponieważ – nie są pewne, czy istnieją jeszcze gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu. [...] Przyszłość żyjących obecnie dzieci jest czymś tak zupełnie nieprzewidywalnym, że nie potrafimy się z nią uporać w sposób, który uparcie stosujemy – oczekując międzypokoleniowej zmiany typu kofiguratywnego zachodzącej w statecznym modelu kultury, opartym zasadniczo na władzy starszego pokolenia i wzorach dawanych przez rodziców [...] Jeszcze niedawno starsi mogli powiedzieć: «Posłuchaj jednak, ja też byłem młody» [...] Dziś młody człowiek może odpowiedzieć: «Nigdy nie byłem młody w takim świecie, w którym ja jestem młody».

Teraźniejszość to świat kultury, która jest jednocześnie: prefiguratywna, kofiguratywna i postfiguratywna. Człowiek – niezależnie od swojego wieku – bywa zarówno wychowawcą, jak i wychowankiem, uczniem i nauczycielem. Takie myślenie o edukacji – dziś oczywiste – niegdyś takie nie było. Florian Znaniecki (1973) definiował wychowanie jako proces społeczny. Pisał, że proces wychowania odbywa się przy pomocy starszego pokolenia, które oddziałuje na młodsze. Tezy dwóch wcześniej zarysowanych stanowisk (Mead, Znaniecki) można uzupełnić wcześniej ukształtowanymi poglądami Sergiusza Hessena (1997a, s. 156–157). Wymienił on trzy warstwy wychowania, wynikające z trzech poziomów bytu człowieka. Wychowanie polega na przejściu od stadium pierwszego, poprzez drugie, do ostatniego. Anomia – początkowe stadium – ujmuje człowieka jako istotę biologiczną, która wymaga przede wszystkim opieki. Heteronomia ujmuje człowieka jako istotę społeczną, która podlega celowym działaniom wychowawczym, wrastaniu w kulturę oraz przyjęciu norm i wartości, a także systemu kar i nagród. Autonomia – ostatnie stadium wychowania – oznacza moralną dojrzałość jednostki, która jest zdolna do interioryzacji najwyższych wartości kultury, w której żyje.

O współczesności mówi się, że jest to czas niespokojny. Odczuwalny jest kryzys wartości, a normy społeczne stają się chwiejne. Następuje emancypacja różnych, niekiedy nawet sprzecznych moralnie racji. Człowiek czuje się zagubiony i jest przerażony nieprzejrzystością, która go otacza. Alain Finkielkraut (1999) pisał o „zagubionym człowieczeństwie”, a Konrad Lorenz (1986) nawet o „regresie społeczeństwa”. Człowiek jest pozbawiony drogowskazów. W niesprzyjających warunkach próbuje określić swoją tożsamość. Owe niekorzystne warunki można uznać za cyniczne, manipulacyjne i obojętne. Tych określeń do opisanego teraźniejszości użył Piotr Sztompka (1999, s. 265). Zbigniew Kwieciński (1996, s. 22) snuł zaś rozważania metaforyczne:

Człowiek współczesny jest skazany na los wędrowca: pielgrzyma, turysty, włóczęgi lub gracza. A może ameby miotanej wśród brudów przybrzeżnej fali. Pielgrzym, turysta, włóczęga... nie przywiązuje wagi do własnej biografii. Żyje teraźniejszością i konstruuje swoją tożsamość «na bieżąco» jakby był pozbawiony przeszłości socjalizacyjnej.

Człowiek przestał mieć oparcie w otoczeniu społecznym. Brak wsparcia ze strony innych, konieczność „indywidualnego sukcesu”, „spełnienia się”, hedonistyczna wizja życia, zanik trwałych związków, tymczasowość i przelotność

relacji z innym człowiekiem, stanowią charakterystykę osobowości ponowoczesnej. Bauman (1993, s. 14) twierdził, że osobowość ponowoczesna „wyróżnia się brakiem tożsamości. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie”. Autor wyróżnił kilka tendencji w kształtowaniu się tożsamości ponowoczesnej i określił za pomocą metafor wzory osobowe jako turystę, gracza, włóczęgę i spacerowicza, poruszającego się w wielowymiarowym aksjonormatywnym świecie. Wszystkie te postaci charakteryzuje poczucie zagrożenia oraz brak jasnych, określonych celowo perspektyw. Możliwe jest zastosowanie tych metafor do opisu studentów.

Student „spacerowicz” ogląda świat przez szybę. Nie traktuje życia zbyt poważnie. Jest ono rodzajem gry. W życie trzeba „się wtopić” i „nie utonąć”. Spacerowicz ma pozornie dobre samopoczucie, ponieważ potrafi odciąć się emocjonalnie od tego, z czym spotyka się na co dzień. Spacerowicz jest hedonistą. Uczy się, jeśli nauka sprawia mu przyjemność lub jest środkiem do jej osiągnięcia.

„Turysta” jest egocentrycznym poszukiwaczem wrażeń. Poznawanie i przeżywanie jest jego domeną. W zasadzie są to aktywności nacechowane refleksyjnością, jednak ponad te wartości turysta stawia samego siebie i dokonuje takich wyborów życiowych, które uwzględniają tylko jego potrzeby.

Student „włóczęga” nie staje w peletonie do „wyścigu szczurów”. W imię własnych ideałów odmawia udziału w grze o sukces. Chce pozostać wierny sobie, piętnuje system społeczny, co może wiązać się z ostracyzmem. Taki student to „outsider”, który nie zdobywa najwyższych ocen dlatego, że jest pozbawiany, np. zdolności intelektualnych, lecz dlatego, że chce pozostać wierny swoim zasadom. Nie będzie się uczył czegoś, co uzna dla siebie za nieistotne. To, że rozważa opisywaną „sensowność”, pozwala na stwierdzenie, że w dużej mierze jest on refleksyjny.

„Gracz”, w przeciwieństwie do włóczęgi, potrafi skutecznie przystosować się do współczesnego świata. Życie jest dla niego grą polegającą na maksymalizacji własnych zysków. Student – „gracz” będzie zdominowanym przez rywalizację i egoizm liderem „wyścigu szczurów”.

Niestabilne czasy, które nacechowane są ambiwalencjami, ryzykiem, niejasnościami, nieprzewidywalnością, czasy, w których człowiek podejmuje próby namysłu nad sobą, są przestrzenią, w której odbywa się edukacja studentów. Edukacja nigdy nie dzieje się w próżni. Zawsze osadzona jest w realiach, w czasie, wśród ludzi. O młodzieży mówi się, że jest: egocentryczna, zglobalizowana i zindywidualizowana. Epitety te pasują do okresu życia młodzieży, nazywanego

również: ponowoczesnością, cywilizacją postindustrialną, cywilizacją informatyczną, *New Age* czy trzecią falą. Wszystkie zjawiska edukacyjne są zjawiskami społecznymi. A zatem to, co dzieje się w świecie, ma bezpośrednie przełożenie na edukację. Zakłada się jednak, że edukacja powinna mieć moc sprawczą. Logicznie rzecz ujmując, rzeczywistość społeczna jest tłem edukacji, a edukacja wpływa na kształt tego tła. Założenie to jest jednak dosyć idealistyczne. Zarówno rzeczywistość, jak i edukacja są coraz bardziej rozproszone, nieuchwytny, trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Posiadają jednak pewną niekwestionowalną właściwość – zmieniają się i są poddawane zmianom. Procesy socjalizacji, uczenia się, edukacji ewoluują w niestałych kontekstach społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych. Barbara Smolińska-Theiss (2014, s. 159–160, za: Małek 2004), kreśląc tło społecznej przestrzeni socjalizacji dzieci klasy średniej podkreśliła, że:

Wkraczamy w nowy etap ponowoczesności, którą charakteryzuje zanik wielkich narracji, czyli upadek systemów społeczno-politycznych, upadek komunizmu, ale także odrzucenie podstawowych instytucji państwa, społeczeństwa. Ponowoczesność to nurt cywilizacyjny, formacja społeczno-kulturowa współczesności. Wśród jego podstawowych cech wymienia się:

- pluralizm wartości, interpretacji, różnorodności obrazów rzeczywistości;
- wieloznaczność rzeczywistości, uwikłanie w kontekst, relatywizm czasu, przestrzeni, słabe uprawomocnienie;
- ambiwalencję – ustawiczny wybór między skrajnościami, przeciwieństwami;
- tłumaczenie tradycyjnych kategorii prawdy, wolności, w perspektywie relacji społecznych, zmieniającej się kultury;
- przyjmowanie założenia, że rzeczywistość jest kształtowana przez kody, modele, które reprodukują kolejne obrazy świata pozbawione pierwowzorów;
- uznanie zmienności, przygodności, płynności życia codziennego, zmiany jako podstawowej kategorii rzeczywistości;
- opisywanie rzeczywistości za pomocą metafor, dystansu, ironii.

Warto jednak spojrzeć na terażniejszość w bardziej optymistyczny sposób i zauważyć, że człowiek żyjący współcześnie może być podmiotowym twórcą samego siebie, że ma swoje pragnienia i stara się realizować swoje potrzeby wedle swojego uznania, ale z poszanowaniem innych. Dokonuje wyborów, które mają prowadzić do osobistego spełnienia. Fakt, że na jego drodze brakuje stałych punktów odniesienia, nie powoduje wycofania, poddania się. Zarysowany

obraz podmiotu i jego otoczenia stanowi wyzwanie dla refleksyjności i jednocześnie sprzyja jej rozwojowi. Jednostka chcąca przejąć kontrolę nad swoim życiem oraz kierunkiem rozwoju zmuszona jest do nieustannej aktywności poznawczej, krytycyzmu w myśleniu, do twórczej adaptacji lub odrzucenia proponowanych jej standardów. Jean-Claude Kaufman (2004, s. 222–223) wyraził to słowami, że obecnie: „[...] bardziej niż kiedykolwiek jednostka jest kombinacją różnych sieci i współzależności, wyborów poznawczych i interakcyjnych przystosowań, a jednocześnie aktywnym jądrem zmiany”.

Pozostając przy optymistycznym spojrzeniu na ponowoczesność, można założyć, że mimo wszystko człowiek nie utracił zupełnie kontroli nad sobą i otoczeniem – takie spojrzenie na człowieka i jego otoczenie odnajdujemy w piśmiennictwie Anthony’ego Giddensa (2001), który przeciwstawia się deprecjonalizowaniu możliwości człowieka we współczesnym, zmiennym świecie. Jednostka nie jest bierna wobec warunków, w których się znalazła. Człowiek nie zatracił możliwości modyfikacji warunków swojego funkcjonowania, a nawet okoliczności, w których się znalazł. W podobnym tonie wypowiada się Charles Taylor (2012). Jego zdaniem człowiek współczesny ma stać się „brakującym centrum”. W obliczu zmienności, rozpadających się ram kulturowych on sam ma stanowić źródło oporu. Refleksyjność człowieka jest zatem traktowana jako kategoria dająca szansę na przystosowanie się do zmieniającego się świata oraz zachowanie poczucia kontroli.

1.3. Edukacja w świecie technologizacji

Współcześnie ważną częścią szeroko pojętej kultury jest świat informacyjny oraz technologiczny. Teraźniejszość jest określana nowoczesną cywilizacją informacyjną i technologiczną, ponieważ stale mnożą się informacje, ciągle przybywa wiedzy, nauka rozwija się gwałtownie, a technologia jest wszechobecna. Internet umożliwia dostęp do informacji każdemu, kto tego potrzebuje. Wyniki badań naukowych są powszechnie dostępne. Każdy człowiek może wytwarzać i publikować informacje. Obecnie – z gospodarczego punktu widzenia – informacje i wiedza oraz ich przetwarzanie stają się głównym towarem. Kończy się kapitalizm i powstaje nowy model społeczny – społeczeństwo wiedzy. Permanentna edukacja, nauka, praktyczne zastosowanie wiedzy, a także technologie intelektualne jako zasoby, o które należy dbać i które należy pomnażać, są najważniejszymi wyznacznikami społeczeństwa wiedzy.

Rozkwit społeczeństwa wiedzy następuje dzięki rozwojowi technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Internet ma jednak co najmniej dwa oblicza. Z jednej strony stanowi dostęp do bogatych, nieograniczonych zasobów informacyjnych. Z drugiej zaś jest pełen informacji płytkich, bezużytecznych, niesprawdzonych, nieprawdziwych, a nawet szkodliwych. Darin Barney (2008, s. 17) dokonał analizy społeczeństwa informacyjnego i swoje konkluzje zawarł w kilku punktach:

- żyjemy w czasach gwałtownych przemian;
- wiedza i informacja są największymi zasobami;
- rozwój technologiczny i jego ekspansja stanowi największą siłę napędową ludzkości;
- zanika gospodarka oparta na produkcji materialnej;
- rewolucja informacyjno-technologiczna dotyczy całego świata i nie jest tylko nową fazą rozwoju cywilizacji, lecz także ewolucyjnym krokiem naprzód, ponieważ zaczyna stanowić „byt samodzielny”;
- informatyzacji i technologizacji nie można zatrzymać.

W niektórych rejonach świata mamy do czynienia z pełną informatyzacją, w innych z brakiem informatyzacji lub enklawami informacyjnymi. Rejony te – pomimo różnych zasobów, innej historii i kultury życia codziennego, tradycyjnie panujących tam norm i obyczajów – jeśli mają dostęp do internetu, potencjalnie mogą korzystać z tych samych źródeł informacji. Potencjalnie, ponieważ w wielu krajach na świecie wolność obywateli w internecie jest ograniczana (<https://freedomhouse.org...>). Do tych krajów należą m.in.: Chiny, Arabia Saudyjska i Ukraina. W krajach tzw. cywilizacji Zachodu tego typu ograniczenia nie mają jednak miejsca. Na całym świecie z internetu korzysta obecnie 3,42 miliarda osób. Ponad 2,3 miliarda osób posiada konto na przynajmniej jednym serwisie społecznościowym. Wśród Polaków 67% (26 mln) używa internetu (74% codziennie, 20% raz w tygodniu). W styczniu 2015 roku 18% stron internetowych w Polsce otwierano za pomocą smartfona. W styczniu 2016 roku ten wskaźnik wzrósł do 39%. Oprócz tego 36% Polaków posiada konto na Facebooku (ISBnews, za: wyborcza.biz...).

Znaczenie internetu dla współczesnego człowieka można zobrazować pewnym przykładem, którym były przygotowania do eksperymentu przeprowadzonego przez Barbarę Przywarę wraz z zespołem (<http://naukawpolsce.pap...>). Sześciu pracowników naukowych i 115 studentów miało nie używać przez 7 dni internetu. Przygotowywania do udziału w eksperymencie były bardzo trudne. Badani drukowali różne artykuły, rozkłady autobusów, gromadzili

gry niewymagające dostępu do internetu. Opisywali ten proces jako „przygotowania do nadchodzącej katastrofy”. Inne argumenty świadczące o dużej roli internetu w życiu młodzieży wypływają z raportu zatytułowanego: *Internet mobilny w życiu studenta* (Krejtz, <https://interaktywnie.com/public...>). Badania, o których mowa, przeprowadzono w 2010 roku, wśród 399 studentów warszawskiej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej. Wówczas większość badanych studentów (68%) korzystała przede wszystkim z internetu stacjonarnego. Najczęściej wykorzystywanymi funkcjami i serwisami były kolejno: konta e-mail, komunikatory, portale społecznościowe, portale informacyjne, Wikipedia, fora i grupy dyskusyjne. Głównymi celami korzystania z internetu były: kontakty ze znajomymi i przyjaciółmi, zdobywanie informacji potrzebnych do nauki, zdobywanie bieżących wiadomości, obsługa konta bankowego, sprawdzanie mapy i pogody, kontaktowanie się z rodziną, oglądanie filmów, zakupy.

Współczesna edukacja przebiega w świecie otwartym, informatycznym i technologicznym. Można w tej rzeczywistości dostrzegać i szanse, i zagrożenia. Wśród zagrożeń wymienia się: chaos informacyjny, cyberprzemoc, uzależnienia od używania technologii i zanik tradycyjnych kontaktów interpersonalnych. Szanse zaś upatrywane w zinformatywowanym i rozwiniętym technologicznie świecie to, np.: wzrost możliwości badawczych, przyrost wiedzy i nieograniczony do niej dostęp, możliwości kontaktowania się z ludźmi z całego świata, możliwość korzystania na co dzień z szeregu urządzeń ułatwiających człowiekowi życie oraz poprawiających jego komfort. Nie ma co do tego wątpliwości, że wiedza generuje postęp, a historia cywilizacji i kultury dowodzi emancypacyjnej funkcji wiedzy.

Dostrzegając wady i zalety obecnych czasów – wśród których znajdują się niespodziewane zwroty i szybkie tempo zmian – należy poszukiwać edukacji „na miarę” tej rzeczywistości. Dzisiaj określania takie jak rewolucja naukowo-techniczna, rewolucja informacyjna, rewolucja biotechnologiczna, przestają wzbudzać zdziwienie i stanowią normę. Życie człowieka w XXI wieku jest zinformatywowane na masową skalę. W 2014 roku liczba aktywnych telefonów komórkowych przekroczyła liczbę ludności na świecie (<https://www.ericsson...>). Tempo rozrostu informacji można zobrazować pewnym przykładem, a mianowicie w 2004 roku, w najpopularniejszej wyszukiwarce internetowej, pod hasłem „książka kucharska” odnaleziono 150 tys. rezultatów wyszukiwania (strony polskie). W tym samym czasie pod hasłem „hodowla żółwi” było 800 rezultatów, a pod hasłem „domowy wypiek chleba” 52 rezultaty (Nalaskowski 2006, s. 78). We wrześniu 2016 roku, wpisując te same hasła do przeglądarki

google.pl uzyskano odpowiednio: „książka kucharska” 2 mln 270 tys. wyników, „hodowla żółwi” 128 tys. wyników, „domowy wypiek chleba” 464 tys. wyników. We wrześniu 2018 roku rezultatów wyszukiwania tych haseł w przeglądarce google.pl było: 12 mln 800 tys. – „książka kucharska”, 321 tys. – „hodowla żółwi”; 1 mln 590 tys. – „domowy wypiek chleba”.

Treści edukacyjnych jest dzisiaj tak wiele, że człowiek musi uruchamiać mechanizmy racjonalnej selekcji, czyli oddzielenie tego, co jest nieprawdziwe (tzw. *fake news*) i zbędne od tego, co wartościowe i ważne. Oczywiście nie ma się całkowitej pewności, że dokonane wybory będą dobre. Sytuacja staje się coraz bardziej złożona. Liczba faktów, interpretacji i dylematów jest przytłaczająca. „Co więcej, mamy niejako drugi, dodatkowy świat – *cyberprzestrzeń* – z nowymi właściwościami, cechami i możliwościami” – pisze Lech Zacher (2011, s. 27). Ponadto rozważa, czy i jeśli tak jest, to jak ludzie sobie poradzą w tym nowym ontyczno-kognitywnym otoczeniu? Czy obecny system edukacji może sprostać tak zarysowanej rzeczywistości? Jednym z głównych problemów edukacji, a jednocześnie jej wielkim wyzwaniem, jest poszukiwanie relacji między następującymi kategoriami: informacją, wiedzą, uczeniem się, samouczaniem, inteligencją zbiorową, zdolnością współpracy z „inteligentnymi” maszynami, funkcjonowaniem w wirtualnej przestrzeni a umiejętnościami praktycznego życia.

Tak zwane encyklopedyczne gromadzenie informacji wydaje się niepotrzebne, być może nawet szkodliwe, a na pewno nierealne. Za pośrednictwem internetu, do którego podłączone są przedmioty codziennego użytku, człowiek korzysta z zasobów informacji nagromadzonych na całym świecie. W tej chwili można prześledzić biografię wybranego pisarza czy wyszukać informację na temat wybranego kraju na świecie. Daje się zauważyć, że *homo faber* (człowiek pracy) zmienia się w *homo informaticus* (człowieka informacji). Świat informacji i technologii jest obecnie na takim poziomie zaawansowania, że pojedynczy człowiek nie jest w stanie go pojąć. Kultura XXI wieku przybiera charakter polifoniczny. Pojawiają się coraz to nowe rozwiązania instrumentalne, technologiczne, pragmatyczne. Prowadzi to do relatywizmu poznawczego. Ontologiczne ryzyko związane jest z nietrwałością, niepewnością, wielowątkowością. Dawno upadła wiara w bezzałożeniowość wiedzy. Człowiek nadaje znaczenia i sens temu, co poznaje. Obiektywne poznanie przestaje istnieć. Kwieciński (2000) pisał o epoce transformacji: od posłuszeństwa do odpowiedzialności. Epoka posłuszeństwa wymagała od podmiotu stosowania sztywnych, wcześniej określonych schematów myślenia i postępowania. Epoka odpowiedzialności

wymaga myślenia dogłębnego i wieloaspektowego. Rzeczywistość staje się coraz trudniejsza do zrozumienia przez przeciętną jednostkę.

W dzisiejszym świecie, gdzie pozyskiwanie informacji jest łatwe i szybkie, dysfunkcjonalne jest założenie o edukacji, której podstawowym dążeniem jest „kolekcjonowanie informacji” (Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 89). Nadmiar informacji połączony z chaosem i niemożnością odróżnienia tego, co wartościowe, od tego, co niewartościowe Teresa Hejnicka-Bezwińska (2000, s. 82) określiła mianem „zaczadzenia smogiem informacyjnym”. „Zaczadzenie” wiąże się także z brakiem podstawowych kryteriów: prawdy i fałszu, ważności i nieważności, podstawowości i marginalności, wiarygodności i niewiarygodności. Zbyszko Melosik (2003, s. 73) swój niepokój w temacie wyraził słowami: „każdego dnia pojawiają się (i znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gadżety kulturowe, nowe gwiazdy mediów”. Niepokojące jest to, że te wszystkie „nowości” wyzwalają w młodzieży bezrefleksyjną, automatyczną reakcję, którą autor określa mianem „kultury klikania” i „neurotycznym poszukiwaniem nowości i wrażeń”. Melosik (2003) jest zdania, że jednostka nie potrafi obronić się przed atakującymi ją milionami informacji pod postacią słów, obrazów, dźwięków, filmów, symboli, kontekstów, interpretacji. Taki natłok informacji pozostaje w oczywistej dysproporcji wobec zdolności poznawczych i analitycznych człowieka. Paradoxem jest to, że przeciążony informacjami człowiek bywa często znudzony i poszukuje coraz to wymyślniejszych form ich zdobywania. Poruszone kwestie nieświadomej ideologizacji i indoktrynacji stanowią również przedmiot troski Anny Odrowąż-Coates (2018), która twierdzi, że bez myślenia refleksyjnego i krytycznego ludzie nie zdają sobie sprawy z bycia poddanymi tym procesom.

Przed edukacją stają bardzo ważne wyzwania. Zacher (2011, s. 29) jest zdania, że powinna ona czynnie uczestniczyć w dyskursie ponowoczesności i współtworzyć jego koncepcje interpretacyjne. Ponowoczesny człowiek ma być refleksyjny i kreatywny. A edukacja ma zapobiec pasywności i zmarginalizowaniu człowieka. Człowiek działający schematycznie i rutynowo „zostanie w tyle”. Wobec akceleracji prawie wszystkiego pozostawanie w tradycyjnym systemie edukacji spowoduje to, że „wszystko ucieknie”. Świat stanie się niezrozumiały, a człowiek, który został z tyłu, będzie zdolny do bezmyślnego wykonywania poleceń tych, którzy nadążyli. Alexander King i Bertrand Schneider (1992, s. 85) wyrazili pogląd, że w kulturze, która jest zdominowana przez technologię, musi nastąpić podział na tych, „którzy tylko naciskają guziczki i na tych, którzy rozumieją funkcjonowanie systemu”. W środowisku

z informatyzowanym liczą się kompetencje związane z obsługą i programowaniem urządzeń służących gromadzeniu i przetwarzaniu informacji oraz szereg kompetencji społecznych.

Alvin Toffler (2006) w książce zatytułowanej *Trzecia fala* ujął zjawisko analfabetyzmu w nowy paradygmat. Zważywszy na zmienność i dezaktualizację informacji oraz szybki przyrost wiedzy, analfabetami nie będą ci, którzy nie potrafią czytać i pisać, ale ci, którzy nie potrafią się uczyć, a potem uczyć się ponownie. Umiejętność szybkiego dostosowania się do tego, co nowe i rozumienia wiedzy oraz nieustannego aktualizowania swoich kompetencji staje się bardzo istotna. Don Tapscott (2010, s. 237) zauważył, że posiadanie informacji nie jest tak ważne, jak umiejętność dotarcia do niej: „naprawdę liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to jak poruszamy się w cyfrowym świecie i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy”. Pojawiają się głosy bardzo sceptyczne, że człowiek nie jest w stanie zapanować nad informacjami, które do niego docierają, które ma możliwość pozyskać. Zygmunt Bauman zauważył, że ludzie w przyszłości – a rok 2018 jest przyszłością wobec roku 1996, kiedy to Bauman snuł te przypuszczenia – będą przedmiotem technologicznego działania, polegającego na fragmentaryzacji. Ludzie będą w stanie sprawnie działać tylko na wybranych polach oraz rozumieć tylko wybrane fragmenty technologicznego świata. Intelktualne dyspozycje jednostek okażą się niewystarczające. Atomizacja jednostki – jej wąska specjalizacja – zdaniem autora (Bauman 1996) oznacza dehumanizację. Człowiek nie jest już w stanie funkcjonować samodzielnie, w oparciu o informacje i wiedzę osobistą. Pojedyncza osoba jest w stanie poznać i zrozumieć tylko fragmenty, wycinki dzisiejszego świata. Na to zjawisko zwracał uwagę również Ryszard Kapuściński (2003), który pisał o pozyskiwaniu informacji, wiedzy i refleksyjności w czasach, które nazwał tzw. epoką handlu informacją:

Samo słuchanie i patrzeć dzisiaj nie wystarcza. To zdecydowanie za mało. Obecnie żyjemy w świecie tak złożonym i trudnym, a wokół nas dzieje się tak wiele rzeczy, że nieustannie musimy sprawdzać, co myślą inni, konsultować się i radzić, sięgać po coraz to nowsze lektury. Dzisiaj po prostu świata nie da się ogarnąć umysłem jednostki, ponieważ nasza wiedza jest sumą wielu informacji, poglądów i punktów widzenia. Rzeczywistość globalną można poznać wyłącznie poprzez zbiorowy, kolektywny umysł. W każdym razie nie jednostkowy [...] Zatem: intuicja, doświadczenie i ogólne odczytanie. [...] Refleksja wymaga głębszej wiedzy (Kapuściński 2003, s. 92–93).

Na tle tej dyskusji o informacji i fragmentaryzacji świata oraz podmiotowości i wiedzy człowieka warto podkreślić wiadome i, wydawałoby się, jasne rozróżnienie między informacją a wiedzą. Informacja ma charakter fizyczny lub semantyczny i może istnieć niezależnie od podmiotu. Wiedza ma charakter semantyczny i jest spersonalizowana. Jest też o wiele bardziej ustrukturyzowana i musi być zinterpretowana. Przedstawione zróżnicowanie przestaje być jednak oczywiste. Zacierają się definicje podstawowych kategorii, takich jak wiedza, prawda i informacja.

Zmianom języka towarzyszą zmiany sposobu myślenia. Nowa technologia na nowo definiuje podstawowe pojęcia takie jak wiedza i prawda, programuje mechanizmy percepcyjne społeczeństwa decydujące o tym, co ważne, a co nieważne, co jest możliwe, a co niemożliwe, a także – przede wszystkim – co jest prawdziwe (Bard, Soderquist 2006).

Mieczysław Malewski (2012) również stoi na stanowisku, że wiedzy i informacji nie można traktować jako tożsamy. Cytując Gustavssona (2002, s. 19, za: Malewski 2012) pisze:

[...] wiedza jest czymś innym i czymś więcej niż informacja. Informacje można pozyskać z komputerów i podręczników; stają się one wiedzą tylko wtedy, kiedy zostaną zinterpretowane, zrozumiane i umieszczone w kontekście.

Malewski uważa, że wiedza ma charakter personalny. Podmiot dopełnia wiedzę poprzez jej zrozumienie, interpretację, opatrzenie sensami, nadawanie znaczenia oraz umieszczanie w jakimś kontekście. Informacja jest zaś traktowana jako bezosobowa, instrumentalna i pragmatyczna – istnieje niezależnie. Podmiot może ją wykorzystać nie uruchamiając dodatkowych operacji intelektualnych. Pojęciem bliskoznacznym do pojęcia „informacje” są zorganizowane i zakomunikowane dane. Odbiór informacji i danych może zatem odbywać się bezrefleksyjnie. Z kolei tworzenie wiedzy wymaga od podmiotu refleksyjności.

Teraźniejsza codzienność polega na wykorzystywaniu wiedzy w różnych dziedzinach życia. Nigdy wcześniej działalność praktyczna człowieka nie była tak zależna od wiedzy jak obecnie. Giddens (2001) przytacza wiele przykładów codziennych aktywności, których nie da się wykonać bezwiednie. Doniesienia naukowców, profesjonalistów w danej dziedzinie tworzą tzw. wiedzę

ekspercką. Informacje i wiedza płyną także ze środków masowego przekazu oraz z codziennych interakcji. Giddens podkreśla rolę mediów elektronicznych, które biorą udział w „procesie mediacji doświadczenia”. Dochodzi do tego, że: „Wiedza nie tyle towarzyszy faktycznym zdarzeniom, ile współtworzy je. Podobnie rzecz ma się ze wszystkimi innymi wymiarami życia społecznego w nowoczesności” (Giddens 2001, s. 20).

Wiedzę jako pewną ogólną kategorię charakteryzuje wieloźródłowość, ale także inne cechy, takie jak: niepewność, nietrwałość, problematyczność. Ponadto w „nowoczesnym świecie” informację w odróżnieniu od wiedzy dość łatwo się tworzy. Przeciętna jednostka dysponuje narzędziami jej upowszechniania. Funkcjonowanie w takim świecie wymaga refleksyjności. Ta konieczność ma, co najmniej, dwie przyczyny, a mianowicie ilościową, rozumianą jako przyrost wiedzy i informacji oraz jakościową, rozumianą jako poliparadygmatyczność tejże wiedzy i informacji. Wobec tego położenie edukacji instytucjonalnej – zakładając jej ogólnodostępność i masowość, praktycznie na wszystkich jej poziomach – jest niezwykle trudne. Edukacja w tradycyjnym jej ujęciu niedomaga z powodu nadmiaru wiedzy i jej dezaktualizacji. Studenci – podmioty społeczeństwa wiedzy – którzy mogliby stać się uosobieniem sprostania wymienionym trudnościom muszą być wyposażeni w wiele niezbędnych kompetencji. W społeczeństwie wiedzy niezbędna jest umiejętności zdobywania i przetwarzania informacji oraz ich oceny i interpretacji, co w konsekwencji oznacza zdolność tworzenia wiedzy. Ważne jest także myślenie systemowe, praca zespołowa i w grupie.

Sfera wiedzy i informacji nie jest jedynym obszarem, który w ostatnich latach uległ zmianie. Środowisko społeczne studenta funkcjonującego w technologiczowanym świecie również się przeobraża. Zwykłe relacje interpersonalne, spotkania twarzą w twarz są wciąż bardzo ważne, lecz wydaje się, że przestały być wystarczające. Człowiek ponowoczesny to *człowiek online*. Zwłaszcza młodzi ludzie są stale *w sieci* – przez całą dobę żyją zarazem w prawdziwym, jak i w wirtualnym świecie.

Obecne «ciche» założenie, czy nadzieja, że świat realny będzie regulatywnie dominował nad wirtualnym, może okazać się w przyszłości naiwne. [...] W tej dziedzinie można się spodziewać trudnych dziś do wyobrażenia niespodzianek” (Zacher 2013, s. 536).

Związki międzyludzkie nie są tożsame z tymi, które były opisywane kilkadziesiąt lat temu. Zanikają głębokie więzi, a rozwijają się płytsze kontakty

społeczne. Następuje dezintegracja tradycyjnych struktur społecznych, takich jak wspólnota lokalna, rodzina, co prowadzi do zaniku przekazu generacyjnego.

Współczesny człowiek, humanista powinien sobie jednak poradzić z wyzwaniami świata nowoczesnych technologii. Zakładając, że komputer przetwarza informacje z przeszłości oraz teraźniejszości i nie posiada ani świadomości, ani sumienia, ani intuicji, to nie istnieje maszyna, która dorównałaby potencjałem człowiekowi, któremu służy. Człowiek obsługujący maszyny nie może uosabiać rutynowości, powtarzalności i automatyczności. Musi wykazać się intelektem i mądrością. Edukacja zaś, jeśli ma pomagać w opisanych założeniach, stoi przed wyzwaniem rozwijania: intelektualnej samodzielności, kreatywności, krytycyzmu, elastyczności, zdolności współdziałania z innymi, empatii oraz odpowiedzialności. Zważywszy na te wymagania, po raz kolejny pojawia się pytanie o kompetencje podmiotu, pozwalające mu na zachowanie krytycznej postawy intelektualnej.

1.4. Globalizacja studiów i studiowania

Istnieje wiele dyskursów globalizacyjnych. Jest to jeden z najczęściej omawianych tematów w naukach społecznych i humanistycznych. Zjawisko jest analizowane od stron: politycznej, społecznej, kulturowej, gospodarczej, ekonomicznej, ekologicznej, demograficznej, edukacyjnej i wielu innych. Globalizacja dotyczy wszystkich dziedzin życia. Obecnie całą sferę działalności człowieka obejmuje rewolucja informacyjna i komunikacyjna, która przekłada się na przestrzeń edukacji. Największe globalne organizacje, takie jak: Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Światowa Organizacja Handlu, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju oraz największe globalne korporacje, jak np. Google i Microsoft, wyznaczają kierunki polityki oświatowej na całym świecie. Rozwój internetu – jako głównego koła napędowego rewolucji informacyjno-komunikacyjnej – po raz pierwszy w historii ludzkości doprowadził do sytuacji, w której skończyła się kontrola państw nad informacją. Należy jednak nadmienić, że rządy niektórych krajów nadal starają się kontrolować wiadomości, które docierają do obywateli. Jednocześnie powszechnie sądzi się, że rządy państw o największym potencjale gospodarczym (Stany Zjednoczone, Niemcy, Francja, Rosja, Chiny) „rządzą” w „świecie informacyjnym” i kierują globalnymi procesami.

Ronald Robertson (za: Sztompka 2002, s. 582) globalizację określił jako „zbiór procesów, które czynią świat społecznie jednym”. Zglobalizowaną rzeczywistość społeczną scharakteryzował zaś w kilku punktach:

- rozwój logistyki oraz internetu pozwalają przemieszczać się po świecie oraz znacznie skrócić dystans w kontaktach międzyludzkich;
- unifikacja kultury pozwala na zbliżanie się do siebie różnych społeczności lokalnych. Powiązania ekonomiczne, polityczne, strategiczne między krajami i ich aktywny udział na arenie międzynarodowej są coraz silniejsze. Styl życia ludzi na świecie ulega ujednoliceniu;
- powstają ruchy społeczne o ponadnarodowym charakterze, powstają grupy społeczne skupiające ludzi z różnych rejonów świata. Integracja może dotyczyć ludzi przebywających w różnych miejscach i w różnym czasie. Jest to zatem integracja przemyślana, integracja refleksyjna.

W publicystyce oraz literaturze naukowej pojawia się pojęcie „globalnego kryzysu”, które jest związane z obserwowalną przewagą negatywnych skutków globalizacji nad pozytywnymi następstwami ujednolicania społeczeństw i gospodarki. Przyczyny takiego stanu rzeczy upatruje się w braku troski o dobro wspólne. Nieliczni mieszkańcy świata bogacą się kosztem pracy i życia innych, jak również kosztem degradacji środowiska naturalnego. Sytuacja taka jest podyktowana w dużym stopniu niewłaściwą edukacją warstw nieuprzywilejowanych lub całkowitym jej brakiem. Edukacja w wielu częściach świata wciąż pozostaje dobrem dostępnym dla nielicznych.

Dyskusje o edukacji i globalizacji przybierają dwa odcienie. Pierwszy rodzaj retoryki zakłada, że cały globalny system edukacji (jeśli można zakładać, że coś takiego istnieje) nie prowadzi do niczego innego, jak tylko rozwarstwień społecznych, bezrobocia, ubóstwa i wykluczenia. Zarazem w edukacji upatruje się szans na zmniejszanie negatywnych skutków globalizacji. Głównym zadaniem edukacji w zglobalizowanym świecie jest sprostanie wielu ambiwalencjom, takim jak nowoczesność i postęp vs. tradycja i stagnacja, monokulturowość vs. wielokulturowość, narodowość vs. europejskość/światowość, uniwersalność vs. jednostkowość. W sferze edukacji ambiwalencja ta polega, z jednej strony, na otwarciu na bogactwo różnych kultur, wartości, nowości techniki oraz na różnorodność ofert edukacyjnych. Obserwuje się unifikację i standaryzację edukacji na całym świecie. Z drugiej zaś strony dostrzega się wyraźną krytykę tych zjawisk oraz uwypuklenie „globalnych” problemów współczesnego świata, takich jak: nierówności, ubóstwo, degradacja przyrody.

Jeśli w edukacji dostrzega się szansę na zmniejszenie negatywnych skutków globalizacji, to musi to być edukacja, która przygotowuje do kontaktu z innymi oraz do rozumienia innych. Edukacja ta ma dwa wymiary – poznawczy i emocjonalny. Pierwszy jest związany z intelektualną otwartością oraz gromadzeniem wiedzy o innych. Drugi oznacza uczuciowe nastawienie do innych – otwartość, serdeczność, wolę współpracy. Do współegzystencji, wzbogacania kultur, wzajemnego poszanowania i refleksyjnego dialogu przygotowuje edukacja międzykulturowa, o której Jerzy Nikitorowicz (2001, s. 119) pisze, że: „[...] odrzuca rasizm i inne formy dyskryminacji w szkołach i w społeczeństwie, akcentuje zaś i popiera pluralizm reprezentowany przez uczniów, ich społeczność i nauczycieli”.

Edukacja międzykulturowa nie oznacza zatem wyłącznie nauczania o innych kulturach. Ma ona o wiele szerszy zasięg, ponieważ uczy, jak wchodzić w relacje z przedstawicielami innych kultur.

Powracając do edukacyjnych szans, u podłoża których leżą procesy globalizacyjne, na pierwszym planie dostrzegalna jest szeroka oferta edukacyjna. Można sądzić, że wymiana wiedzy, informacji, poglądów i wartości jest nieograniczona. Polska młodzież może studiować zagranicą oraz uczyć się z tych samych materiałów co rówieśnicy z innych krajów. W opisywanym obszarze istnieją jednak dotkliwe ograniczenia. Na bycie „obywatelem świata” mogą sobie pozwolić tylko mieszkańcy krajów zamożnych i bogate elity z pozostałych państw. Osoby niezamożne mają ograniczone możliwości bywania „w świecie”, nie mówiąc o zamieszkaniu i studiowaniu w innym kraju. Biedni poruszają się w ograniczonej przestrzeni i pozostają lokalni. Obecnie bycie „obywatelami świata” znajduje się w granicach możliwości wielu polskich studentów, zwłaszcza młodzieży pochodzącej z klas średnich. W naszym kraju, w ostatnim dwudziestopięcioleciu obserwuje się wzrost popularności zagranicznych wyjazdów w celach edukacyjnych.

Idea studiowania zagranicą nie jest zjawiskiem nowym. Życiorys Tomasza z Akwinu (za: Chenu 2001) zawiera informację, że studiował on w Neapolu, Kolonii i Paryżu. Biografia Erazma z Rotterdamu (Huizinga 1964) pokazuje zaś, iż studiował i nauczał w Niderlandach, Paryżu, Oxfordzie i Cambridge. 15 czerwca 1987 roku powstał program międzynarodowej wymiany studentów i pracowników, który stanowi obecnie najpopularniejszy – wśród polskich studentów – sposób na spełnienie marzeń o studiowaniu w innym kraju. Europejski program działań na rzecz mobilności studentów (*European Action Scheme for the Mobility of University Studies*) został ustanowiony decyzją Rady

Tabela 3. Liczba studentów i nauczycieli akademickich wyjeżdżających i przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus

Rok akademicki	1998/1999	2002/2003	2010/2011	2013/2014
Liczba polskich studentów korzystających z programu	1426	5419	14 243	15 517
Kraje, do których polscy studenci wyjeżdżali najczęściej	Niemcy (500) Francja (168) Wielka Brytania (151)	Niemcy (1682) Francja (745) Hiszpania (442)	Hiszpania (2450) Niemcy (2023) Włochy (1212)	Hiszpania (2599) Niemcy (2285) Włochy (1212)
Liczba zagranicznych studentów, którzy przyjechali do Polski	220	996	7583	11 693
Kraje, z których studenci najczęściej przyjechali do Polski	Niemcy (51) Francja (41) Wielka Brytania (34)	Niemcy (219) Francja (201) Hiszpania (123) Włochy (123)	Hiszpania (1910) Turcja (1511) Niemcy (754)	Turcja (3167) Hiszpania (2803) Francja (1053)
Liczba wyjazdów polskich nauczycieli akademickich	359	884	5215	7229
Liczba przyjazdów zagranicznych nauczycieli akademickich	b.d.	640	2376	3558

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html>.

Europy. Celem programu jest wsparcie międzynarodowej współpracy szkół wyższych. Z programu – odkąd powstał – skorzystało ponad 3 mln studentów. W pierwszym roku jego funkcjonowania na część studiów lub na praktyki wyjechały 3244 osoby. W roku akademickim 2000/2001 liczba ta wzrosła do 115 432, a w 2012/2013 wyniosła 268 143 osoby (www.erasmus...). W pierwszym roku funkcjonowania programu w Polsce (1998/1999) na stypendium do innego kraju wyjechało 1426 studentów. W roku akademickim 2003/2004 wyjechało 6278 studentów, w tym autorka tej książki. W roku akademickim 2013/2014 liczba wyjeżdżających wzrosła do 15 517 studentów. Pracownicy polskich uczelni także stają się coraz bardziej mobilni. Liczba zagranicznych studentów i pracowników naukowych odwiedzających Polskę również stale rośnie. W tabeli 3 zilustrowano wybrane dane statystyczne na temat wyjazdów z i przyjazdów do Polski w ramach programu Erasmus.

Obok danych statystycznych istnieją też dane szacunkowe związane z wyjazdami w ramach programu Erasmus. Komisja Europejska szacuje, że 27% studentów Erasmusa poznaje swojego długoletniego partnera podczas pobytu na stypendium. Ponadto wskazuje, że od 1987 roku te pary dorobiły się około miliona potomków (Bobrowicz 2017).

Od roku akademickiego 2007/2008 do roku akademickiego 2013/2014 Erasmus był częścią programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*, LLP). Na lata 2014–2020 Unia Europejska uruchomiła program Erasmus +, który powstał na skutek połączenia kilku europejskich inicjatyw i programów: programu „Uczenie się przez całe życie”, programu „Młodzież w działaniu”, Erasmusa Mundus, Tempus, Alfa i Edulink.

Obecnie wymiana zagraniczna studentów z programu Erasmus nie stanowi dużego wyzwania merytorycznego i organizacyjnego. Stopniowy system studiów oraz obowiązujący w Europie system punktowy (*European Credit Transfer System*, ECTS), pozwalają na zaliczanie punktów zagranicą, a studenci są zwalniani z zaliczania przedmiotów, w których nie uczestniczyli w kraju. Koordynację kształcenia studentów w Europie rozpoczął Proces Boloński, który został zainicjowany podpisaniem w 1999 roku przez 29 państw europejskich tzw. Deklaracji Bolońskiej. Obecnie w procesie bierze udział 47 państw (m.in.: Albania, Andora, Bośnia i Hercegowina, Serbia i Czarnogóra, Macedonia, Watykan, Rosja). W międzynarodowych forach, organizowanych przy okazji konferencji Procesu Bolońskiego, uczestniczą także przedstawiciele wielu innych, oficjalnie niestowarzyszonych krajów. Przykładowo, w 2010 roku, w spotkaniu zorganizowanym w Budapeszcie i Wiedniu, uczestniczyli również

przedstawiciele 25 krajów, takich jak: Australia, Brazylia, Chiny, Egipt, Izrael, Japonia, Kanada, Kirgistan, Malezja, Maroko, Meksyk, Senegal, Tunezja i USA (<http://www.nauka...>).

Kraje rozwinięte mają porównywalne standardy uczenia się w zakresie warunków stwarzanych na uczelniach oraz dostępu do nowoczesnych technologii, a ich mieszkańcy w pełni korzystają ze zdobyczy współczesnej cywilizacji – bywają hedonistyczni, są nastawieni na dobrobyt sfery materialnej. Takie postawy rodzą kolejne wyzwania edukacyjne. Z jednej strony człowieka należy wyposażać w szereg sprawności instrumentalnych, pozwalających na sprawne funkcjonowanie w informacyjnym świecie wieloznaczności. Z drugiej strony celem edukacji jest rozwój wartości humanistycznych i przygotowanie ludzi do życia wspólnie i na rzecz wspólnoty. Z globalizacją i refleksyjnością ściśle związane jest pojęcie świadomości globalnej. Swobodny przepływ informacji na temat tego, co dzieje się na świecie powoduje, że problemy współczesnego świata dotyczą wszystkich.

Giddens (2007) zwraca uwagę na dwa wymiary globalnej świadomości. Pierwszy z nich związany jest z szeroką odpowiedzialnością jednostki, która znacząco wykracza poza dbanie o środowisko lokalne, a nawet kraj, w którym żyje. Podążając tym tropem, człowieka interesują problemy świata i pozostaje na nie wrażliwy oraz jest wobec nich aktywny. Innym aspektem jest fakt, że człowiek konstruuje swoją tożsamość przez czerpanie globalnych wzorów zachowań i postaw. Świadomość globalna jest istotna w obliczu obaw o zanik tożsamości regionalnej i narodowej. Kazimierz Krzysztofek (2002) w artykule zatytułowanym *Kulturowa ścieżka globalizacji* twierdzi, że lęk o erozję tożsamości spowodowaną globalizacją jest nieuzasadniony. Wręcz przeciwnie, człowiek w zglobalizowanym świecie pragnie posiadać wyrazistą tożsamość, chce się wyróżnić. Autor dodaje jednak, że w zglobalizowanym świecie tożsamość człowieka jest wielowymiarowa, ponieważ może on powiedzieć o sobie jestem warszawiakiem, Europejczykiem, obywatelem świata.

Globalizacja jest nieodwracalnym etapem przemian cywilizacyjnych. Uznawszy ten fakt Pierre Bourdieu i Noam Chomsky (za: Polak 2001) wyrażają pogląd, że dobrym kierunkiem, w którym mogą zmierzać procesy globalizacyjne, jest droga globalizacji humanistycznej, pozwalająca na tworzenie alternatywnych szans dla różnych grup społecznych – socjalnych, zawodowych, kulturalnych. Globalizacja humanistyczna stanowi alternatywę dla świata wielkich, skoncentrowanych na zysk korporacji. Wyzwania stojące przed edukacją w okresie globalizacji są zatem ogromne. Od instytucji oświatowych oczekuje

się wychowania młodych ludzi, którzy będą przystosowani, czyli zdolni do nieustannego adaptowania do zmieniających się warunków. Edukacja ma nadać określony kierunek ludzkiemu działaniu i myśleniu – słusznym kierunkiem wydaje się inspiracja do bycia twórczym, kreatywnym otwartym i refleksyjnym oraz zdobywania wiedzy i właściwego jej wykorzystania. Edukacja tradycyjna nie jest w stanie sprostać tym zadaniom:

[...] nie jest przygotowana do podejmowania współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt powoli reaguje na zmiany. Trudności wynikają przede wszystkim stąd, że systemy oświatowe nadal koncentrują się na zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych społeczeństw rolniczych i przemysłowych (Pachociński 2006, s. 35). „Szkoła przyszłości musi więc pomóc uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, w odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń (Pachociński 2006, s. 44).

1.5. Neoliberalne oblicza studiowania

Liberalizm oznacza, że każdy ma prawo do rozwoju własnej osobowości oraz działania zgodnego z własną wizją i możliwościami. Wolność jest najwyższą cnotą liberałów. Liberalizm jest łączony z zagrożeniem wynikającym z rozwoju postaw egoistycznych i konkurencyjnych oraz rozwojem różnic ekonomicznych między ludźmi. Społeczeństwo liberalne może więc dobrze funkcjonować tylko wtedy, kiedy jego członkowie wytworzą więzy społeczne.

Neoliberalizm najogólniej można zdefiniować jako teorię, która opisuje funkcjonowanie człowieka w świecie społecznym, politycznym i gospodarczym na podstawie etycznych zasad, które stoją na straży indywidualnych praw jednostki. Orędownicy neoliberalizmu głoszą, że wolny rynek jest przestrzenią, która pozwala nie tylko na rozwój społeczny, lecz także na rozwiązywanie problemów społecznych. Neoliberalista neguje równość i sprawiedliwość społeczną oraz zakłada, że ludzie są różni, a nierówność jest czymś naturalnym. Równość jest traktowana jako katalizator kreatywności, hamujący rozwój i motywację do działania, które można sprowadzić do konkurowania ze sobą. Należy jednak podkreślić, że każdy człowiek, pomimo różnic indywidualnych, powinien mieć prawo do równego traktowania. Każdy powinien podejmować wysiłek na miarę własnych możliwości i zbierać jego owoce. W praktyce neoliberalizm oznacza rozwój, który jest zależny od międzynarodowego rynku finansowego, od międzynarodowej polityki

korporacyjnej. Wyrazem tego są m.in.: rozwarstwienie społeczne, nierówności społeczne, konsumpcjonizm, indywidualizacja, dyktat wydajności pracy i obniżanie jej kosztów poprzez przenoszenie jej w rejony świata, w których siła robocza jest bardzo tania. Są to zjawiska interpretowane jako niebezpieczne i zagrażające. Eugenia Potulicka (2016, s. 9–10) pisze o państwie neoliberalnym:

Traktuje ono jednostki i korporacje jako tzw. aktorów biznesowych, tworzy nową ekonomię wiedzy, tworzy państwo, które nie jest już odpowiedzialne za zapewnienie uprawnień takich jak bezpieczeństwo socjalne. Szkolnictwo wyższe funkcjonuje i jako uprawnienie socjalne, i jako czynnik wzrostu ekonomicznego. [...] Kapitalistyczny reżim akademicki – jak go określają Sheila Slaughter i Gary Rhoades – charakteryzuje się zwiększoną komercjalizacją uczelni. Uniwersyteckie biura biznesu zaczęły nawet licencjonować używanie nazwy i symbolu uczelni [...] Uczelnie i badania stały się wartością w kategoriach ekonomicznych i żadnych innych. Przedsiębiorczości na uczelniach nie popiera 70% humanistów i przedstawicieli nauk społecznych (Calhoun 2006, s. 9, za: Potulicka 2016).

Polityka neoliberalna traktuje edukację – podobnie jak wiele innych obszarów życia społecznego – jako część pozostawionego bez kontroli państwa rynku. Rola państwa w tym zakresie jest zredukowana do minimum, a każdy człowiek ponosi odpowiedzialność za swoją edukację. Edukacja jako element „neoliberalnej gry” opiera się na podobnych jak inne obszary życia człowieka zasadach – „gramy o dobre stanowisko”, „gramy o metkę”, „gramy o zagraniczne wakacje” „gramy o dobrą szkołę”. Dave Hill (2005, za: Mazur 2011, s. 135–136) wymienia główne aspekty neoliberalnej polityki oświatowej:

- deregulacja i decentralizacja;
- komercjalizacja szkół oraz komercjalizacja w szkołach;
- płatna nauka w szkołach;
- prywatyzacja wielu edukacyjnych aktywności (np.: zatrudnianie zewnętrznych firm do gotowania, sprzątanania, prowadzenia wybranych zajęć w szkołach);
- prywatyzacja szkół i innych placówek oświatowych.

Mazur (2011, s. 137) jest zdania, że neoliberalizm wpływa na uczniów i nauczycieli oraz rozwija takie cechy, jak współzawodnictwo, indywidualizm, a także redukuje odpowiedzialność społeczną. Eugenia Potulicka w artykule pt. *Edukacja przeciw neoliberalnym „wartościom” i polityce oświatowej* (tnszp.pl/index.php/...) wyróżnia elementy strategii edukacji neoliberalnej:

1. Instrumentalne traktowanie edukacji i zawężenie programów nauczania do aktualnych potrzeb ekonomicznych grup uprzywilejowanych.
2. Prywatyzacja edukacji, jej urynkowienie i traktowanie jako inwestycji.
3. Nierówności oświatowe spowodowane tym, że zamożni rodzice na wolnym rynku edukacyjnym mogą sobie pozwolić na wybór najlepszych szkół dla swoich dzieci. Innym aspektem nierówności oświatowych są bardzo duże albo bardzo małe nakłady na edukację powszechną w różnych rejonach danego kraju.
4. Przeniesienie do szkolnictwa biznesowych metod zarządzania. Traktowanie systemów szkolnych analogicznie do systemów produkcji.
5. Zmniejszenie odpowiedzialności państwa za edukację i jej przeniesienie na samorządy oraz samofinansowanie się szkół.
6. Ideologiczna kontrola edukacji przez wprowadzenie ogólnonarodowych standardów i egzaminów zewnętrznych w postaci testów. Realizacja programów nauczania w poszczególnych szkołach sprowadza się do zrealizowania treści niezbędnych na zewnętrznym egzaminie testowym.
7. Powszechne mechanizmy selekcji uczniów, a nawet rodziców.
8. Nastawienie szkół i nauczycieli na osiąganie jak najwyższych mierzalnych wskaźników osiągnięć uczniów. Nauczyciele są sprawdzani do roli techników-wykonawców, którzy oceniają według klucza.
9. Uzawodowienie edukacji, kosztem edukacji służącej szerokiemu, wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Specjalizacje pojawiają się już na poziomie szkoły podstawowej. System edukacji, włączając weń edukację na poziomie wyższym, ma przygotować „siłę roboczą”.
10. Uczniowie pochodzący z zamożniejszych rodzin oraz ci, którzy są bardziej uzdolnieni, są przygotowywani do zajmowania wyższej pozycji społecznej niż pozostali.
11. Najlepiej – z ekonomicznego punktu widzenia – aby wyższe wykształcenie było dostępne tylko dla wąskiej elity. Spowoduje to duże oszczędności w kasie państwa.

Namysł nad negatywnymi skutkami polityki neoliberalnej na edukację w Polsce odbywa się przede wszystkim w kręgach akademickich, a także w kręgach niektórych partii, zwłaszcza lewicowych. Nowak-Dziemianowicz (2014a, s. 55) pisze, że po 1989 roku:

[...] edukacja jako wartość i jako praktyka społeczna została ponownie uwięziona. Najpierw, w wyniku ustrojowej zmiany wyzwolona z ideologicznego

sposobu myślenia, podległego [...] partyjnej doktrynie, która sprowadzała jednostkę do roli bezmyślnego trybiku w maszynie, nic nie znaczącej części większego kolektywu, posłusznej ideologii, żyjącej z wyuczoną bezradnością, a przez to niezwykle podatnej na manipulację, edukacja uwięziona została w ideologii rynku.

Ideologia rynku traktuje człowieka jak towar zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej. Ciało, aspiracje, plany życiowe, styl życia – wszystko da się przeliczyć na pieniądze i wszystkim da się handlować. „Uwięziona” edukacja nie ma szans spełniać swoich podstawowych i najważniejszych ról – emancypacyjnej i krytycznej.

Do niedawna uczelnie wyższe uważano za jedne z ostatnich bastionów opierających się polityce neoliberalnej. Malewski (2014, s. 11) napisał:

Tradycyjnie uważano, że pomiędzy świątynią wiedzy i mądrości, za jaką uchodził uniwersytet, a świątynią pieniądza i zysku, jaką bez wątpienia jest korporacja gospodarcza, istnieje nieprzebyta przepaść. Urynkowanie i komercjalizacja edukacji akademickiej sprawiły, że uniwersytety znalazły się we władzy pieniądza.

Tadeusz Gadacz sformułował podobną ocenę:

Uniwersytety stały się fabrykami, a nauka zbiurokratyzowaną produkcją (za: Sławińska 2009, s. 16).

Czytając na temat ideałów przyświecających tradycyjnemu uniwersytetowi zauważa się, że zobowiązywały one studentów oraz pracowników naukowych i dydaktycznych do wspólnotowości, poznawczego uniwersalizmu, zorganizowanego sceptycyzmu, bezinteresowności, traktowania nauki jako dobra wspólnego (Merton 1982). Humboldtowski model uniwersytetu nie wpasowuje się we współczesną wizję urynkowanej, przedsiębiorczej uczelni, której kultura organizacyjna przypomina korporację. Czy nauka została już całkowicie sprywatyzowana, rozpatrywana w kategoriach zysków i strat finansowych? Nauka, wiedza, informacje przestały być traktowane jak coś, czego nikomu nie zabraknie. Zyskały status produktów oferowanych przez rynek. Malewski (2014, s. 15) przytacza poglądy Colina Symesa, który jest zdania, że kształcenie akademickie operuje koncepcją epistemologii utylitarnej. Epistemologia ta akcentuje przede wszystkim pragmatyczne, a nie transformatywne funkcje wiedzy. Studiowanie staje się procesem

nabywania wiedzy czy wykształcenia, które są produktami. Te same zagrożenia dostrzega Czerepaniak-Walczak (2013a, s. 11), pisząc o badaniach naukowych, które są traktowane jako narzędzia w walce o supremację w świecie oraz o specjalnościach kształcenia, które są wymuszane przez rynek pracy.

Malewski (2014) zauważa, że niegdyś w uniwersytetach badawczych w pierwszej fazie kształcenia studenci przyswajali naukowe podstawy studiowanej dyscypliny, w drugiej zaś uczestniczyli w pracy badawczej prowadzonej przez profesora. Nie istniały Ramy Kwalifikacji Kształcenia, które „zamykały” program kształcenia w zbiory: wiedzy, kompetencji i umiejętności. Przeciwnie studiowanie było procesem otwartym, zindywidualizowanym i niepowtarzalnym. Obecnie istnieje przekonanie, że wyposażenie studentów w pożądane na rynku pracy efekty kształcenia pozwoli na budowanie społeczeństwa wiedzy i dynamizowanie gospodarki. Przekonanie to jest w oczywisty sposób paradoksalne, ponieważ zakłada kreowanie człowieka według wzoru, a współczesny świat jest niestabilny, zaskakujący i oporny na wszelkie wzory. Sama idea ujmowania treści kształcenia w zbiór „obowiązkowych” efektów nie wydaje się jednak bardzo zagrażająca dla idei refleksyjności w kształceniu studentów. Niemniej analiza Ramy Kwalifikacji Kształcenia (Nowak-Dziemanowicz 2014a) skłania do wniosku, że takie kategorie jak twórczość, kreatywność, refleksyjność w znikomym stopniu mają wyznaczać ścieżki edukacji akademickiej współczesnej młodzieży.

1.6. Kompetencje kluczowe a refleksyjność

Obecną, zakładaną tendencją uniwersytetów – powstałą wokół potrzeby modernizacji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego – jest wykraczanie poza opartą na wiedzy perspektywę skoncentrowaną wokół podejść dyscyplinarnych. Szkoły wyższe są obligowane do bardzo szeroko pojętego rozwoju studentów; w zakresie wielu sfer zwanych kompetencjami kluczowymi, do których można zaliczyć: rozwijanie generycznych umiejętności związanych z funkcjonowaniem poznawczym i społecznym, rozwijanie kompetencji społecznych, uczenie kompleksowego myślenia i działania, wdrażanie do twórczości i kreatywności oraz przyjmowanie postawy odpowiedzialnej za własne uczenie się (European Commission 2013). Określenie refleksyjności mianem „serca kompetencji kluczowych” pojawiło się w dokumencie zatytułowanym: *The definition and selection of key competencies* opublikowanym przez OECD (s. 8).

Opis kluczowych umiejętności związanych z dobrym, mądrym i aktywnym funkcjonowaniem człowieka w świecie pojawia się w wielu kontekstach w zakresie różnych dyscyplin naukowych. Neville Bennett, Elisabeth Dunne, Clive Carre (1999) definiowali umiejętności kluczowe jako te, które wspierają każdą dyscyplinę i które można przenosić do różnych kontekstów oraz obszarów nauki i pracy. Zdaniem Villa Sàncheza i Poblete Ruiza (2008) kompetencje kluczowe wyłaniają się z kombinacji różnych czynników związanych z wyobraźnią, wrażliwością i zdolnością widzenia tego, w jaki sposób rozmaite części różnych całościowych struktur są ze sobą powiązane. W europejskiej polityce edukacyjnej kompetencje kluczowe są zaś utożsamiane z narzędziami czy też środkami instrumentalnymi, służącymi do uzyskiwania określonych celów, pozwalających ludziom rozumieć świat i dobrze współdziałać z innymi.

Dyskurs na temat kształcenia kompetencji kluczowych jest prowadzony od dawna. Powstają w tym zakresie kolejne publikacje naukowe oraz liczne raporty edukacyjne. Największe znaczenie i międzynarodową rangę uzyskały dokumenty zatytułowane: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (1982), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* (1995), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1996) oraz *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Znaczenie tych dokumentów dla edukacji studentów jest istotne, ponieważ ich treści w dużej mierze wyznaczyły politykę edukacyjną krajów europejskich. Wśród czynników wpływających na kształt tych dokumentów – pomimo tego, że powstawały w różnych dziesięcioleciach – niezmiennie wymieniane są: przemiany społeczne, naukowe i technologiczne; rozwój społeczeństwa informacyjnego; wzrost znaczenia wiedzy oraz potrzeba uczenia się przez całe życie.

W raporcie Klubu Rzymskiego z 1982 roku zatytułowanym: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982) wyraźnie zaakcentowany jest rosnący dysonans między złożonością świata a możliwościami i zdolnościami ludzi do sprostania tej złożoności. Edukacja obejmująca swym zakresem uczenie się formalne, przestaje być funkcjonalna, ponieważ w niewystarczającym stopniu odpowiada na potrzeby odpowiedzialnego za przyszłość Ziemi człowieka. Zapewne dlatego autorzy raportu pisali:

Uczenie się oznacza [...] rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowanie i wdrażanie nowych metodologii, nowych umiejętności,

postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982, s. 8).

Podkreślenie roli inicjatywy, czyli zdolności planowania, projektowania, aktywności i samodzielności w działaniu, oraz przyjęcie postawy otwartości na zmiany stanowią kategorie niemożliwe do realizacji przez człowieka pozbawionego refleksyjności. Dalej James Botkin, Mahdi Elmandjra i Mircea Malitza (1982) wyróżnili dwa wzorce uczenia się. Pierwszym jest uczenie się zachowawcze, które wiąże się z „importem” tego, co znane, odkryte i już opisane. Uczenie się zachowawcze może dotyczyć wiedzy, ale także reguł, zasad, strategii, a nawet światopoglądu. Drugim wzorcem jest uczenie się innowacyjne. Jego podstawą są antycypacja i uczestnictwo prowadzące do rozwiązywania nowych problemów. Dziś do tych podstaw mogłoby zostać dodane wytwarzanie nowych problemów. Uczenie się innowacyjne polega na stosowaniu technik, takich jak – prognozowanie, symulacja, modelowanie i tworzenie scenariuszy. Wszystkie z zaproponowanych technik wpisują się w metodykę uczenia się refleksyjnego.

W opublikowanej w listopadzie 1995 roku przez Komisję Europejską *Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia* (*White Paper on Education and Training Towards the Learning Society*) próbowano odpowiedzieć na toczące się dyskusje na temat konieczności zmian w edukacji w krajach europejskich. *Biała Księga* zawiera analizy stanu oświaty z 1995 roku oraz propozycje i rekomendacje dalszego jej rozwoju. Podstawową ideą inicjatorów powstania *Białej Księgi* było zachęcanie do budowania społeczeństwa uczącego się, opartego na idei całościowego zdobywania wiedzy i umiejętności. Uczenie się przez całe życie ma spełniać dwie zasadnicze funkcje. W wymiarze osobistym ma po prostu ułatwiać życie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W wymiarze wspólnotowym ma być warunkiem postępu społecznego. W pierwszym rozdziale *Białej Księgi* zarysowano trzy czynniki przemian społecznych prowadzących do konieczności zmian w edukacji. Były to: rozwój społeczeństwa informacyjnego, globalizacja, rozwój nauki i techniki (*White Paper...* 1995, s. 6–8). Rozwój społeczeństwa informacyjnego i telekomunikacyjnego uznane zostały za nową rewolucję przemysłową, która, podobnie jak poprzednie rewolucje, będzie miała wyraźne konsekwencje dla pracy i zatrudnienia. Nowe technologie zmienią charakter pracy, organizację produkcji oraz rynek zatrudnienia. Elastyczność w pracy, praca w zespołach, rozwój podwykonawstwa zostały wymieniane jako przykładowe konsekwencje informatyzacji świata. Wskazano również na to, że technologia informacyjna przyczyni się do zaniku monotonnej pracy

rutynowej, a człowiek coraz częściej będzie stawał przed zadaniami wymagającymi inicjatywy, inteligencji i zdolności adaptacji. Dzisiaj, w 2018 roku, te założenia są rzeczywistością.

Globalizacja – jako kolejny czynnik zmian edukacyjnych – daje bezprecedensowe możliwości dla przepływu kapitałów, towarów i usług. Komisja Europejska opowiedziała się za zachowaniem europejskiego modelu społecznego, a umiędzynarodowienie potraktowała jako wzmocnienie dla pozycji Europy w świecie. W wymiarze edukacyjnym została podkreślona solidarność między różnymi rejonami europejskimi wyrażona m.in. w programie Erasmus, który dotyczy edukacji i szkoleń. Zróżnicowanie poziomu życia w krajach europejskich wymaga poprawy konkurencyjności gospodarek poszczególnych krajów, zwiększenia jakości życia dzięki bardziej efektywnej dystrybucji dóbr. Niebezpieczeństwo rozłamu europejskiego zostało uznane nie tylko za niekorzystne i niebezpieczne, lecz wręcz zbyt drastyczne. Wiele wskazuje na to, że obecnie to niebezpieczeństwo się ziszcza, a edukacja okazuje się czynnikiem o niewystarczającej mocy jednoczenia.

Trzeci czynnik wyzwalający zmiany w edukacji – rozwój i upowszechnianie wiedzy naukowej i technicznej – ulega dynamicznemu przyspieszeniu. Nowy model produkcji, tzw. wiedzy *know-how*, wiąże się, z jednej strony, z coraz większymi specjalizacjami, z drugiej zaś z interdyscyplinarnością. Urządzenia, których używa człowiek, są zaawansowane technologicznie, jednak postęp technologiczny ma wiele twarzy. Przez niektórych jest uważany za zagrożenie. Analogiczne obawy pojawiły się w procesie przejścia ze średniowiecza do renesansu. Kluczem do rozwiązania tych obaw są wiedza oraz refleksyjne podejście do zmiany. Wiedza, którą posiada człowiek, jest niczym łącznik między nauką a postępem ludzkości. Człowiek nie może pozostać bezwolny wobec zachodzących zmian. Przeciwnie, winien być świadomym i refleksyjnym podmiotem innowacyjnej kultury.

W *Białej Księdze* (1995, s. 28–39) sformułowano dwa podstawowe warunki prowadzące do przekształcania społeczeństw w społeczeństwa wiedzy. Pierwszym było umożliwienie każdemu człowiekowi współudziału w tworzeniu kultury, drugim – zbliżenie świata biznesu i edukacji. Warunek pierwszy wiąże się z umożliwieniem zdobywania szeroko pojętej wiedzy ogólnej. Szeroka wiedza ogólnohumanistyczna pozwala człowiekowi sprawnie funkcjonować w świecie, żyć świadomie i podejmować dobre decyzje. Warunek drugi oznacza aktywność edukacyjną, ekonomiczną i zawodową. Człowiek żyjący w globalnym świecie musi interioryzować zarówno wiedzę techniczną, jak i umiejętności społeczne.

Konieczny jest zatem rozwój w obu tych sferach. Warte podkreślenia jest także znaczenie technik samodzielnego uczenia się przez całe życie. Istnieje kilka sposobów na rozwój i całościowe utrzymywanie przez człowieka zdolności do zatrudnienia. Droga tradycyjna rozpoczyna się od zdobycia dyplomu, który pozwoli na rozpoczęcie pracy. Droga nowoczesna polega na wejściu i budowaniu sieci współpracy, kształcenia i doskonalenia. Tworzenie przez studentów własnego portfolio edukacyjno-zawodowego staje się wstępem do kariery. Jeszcze podczas nauki formalnej studenci dbają o budowanie swoich profili na portalach internetowych związanych z karierą (np.: pl.linkedin.com, Goldenline). Piszą o swoich kompetencjach, ukończonych kursach, a także tworzą sieć znajomości zawodowych.

Komisja Europejska opracowała pięć priorytetowych celów, których realizacja ma doprowadzić do powstania społeczeństwa uczącego się (*White Paper...*, s. 28–49):

- zdobywanie nowej wiedzy;
- zbliżenie szkół z przedsiębiorstwami;
- zwalczanie wykluczenia;
- biegle porozumiewanie się trzema językami Wspólnoty Europejskiej;
- zrównoważone inwestycje materialne i edukacyjne.

Człowiek zdobywający wiedzę posiada dostęp do wielu form edukacji, odpowiadających jego potrzebom. Zbliżenie szkół i przedsiębiorstw, a nawet likwidowanie barier pomiędzy nimi, ma się odbywać poprzez rozwój systemu praktyk oraz doskonalenie zawodowe przez całe życie. Przeciwdziałanie marginalizacji edukacyjnej ma się odbywać m.in. dzięki organizowaniu staży edukacyjnych. Istotnym czynnikiem w zwalczaniu wykluczenia są również nauczyciele. Odpowiedzialność społeczna związana z tym zawodem jest tak duża, że powinni do niego trafiać najlepsi – tacy, którzy będą potrafili rozwinąć u dzieci i młodzieży motywację do uczenia się, refleksyjną postawę wobec edukacji i wiele innych kompetencji społecznych.

Opanowanie trzech języków Wspólnoty Europejskiej nie stanowi wyłącznie celu samego w sobie, ale jest ważne ze względu na dostosowanie się obywateli Europy do nowych kultur i środowisk. Nauka języka podstawowego miała się odbywać na poziomie szkoły podstawowej, a dwóch dodatkowych na dalszych etapach kształcenia. W Unii Europejskiej funkcjonuje już kilka programów rozwijających kompetencje językowe, np. Socrates, Leonardo, Lingua. W tych programach szczególnie promowane jest uczestnictwo nauczycieli. Ponadto umożliwiają młodzieży kontakty międzynarodowe. Powstanie społeczeństwa

uczącego się jest możliwe dzięki skonsolidowaniu poziomów finansowania zarówno inwestycji materialnych, jak i edukacyjnych. Zgodnie z tym celem kształcenie jest postrzegane jako dobra lokata – warto w nie inwestować.

Poszukiwanie odpowiedzi na edukacyjne wyzwania współczesności odbywa się również na łamach raportu zatytułowanego *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (*Learning: the Treasure Within*) i wydanego pod auspicjami Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO w 1996 roku. Pracami nad powstaniem tego raportu kierował Jacques Delors, który pełnił wówczas funkcję Przewodniczącego Komisji UNESCO ds. Edukacji na rzecz XXI wieku. Wcześniej, w latach 1985–1994, Delors był Przewodniczącym Komisji Europejskiej. W raporcie przedstawiono cztery filary, na których ma opierać się trwająca przez całe życie edukacja:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie;
- uczyć się, aby być.

W preambule raportu UNESCO wyrażono niepokój o dehumanizację kultury. Rewolucję technologiczną i rozwój mediów uznano za czynniki podtrzymujące to zaniepokojenie. Edukacja powinna zatem polegać na dostarczeniu sił i drogowskazów intelektualnych, za pomocą których będzie można zrozumieć to, co dzieje się dookoła oraz zachować wartości humanistyczne. W raporcie podkreślono jeszcze jedną kwestię, mającą swe źródła w obszarach zmian i innowacji jako napędowych sił społecznych i gospodarczych w XXI wieku. Było to ogromne zapotrzebowanie na różnorodne talenty i osobowości. Dzieciom, młodzieży, w zasadzie wszystkim jednostkom uczącym się, należy tak zorganizować edukację, aby miały warunki do doświadczania, przeżywania, eksperymentowania w sferach naukowych, społecznych, kulturowych i sportowych. Doświadczanie, przeżywanie i eksperymentowanie stanowią etapy uczenia się refleksyjnego przedstawionego w wielu modelach (np.: Borton 1970, Kolb 1984, Schön 1983, Johns 2000)¹.

Pierwszy z filarów – „uczyć się, aby wiedzieć” – oznacza uczenie się, które znacznie odbiega od zdobywania tzw. encyklopedycznych wiadomości. Polega ono na umiejętnym stosowaniu narzędzi służących do zdobywania wiedzy oraz na odkrywaniu i rozumieniu nowej wiedzy dzięki wykorzystaniu posiadanych już potencjałów poznawczych, takich jak myślenie i koncentracja. W „uczeniu

¹ Opisy tych modeli znajdują się w pracy Perkowska-Klejman (2013).

się, aby wiedzieć” istotne jest, aby jak najlepiej zrozumieć to, co dzieje się w rzeczywistości, łącznie ze zrozumieniem swojej w tym roli. Uczenie się ma służyć rozbudzaniu intelektu człowieka oraz budowaniu krytycyzmu poznawczego, a także rozwijaniu umiejętności tworzenia niezależnych sądów. Refleksyjność jest wyrażona jeszcze w innym aspekcie tego filaru – interdyscyplinarności. Wiedza stale ewoluuje, dlatego autorzy raportu uznali, że dążenie do poznania wszystkiego jest nieadekwatne do współczesnych czasów. Wszchedyscyplinarność od dawna jest niemożliwa. Kończą się czasy erudytów. Mimo to każdy człowiek potrzebuje kształcenia podstawowego, poznania kultury ogólnej, by sprawnie komunikować się z innymi i umieć z nimi współpracować. Specjalista w danej dziedzinie powinien zachować otwartość na inne obszary wiedzy, ponieważ taka postawa stwarza warunki do twórczej synergii między różnymi obszarami wiedzy.

Filar „uczyć się, aby działać” jest ściśle związany z filarem „uczyć się, aby wiedzieć”, ponieważ oznacza umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy w praktyce. W uczeniu się podkreślono rolę współdziałania oraz komunikacji. Pracujący w zespołach ludzie mogą kreatywnie kształtować przyszłość oraz rozwijać umiejętności radzenia sobie z nieprzewidywanymi sytuacjami. Człowiek „uczy się po to, aby działać”, a nie po to, aby przygotować się do wykonywania ściśle określonego przez procedurę zadania. Nikt nie potrafi precyzyjnie przewidzieć, jak będzie ewoluował rynek pracy. Innymi słowy, przygotowanie zawodowe przestaje polegać na wdrożeniu do wykonywania rutynowych czynności. Na pierwszy plan wysuwa się kognitywny aspekt czynności – przyczynia się do tego coraz powszechniejsze zastępowanie prostych prac pracą maszyn. Położenie nacisku na czynniki kognitywny i informacyjny powoduje przejście od uczenia się dla kwalifikacji do uczenia się dla kompetencji. Czynności fizyczne coraz częściej zastępowane są czynnościami mentalnymi, wśród których można wymienić programowanie i kierowanie maszynami, prace koncepcyjne i organizacyjne. Prowadzi to do przeistaczania się zespołów robotników w grupy projektowe. Człowiek, który „uczy się, aby działać”, będzie zaangażowany w to, co robi oraz odpowiedzialny za swoje wytwory. Jest on społecznym i aktywnym aktorem zmiany, ponieważ potrafi pracować wspólnie z innymi, po to, aby wszystkim żyło się lepiej.

Uczenie się następuje także po to, „aby żyć wspólnie”. Kluczowe w tym przypadku są umiejętności współdziałania i rozwiązywania konfliktów. Duże znaczenie ma również poszerzanie wiedzy historycznej i kulturowej w taki sposób, abyśmy doceniali wspólną kulturę, a także wykazywali tolerancję dla innych

społeczeństw, tradycji, obyczajów. „Uczenie się, aby żyć wspólnie” jest bardzo dużym wyzwaniem. Historia świata stanowi pasmo nieustannych wojen i konfliktów. Obecnie ludzkość dysponuje potężnym arsenałem, mogącym w skrajnym przypadku doprowadzić do autodestrukcji. Wyzwania stawiane edukacji są więc ogromne. Czy jest ona w stanie im sprostać? Nigdy do tej pory nie miała takiej mocy, ale jednocześnie współzawodnictwo i walka o indywidualny sukces są bardzo duże. Aby współpracować z „innym”, należy go najpierw dobrze poznać. Dlatego pewnym pomysłem edukacyjnym jest stopniowe „odkrywanie innego”, przy jednoczesnym stwarzaniu sytuacji do wspólnego rozwiązywania problemów. „Odkrywanie innego” wiąże się z budowaniem postawy prospołecznej, rozwijaniem empatii, umiejętności przyjęcia perspektywy innych grup etnicznych czy religijnych. Dialog i umiejętność argumentowania stanowią niezbędne podstawy współczesnej edukacji.

Filarowi „Uczyć się, aby być” odpowiada przeświadczenie o wszechstronnym rozwoju jednostki. „Być” oznacza mieć ciało, duszę, inteligencję i wyobraźnię. Wszechstronny rozwój oznacza także zdolność do myślenia refleksyjnego, wyrażania niezależnych sądów oraz podejmowania dobrych decyzji w oparciu o własny system wartości i własne kryteria wyboru.

Cztery filary edukacji powiązane są z ideą uczenia się przez całe życie. Edukacja ta:

[...] wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwania szybko zmieniającego się świata. [...] Czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się, wzbogacają wzajemnie. [...] Edukacja nieograniczona czasem i przestrzenią staje się wymiarem samego życia (Delors 1998, s. 17).

Współcześnie największe znaczenie dla kształcenia kompetencji kluczowych ma dokument, który swój ostateczny kształt uzyskał w 2006 roku, choć w maju 2018 roku podano do wiadomości jego nową wersję (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. ...). Było to Zalecenie Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Na początku XXI wieku Rada Europejska doszła do wniosku, że w obliczu intensywnych przemian społecznych i gospodarczych ważne oraz konieczne staje się opracowanie zestawu podstawowych kompetencji i umiejętności niezbędnych Europejczykowi do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy. Rozpoczęto od analizy, a następnie prognozy w zakresie tego, co przesądza i będzie przesądzać

o sukcesie edukacyjnym i zawodowym człowieka. Innymi słowy, zaczęto zastanawiać się nad czynnikami związanymi z sukcesem edukacyjnym człowieka oraz sukcesem na rynku pracy. W 2001 roku Komisja Europejska powołała grupę roboczą złożoną z narodowych ekspertów państw członkowskich, której celem było zdefiniowanie „kompetencji kluczowych” oraz wypracowanie wspólnego stanowiska na temat uznawalności tych samych kompetencji za kluczowe we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Głównym kryterium uznawalności danej kompetencji za kluczową było to, czy wyposażenie poszczególnych jednostek w tę kompetencję jest niezbędne z punktu widzenia społeczeństwa jako całości. Kompetencje kluczowe zdefiniowano i wypunktowano w *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.

[...] większość ekspertów była zgodna co do tego, że aby termin «kompetencje» zasługiwał na epitet «kluczowe», «główne», czy też «podstawowe», musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwi jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu. Skoro jednak otoczenie ulega zmianom, kompetencje kluczowe powinny także umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, aktualizację pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji (Smoczyńska 2005, s. 14).

Kompetencje kluczowe wyłoniono z kilku obszarów, takich jak: wiadomości, wiedza, kwalifikacje, zdolności, adekwatność reakcji, odpowiednie postawy. Wyposażenie w kompetencje kluczowe jest niezbędne do samorealizacji i rozwoju człowieka uczącego się przez całe życie. W wymiarze społecznym kompetencje kluczowe poszczególnych obywateli gwarantują większą elastyczność, tzw. siły roboczej. Stanowią także istotny czynnik innowacji, konkurencyjności i wydajności. Wyposażony w nie pracownik wykazuje się większą motywacją do pracy oraz jest zadowolony z wykonywania swoich obowiązków. Należy podkreślić, że kompetencje kluczowe powinni nabyć uczniowie i studenci na poziomie szkół różnego szczebla oraz osoby dorosłe, w procesie całościowego uczenia się, poprzez rozwijanie i aktualizowanie swoich umiejętności. Kompetencje kluczowe w dokumencie *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* zostały zdefiniowane jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” (s. 4). Ponadto kompetencje kluczowe charakteryzują się

tym, że wszyscy ludzie ich potrzebują, by się rozwijać, samorealizować i pozostawać aktywnymi obywatelami. Są one również ważne ze względu na integrację społeczną i zatrudnienie. Wśród kompetencji kluczowych znalazły się:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna (*Zalecenie...*, s. 4).

Porozumiewanie się w języku ojczystym oznacza zdolność do wyrażania i interpretowania w formie ustnej i pisanej swoich myśli, pojęć i opinii. Zdolność ta ma potencjał bycia wykorzystywaną w różnych środowiskach, takich jak dom, szkoła, praca. Kompetencje językowe umożliwiają podtrzymywanie relacji międzyludzkich oraz pozwalają na porozumiewanie się z innymi ze zrozumieniem wzajemnych intencji oraz kontekstów. Istotne są także umiejętności różnicowania i wykorzystywania różnych typów narracji. Poszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji, a także formułowanie i wyrażanie na tej podstawie własnych poglądów w formie pisemnej i ustnej z uwzględnieniem określonego kontekstu wpisują się w obszar kompetencji językowych. Porozumiewanie się z innymi, to również analizowanie tego: jak mój komunikat jest odbierany, czy rozmówca mnie zrozumiał, czy prawidłowo wyraziłem swoje intencje, czy zostały one dobrze odebrane, czy popełniłem jakieś błędy, czego powinienem unikać w przyszłości, nad czym popracować oraz wiele innych kwestii. Dobra komunikacja między ludźmi to komunikacja refleksyjna, ponieważ taka komunikacja pozwala na pełne zrozumienie przekazu wraz z jego kontekstem.

Porozumiewanie się w językach obcych, obok zdolności opisanych w kategorii porozumiewanie się w języku ojczystym, wymaga dodatkowo zrozumienia różnic kulturowych oraz posiadania i aktywnego stosowania umiejętności mediacyjnych. Zaznaczono, że stopień opanowania języka może być różny w przypadku poszczególnych osób w zakresie rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie. Refleksyjność będzie uruchamiana zwłaszcza w sytuacjach wymagających zrozumienia innego kontekstu kulturowego. Uczenie się języka obcego to nie tylko uczenie się tłumaczeń, ponieważ na język składa się wiele

elementów: słowa, gramatyka, wymowa, codzienne zastosowanie, lecz także zastosowanie w sytuacjach wyjątkowych. Wszystkie te elementy cechują się wieloznacznością oraz subtelnnością.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne są związane z wykorzystaniem matematyki podczas rozwiązywania problemów praktycznych. Ktoś, kto posiada te kompetencje, będzie potrafił myśleć logicznie i wielopłaszczyznowo oraz prezentować i rozumieć myśli wyrażone za pomocą modeli, wykresów, wzorów i tabel. Aspekt naukowo-techniczny pozwala wyjaśniać różne zjawiska, formułować pytania i wyciągać wnioski na podstawie wiedzy i określonej metodologii. Refleksyjność jest istotna w sferze kompetencji matematycznych, ponieważ pozwala na analizę własnych sposobów myślenia podczas rozwiązywania problemów związanych z danymi. Jest podstawą rozumienia informacji zakodowanej w liczbach oraz zachowania krytycyzmu w stosunku do tego, co przedstawia się za pomocą liczb.

Kompetencje informatyczne oznaczają umiejętność krytycznego wykorzystywania technologii informacyjnej w środowisku nauki, pracy i rozrywki. Człowiek zanurzony w świat technologiczny zna i rozumie naturę, rolę oraz możliwości nowoczesnych technologii. Jednostka powinna także zdawać sobie sprawę z potencjału technologii w zakresie wspierania kreatywności oraz innowacyjności. Istotna jest także umiejętność oceny wiarygodności i rzetelności informacji zawartych w internecie oraz aspektów prawnych i etycznych dotyczących korzystania z technologii informacyjnej. Kompetencje informatyczne wymagają krytycznej i refleksyjnej postawy wobec informacji. Związane jest to z umiejętnościami obejmującymi zdolności wyszukiwania informacji, ich selekcji i przetwarzania.

Umiejętność uczenia się w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego...* (s. 9) została zdefiniowana jako:

[...] zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach.

Refleksyjność – która z pewnością przejawia się w tej umiejętności – składa się, m.in., na świadomość procesu uczenia się. Pozwala ona na określenie potrzeb oraz możliwości jednostki w zakresie nabywania i przetwarzania wiedzy oraz umiejętności, a następnie zastosowanie tego, czego się nauczyliśmy w codziennych sytuacjach, w różnych kontekstach. W *Zaleceniu...* podkreślono, że osoba

powinna mieć świadomość tego, jakich kompetencji, wiedzy i umiejętności będzie wymagał od niej rynek pracy. Zrozumienie powinno także obejmować indywidualnie preferowane strategie uczenia się, silne i słabe strony procesu oraz możliwość dostępu do pomocy i wsparcie w procesie uczenia się. Tak definiowane uczenie się nie jest możliwe bez nabycia umiejętności: czytania, pisania, liczenia, komunikacji oraz posługiwania się technologią informacyjną. Umiejętność uczenia się jest ponadto określona przez pewne rysy charakteru, takie jak wytrwałość, samodyscyplina, adekwatna samoocena, prospołeczność w kontekście dzielenia się z innymi nabytą wiedzą i umiejętnościami.

Szóste miejsce na liście kompetencji kluczowych zajęły kompetencje społeczne i obywatelskie. Określono je jako:

[...] kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa (*Zalecenie...*, s. 10).

Kompetencje społeczne, podobnie jak umiejętność uczenia się, można łączyć z refleksyjnością, ponieważ wymagają one samoświadomości, znajomości i zrozumienia zasad funkcjonowania w różnych środowiskach i okolicznościach. W rozumieniu tym chodzi o tolerancję, postawę niedyskryminującą, a także rozważenie aspektu społeczno-ekonomicznego. Ponadto podkreślono umiejętność wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, zdolności empatycznych, tworzenie klimatu zaufania oraz szacunek dla innych i możliwości kompromisu. Kompetencje obywatelskie oznaczają poszanowanie: demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa, praw obywatelskich w formie, w jakiej je sformułowano w *Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej* i międzynarodowych deklaracjach. Obywatelskość oznacza także efektywne zaangażowanie na rzecz wspólnot lokalnych i odleglejszych terytorialnie społeczności oraz współdecydowanie na wszystkich poziomach – od lokalnego po ogólnospółnotowy. Konstruktywne uczestnictwo w takich działaniach wymaga od podmiotu refleksyjnej i krytycznej postawy.

Inicjatywa i przedsiębiorczość jako kolejne kompetencje kluczowe prowadzą do realizacji pomysłów jednostek i grup poprzez ich kreatywność,

innowacyjność i racjonalną ocenę ryzyka. Osoba wyposażona w te kompetencje będzie rozumiała rozmaite konteksty pracy i życia ludzi oraz zasady działania gospodarki. Inicjatywa i przedsiębiorczość muszą charakteryzować przede wszystkim tych, którzy zarządzają projektami, ponieważ obejmuje to planowanie, analizowanie, komunikację i wiele innych obszarów.

Ostatnią z kompetencji kluczowych określono świadomością i ekspresją kulturalną. Kompetencja ta ma dwa wymiary. Pierwszy odnosi się do znajomości dziedzictwa kulturowego najbliższego rejonu, kraju i całej Europy, drugi zaś do wrażliwości na sztukę oraz ekspresji poprzez sztukę. Ekspresję kulturalną potraktowano jako niezbędną do rozwijania twórczych umiejętności, które stanowią ogromny potencjał do wykorzystania w pracy zawodowej i życiu prywatnym.

Na początku tego podrozdziału wspomniano, że refleksyjność została przez OECD określona mianem serca kompetencji kluczowych (<https://www.oecd...>, s. 8). Stwierdzenie to uzasadniano tym, że refleksyjne myślenie i działanie jest podstawą funkcjonowania człowieka w świecie współczesnym. Refleksyjność idzie w parze z podmiotowością, kreatywnością i umiejętnością zajmowania krytycznego stanowiska. Oznacza również świadomość własnych procesów metapoznawczych oraz wpływów kontekstowych. Innym objawem refleksyjności jest wysoki poziom dojrzałości społecznej. Człowiek refleksyjny jest w stanie „myśleć samodzielnie”; uniezależnić się od sądów innych przy zachowaniu szacunku do nich; zrozumieć różne, nawet wykluczające się perspektywy spostrzegania świata oraz być odpowiedzialnym za siebie i swoje działania (<https://www.oecd...>, s. 8–9).

ROZDZIAŁ 2

KONSTRUKTY REFLEKSYJNOŚCI – POJĘCIA I STANOWISKA

2.1. Refleksyjność, myślenie refleksyjne, refleksja krytyczna

Dosyć często pojęcie refleksyjności jest stosowane intuicyjnie, zwyczajnie utożsamiane z rozważą i namysłem, racjonalnością czy formą krytycznej kontemplacji. Tymczasem jest to zagadnienie o wiele szersze, wieloznaczne, pojawiające się w rozmaitych kontekstach oraz dookreślane za pomocą dodatkowych pojęć, takich jak myślenie, osądzanie, krytyczność. Pojęcie refleksyjności nie zwykle trudno uchwycić i nadać mu stałe, bezdyskusyjne znaczenie. Na wstępnym, bardzo ogólnym etapie definiowania, kluczem do zrozumienia pojęcia refleksyjności jest dodanie do wspomnianych intuicyjnie stosowanych synonimów (rozważa, namysł, krytyczna kontemplacja) ich zwrotnego charakteru. Podmiot, który dokonuje refleksji, doświadcza życia za pomocą myślenia, emocji i interakcji, zwróconych ku własnemu wnętrzu. Refleksyjność ma charakter relacji zwrotnej zachodzącej między podmiotem a jego intelektem oraz otoczeniem społecznym.

Refleksja i refleksyjność

Językoznawcy definiują refleksję jako głębokie zastanawianie się nad czymś, rozmyślanie połączone z analizą czegoś, rozważanie na jakiś temat. Refleksja to także myśl pojawiająca się po głębszym zastanowieniu. Refleksyjność będzie oznaczała skupienie się podmiotu na sobie samym, na własnej aktywności. Jest to także czynnik aktu świadomości stanowiący o tym, że spełniając go, uświadamia się jego obecność. Wśród synonimów słowa „refleksja” znajdują się: namysł, zaduma, zastanowienie, opamiętanie, rozważanie. W znaczeniu słownikowym (Dunisz 2003, t. p-s, s. 906) przyjmuje się, że refleksja oznacza:

1. a) «głębsze zastanowienie, zastanowienie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś»
- b) «myśl, wypowiedź będąca wynikiem zastanowienia się, rozmyślenia»
2. filoz. «w filozofii idealistycznej: poznanie skierowane na podmiot poznający, mające swe źródło w podmiocie, w przeciwności do poznania rzeczywistości zewnętrznej».

Językową podstawą pojęcia refleksyjność jest łacińskie słowo *reflexio* (Kamińska-Szmaj 2001), które tłumaczy się jako odbicie, odgięcie, odzwierciedlenie. Niektórzy autorzy zastanawiają się nad znaczeniem dwóch słów – „refleksyjność” i „refleksywność”. Etymologicznie oba te wyrażenia pochodzą od wspomnianego łacińskiego wyrażenia *reflexio*. Zdarzają się jednak nieco odmienne ich interpretacje. Zależy to głównie od autora oraz kontekstu zastosowania. Sławomir Dymczyk tłumacząc *Metod badań terenowych* (Hammerley, Atkinson 2000, s. 318) użył pojęcia „refleksywność”, a nie „refleksyjność”, argumentując że:

[...] po wielu przymiarkach (efekt zwrotności, współzależność, wzajemne oddziaływanie, sprzężenie zwrotne) zdecydowałem się na słowo «refleksywność», gdyż nasuwa skojarzenia z refleksami światła, odbiciem w zwierciadle [...].

Refleksywność oznacza krytyczny namysł odnoszący się do siebie samego. Jest to autorefleksja, autointerpretacja i autoreferencja. Refleksyjność obejmuje zaś proces poznawczy i praktykę społeczną – dowodzi Krzychała (2007). W literaturze pedagogicznej termin „refleksywność” (z nielicznymi wyjątkami) jednak nie funkcjonuje. Podobnie jest w innych obszarach profesjonalnych i potocznych.

W polskiej wersji przeglądarki Google, w grudniu 2018 roku termin „refleksywność” ma 7770 rezultatów wyszukiwania, a termin „refleksyjność” – 840 tysięcy.

Pojęcia „refleksyjność” i „refleksja” są różne semantycznie i gramatycznie, choć są czasami traktowane jako synonimy. Najczęściej jednak refleksyjność jest utożsamiana z usposobieniem i charakterem podmiotu, który może być refleksyjny, a refleksja z aktywnością i działaniem. W języku potocznym mówi się, że podmiot dokonuje refleksji. Bronislava Kasáčová (2004, s. 86), definiując refleksyjność, zwróciła uwagę na jej źródła i wymieniła: wątpliwości, niepewność oraz poczucie ambiwalencji. Refleksję utożsamiła natomiast z dokładnym poznanieniem siebie oraz poznanieniem innych, wliczając w to wiedzę na temat tego, jak postrzegają mnie inni:

Refleksja jest [...] odzwierciedleniem realnego świata w świadomości człowieka, [...] obejmuje poznanie i rozumienie tego, jak inni poznają i rozumieją podmiot refleksji, cechy jego osobowości, relacje emocjonalne i procesy kognitywne (Kasáčová 2004, s. 85–86).

Rozróżnienie terminologiczne między pojęciami „refleksyjność” a „refleksja” pojawia się także w pracy Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik (2014). Refleksyjność jest rozumiana jako aspekt osobowości cechujący się potrzebą namysłu i pogłębianiem samoświadomości. Refleksja jest aktywnością, podczas której następuje uświadamianie oraz analiza i interpretacja doświadczeń podmiotu. W przypadku negatywnych wniosków podmiot rozważa poprawę tegoż lub podobnego doświadczenia w przyszłości.

Można zatem potwierdzić, czy też raczej założyć, że refleksyjność stanowi kategorię związaną z osobowością człowieka, refleksja zaś wiąże się z jego aktywnością. Refleksyjność może być definiowana przez refleksję. Innymi słowy, jeśli człowiek dokonuje refleksji, to jest refleksyjny.

Piotr Sztompka (2002) posłużył się pojęciem „refleksyjność”, używając go w nieco szerszym kontekście, a mianowicie w odniesieniu do osobliwej wiedzy (s. 27) oraz kompetencji społecznej (s. 572):

Wydaje się, na podstawie przeprowadzonych studiów, iż nazywając coś refleksyjnym [...] działanie podmiotowe, organizację, instytucję, typ postawy badawczej, wiedzę, dziedziny nauk społecznych itp.), przypisujemy temu czemuś cechy (samo)zwrotności i współzależności. [...] Nasze myślenie i działanie nie stanowi prostego odbicia świata zewnętrznego (tradycyjnie

rozumianej struktury), lecz jest coraz bardziej zapośredniczane przez wiedzę, do której wytwarzania sami przyczyniamy się i jej nieustannie podlegamy. W tym ujęciu refleksyjność można postrzegać jako nowoczesny «mechanizm autokorekty», zarówno na poziomie myślenia oraz działania jednostkowego, jak i społecznego, globalnego (Sztompka 2002, s. 573).

Podobnie definiowany jest termin „refleksja”, pod którym kryje się:

[...] czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu. Samozwrotność stanowi najistotniejszą cechę refleksji. Refleksja stanowi zasadę subiektywności człowieka i jako taka jest podstawą funkcji samowiedzy, samokontroli oraz samowychowania człowieka (Chudy, w: Pilch 2006, s. 69).

Refleksja jest przeżyciem świadomym, twórczym procesem organizującym wysiłek intelektualny. Proces ten polega na zastanawianiu się i analizowaniu różnych aspektów tego, co jest przedmiotem myślenia. Określenie „refleksja” zawiera w sobie element czasowego odroczenia, ponieważ nie ma nic wspólnego z szybką reakcją, odpowiedzią na bodziec.

Wyrażeniami bliskoznacznymi do pojęcia „refleksyjność” są: przemyślanie, rozważanie, namysł, zaduma, zwrócenie się ku własnej aktywności, analizowanie przez podmiot swojego doświadczenia. Poszukując zaś pojęcia, które w znacznej mierze można utożsamiać z refleksyjnością, należy wskazać na mądrość. Według Martina Seligmana (2004) wśród elementów składowych mądrości znalazły się: zamiłowanie do wiedzy, chęć do uczenia się, ciekawość poznawcza, krytycyzm myślenia, zdolności myślenia praktycznego, kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna oraz zdolność przyjmowania perspektywy innych osób. Według Biblii mądrość pochodzi od Boga oraz, że jest bardzo cenna. Człowiek mądry jest święty:

Bóg bowiem miłuje tylko tego, kto przebywa z Mądrością. Bo ona piękniejsza niż słońce i wszelki gwiazdozbiór. Porównana ze światłością – uzyska pierwszeństwo (Mdr 7, 29–30).

W tej perspektywie mądrość łączy się z refleksyjnością lub też refleksyjność jest powiązana z mądrością.

Obok pojęć „mądrość” i „refleksyjność” istnieje także pojęcie autorefleksyjności, którą można metaforycznie przedstawić jako rozmowę z samym sobą. Jest to zaawansowana forma samowiedzy powstającej w wyniku autoanalizy swojego działania, przeżywania oraz myślenia. Autorefleksja może mieć miejsce zarówno podczas działania, jak i po jego zakończeniu. Jednym z celów autorefleksji jest wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń z zamiarem poprawy jakości swoich działań i interakcji w przyszłości. Autorefleksyjność, jako forma istnienia i uczestnictwa człowieka w świecie, wiąże się z podmiotowością i samoświadomością (Bałachowicz 2009). Określono ją również procesem badawczym skierowanym na własne myśli (Chaffee 2001). Celem tak pojętej autorefleksyjności jest poznanie sposobu, w jaki się myśli, poprzez analizę i ocenę własnych przekonań i wartości oraz rozpatrywanie doświadczeń życiowych nie tylko z własnego punktu widzenia.

Refleksyjność i autorefleksyjność pozwalają mądrym człowiekowi na rozwój horyzontów poznawczych, na dostrzeżenie wieloaspektowości i kontekstowości danego zjawiska. Umożliwiają także świadome, osobiste odniesienie się do danej sytuacji. To dzięki mądrości i refleksyjności człowiek stał się twórcą cywilizacji i kultury. Refleksja zasadniczo stanowi atrybut człowieka, ale coraz częściej tym mianem określa się też procesy, instytucje, organizacje. Dzięki refleksyjności człowiek zyskuje niezwykle możliwości poznania i rozwoju. Refleksyjność była ceniona w każdym okresie dziejów człowieka i jest ważna zarówno dla jego rozwoju indywidualnego, jak i dla rozwoju cywilizacji.

Myślenie refleksyjne

W pedagogice przyjmuje się, że pojęcie „myślenie refleksyjne” pochodzi z pracy Deweya zatytułowanej: *Jak myślimy? (How we think?)*, opublikowanej w oryginale w 1910 roku. Autor wyróżnił cztery typy myślenia.

1. Myśli pozbawione wagi i ciągłości logicznej, określone: „bezpodstawnymi urojeniami”, „banalnymi wspomnieniami”, „przelotnymi wrażeniami. Są one przypadkowe i chaotyczne.
2. Myśli odnoszące się do tego, czego nie dostrzega się wprost za pomocą zmysłów. Są to myśli powiązane ze sobą – „łańcuchy zdarzeń i epizodów, mające pewną zwartość”. Dotyczą zarówno świata realnego jak i świata fantazji – „leżą pośrodku między kalejdoskopową zmiennością twórców

fantazji a świadomie prowadzonymi rozważaniami, zmierzającymi do pewnych wniosków”.

3. Myślenie rozumowe – „mniemanie oparte na pewnej podstawie [...] przyjęcie lub odrzucenie czegoś jako rozumowo prawdopodobnego lub nieprawdopodobnego [...] pewne mniemania przyjmujemy nie zastanawiając się nad ich uzasadnianiem, inne znów przyjmujemy dlatego, że zbadaliśmy ich podstawy”.
4. Myślenie refleksyjne – określone: „czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza”. Myślenie to wynika ze stanu „zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności, wątpienia”. Jest „badaniem lub poszukiwaniem skierowanym ku wykryciu innych faktów, służących do potwierdzenia lub obalenia nasuwającego się mniemania” (Dewey 1988, s. 24–33).

Dewey (1988, s. 33) twierdził, że refleksyjne myślenie jest czymś więcej niż tylko racjonalnym i logicznym procesem rozwiązywania problemów. Zwrócił uwagę na trzy jego atrybuty: otwartość (*open-mindedness*), odpowiedzialność (*responsibility*) oraz energiczność (*whole-heartedness*). Stał na stanowisku, że myślenie refleksyjne wymaga wysiłku, ponieważ wiąże się z przyjęciem określonej tezy na podstawie dokonywanej obserwacji. Bywa, że jest to proces trudny i męczący, ponieważ opiera się na niepokoju i zakłopotaniu, które mogą być również nieprzyjemne. Można założyć, że dostrzeżenie niepewności dotyczącej formułowania i rozwiązania jakiegoś problemu powoduje uruchomienie procesów refleksyjnych. Dewey (1933, za: Breault, Breault, Hansen 2005) pisał o tzw. odczuwalnych trudnościach (*felt difficulty*). Niepewność, zdaniem autora, stanowi genezę refleksyjnego myślenia. W praktyce musi być odczuwalna przez podmiot. Dziecko lub dorosły musi odczuwać trudności poznawcze, które mu przeszkadzają i zakłócają jego równowagę. Do myślenia refleksyjnego nie można nakłonić przez zewnętrzne komunikaty i komendy, np. „Zastanów się nad tym głębiej”. Jeśli podmiot nie dostrzega kontrowersji poznawczych, nie uruchomi refleksyjności.

Rola konfliktu i polemik poznawczych w rozwoju poznawczym człowieka są dobrze poznane i opisane przez literaturę. Teoria Piageta zakłada, że doświadczenia pobudzające rozwój poznawczy rozbudzają ciekawość, ale tworzą także stan konfliktu, który generuje konieczność wyjścia z niego. Podobne znaczenie ma stan konfliktu w teorii Kohlberga. Przejście z jednego do kolejnego etapu

rozwoju moralnego zachodzi wówczas, gdy istniejące poglądy (postrzeganie dylematów moralnych) są kwestionowane.

David Boud, Rosemary Keogh i David Walker (1985, s. 18) stwierdzili, że refleksyjne myślenie ogólnie odnosi się do różnych intelektualnych i emocjonalnych działań, w które angażują się jednostki w celu zbadania swoich doświadczeń, aby doprowadzić do nowego zrozumienia i aprecjacji, rozumianej jako podwyższenie swojej wartości. Kilka lat później Boud (1999) dodał, że pojawienie się refleksyjnej praktyki odzwierciedla potrzebę studentów, aby działać i myśleć profesjonalnie. Refleksyjne myślenie i działanie stanowią integralną część procesu uczenia się przez całe życie. W związku z tym nieaktualne stają się tendencje, zgodnie z którymi uczniowie najpierw muszą nauczyć się teorii, a dopiero potem wykonywać zadania praktyczne. Definicja Bouda kładzie nacisk na poddanie celowej i krytycznej ocenie zarówno wiedzy, jak i doświadczenia. Refleksyjne myślenie dotyczy zrozumienia swoich działań, procesów, doświadczeń oraz tego, jak te doświadczenia wpływają na sam podmiot i innych.

Poszukując określenia, czym jest myślenie refleksyjne, zwrócono uwagę na pojęcie myślenia lateralnego. Oba koncepty (myślenie refleksyjne i myślenie lateralne) w wielu zakresach pokrywają się. Edward de Bono (2008) w książce zatytułowanej *Myślenie lateralne. Idea na przekór schematom* opisuje, jak pozbyć się myślenia schematami i uruchomić myślenie lateralne, pozwalające w niewiarygodny i twórczy sposób rozwiązywać wiele problemów. Autor jest zdania, że zaledwie 20% populacji można określić mianem „ludzi myślących”. Pozostała część to „ludzie informacyjni” (za: Dróżka 2006). Zdaniem De Bono człowiek myślący ufa własnej umiejętności myślenia, zachowuje świadomość tej czynności oraz potrafi określić cel namysłu. Człowiek myślący lateralnie zdaje sobie sprawę z tego, że wybrany przez niego sposób rozwiązania danej kwestii jest tylko jedną z licznych możliwości. Innymi słowy, jednostka jest świadoma tego, że istnieje wiele innych rozwiązań, które pozostają poza jej możliwościami, zasięgiem intelektualnym w ogóle lub w danej chwili. Myślenie lateralne to rodzaj sztuki, w której warto się doskonalić, ponieważ prowadzi ono do lepszego zrozumienia rzeczywistości, podejmowania trafniejszych decyzji oraz lepszego postępowania.

Myślenie refleksyjne bywa także utożsamiane z myśleniem krytycznym. Elementy krytycznego myślenia odnoszą się do racjonalności (poszukiwanie jasnych założeń, tez, pytań; posiadanie dobrych, sprawdzonych informacji pochodzących z wiarygodnych źródeł) lub refleksyjności (uwzględnienie

tego, co racjonalne, branie pod uwagę wielu uwarunkowań danej sytuacji, szukanie alternatyw, posiadanie otwartego umysłu). Właściwym rozróżnieniem w zakresie definiowania myślenia krytycznego i myślenia refleksyjnego jest założenie, że myślenie krytyczne jest niezbędne, ale niewystarczające do myślenia refleksyjnego. Myślenie krytyczne polega na stosowaniu zasad logiki – np.: indukcji, dedukcji – po to, aby właściwie rozwiązać zaistniałe problemy. Procedura rozwiązywania problemów jest procedurą wykrywania, obliczania i przywoływania rozwiązań. Myślenie refleksyjne jest odpowiedzią na problemy, które nie posiadają weryfikowalnych i niezaprzeczalnie prawdziwych odpowiedzi. Zasady logiki nie stanowią środka do rozstrzygnięcia kwestii takich jak: przyczyny chorób psychicznych, zagadnienia ubóstwa, zjawisko rasizmu czy kryzys ekonomiczny. Wobec tego typu problemów badacze i praktycy mogą identyfikować fakty i teorie, które mogą mieć zastosowanie do danej sytuacji. Rzeczywiste działania, decyzje związane z wybranym problemem muszą być podejmowane na podstawie najlepszych dostępnych informacji i dowodów. Dzięki zestawieniu realnej sytuacji z wybraną teorią można ocenić jej trafność i wiarygodność w danym kontekście oraz wygenerować potencjalne rozwiązanie.

Myślenie refleksyjne wykracza więc poza myślenie krytyczne. Myślenie refleksyjne uruchamiane jest w sytuacji, kiedy człowiek doświadcza trudności poznawczej, której nie może pokonać za pomocą posiadanych informacji, wiedzy umiejętności i nawyków. Uruchomiane jest w obliczu sytuacji nierutynowych, a niekiedy wiąże się ze zmianą toku myślowego. Innymi słowy, myślenie refleksyjne nie jest uruchamiane podczas rozwiązywania konkretnych problemów znanym i niezawodnym sposobem. Przy rozwiązywaniu tego typu prostych (zwanym też algorytmicznymi) problemów postępuje się automatycznie – wówczas to postępowanie nabiera właściwości złożonych nawyków. Innym, obok rodzaju problemów będących przedmiotem refleksji, wyznacznikiem myślenia refleksyjnego może być jego tempo. Myślenie, ogólnie rzecz ujmując, jest szybkie. Tempo nie stanowi oczywiście wyznacznika myślenia, jednak myślenie refleksyjne utożsamiane jest z niespiesznością, odroczeniem czasowym, powracaniem do tematu, a nawet brakiem zakończenia tego procesu. Innymi słowy, myśląc refleksyjnie dokonuje się szeregu procesów mogących trwać bardzo długo. Wychodząc od rejestru i analizy własnych zachowań, myśli, uczuć oraz ich przyczyn i konsekwencji, analizuje się również ścieżkę dojścia do danego wniosku, a następnie ocenia się i uzasadnia wybór tej a nie innej drogi poznania.

Refleksyjne myślenie łączy się z refleksyjną praktyką (Schön 1987), utożsamianą ze specjalistami napotykanymi w swojej pracy problemy, których nie można rozwiązać na podstawie istniejącej wiedzy zawodowej. Refleksja w działaniu, opisana przez Schöna, jest procesem intuicyjnym, ale obejmującym rozwój świadomości problemu. Problem, który nie mógł zostać wcześniej rozwiązany sprawdzonymi sposobami, będzie ponownie rozpatrywany poprzez patrzenie na niego z nowej perspektywy i generowanie nowych hipotez, następnie przetestowanych w praktyce.

Wątek niepewności, która pobudza refleksyjne myślenie, istnieje także w pracach Jacka Mezirowa (1990, 1991). Badacz porusza problem tzw. dezorientujących doświadczeń (*disorienting experience*). Dezorientujące doświadczenia nie pasują do aktualnych wierzeń i poglądów podmiotu. Sytuacja, w której znalazł się podmiot, „zmusza” go do ponownych rozważań i przemyśleń. Nowe doświadczenia za sprawą refleksji krytycznej mogą prowadzić do powstawania nowych, alternatywnych wyjaśnień.

Refleksja krytyczna

Poszukiwanie definicji refleksji krytycznej – podobnie jak w przypadku wcześniej analizowanych pojęć: refleksyjność, myślenie refleksyjne – prowadzi do stwierdzenia o braku jednoznaczności oraz konsensusu pojęciowego w oznaczaniu tej kategorii. Pojęcie to jest definiowane w różnych kontekstach oraz na tle różnych koncepcji. Co więcej, określenie „refleksja krytyczna” bywa rozumiane jednoznacznie z refleksyjną praktyką, refleksyjnym myśleniem oraz refleksyjnością. W literaturze o tematyce edukacyjnej zdarza się stosowanie tych pojęć zamiennie, co nie jest prawidłowe (Black i Plowright 2010). Dążąc do wyodrębnienia różnic między pojęciem myślenia refleksyjnego a pojęciem refleksji krytycznej należy uwypuklić to, że refleksja krytyczna oznacza wyższy poziom myślenia, przejawiający się m.in. próbą oceny swojego myślenia, kwestionowaniem swojego myślenia, zauważeniem jego kontekstowości, czyli np. odnoszeniem do różnych systemów społecznych i politycznych (Harvey i in. 2010).

W literaturze można odszukać co najmniej dwa – mogące być uznane za prawidłowe – sposoby rozumienia pojęcia „refleksja krytyczna”. Po pierwsze, jest to rodzaj autokrytycyzmu, który jest konstruktywny, ponieważ prowadzi do ulepszenia działania. Po drugie, może to być proces polegający na rozważaniu

poznawczych, etycznych, moralnych aspektów jakiegoś działania lub jakiejś sytuacji.

Ktoś, kogo określa refleksyjność krytyczna, przyjmuje stanowisko badającego/stawiającego pytania podmiotu, kogoś, kto chce rozwiązywać problemy, ale kwestionuje „status quo”. Osoba taka analizuje założenia własne i innych przez poszerzanie perspektyw spostrzegania oraz uwzględnianie zróżnicowanych kontekstów, teorii, profesji. Jack Mezirow (1991) i Stephen Brookfield (2009) dostrzegają w refleksji krytycznej pomost budowany między praktyką a jej teoretycznymi założeniami. Bez refleksyjności zostanie rozpatrzona wyłącznie techniczna, racjonalna strona danego działania, wdrożenia czy zastosowania. Refleksja krytyczna pozwala demaskować różne aspekty związku teorii i praktyki. Ponadto umożliwia rozważanie konkretnych praktycznych zastosowań przez odnoszenie ich do kulturowych, moralnych i etycznych podstaw wiedzy i działania. Brookfield (2009) sugeruje, że refleksja krytyczna stanowi coś, co odzwierciedla podmiotowe przekonania, ale wykorzystuje „inne soczewki”, inne perspektywy, inne teorie. Osoba, która potrafi dokonywać refleksji krytycznej, potrafi konkretnie i pewnie ocenić siebie, innych i sytuację z uwzględnieniem kontekstowości i innego punktu widzenia.

W praktyce refleksję krytyczną można sprowadzić, np. do systematycznego i gruntownego rozważania tego, co się myśli i tego, co się robi z własnej i cudzej perspektywy oraz dywagowania, czy można było postąpić lepiej, wszystko z uwzględnieniem kontekstu. Innymi słowy, jest to rozwijanie większej świadomości siebie dzięki: ocenie swojej aktywności intelektualnej i swojego postępowania; myśleniu o tym, co jest pożądane; zastanawianiu się nad tym, co jest możliwe; opracowywaniu nowego, lepszego rozwiązania na przyszłość (przynajmniej w fazie koncepcyjnej).

Iwona Czaja-Chudyba (2013a, s. 102) twierdzi, że krytyczna i refleksyjna samoświadomość rozwija się dopiero w okresie adolescencji. Wówczas człowiek posiada wystarczające do rozwijania refleksji krytycznej kompetencje logiczne i krytyczne oraz osiąga postkonwencjonalne stadium rozwoju moralnego.

Współczesne rozumienie refleksji krytycznej znajduje swe źródła w pracach Deweya (1938), który co prawda nie używał tego terminu, ale stwierdził, że jeśli uczenie się i myślenie mają przebiegać jednocześnie i iść w parze, to nie mogą być powierzchowne. Jednocześnie zauważył, że myślenie refleksyjne wymaga uświadomienia tego procesu, zwłaszcza poprzez namysł nad aktywną refleksyjną praktyką. Osoba dokonująca refleksji krytycznej posiada zdolność „zagłębienia jeszcze głębiej – pod powierzchnię”, czyli zdolność dostrzegania całego kontekstu

danej sytuacji, np. zauważenia jej przyczyn, zanalizowania jej kontekstu. Ponadto refleksja krytyczna pozwala na analizę sytuacji, problemu całościowo, z różnych perspektyw. Umożliwia to pełniejsze zrozumienie sytuacji i postępowania oraz wyposaża w bogaty zasób doświadczeń, mogący być wykorzystany w przyszłości.

Pojęcie refleksji krytycznej jest często używane w kontekście uczenia się dorosłych, które w sformalizowanej postaci przebiega zazwyczaj na uczelniach oraz w środowisku pracy zawodowej. Pedagodzy twierdzą, że rozwijanie refleksyjności krytycznej studentów przyczynia się do głębszego rozumienia analizowanych treści oraz większej motywacji do uczenia się (Boud, Cohen, Walker 1993, Lay, McGuire 2010, Moon 2006, Wolf 2010). Refleksja krytyczna jest dość często uznawana za ważny, a nawet kluczowy element w procesie uczenia się dorosłych (Harvey i in., 2010, Brookfield 2009, Jarvis 2010). Jest ona zalecana także w wielu obszarach praktyki zawodowej. Zwłaszcza w obszarach, w których uczenie się przebiega za pośrednictwem tzw. konkretnego doświadczenia (Harvey i in. 2010; Brookfield 2009; Jarvis 2010). W wielu środowiskach, np. pielęgniarstwie, biznesie, pracy socjalnej, wykorzystuje się liczne strategie mające wzmocnić postawę refleksyjną. Stosowanie tych strategii wydaje się szczególnie ważne w czasach niepewnych i niestabilnych. O nauczycielach i refleksji krytycznej pisze Iwona Czaja-Chudyba (2013a, s. 7):

Myślenie krytyczne aktywizuje krytyczną refleksję. Krytyczna refleksja pokazuje wpływ ideologii i władzy na nauczanie. Ze strony nauczyciela to ustanowienie sensu dla własnego istnienia w szkole (ideologie nauczycielskie) oraz rozumienia sensu przekazywanej wiedzy – jej społecznego, ideologicznego i indywidualnego (praktycznego) zakorzenienia i odniesienia. Proces ten polega na wykorzystywaniu w pracy nauczyciela umiejętności krytycznej refleksji i deliberacji, zarówno w odniesieniu do własnych działań, jak i do wielowymiarowego kontekstu, w jakim one przebiegają.

Refleksja krytyczna jest najbardziej skomplikowaną formą refleksji oraz stanowi duże wyzwanie zarówno dla studentów, jak i nauczycieli. Przybiera ona szeroką gamę różnych form, od nieformalnych rozmów, po wysoce zorganizowane i profesjonalne działania. Refleksja krytyczna jest także ściśle zintegrowana z obszarem badań naukowych. Andrew Martin i Jenny Fleming (2010) podkreślają szczególnie znaczenie refleksji krytycznej w uczeniu się, które polega na integracji edukacji szkolnej i akademickiej z praktyką i praktyką zawodową. Krytyczna refleksja jest uważana za ważny element pedagogii różnych form zintegrowanego uczenia się. Jednocześnie autorzy (Martin, Fleming 2010)

podkreślają, że proces refleksji krytycznej może być ułatwiony, jeśli nauczyciele, stosując różne strategie, zachęcają uczących się do refleksyjnego zaangażowania. Wybiórcze stosowanie metod refleksyjnej edukacji wydaje się w tym zakresie niewystarczające. Ważne jest stworzenie kultury uczenia się opartej na refleksyjności. Refleksyjność musi być zatem obecna w całym programie kształcenia, by umożliwić uczącym się swobodne przechodzenie od praktyki do teorii. Refleksja krytyczna w procesie uczenia się oznacza większą motywację, aktywność i zaangażowanie. Student rozumie swoje edukacyjne doświadczenia, ma wgląd w swoje kompetencje i umiejętności, zadaje pytania, poszukuje, krytykuje. Widzi sens swojego uczenia się oraz nabiera pewności siebie.

Mezirow (1990) uznał krytyczną refleksję za proces, który stanowi prekursor tzw. transformacji myślenia. Transformacja myślenia oznacza zaś zmiany w postrzeganiu świata spowodowane wytworzeniem nowych ram odniesienia – nowych wzorców postrzegania świata. Podmiot, pod wpływem refleksji krytycznej, może zmienić nie tylko swój sposób patrzenia na rzeczywistość, swoje zachowanie, lecz także swój światopogląd.

2.2. Refleksyjność w naukach społecznych i humanistycznych

Pojęcie refleksyjności jest różnie traktowane w zależności od dyscypliny, w ramach której jest opisywane. Zwiększenie zainteresowania pojęciem refleksyjności w ostatnich latach jest konsekwencją postmodernizmu, poststrukturalizmu, krytycyzmu, feminizmu i globalizmu. Jako pojęcie wielowymiarowe i trudne do jednoznacznego zracjonalizowania, a także posiadające wiele synonimów wprowadza niekiedy pewne zamieszanie w dyskursie naukowym. Panuje wokół niego zarówno multidyscyplinarność, jak i metodologiczny eklektyzm.

Filozoficzne i antropologiczne podstawy refleksyjności

Pojęcie refleksyjności po raz pierwszy pojawiło się w filozofii w XVII wieku za sprawą Johna Locka. Jednakże dopiero na przełomie XIX i XX wieku stało się tematem bardziej systematycznych rozważań filozofów. W filozofii od zawsze miało się do czynienia ze świadomym rozważaniem, z nadbudowywaniem

swoistego aktu rozważania na innych aktach świadomych. Postawa krytyczna wywodzi się z czasów starożytnych. Sceptycyzm i wątplenie, które się wówczas zrodziły, ukonstytuowały podstawy świadomości Europejczyków. O krytycznym akcie rozważania, który można dziś określić mianem refleksyjnego, pisze Platon. O refleksyjności – jako poznaniu samego siebie – można przeczytać w dialogu Charmides: „[...] ta jedna spośród innych rodzajów wiedzy jest wiedzą o sobie samej i wszystkich innych wiedzach” (Platon 1991, s. 166). Charles Taylor (2012) zauważył, że w filozofii platońskiej mówiło się o konieczności zogniskowania wszystkich trzech dusz (rozumu, popędliwości i pożądania), które władają podmiotem, pod wodzą jednej – rozumu. Rozsądek – można powiedzieć rozum refleksyjny – pozwalał na osiągnięcie ładu wewnętrznego oraz panowanie nad własnym postępowaniem.

Związki myśli starożytnej z refleksyjnością są zauważalne także u ojca filozofii, platońskiego nauczyciela – Sokratesa. Chociaż brakuje autorskich źródeł pisanych, to znane są sokratejskie idee: poszukiwania wiedzy, demaskowania pozorów, podejmowania prób poznania samego siebie, myślenia krytycznego, dążenia do odkrycia prawdy. Stoicka myśl sokratejska, która opiera się na wolności od fałszu i uprzedzeń oraz polega na krytycznej analizie przedmiotu rozważań, prowadzi do intelektualnej siły i odpowiedzialności. Myśl Sokratesa odrzucała schematyzm, tradycję oraz przesady, uznając je za bariery intelektu.

Refleksyjność utożsamiana z „wnętrzem człowieka” – jest kategorią obecną w tradycji chrześcijańskiej. We wnętrzu człowieka odsłania się prawda oraz następuje spotkanie z Bogiem. O uwewnętrznianiu, indywidualizacji i wolności umysłowej pisał święty Augustyn. Jego „zwrot ku wnętrzu człowieka” poprzez pojmowanie go w kontekście chrześcijańskiej duchowości można łączyć z refleksyjnością podmiotu, która jest wyraźnie zarysowana w dziele *O wolnej woli*. Autor wskazuje w nim, że choć człowiek może wątpić w istnienie świata i Boga, zachowuje jednak pełną świadomość tego, że Bóg istnieje, ponieważ gdyby nie istniał, nie mógłby wątpić (św. Augustyn 1999). Można zauważyć, że przeświadczenie to wyraźnie koresponduje z *Cogito ergo sum*. Filozofia nowożytna odkryła podmiotowość człowieka, który stał się bytem samodzielnie myślącym oraz zdolnym do autoanalizy. Kartezjusz przedstawia człowieka, który myśli i za pomocą rozumu wytwarza własne „ja”, posiada własną wolę, jest zdolny do wytworzenia własnego sądu – jest to podmiot przyjmujący postawę krytyczną. Krytycyzm z kolei bywa utożsamiany z racjonalnością: „Być racjonalnym, to znaczy być sceptycznym, mieć krytyczną postawę wobec rzeczywistości” (Lewicka 1993, s. 39). Kartezjusz zakładał, że nienaruszalna podstawa

wiedzy wywodzi się z prawd ogólnych, które są wrodzone, a więc stałe i niepodlegające dyskusji. Niemniej w procesie autoanalizy podmiot uświadamia sobie te prawdy, by następnie uczynić je głównym kwalifikatorem w procesie dekonstrukcji. Kartezjański człowiek „metodycznie wątpi”. W *Rozprawie o metodzie* rozpatrywana jest procedura tego namysłu, która sprowadza się do tego, aby: „nigdy nie przyjmować za prawdziwą żadnej rzeczy, zanim by jako taka nie została rozpoznana przeze mnie w sposób oczywisty” (Kartezjusz 1993, s. 24–25). Wątpienie metodyczne stanowi podstawę intuicji rozumianej jako droga, która prowadzi do poznania intelektualnego, które to – mimo intuicyjnych podstaw – dąży do konkretności. Dedukcja polega zaś na wyprowadzaniu logicznych wniosków z danych pozyskanych intuicyjnie. Uniwersalna wiedza – prawda bezwzględna – jest niezwykle trudna do ustalenia, ponieważ stanowi ją dopiero to, czego w żaden sposób nie da się zakwestionować.

Powracając do *Cogito ergo sum* warto podkreślić, że myślenie stanowi podstawę człowieczeństwa. Powołując się na filozofię Kartezjusza, zaczęto odróżniać tzw. przyrodę myślącą (świat niematerialny) i przyrodę rozciągłą (świat materialny). Pierwsza z nich, podmiotowa, jest związana ze świadomością, druga – jest jej pozbawiona. Człowiek jest zakorzeniony w świecie materialnym, ale dzięki rozumowi sprawnie w nim funkcjonuje oraz ma świadomość swojego w nim istnienia. Kartezjańskie odkrycie człowieka jako samoświadomego, myślącego, a dziś można powiedzieć refleksyjnego podmiotu, stało się podstawą do dalszych interpretacji filozoficznych z tego obszaru. Paul Ricoeur (1985, s. 254) stwierdził nawet, że był to punkt wyjścia kolejnych prób określania obrazu nowożytnego człowieka. Za Kartezjuszem można przyjąć, że wiedza pochodząca z przemyśleń, refleksji, wydaje się pewniejsza niż ta ze spostrzeżeń.

Refleksja w filozofii klasycznej jest zatem czymś więcej niż zwykłym odczytaniem percepcji. Jest doświadczaniem procesów umysłowych i wielu innych stanów wewnętrznych podmiotu. John Locke, który jako pierwszy użył pojęcia „refleksja”, pisał: „Nie ma ani jednej idei w umyśle poza tymi, które w nim wywarło doznanie zmysłowe bądź refleksja, choć być może rozum je łączy i rozszerza na nieskończenie różne sposoby” (za: Popkin, Stroll 1994, s. 349). Refleksyjność w ujęciu Locke’a nie była pojęciem abstrakcyjnym. Stanowiła rodzaj konkretnego doświadczenia polegającego na wewnętrznym rozważaniu danego faktu. Refleksyjność była utożsamiana z rodzajem wewnętrznego zmysłu, który jest równoległy do zmysłów zewnętrznych (Tatarkiewicz 1988, s. 100). Pojawia się zatem klasyczne ujęcie związku rozumu i doświadczenia. Powstała dyskusja o doświadczeniach zewnętrznych i wewnętrznych jest prowadzona nie tylko na

polu rozstrzygnięć o istnieniu bądź nieistnieniu związku między tymi doświadczeniami, lecz także na polu wzajemnych zależności i kombinacji między nimi. Refleksyjność w tej dyskusji urasta do rangi kluczowej, ponieważ jest istotna zarówno w procesach zdobywania wiedzy, jak i jej uwewnętrzniania.

Inną, obok poglądów Kartezjusza i Locke'a, interpretacją mogącą mieć wpływ na współczesne pojmowanie refleksyjności jest filozofia Immanuela Kanta. Podstawę poglądów Kanta na temat poznania stanowi podmiot, którego dziś można by było określić refleksyjnym. Punktem wyjścia do takiego mniemania jest postrzeganie jego aktywnej roli w procesie poznania. Wcześniej uznawano, że myśl – poznanie zależy od rzeczy, którą się spostrzega. Innymi słowy, sądzono, że w procesie poznania człowiek jest zdolny do biernej rejestracji faktów. Tymczasem człowiek w procesie poznania może, temu czego doświadcza, nadawać znaczenia. Człowiek posiada umysł zawierający zarówno tzw. prawdy wrodzone (prawdy dane umysłowi), jak i pozostaje otwarty na wiedzę pochodzącą z doświadczenia. W tym przypadku umysł nie rejestruje rzeczy samych w sobie, ponieważ najpierw odbiera je dosłownie, za pomocą zmysłów, a dopiero potem umiejscawia je pośród wrodzonych, posiadanych wcześniej kategorii umysłu.

Aktywny podmiot poznający jest wyposażony w agnostycyzm poznawczy oraz posiada zdolność tworzenia dwóch rodzajów sądów, tzw. *a priori* oraz *a posteriori*. Pierwsze z nich (łac.: *z góry, z założenia*) są wytwarzane w umyśle, dlatego są niezależne od doświadczenia i przyjmowane bez dowodu – jako założenia danej teorii. Niezależnie od doświadczenia, 2 dodać 2 równa się 4. Sądy *a posteriori* (łac.: *po fakcie, w następstwie faktu*) odnoszą się do poznania opartego na osobistym doświadczeniu. Doświadcza się tego, że ten kwiat jest różowy. Człowiek jest zdolny do poznawania samego siebie, dlatego pojmuje siebie samego jako istotę refleksyjną. Podmiot, w ujęciu Kanta, obok posiadanej zdolności autoanalizy posiada coś ponad to – jest to zdolność panowania nad sobą samym. Kant podkreślał indywidualizm człowieka, jego niepowtarzalność, lecz także odpowiedzialność osobistą.

Filozofia przełomu XIX i XX wieku zaczęła łączyć intelektualne potencjały człowieka (m.in. myślenie i refleksyjność) z jego funkcjonowaniem zarówno w procesie edukacji, jak i pracy. Zaczęto wówczas dostrzegać potencjał rozumu ludzkiego, konieczność jego wykorzystania oraz rozwoju. Jednym z najbardziej wpływowych filozofów i pedagogów tego czasu, a jednocześnie wielkim orędownikiem człowieka jako istoty refleksyjnej, był John Dewey. W Stanach Zjednoczonych Dewey został uznany za najbardziej wpływowego amerykańskiego

filozofa edukacji. Wśród jego najwybitniejszych prac wymienia się: *Moje pedagogiczne credo* (wydane po raz pierwszy w 1987 roku), *Szkoła i społeczeństwo* (wydane po raz pierwszy w 1900 roku), *Szkoła i dziecko* (wydane po raz pierwszy w 1902 roku) i *Jak myślimy?* (wydane po raz pierwszy w 1910 roku). W publikacjach poświęconych tematyce szkolnej wyraźnie podkreślono funkcjonalny związek między działalnością praktyczną i społecznym doświadczeniem jednostki a procesem uczenia się. W ten sposób narodziła się praktyczna koncepcja edukacji refleksyjnej.

W polskim wstępie do dzieła *Jak myślimy?* czytamy, że autor:

pokazał, że myślenie ukierunkowane («refleksyjne») na cele praktyczne jest procesem weryfikacji hipotez, czyli procesem zmian w zakresie stopnia pewności przekonań. Dewey nigdzie nie twierdził, że w tym procesie uzyskujemy całkowitą pewność lub też nieustannie błądzimy w mgłę niepewności (Nosal, w: Dewey 1988, s. 10).

Dewey (1988, s. 30) pisał zaś:

Myślenie refleksyjne jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera oraz wniosków, do których doprowadza.

Refleksyjność jako czynność i proces składa się z kilku następujących po sobie etapów. Po pierwsze, zawiera pewien stan zakłopotania, zaniepokojenia oraz niepewności. Po drugie, podmiot odkrywa czy też definiuje ową trudność intelektualną, a następnie uruchamia „akt badania”, poszukiwania innych faktów na temat tego, co wywołało owe wątplenie. Te nowe fakty służyć mają do potwierdzenia lub obalenia tego, co na dany temat zaczyna się myśleć. Podmiot rozważa możliwe rozwiązania oraz wysuwa różne hipotezy, które stara się weryfikować na poziomie logicznym bądź/i empirycznym. Po przejściu tego procesu podmiot może zacząć działać zgodnie z obraną hipotezą. Warto podkreślić, że refleksyjność jest uruchamiania w obliczu sytuacji niejasnych – poznawczo problematycznych. Refleksyjności nie wymagają sytuacje rutynowe. Dewey (1988, s. 41–42) twierdził że: „myśl nadaje wydarzeniom i przedmiotom materialnym znaczenie i wartość bardzo różną od tej, jaką mają one dla istoty niezdolnej do refleksji”.

Człowiek jako istota zdolna do myślenia może zapanować nad swoimi instynktami i żądzami. Dostrzega cel swoich działań oraz rozważa rezultaty swojego postępowania. Myślenie zapobiega rutynie, jednak jest to właściwość, która sama w sobie jest niewystarczająca, ponieważ: „daje także sposobność

i możliwości omyłek oraz błędów (Dewey 1988, s. 45). Człowiek posiada także rozum, o który razem z myśleniem należy się troszczyć i trenować – „kierować nim dobrze w nabywaniu wiedzy i w sądach, jakie on wydaje” (Dewey 1988, s. 44). Przedmioty myślenia refleksyjnego mogą być konkretne lub abstrakcyjne. Do tych pierwszych zaliczyć można przeróżne obiekty, np. meble, instrukcje wykonania czegoś. Przedmioty rozumowania abstrakcyjnego to np. poglądy polityczne, uczucia żywione względem kogoś lub czegoś.

Refleksyjność wiąże się z niemałym wysiłkiem intelektualnym. W przypadku myślenia bezkrytycznego, kiedy przyjmuje się daną sugestię bez jej weryfikacji oraz bez poszukiwania alternatywy, nie uruchamia się refleksyjności. Jest to najprostszy sposób, aby zakończyć stan niepokoju poznawczego. Wychodząc daleko poza zwykłe odzwierciedlenie umysłowe danej rzeczy, zjawiska, poglądu, człowiek zaczyna myśleć refleksyjnie. Jest to czynność wymagająca przezwyciężenia inercji, która skłania go do przyjęcia pierwszego lepszego rozwiązania. Poszukując nowych dowodów czy danych, nieraz należy zawiesić w czasie wnioskowanie, odłożyć na później wydawanie orzeczeń czy osądów, jednocześnie podtrzymując cały czas napięcie poznawcze. Myślenie refleksyjne stanowi wyzwanie z jeszcze jednego powodu, który zasygnalizowano wcześniej – wiąże się z ryzykiem braku rozwiązania danej kwestii lub jej nieprawidłowym rozwiązaniem. Samodzielne wnioskowanie obarczone jest nieprzewidywalną liczbą błędów związanych z doświadczeniami przeszłości, wpływem interesów osobistych i stronniczością poglądów (mających swe podłoże w środowisku społecznym). Cechą myślenia refleksyjnego jest zrozumienie kontekstu poznania. Jakie idee i warunki wpłynęły na to, jak przebiega proces myślenia? Dzięki refleksyjności podmiot wie, dlaczego wierzy w to, w co wierzy.

Podczas gdy niektórzy ludzie potrafią myśleć głęboko, myślenie innych jest powierzchowne. Ci pierwsi będą starali się dotrzeć do podstaw problemu oraz podejść do jego rozwiązania przez analizę różnych rozwiązań. Drugim wystarczy pobieżny ogląd sytuacji oraz dowolne rozwiązanie. Dewey był zdania, że zdolność do myślenia refleksyjnego należy trenować – uczyć się jej. Wiąże się to z umiejętnością analizy różnych aspektów danej sytuacji, odpornością na wpływy innych na rzecz samodzielności intelektualnej. Dewey pisał o dyscyplinie umysłowej, o badaniu, o gromadzeniu informacji. Był orędownikiem, deliberacji, kontemplacji – nieodłącznych składników głębokiego myślenia. Nie popierał zaś szybkich, powierzchownych osądów i decyzji. Czas jest zatem sprzymierzeńcem refleksyjnego myślenia. Nie da się przecież na szybko rozważyć sądów, wrażeń oraz dowodów w rozmaitych konfiguracjach. Dewey (1988) przedstawił ten proces za

pomocą interesującej metafory. Myślenie refleksyjne jest jak proces gotowania. W garnku jedne składniki są przez jakiś czas na powierzchni, potem opadają na dno, zmieniają swoją objętość, rozpadają się, łączą się z innymi i tak dalej. Myślenie refleksyjne jest zatem długotrwałym procesem, w którym nie ma miejsca na pochopność i przypadkowość. Jednocześnie myślenie to nie jest sztywne. Wiąże się z elastycznością, gotowością odnoszenia się do różnych okoliczności, braniem pod uwagę różnych punktów widzenia.

Refleksyjność jest szczególnie ważna w myśleniu na temat zagadnień niejednoznacznych. Sfera komfortu poznawczego w takich przypadkach jest naruszona. Nikt nie czuje się dobrze w takiej sytuacji, dlatego też człowiek najczęściej dąży do jej unikania. Dewey twierdzi jednak, że człowiek podejmuje wyzwania intelektualne mimo tych przeszkód. Przyczyną wychodzenia poza komfortową rutynę poznawczą jest potrzeba działania. To ona jest źródłem myślenia. Dewey, dla poparcia swojej tezy, przedstawia historię przedsiębiorczości, historię tworzenia różnych wynalazków, które zrodziły się właśnie z potrzeby odkrycia czegoś, czego jeszcze nie ma na świecie. Dążenie do spełnienia tego rodzaju najwyższych potrzeb wykracza daleko poza zaspokojenie swojego komfortu wynikającego z rutyny postępowania.

Refleksyjność zajmuje istotne miejsce w teorii Jürgena Habermasa (1999), który sugerował, że refleksja niezupełnie pasuje do współczesnej, nowoczesnej kultury Zachodu, opierającej się przede wszystkim na technicznym i naukowym rozumieniu oraz postrzeganiu świata. Posługiwanie się dowodami uważa się w kulturze Zachodu za skuteczny sposób na znalezienie prawdy. Refleksyjne działania – widziane z takiej perspektywy – mogą być odczytywane jako zbyt subiektywne i niewystarczająco zakorzenione w dowodach. Ranga refleksyjności – jako kategorii ważnej i obecnej we współczesnym dyskursie społecznym – będzie jednak zależała od tego, w jaki sposób może być postrzegana prawda. Habermas uważał, że istnieją dwa potencjalne spojrzenia na to, czym ona jest. Z perspektywy pierwszego prawda widziana jest jako twór uniwersalny, obiektywny i zakorzeniony w dowodach. Drugie postrzega ją przez pryzmat względności w czasie, w miejscu i w kontekście. Prawda jest subiektywna i zakorzeniona w związkach międzyludzkich. Rozróżnienie zaprezentowane w poprzednich zdaniach doprowadziło do tego, że refleksja jest opisywana jako, po pierwsze, proces systematycznego poszukiwania i rozwiązywania problemów; po drugie jako kategoria subiektywna – jako samo-refleksyjność, która jest oparta na osobistej percepcji i która dopuszcza błędy w postrzeganiu.

Warto jednak zauważyć, że nawet tzw. obiektywne, bazujące na dowodach sposoby rozwiązywania problemów mogą być wadliwe. Nawet w codziennym życiu można dostrzec przykłady tego, że *status quo* nie jest czymś nienaruszalnym i niezmiennym. W latach 70. XX wieku rozsądne, oparte na dowodach myślenie o znajomości obsługi komputera wskazywało na to, że brak tych umiejętności nie stanowi i nie będzie stanowił przeszkody w rozwoju zawodowym (z wyjątkiem informatyków i programistów). Tymczasem w 2018 roku nie tylko rozwój zawodowy, lecz nawet funkcjonowanie w sferze domowej jest praktycznie niemożliwe bez znajomości obsługi nowoczesnych technologii. Przytoczony przykład doskonale ukazuje, że spojrzenie na wiedzę opartą na dowodach i faktach może ulec zmianie.

Pisząc o refleksyjności, warto też podkreślić, że każdy posiada swoje własne, specyficzne spojrzenie na świat. Refleksyjność oznacza również świadomość i zrozumienie własnych procesów myślowych. Stanowi ona rodzaj balansu między tym, co obiektywne a tym, co subiektywne. Obiektywne dowody zawsze będą stanowiły istotny i przydatny element uzasadnienia osobistego spojrzenia na wybraną kwestię. Szczególnie subiektywna, a przez to także wadliwa, może być ocena ludzkich wartości i relacji społecznych. Dlatego refleksyjność jest wskazywana jako katalizator, zarówno stronniczości, jak i ludzkich uprzedzeń w interpretowaniu zdarzeń i doświadczeń.

Sięgając do teorii poznawczej Habermasa (za: Gimenez 1999), zauważa się wyróżnienie trzech poziomów poznania, zwanych też interesami poznawczymi: techniczny, praktyczny oraz krytyczny. W kontekście edukacyjnym, na poziomie technicznym, cele kształcenia są ustalone z góry. Należy wyraźnie podkreślić, że te cele są ustalane poza podmiotem, który dokonuje ewentualnej refleksji. Na poziomie refleksji praktycznej cele kształcenia oraz sposoby ich osiągnięcia przez uczniów mogą podlegać ocenie w zakresie ich zgodności z wartościami, poziomem rozwoju czy priorytetami rozwoju społecznego. Refleksja krytyczna pozwala na wartościowanie celów edukacyjnych, a także sposobu ich realizacji oraz rozpatrywania celów pod kątem przydatności dla zróżnicowanych podmiotów.

Refleksyjność jest ważną i wyraźną kategorią studiów antropologicznych Karola Wojtyły, który duże zainteresowanie tą problematyką zaczął przejawiać w latach 60. XX wieku. Głównym przedmiotem studiów Wojtyły było zagadnienie ludzkiego działania, które zostało ujęte w optyce fenomenologicznej i metafizycznej. We wstępie do III wydania *Osoby i czynu...* włoski filozof Rocco Buttiglione (w: Wojtyła 2000, s. 17) podkreślił:

Chodzi o doświadczenie *mogę – nie muszę – chcę*, w którym ujawnia się przyczynowość sprawcza osoby, jej podmiotowość i refleksyjność. [...] Oto składam się do działania pod wpływem uczuć wyrażających się w stanach mej świadomości; mimo to inklinacja ta – stwierdzam – nie jest determinacją. Nie muszę wcale wybierać tego, co wybieram. Mogę nie wybrać. Wybieram dlatego, że chcę [...] Trzeba przyjąć, że człowiek ma moc, władzę czy możliwość zajęcia stanowiska z pozycji prawdy obiektywnej wobec przedmiotowego dobra i zła).

Refleksyjność w antropologii Karola Wojtyły wypływa z ogólnego kontekstu jego rozważań, którym jest poznanie osoby poprzez czyn. Czyn jest definiowany jako świadome i dobrowolne działanie, którego źródła leżą w potencjale osobowym. Świadomość jest czynnikiem współkonstruującym jednostkę i pełni dwie zasadnicze funkcje. Pierwszą można określić mianem prześwietlająco-odzwierciedlającej, drugą zaś refleksywną. Dwie funkcje świadomości można utożsamiać z dwoma rodzajami refleksyjności, odpowiednio – refleksyjnością przedmiotową (dla funkcji prześwietlająco-odzwierciedlającej) i refleksyjnością podmiotową (dla funkcji refleksywnej). Prześwietlanie i odzwierciedlanie oznaczają zdolność do utrzymywania w umyśle wszystkiego, co dane jest człowiekowi poznawczo. Przedmioty i ich znaczenia najczęściej istnieją już w świadomości człowieka i mogą być w niej odzwierciedlane. Funkcja refleksywna jest związana z tworzeniem własnej, unikalnej, podmiotowej świadomości. „Prześwietlenie i odzwierciedlenie” jest spójne z dosłownym i powierzchownym rozumieniem ludzkiej refleksyjności. Świadomość podmiotu jest utożsamiana ze zwierciadłem, w którym odbija się wszystko to, co stanowi jego przedmiot poznania. To, co subiektywne (świadomość) jest odbiciem, refleksem tego, co obiektywne (informacji, wiedzy, działania, poznania).

Refleksyjność podmiotową cechuje wtórność wobec wiedzy i świadomościowego odzwierciedlenia. Refleksyjność podmiotowa upodmiotawia to, co przedmiotowe i stanowi warunek postrzegania treści świadomości oraz czynów jako własnych. Refleksyjność podmiotowa oznacza interioryzację oraz poczucie sprawczości. Podmiot odczuwa samego siebie jako byt autonomiczny, zdolny do samodzielnego myślenia i działania.

Refleksyjność przedmiotowa (prześwietlająco-odzwierciedlająca funkcja świadomości) pozwala podmiotowi na uświadamianie czynów. W wymiarze moralnym – który jest szczególnie ważny dla Wojtyły – dany czyn jest najpierw rozpoznawany, a następnie moralnie kwalifikowany. Świadomość tworzy podstawę moralności i duchowości człowieka. Na tym poziomie moralność jest jednak narzucona z zewnątrz. Podmiot nie tworzy samodzielnych struktur

etycznych. Przeżycie czynu jako własnego i potraktowanie siebie jako sprawcy jest możliwe dopiero dzięki refleksyjności podmiotowej. Podmiot interioryzuje czyn i jego wartość. Utożsamia go z konkretnym systemem wartości, a nawet tworzy samodzielny osąd moralny. Spozrzega siebie jako osobę dobrą lub złą.

W wymiarze egzystencjalnym refleksyjność podmiotowa pozwala człowiekowi odnosić się do siebie samego jako jednostki dysponującej określonymi możliwościami poznawczymi i sprawczymi. Człowiek posiadający takie możliwości jest w pełni dojrzały i może tworzyć autentyczne i trwałe relacje międzyludzkie:

Można powiedzieć, iż dzięki tej funkcji świadomości, człowiek niejako bytuje do «wewnątrz» i zarazem bytuje w pełnym wymiarze swej umysłowej (rozumnej?) istoty. Owo bytowanie «do wewnątrz» idzie niejako w parze z przeżyciem, ponieważ z nim się utożsamia (Wojtyła 1994, s. 95).

Bohater *Osoby i czynu...* jest świadomy, ma wolną wolę oraz siłę sprawczą. Wolność jest bardzo ważnym, niezbędnym atrybutem woli, choć sama w sobie nie gwarantuje, że podmiot zachowa się właściwie lub niewłaściwie. Kluczem do dobrego działania jest właściwie ukształtowane sumienie. Dynamiczna struktura osobowa człowieka ma możliwości samodoskonalenia.

Współcześni autorzy charakteryzują refleksję jako intencjonalny proces myślowy, który stanowi podstawową cechę świadomości. Wojciech Chudy (2006, s. 68–69) twierdzi, że proces ten przejawia się w stwierdzeniu „ja myślę”, które nawiązuje do filozofii kartezjańskiej – *myślę, więc jestem*. Wspomniany autor wyróżnił refleksję aktową i nieaktową. Pierwsza związana jest z meta-przedmiotowym i metateoretycznym wymiarem filozofii i ma bardzo szerokie spektrum – „od pola introspekcji psychologicznej, przez teoriopoznawcze, fenomenologiczne lub transcendentalne śledzenie aktów świadomości, aż po system metanauki”. Drugi rodzaj refleksji – nieaktowa (towarzyszająca, przeżywaniowa) „stanowi ważny współczynnik doświadczenia przez człowieka «na bieżąco» siebie jako całościowej integralnej jedności w toku jego życia osobowego” (Chudy 2006, s. 68). Refleksja przeżywaniowa jest szczególnie ważna, ponieważ stanowi o jedności osoby w zakresie sfer: intelektualnej, poznawczej, interpersonalnej, duchowej i moralnej. Inna ważna rola refleksji wiąże się z moralnością. Refleksja jest „wewnętrznym sądem praktycznym, stanowi ostateczne kryterium ludzkiego czynu – sumienie”, „instancję ostateczną”, „sąd praktyczny” (Chudy 2006, s. 69). Pozwala na ocenę własnego postępowania,

analizę podejmowanych decyzji wraz z ich konsekwencjami. Refleksja jest: „istotną władzą wewnętrzną o charakterze intelektualnym, która w dużym stopniu decyduje o poziomie umysłowym, moralnym i techniczno-praktycznym człowieka” (Chudy 2006, s. 70–71). Intelektualizm i refleksyjność są związane z dwoma horyzontami poznawczymi: horyzontem „ja” i horyzontem bytu. W pierwszym przypadku podmiot „myśli w głąb świadomości”, rozważa swoje istnienie (kim jestem?, jaką wiedzę i wartościami dysponuję?). Nieustanne zastanawianie się nad samym sobą może jednak doprowadzić do popadnięcia w „pułapkę refleksyjną” – „spiętrzenie się w nieskończoność aktów refleksji nad sobą grozi niebezpieczeństwem.” Zapobiega temu równoważący horyzont bytu. Horyzont ten wskazuje na istnienie świata realnego – rzeczywistości, która jest obiektywna. Chudy (2006, s. 70) twierdzi, że „nie uzyskamy kontaktu ze sobą, o ile nie będziemy mieli kontaktu z rzeczywistością; poznając byt, poznajemy siebie”.

Refleksyjność sprawia zatem, że pozostajemy obiektywni. Zachowujemy zdolność do pełnego, zobiektywizowanego poznania przy jednoczesnym odróżnieniu siebie od świata przedmiotowego i zachowaniu swej podmiotowości (Chudy 2006, s. 71). „Najważniejsza funkcja refleksji, zarówno w aspekcie filozoficznym, teologicznym, jak i pedagogicznym, polega na konstruowaniu i «przechowywaniu» w świadomości człowieka jego poczucia bycia sobą, którą konstytuują elementy rozumności i indywidualności” (Chudy 2006, s. 71).

Psychologiczne podstawy refleksyjności

W psychologii refleksyjność jest utożsamiana ze stylami poznawczymi. Jest też kategorią występującą w psychologii rozwojowej.

Style poznawcze są preferowanymi sposobami funkcjonowania poznawczego, które dostarczają informacji o tym, jak dany człowiek myśli, spostrzega i przetwarza informacje. Każda jednostka cechuje się określonym sposobem postępowania podczas wykonywania operacji umysłowych i rozwiązywania różnych problemów. Innymi słowy, styl poznawczy danej osoby stanowi względnie stałą tendencję. Wyróżnia się wiele różnych typów stylów poznawczych (np. zależność – niezależność od pola percepcyjnego, abstrakcyjność – konkretność, refleksyjność – impulsywność) (Matczak 2001, s. 761–782). Refleksyjność obok samej umiejętności dokonywania namysłu czy prowadzenia pogłębionej analizy zawiera również nieodzowny element czasu, w którym

te czynności są wykonywane. Turner i Helms (1999, s. 298) obok „czasu na rozważenie różnych aspektów hipotez” podkreślają także aspekt skuteczności działań podczas rozwiązywania różnych problemów. Rozważając zagadnienia czasu i skuteczności, sięgnięto do słowników psychologicznych, w których można odnaleźć definicję wyjaśniającą, że „osoba refleksyjna zazwyczaj popełnia mało błędów przy długich czasach reakcji, osoba impulsywna popełnia więcej błędów, ale jej czasy reakcji są krótkie” (Colman 2009, s. 630). Przytaczając kolejną definicję należy stwierdzić, że „w rozwiązywaniu problemów niektórzy ludzie przejawiają tendencję do «impulsywności» i reagują szybko, przyjmując pierwsze rozwiązanie przychodzące im do głowy, podczas gdy inni są bardziej «refleksyjni», bardziej systematyczni i skłaniają się do myślenia nad problemem przed podjęciem działania” (Reber 2002, s. 617).

Poznawczy styl refleksyjność–impulsywność jest określony mianem tempa poznawczego. Ujawnia się ono w sytuacjach związanych z doświadczanymi problemami, w których liczy się, po pierwsze, szybkość znajdowania rozwiązań, a po drugie, poprawność tych rozwiązań. Osoba impulsywna dość szybko znajduje rozwiązania oraz udziela odpowiedzi, ale wykazuje tendencję do popełniania błędów. Osoba refleksyjna będzie długo zastanawiała się nad rozwiązaniem lub odpowiedzią oraz nie będzie popełniała błędów. Wiąże się to m.in. z tym, że osoba refleksyjna będzie poszukiwała dokładnych, drobiazgowych informacji na interesujący ją temat oraz będzie postępowała taktycznie – bardziej systematycznie. Osoba impulsywna wykaże zaś duży stopień ryzyka poznawczego oraz będzie preferowała niesystematyczne, a nawet chaotyczne sposoby rozwiązania danego problemu.

Styl poznawczy refleksyjność versus impulsywność po raz pierwszy, w latach 50. XX wieku, opisał amerykański psycholog Jerome Kagan. Autor przeprowadzał serię eksperymentów, podczas których badał tempo reakcji oraz czas, w którym dzieci w wieku szkolnym wykonują określone zadania (np. czytanie, zadania matematyczne) (Kagan 1965, 1966, za: Turner, Helms 1999, s. 298–299). Dzieci wykazujące większą refleksyjność wykonywały zadania wolniej, ale dokładniej oraz popełniały mniej błędów.

Podmiot o refleksyjnym stylu poznawczym największą efektywność działania będzie wykazywał w obliczu zadań konwergencyjnych, wymagających staranności oraz analizy wielu szczegółów. Problemy konwergencyjne są związane z zadaniami matematycznymi oraz z nauką wczesnego czytania. Aktywności te wymagają dużej wytrwałości, koncentracji i koncygowania. Impulsywność sprzyja zaś efektywności podczas wykonywania zadań dywergencyjnych,

podczas których liczy się szybka decyzja, a ryzyko poznawcze jest tolerowane. Impulsywny styl poznawczy jest pomocny podczas wykonywania zajęć artystycznych, twórczych dyskusji i we wszystkich innych aktywnościach, których nie można wykonywać powoli i opieszale.

Z dużym przekonaniem można stwierdzić, że refleksyjność (jako styl poznawczy) jest korzystna w przypadku przedmiotów szkolnych, koncentrujących się na problemach konwergencyjnych. Takim przedmiotem jest np. matematyka, ponieważ zadania matematyczne mają zwykle jedno rozwiązanie. Wysoki poziom refleksyjności może zaś być niekorzystny w obliczu problemów dywergencyjnych, które można rozwiązywać na wiele sposobów uznawanych za poprawne. Z refleksyjnością łączone są zdolności analityczne. Potwierdzają to wyniki badań – „dzieci refleksyjne [...] są bardziej skłonne do stosowania analitycznego stylu poznawczego niż dzieci impulsywne” (Turner, Helms 1999, s. 298–299). Anna Matczak (2001, s. 763) uważa, że rosnące umiejętności analityczne dzieci mogą świadczyć o ich refleksyjności. Te dwie kategorie rozwijają się wraz z wiekiem dziecka, szczególnie intensywnie do dziesiątego roku życia.

Psychologiczne ujęcie refleksyjności określanej dzięki tempu poznawczemu nie stanowi jedynego jej ujęcia. Arietta Slade (2005) posłużyła się kategorią refleksyjności do opisu funkcjonowania rodziców. Wyróżniła dwa komponenty refleksyjności – poznawczy i afektywny. Komponent poznawczy zdefiniowała jako rodzaj metapoznawczego wglądu we własne stany psychiczne oraz stany psychiczne innych osób. Komponent afektywny refleksyjności jest związany z jej funkcją regulacyjną. Refleksyjność pozwala na pełne, głębokie przeżywanie emocji własnych, a także innych osób oraz ich normalizację.

Slade (za: Allen, Fonagy 2006), w jeszcze innym ujęciu, wyróżniła cztery kategorie refleksyjności: świadomość, podmiotowość, umiejętność stawiania hipotez oraz procesualność. Świadomość jest związana z metapoznaniem, czyli rozumieniem własnego myślenia, uczenia się, bycia. Podmiotowość człowieka pozwala mu odczuć, że jest „kims”, ma własną tożsamość, jest aktywnym kreatorem swojego życia. Umiejętność stawiania hipotez objawia się przez analizę mentalnych przyczyn aktywności własnej i innych oraz podejmowanie prób nadawania tym aktywnościom znaczeń. Jest to głębokie rozważanie nad przyczynami tych zachowań oraz podejmowanie prób ich wyjaśnienia. Procesualność oznacza, że podmiot nie dokonuje refleksji przez cały czas, lecz składając go do niej różne okoliczności i możliwości.

Należy stwierdzić, że psychologiczny opis refleksyjności, w pewnych aspektach, różni się od opisu filozoficznego. Pewną rozbieżność można zauważyć

w tym, że refleksyjność w ujęciu filozoficznym jest wysoce autopodmiotowa oraz wyraźnie korespondująca z kwestiami etycznymi, moralnością i wolnością. Zarówno w filozofii, jak i psychologii refleksyjność łączy się z rozważaniem swojego myślenia i działania. W filozofii jednak aspekt autoodniesienia jest wyraźniejszy. Refleksyjność psychologiczna – jako kategoria utożsamiana z tempem poznawczym – dotyczy konkretnego zadania, czynności wykonywanych przez podmiot.

Pozostając przy omawianym w tym punkcie rozumieniu psychologicznym, można stwierdzić, że człowiek refleksyjny wykazuje wysoką skłonność do kontrolowania własnego funkcjonowania poznawczego, podczas gdy człowiek impulsywny charakteryzuje się beztróską. Zadowolona go pierwsze rozwiązanie, które przyjdzie mu na myśl, w niewielkim stopniu jest skłonny do kontroli swoich funkcji poznawczych. Osoba impulsywna preferuje szybkie wzmocnienia swoich zachowań i decyzji, nawet jeśli nagrody są niewielkie. Osoba refleksyjna będzie preferowała wzmocnienia odroczone, jeśli oznaczają one większą gratyfikację. Kagan (1965, 1966, za: Turner, Helms 1999, s. 298–299) był zdania, że osoby refleksyjne, stojąc w obliczu trudnego zadania lub problemu poznawczego, nie odczuwają napięcia podczas rozwiązywania danej kwestii. Z łatwością tolerują sytuację braku rozwiązania. Proces jego tworzenia nie wywołuje w nich napięcia – odpowiedzą, kiedy będą w pełni na to gotowe. Osoby impulsywne w obliczu pytania/problemu będą starały się bardzo szybko formułować odpowiedź/rozwiązanie. Sytuacja braku szybkiego rozwiązania naraża takie jednostki na niską samoocenę. Postępowanie impulsywne uwalnia je od napięcia, które towarzyszy im w sytuacji nierozwiązanych problemów, a błędy popełniane w wyniku takich decyzji są tłumaczone szybkim czasem reagowania. Osoba zachowuje wysoki poziom samooceny usprawiedliwiając siebie: popełniłam błąd, ponieważ miałam mało czasu, odpowiadałam bardzo szybko.

Nieco inaczej, w kontekście napięć i lęków osobistych, dymensję: refleksyjność – impulsywność, interpretuje Messer (za: Matczak 2001, s. 765). Sformułował on tezę, według której refleksyjność jest efektem lęku przed niepowodzeniem. Każdy błąd może zagrażać samoocenie podmiotu. Występuje więc silna potrzeba pewności co do poprawnego rozwiązania danego zagadnienia. Impulsywność związana jest zaś ze świadomością ryzyka poznawczego, wiąże się z odwagą poznawczą.

Nie można jednoznacznie stwierdzić, że lepiej charakteryzować się refleksyjnością niż impulsywnością, chociaż wyraźnie podkreśla się zalety refleksyjności (Kielar-Turska, w: Strelau 2003, Brzezińska 2005). W przypadku

impulsywności mówi się o beztróscie poznawczej oraz możliwości błędnych odpowiedzi, ale tolerancja błędów jest wysoka. Nie bez znaczenia pozostaje także szybki czas rozwiązania problemu. Refleksyjność jest utożsamiana z kontrolą, przy braku tolerancji na błędy oraz przy długim czasie reagowania. Matczak (2001, s. 767) stwierdza, że „zarówno refleksyjność, jak i impulsywność mogą korzystnie wpływać na efektywność działania, w zależności od rodzaju sytuacji i wykonywanych zadań”.

Opisując refleksyjność na tle psychologii, należy podkreślić jeszcze kilka innych jej właściwości. Po pierwsze, pod jej wpływem rozwijają się procesy metapoznawcze (Kielar-Turska 2003, s. 314). Jest to szczególnie ważne dla osób uczących się, ponieważ rozwój sfery metapoznawczej wpływa na efektywność uczenia się, nawet w obliczu problemów z koncentracją i zapamiętywaniem. Po drugie, dostrzeżono związek refleksyjności z kompetencjami projektowania swojej przyszłości. Wojciechowska (w: Brzezińska 2005, s. 480) analizowała refleksyjność z punktu widzenia psychologii rozwojowej, dostrzegając wysoką spójność refleksyjności z kompetencjami planowania własnego życia oraz podejmowania życiowych decyzji, które to z kolei stanowią podstawę i warunek dorosłości. Środkowa faza życia, określana kryzysową, wiąże się z podsumowaniami dotychczasowych osiągnięć oraz pytaniami o sens życia. Zdaniem Karoliny Appelt (w: Brzezińska 2005, s. 529) następuje wówczas wzrost refleksyjności. Można postawić tezę, że refleksyjność może być doskonała niemal do końca życia człowieka, ale warunkiem jest zachowywanie aktywności intelektualnej. Jest więc cechą ludzi dojrzałych, którzy rozwijają swoją samoświadomość oraz mają wgląd we własne problemy.

W psychologii poznawczej za prekursorkę badań nad refleksyjnym i bezrefleksyjnym przetwarzaniem informacji jest uznawana Ellen Langer (1993). Autorka połączyła bezrefleksyjność z automatycznym przetwarzaniem informacji. Refleksyjność pozwala na wyzbycie się dogmatyzmu, myślenia stereotypowego, uwolnienia się od autorytetów oraz na przekraczanie utrwalonych wzorów myślenia i działania. Langer opublikowała wyniki badań nad refleksyjnością, które prowadziła przez 35 lat. Stwierdziła m.in., że zwiększanie refleksyjności powoduje „poprawę kreatywności i kompetencji” (Langer 2012, s. 50). Uważa ponadto, że stan niepokoju poznawczego i aktywność intelektualna mogą nawet przedłużyć życie. Wzmocniony wysiłek intelektualny ma pozytywny wpływ na zdrowie, np. poprawę wzroku, utratę wagi ciała, a nawet reemisję chorób.

Należy jednak dookreślić, że koncepcja refleksyjności i bezrefleksyjności autorstwa Langer nie jest tożsama ze stylem poznawczym „refleksyjność

– impulsywność” opisywanym przez Kagana. Langer traktuje wymiar refleksyjność vs. bezrefleksyjność jako pewną kategorię opisującą stan umysłu. Wymiaru tego nie można też utożsamiać z wymiarem kontrola vs. automatyzm. Bezrefleksyjność oznacza sztywność poznawczą oraz minimalne przetwarzanie danych. Przejawia się ona w nadawaniu nowym terminom starych znaczeń oraz schematycznym ich interpretowaniu:

Refleksyjność przejawia się w aktywnym przetwarzaniu danych, odznaczającym się poznawczym różnicowaniem: tworzeniem nowych kategorii i różniczeń. Tworzenie różniczeń umożliwia tworzenie nowych kategorii i *vice versa*. [...] Refleksyjność można określić jako tworzenie (zauważanie) wielu perspektyw czy uświadamianie sobie kontekstu. [...] W stanie bezrefleksyjności jest przeciwnie: jednostka opiera się na zastanych kategoriach i na zastanych różniczeniach (Langer 1993, s. 139).

Bezrefleksyjność oznacza przyglądanie się danemu zagadnieniu tylko z własnego punktu widzenia. Pociąga za sobą nieelastyczność poznawczą i emocjonalną. Bezrefleksyjności – tak jak ją opisuje Langer – nie można utożsamiać ze zjawiskami związanymi z powtarzalnością działań, ponieważ może ona ujawnić się przy jednorazowym zetknięciu z daną informacją. Dochodzi wówczas do tzw. przedwczesnego związania poznawczego (Chanowicz i Langer 1981). Jednostka, która mu ulega, podchodzi bezkrytycznie do odbieranych informacji: „Akceptuje informacje bez zastrzeżeń, a później, kiedy trzeba będzie się posłużyć nią w sposób twórczy (lub po prostu inny), nie będzie jej ponownie analizować” (Langer 1993, s. 153). Dana informacja będzie posiadała tylko jedną ścisłą formę, jedyny sposób jej użycia bez uwzględnienia jakichkolwiek alternatyw znaczeniowych lub użytkowych. Bezrefleksyjność nie oznacza jednak automatyzmu. Można bowiem, w sposób refleksyjny, wykonywać czynności, które wydają się zrutynizowane, np. sprawdzać listę obecności, prowadzić samochód.

Refleksyjność jest traktowana przez psychologię rozwojową jako właściwość osoby w pełni dojrzałej. Zbigniew Pietrasiński (1977) pisał o czterech sferach, które stanowią jednocześnie warunki pełnego rozwoju człowieka. Jedną z tych sfer jest refleksja i autorefleksja. Pietrasiński (1992) poświęcił również swoją uwagę autokreacji, która jest rozumiana jako proces samodzielnego, świadomego, intencjonalnego i refleksyjnego oddziaływania na własny rozwój.

Teresa Rzepa (2012, s. 31), opublikowała fragmenty „Dziennika komputerowego” prowadzonego przez Pietrasiańskiego, w których autor zapisał:

Istniejemy w 3 światach: fizycznym, społecznym i własnym, tworzonym przez fenomen świadomości. [...] jesteśmy konstruowani przez kod genetyczny [i] przez przekaz społeczny. Ale ludźmi pełnymi stajemy się dopiero po wykorzystaniu najmłodszego ewolucyjnie czynnika rozwoju: zdolności do wglądu we własne życie wewnętrzne i współformowania się, czyli autokreacji. Rozwój refleksyjności czyni nas istotami pełnymi i godnymi dzięki rozpoznaniu własnych uwarunkowań biologicznych i społecznych oraz wniesienia do własnego rozwoju tego, czego nie mają ludzie zdani wyłącznie na programowanie społeczne.

Refleksyjność jako cecha osoby dojrzałej była także wyraźnie akcentowana przez Irenę Obuchowską, Olgę Owczynnikową i Janusza Reykowskiego (1979). W tzw. okresie młodzieńczym można zaobserwować różnice w sferze intelektualnej. Niektórzy młodzi ludzie przejawiają wysoką refleksyjność i tak też odnoszą się do siebie i świata. Pozwala im to na bycie samodzielny i przedsiębiorczy oraz zdolnymi do podejmowania dojrzałych decyzji. U innych występuje bardzo niska refleksyjność, co przejawia się konformizmem oraz konsumpcjonizmem. Przedstawione założenia wpisują się w opracowaną kilka lat wcześniej przez Marię Przetacznikową (1973) koncepcję rozwoju temporalnego osobowości. Rozwój osobowości zdaniem autorki dzieli się na fazę przedrefleksyjną oraz refleksyjną, która najwcześniej może rozpoczynać się wraz z okresem adolescencji.

Socjologiczne podstawy refleksyjności

Refleksyjność służy w socjologii m.in. do opisu procesów „indywidualizacji życia społecznego” (Beck 2004, Beck, Beck-Gershein 2002), „projektowania refleksyjnej tożsamości” (Giddens 2006), „prolifracji ról społecznych” (Frank, Meyer 2002). Refleksyjność w socjologii jest trudna do uchwycenia w sposób empiryczny. Termin ten bardzo często przybiera dość różne konotacje, w zależności od teorii czy koncepcji, w której jest usytuowany. Niewątpliwie jest jednak to, że za sprawą refleksyjności człowiek może rozumieć otaczającą go rzeczywistość społeczną oraz swoje z nią relacje. Refleksyjność może prowadzić zarówno do świadomej reprodukcji danej rzeczywistości, jak i jej zmiany.

Alain Touraine (2011) jako radykalny krytyk teorii funkcjonalnej dostrzega w refleksyjności element „perspektywy poza-społecznej”. Jednostka i społeczeństwo są w tej perspektywie traktowane jako byty, które mogą na równi być badane empirycznie, a także doświadczane za pomocą zmysłów, emocji, refleksji. Człowiek, którego opisuje Touraine (2011), jest refleksyjny. Aspekt ten pozwala mu posiadać relację z samym sobą, mieć wolną wolę oraz możliwości sprawstwa. Podmiot nie jest określony wyłącznie społecznie, a o jego życiu nie przesądza sytuacja, w której się znalazł. Z uwagi na refleksyjność człowieka dezaktualizacji ulega założenie, że społeczne funkcje podmiotu, władza, którą posiada lub nie, sprawiają, że jest on istotą definiowaną wyłącznie społecznie, zdeterminowaną przez środowisko i sytuację, w której się znalazł. Istotnym aspektem doświadczeń człowieka jest jego relacja z samym sobą. Relacja ta wyróżnia człowieka spośród innych istot. Dzięki refleksyjności, która warunkuje sprawstwo, podmiot może także oddziaływać na strukturę społeczną.

Refleksyjność jako unikatową cechę człowieka można znaleźć w koncepcji interakcjonizmu symbolicznego George’a Meada (1975). Pragmatyzm społeczny zakłada, że jednostka podczas interakcji ze środowiskiem nie pozostaje bierna. Inaczej niż w behawioryzmie, człowiek jest świadomym aktorem interakcji. Interakcjonizm symboliczny opiera się na trzech zasadach odnoszących się do znaczenia, języka i myśli. Człowiek przypisuje znaczenia swoim interlokutorom oraz okolicznościom, w których zachodzi interakcja. Znaczenie nadaje formę oraz określa sposób komunikacji. Język jest w zasadzie produktem społecznej interakcji, pozwala na symboliczną reprezentację i identyfikację prawie wszystkiego, z czym się w życiu spotykamy. Myśli, które Mead (1975) nazwał rozumowaniem, stanowią kwintesencję refleksyjności.

Człowiek potrafi myśleć refleksyjnie i jest zdolny do komunikacji symbolicznej, posiada rozum i osobowość, które rozwijają się pod wpływem komunikacji. Komunikacja stanowi zatem podstawę do budowania refleksyjności. Człowiek refleksyjny potrafi korzystać ze swoich zasobów intelektualnych oraz posiada zdolność, by być dla siebie samego zarówno podmiotem, jak i przedmiotem poznania, dokonuje „samoodniesienia się” poprzez analizę swoich zasobów, symboli, reprezentacji, rozważanie potencjalnych reakcji. Niektóre z tych zasobów są osobiste, inne są dzielone z pozostałymi uczestnikami interakcji. Osobowość człowieka, którą opisuje Mead, dzieli się na dwa rodzaje – „ja” przedmiotowe i „ja” podmiotowe. To pierwsze jest społeczne i standardowe, dzielone z innymi, z którymi człowiek się komunikuje. Ja przedmiotowe

kształtuje się w procesie socjalizacji, przez kontakt z innymi, uczestnictwo w określonych grupach społecznych. Jest to obszar osobowości ukształtowany na bazie wiedzy o tym, jak inni nas postrzegają i czego od nas oczekują. „Ja podmiotowe” jest spontaniczne, niekiedy popędowe oraz specyficzne dla danej jednostki i pozwala na jej odróżnienie od innych. Jest to subiektywny obszar osobowości, który ma podłoże biologiczne, jest odpowiedzialny za spontaniczność, bywa nieprzewidywalne (Mead 1975).

Refleksyjność, która dotyczy podmiotu, rozwija się na styku „ja” przedmiotowego i „ja” podmiotowego. Nie jest konstruktem zupełnie indywidualnym, ponieważ jako cecha wypływa zarówno ze sfery podmiotowej (indywidualnej), jak i sfery przedmiotowej (wpływają na nią wszyscy, którzy oddziałują na człowieka). Elementy świata społecznego są symbolicznie reprezentowane i tak też są przedstawiane przez jednostkę. Symbole, które docierają do jednostki na temat niej samej, stanowią podstawę do samookreślenia i samooceny (Mead 1975). Innymi słowy, podmiot, na podstawie tego, co spostrzega oraz co myśli tworzy refleksyjną wizję samego siebie.

Do teorii Meada wyraźnie nawiązuje Margaret Archer (2013), która w stworzonej przez siebie koncepcji człowieka nadaje mu miano podmiotu relacyjnego. Ontologiczną podstawę takiej osoby stanowi krytyczny realizm. Autorka pisze o człowieku, który ma moc sprawczą oraz jest względnie autonomiczny oraz refleksyjny. Pojedynczy człowiek jest jednocześnie zależny i niezależny od społeczeństwa, w którym żyje. Jest on kształtowany przez społeczeństwo – nie neguje on społeczeństwa jako czynnika konstruującego jego tożsamość, ale jednocześnie wspólnie z innymi ludźmi może dokonać przekształceń w otaczającym go kontekście społecznym.

Atrybutem „człowieka relacyjnego” jest refleksyjność – osobista własność charakterystyczna dla „człowieka nowoczesności”. Archer w swojej koncepcji rozbudowuje znaczenia, które sprawstwu i refleksyjności nadał Mead. Refleksyjność, którą opisuje, stanowi podstawę społecznego funkcjonowania człowieka oraz jest cechą społeczeństw. Archer (2007, s. 4), najogólniej, definiuje refleksyjność jako regularny wysiłek podejmowany przez człowieka, który zastanawia się nad sobą w odniesieniu do otaczającego go społecznego kontekstu. Nie jest to zdolność wyjątkowa, ponieważ wynika z generalnych kompetencji umysłowych człowieka. Człowiek refleksyjny rozpatruje siebie przez pryzmat kontekstu społecznego, w którym się znajduje. Archer, rozwijając Meadowskie rozważanie nad statusem ontologicznym refleksyjności, twierdzi, że już sam byt jednostki w świecie społecznym jest refleksyjny.

Refleksyjność jest uniwersalną cechą społeczeństw. W książce, której oryginalny tytuł *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility* można zrozumieć jako: „Kreowanie własnej drogi przez świat: ludzka refleksyjność i społeczna mobilność”, Archer (2007, s. 25) wygłasza tezę, że bez refleksyjności nie byłoby społeczeństwa – *no reflexivity, no society*. Społeczeństwa – począwszy od cywilizacji pierwotnych – rozwijają się, ponieważ nie opierają się na bezmyślnym naśladowaniu praktyk społecznych, nieprzerwanym przestrzeganiu obowiązujących norm i życiu ściśle według przyjętych wcześniej wierzeń. Archer przyjmuje stanowisko, że cała ludzkość posiada umiejętności refleksyjne i uzasadnia to w trzech punktach. Po pierwsze, życie społeczne jednostki wymaga świadomości. Dzięki dostępowi do własnego „ja” człowiek może postępować według oczekiwań społecznych i przyjętych przez siebie zasad zachowania. Po drugie, ponieważ nawet tradycyjne praktyki wymagają refleksyjności, zakłada się, że jest ona cechą także społeczeństw pierwotnych. Człowiek, wchodząc nie tylko w relacje z innym człowiekiem, lecz także w relacje z artefaktami, musi być refleksyjny. Po trzecie, rozwój społeczności nie stanowi prostego przekazu ról i statusów, a kształtuje się przez przekaz refleksyjności. Z tych trzech uzasadnień wynika, że wszystkie społeczeństwa rozwijające się cechuje większy lub mniejszy poziom refleksyjności (Archer 2007, s. 27–28).

Na podstawie przeprowadzonych badań Archer (2007, 2013) przedstawiła cztery postacie refleksyjności. Podstawą do tego podziału był sposób, w jaki jednostka buduje relacje ze społeczeństwem oraz to, czy doświadcza ciągłości lub nieciągłości, a także spójności lub niespójności kontekstu własnego działania.

Refleksyjność „komunikacyjna” (*communicative reflexivity*) wynika z doświadczenia ciągłości kontekstowej oraz sprzyja normatywnemu konwencjonalizmowi. Doświadczenie, o którym mowa, nie odbywa się automatycznie, ponieważ w warunkach późnej nowoczesności kontekst coraz rzadziej bywa stateczny – niezmienny. Człowiek odczuwa przez to dyskomfort, nad którym chce zapanować. Podmiot czuje się dobrze w danym środowisku i chce – przy pełnej świadomości tego, co się dzieje i tego, co czuje – zachować *status quo*. Świadomie odnosi się do innych, poszukując potwierdzenia dla swoich pomysłów i projektów. Refleksyjność komunikacyjna sprzyja stateczności społecznej oraz redukcji różnych aspiracji człowieka na rzecz poczucia bezpieczeństwa.

Refleksyjność „autonomiczna” (*autonomous reflexivity*) jest utożsamiana z racjonalnością instrumentalną i stanowi motor napędowy awansu zawodowego i społecznego. Podmiot doświadcza nieciągłości i zmienności kontekstu, w którym się znajduje. Niekiedy zmienność ta znajduje się poza jakkolwiek

kontrolą człowieka, a jej źródłem są różne procesy społeczne oraz inne zdarzenia biograficzne. Innym razem zmiana kontekstu związana jest z intencjonalnymi decyzjami podmiotu. W obu przypadkach dialog wewnętrzny człowieka ma charakter zindywidualizowany. Podmiot nie odnosi się do innych, nie poszukuje w nich wsparcia dla swoich pomysłów. Podmiot cechujący się autonomiczną refleksyjnością poszukuje nowych możliwości, rozwiązań, podejmuje wysiłki w celu pokonania ograniczeń, dąży do samorealizacji.

„Metarefleksyjność” (*meta-reflexivity*) można zdefiniować jako krytyczną refleksję nad własną refleksją oraz sposobem działania i funkcjonowania w społeczeństwie. Jest ona utożsamiana z racjonalnym działaniem. Człowiek metarefleksyjny dąży do założonego przez siebie ideału kulturowego oraz nieustannie poszukuje najlepszego kontekstu dla realizacji swoich pomysłów. Osoby takie bardzo często angażują się w sprawy społeczne. Pragną zmieniać otaczającą je rzeczywistość.

Ostatnia postać refleksyjności została określana mianem „pękniętej” (*fractured*). Ma się z nią do czynienia, kiedy jednostka podczas prowadzenia wewnętrznego dialogu staje się coraz bardziej zdeorientowana, a tym samym siła sprawcza refleksyjności zostaje zaburzona. Przyczynami takiego stanu rzeczy może być nieukształtowany w pełni mechanizm refleksji bądź zablokowanie sprawnego działania tegoż mechanizmu przez czynniki środowiskowe lub osobiste.

W czasach współczesnych duże znaczenie ma refleksyjność autonomiczna. Kontekst, który otacza człowieka, dawno temu przestał być niezmienny. Tempo rozwoju cywilizacyjnego przybiera niespotykane nigdy wcześniej rozmiary. Obecnie nikt nie zakłada stabilności w jakimkolwiek obszarze życia społecznego.

Jeśli metarefleksyjność przybierze humanistyczną orientację, będzie niezwykle pożądaną cechą nie tylko w zakresie indywidualnym, lecz także społecznym. Taka postawa sprzyjałaby rozwojowi wspólnoty oraz społeczeństwa obywatelskiego (Archer 2012). Nieograniczone wręcz możliwości wyboru, kosmopolityzm, relatywizm moralny, prowadzą jednak do wzrostu liczby osób, które nie są w stanie „zapanować” nad otaczającą rzeczywistością. Jako jednostki z pękniętą lub zablokowaną refleksyjnością stają się ofiarami niespójnego, nieokreślonego świata w procesie nieustannej zmiany.

Koncepcja refleksyjności, opisaną przez Archer jako rodzaj wewnętrznej konwersacji podmiotu, stanowi ważny głos w dyskusji toczącej się wokół tego pojęcia w ostatnich dziesięcioleciach. Koniec XX wieku oraz przełom XX i XXI wieku określono „późną ponowoczesnością”. O refleksyjności jako jednej

z podstawowych kategorii tych czasów pisali najwięksi przedstawiciele świata współczesnej socjologii: Ulrich Beck, Anthony Giddens i Scott Lash (Beck 2002, Beck, Giddens i Lash 2009, Giddens 2006), których poglądy zostaną zaprezentowane.

Powracając na chwilę do Archer (2007, s. 21) można przypomnieć, iż zakładała ona, że refleksyjność jest kategorią uniwersalną, właściwą każdemu człowiekowi oraz ontologicznym warunkiem życia społecznego zarówno w społeczeństwach tradycyjnych, jak i nowoczesnych. Zdaniem Giddensa (2007) refleksyjność jest najważniejszą cechą człowieka żyjącego w społeczeństwie informacyjnym, ale nie jest właściwością uniwersalną. Przybliżając Giddensowskie pojmowanie refleksyjności można rzec, że niegdyś codzienność była „łatwa” – określały ją tradycje i obyczaje. Aktualnie człowiek stoi przed możliwością podejmowania wielu indywidualnych decyzji, za które musi być odpowiedzialny. Giddensowska teoria strukturacji opisująca dynamiczne związki pomiędzy podmiotami a strukturami społecznymi traktuje refleksyjność jako główną kategorię wyjaśniającą te relacje. Giddens, w swojej teorii, poszukuje środka, który pozwoliłby zaprzeczyć zależności: struktura społeczna – sprawstwo podmiotowe. Podmiot w tej teorii sam w sobie może odnajdywać atrybut sprawstwa. Połączone podmioty tworzą zaś podmiotowość zbiorową. Struktury społeczne „nie są czymś zewnętrznym wobec aktorów społecznych, ale są regułami i zasobami wytwarzanymi i odtwarzanymi przez aktorów w praktyce” (za: Marshall 2005, s. 367). „Postnowoczesne jednostki” tworzące społeczeństwo są refleksyjne. Cechuje je także możliwości wyboru, a to pozwala im na kreację siebie samych:

Tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna [...] Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy (Giddens 2010, s. 107).

Dzięki refleksyjności jednostka może rozumieć proces budowania swojego osobistego i społecznego życia. Refleksyjność w takim rozumieniu jest związana z samoobserwacją i samoidentyfikowaniem się. Osoba kontroluje oraz poddaje głębokiemu namysłowi wybory, których dokonuje. Informacje pochodzące od samego podmiotu oraz te, które czerpie on ze świata, mają więc ogromne znaczenie, ponieważ stanowią konstytutywny element ludzkiego działania. „Projekt refleksyjny” jest nie lada wyzwaniem, ponieważ cechami życia społecznego są niepewność i chaotyczność, o czym już wspomniano. Człowiek, poruszający

się w skomplikowanych systemach organizacyjnych i technicznych, odczuwa nieustanne ryzyko związane z intensywnymi i bardzo szybko postępującymi zmianami technologicznymi, ekonomicznymi, politycznymi i kulturowymi. Giddens, stwierdzając, że jednostka ponowoczesna jest refleksyjna, nie poprzestał na tym, lecz podjął także próbę konceptualizacji tejże refleksyjności. Refleksyjność jest opisywana jako samowiedza, samoświadomość oraz jako narzędzie „kontroli nieprzerwanego strumienia życia społecznego” (Giddens 2006, s. 664).

Giddens stawia dwa pytania. Po pierwsze, interesuje się tym, na ile przeciętny człowiek jest świadomy tego, że struktury i układy społeczne wpływają na jego zachowanie i świadomość? Po drugie, poszukuje odpowiedzi na pytanie o świadomość przeciętnego człowieka w kwestii budowania przez niego struktur społecznych (za: Wheeler-Brooks 2009, s. 129). Refleksyjność podmiotu pozwala zatem na działanie również w sytuacjach oporu wytworzonego przez struktury społeczne, a co więcej, pozwala na kształtowanie owych struktur. Refleksyjność, jako samowiedza oraz jako intencjonalna świadomość, stanowi atrybut ludzkiego działania. Ma ona pragmatyczny wymiar, ponieważ pozwala jednostce zachować świadomość własnych działań podczas wykonywanych czynności. Jest to rodzaj świadomości praktycznej. Podmiot spostrzega i rozumie różne zdarzenia społeczne oraz potrafi dostosować do nich swoje działania lub też podejmować próby wpływu na te zdarzenia, modyfikować je. Człowiek jako „teoretyk społeczny” (Giddens 2003, s. 17) zachowuje przy tym świadomość dyskursywną, a zatem potrafi zracjonalizować swoje działanie, które, w opisywanych przypadkach, nigdy całkowicie nie będzie podlegało rutynie.

Przypominając, że refleksyjność jest kategorią, którą podmiot odnosi do własnej świadomości oraz do struktury społecznej, której jest częścią zauważalna jest możliwość rewizji wszystkich wymiarów życia jednostki jako cecha ludzi żyjących w społeczeństwie nowoczesnym. Co więcej, człowiek jest wyposażony w możliwość metapoznania, czyli refleksji o refleksji. Horyzonty interpretacyjne człowieka pozwalają mu zatem wytworzyć wiedzę, która sama w sobie stanowi nowy element rzeczywistości (Giddens 2007, s. 29). Podmiotowość życia człowieka oraz świat społeczny są usytuowane w podwójnej dialektyce, która oznacza, że struktura społeczna stanowi ramy ludzkiej działalności przy jednoczesnym byciu jej produktem. Giddens posłużył się terminem refleksyjności instytucjonalnej, aby zdefiniować omawiane procesy. Refleksyjność instytucjonalna to: „uregulowane wykorzystywanie wiedzy o warunkach życia społecznego jako konstytutywny element jego organizacji

i przekształcania” (Giddens 2007, s. 30). Refleksyjność instytucjonalna stanowi podstawową cechę obecnych czasów. Jest podstawą reprodukcji i wytwarzania systemów społecznych. Społeczna aktywność, materialny stosunek do przyrody są ciągle analizowane na nowo, ponieważ stale przybywa wiedzy z tych obszarów.

Refleksyjność pojawia się w tytule książki, którą Giddens opublikował wspólnie z Urlichem Beckiem i Scottem Lashem – *Modernizacja refleksyjna*. Pojęcie „modernizacji refleksyjnej” po wydaniu tej publikacji stało się rozpoznawalne i weszło na stałe na łamy słowników naukowych. Książka została przetłumaczona na niemal czterdzieści języków (Sierakowski 2017). Autorzy *Modernizacji refleksyjnej* zabierają głos w tematyce refleksyjności, a przede wszystkim analizują, w jaki sposób wpływa ona na współczesną teorię społeczną. Beck skupił się na państwie i organizacjach politycznych, Giddens odniósł się do rozwoju społeczeństwa globalnego i rozważał pojęcie „refleksyjności instytucjonalnej”, Lash tematykę refleksyjności połączył z kulturą i estetyką.

Ulrich Beck (2004) jako jeden z najbardziej wpływowych socjologów świata jest znany ze swoich koncepcji „społeczeństwa ryzyka” oraz refleksyjnej modernizacji. Charakteryzował społeczeństwa w kontekście nowych ryzyk, które pojawiają się na skutek zanikania tradycyjnie rozumianych klas społecznych, np. podziału na biednych i bogatych. W obliczu zagrożeń współczesnego świata dawna kategoryzacja *ja/my – inni*, przestaje mieć znaczenie. O ile od biedy można się było odgradzać, o tyle od katastrof ekologicznych, nuklearnych i innych już nie. Nowy wymiar nierówności wiąże się z postępowaniem, polityką, technologią, stabilizacją społeczną, moralnością i indywidualizacją. Najbardziej niepokojące jest to, że ludzie przestali mieć możliwość społecznej i politycznej oraz naukowej kontroli świata. Badania naukowe są rozproszone, a metody ich autoryzacji i kontroli bywają niepewne. Wydarzenia, które mogą nastąpić w najbliższej i nieco dalszej przyszłości, są nieprzewidywalne.

Refleksja opisywana przez Becka może być rozumiana bliskoznacznie z pojęciem wiedzy. Teoria „społeczeństwa ryzyka” jest zaś analizą społeczeństwa wiedzy. Beck wyraźnie odróżnia społeczeństwo wiedzy od społeczeństwa informacyjnego, ukazując to pierwsze jako alternatywne wobec drugiego. Przeróżne informacje płyną do ludzi przede wszystkim za pośrednictwem przekazów medialnych. Są to obrazy zewnętrzne i powierzchowne, niekiedy również sprzeczne ze sobą. Funkcjonowanie w świecie mediów jest tylko przykładem na to, że współczesny człowiek jest targany otaczającymi go sprzecznościami. Taka rzeczywistość wymusza na podmiocie samodzielność myślenia. Między wiedzą

a informacją pojawia się napięcie, które obala mit przeszłości o tym, że informacja prowadzi do wiedzy i poznania. Refleksyjność jest odpowiedzią na pojawiające się napięcie, ponieważ charakteryzuje dogłębne i krytyczne poznanie, ale dopuszcza subiektywność wiedzy oraz pozwala na kwestionowanie ustalonych prawidłowości społecznych i prawidłowości rozwoju.

Innymi słowy to, co zachodzi w świecie, można poddać refleksji i podejmować próby tworzenia nowych reguły oraz nowych form funkcjonowania. Jest to jednak bardzo trudny proces zważywszy na indywidualizację życia, niepewność i niestabilność. Związki między ludźmi nabierają charakteru umowy handlowej. Jednostka sama musi decydować o wielu sprawach, wiele z podejmowanych przez nią decyzji jest obciążonych ryzykiem. Stare formy społecznego działania nie sprawdzają się w społeczeństwie ryzyka. Posiadanie wsparcia we wspólnocie lokalnej, państwie, a nawet rodzinie innej niż nuklearna, przemija. Człowiek nazwany jest *homo optionis* (za: Peret-Drażewska 2014), ponieważ jego życie jest oparte na permanentnych, indywidualnych wyborach. Refleksyjność będzie przejawiała się w pełnym, głębokim rozumieniu dokonywanych wyborów oraz braniu za nie odpowiedzialności.

Dokonywanie swobodnych wyborów, choć indywidualne, a także potencjalnie nacechowane refleksyjnością, może jednak pozostawać poza możliwościami podmiotu. Otwiera to pole dyskusji na temat przynależności podmiotu do określonej warstwy społecznej i pozwala do socjologicznej dyskusji na temat refleksyjności włączyć kolejną postać. W myśl założeń Pierre'a Bourdieu jednostkowy styl życia, a zatem i spektrum dokonywanych przez człowieka wyborów są zależne od społecznej partycypacji. Bourdieu prowadził wiele badań w różnych obszarach społecznych związanych z: prawem, administracją, religią, ekonomią, edukacją i innych. Na podstawie tych rozważań opracował teorię społeczną, która została określana socjologią refleksyjną.

Kategoria refleksyjności jest istotnym obszarem teorii habitusu Bourdieu. Habitus jest definiowany jako nabywane w toku socjalizacji umiejętności i kompetencji jednostki, które stają się dyspozycjami jednostki w postaci, np.: sposobu spostrzegania i interpretowania rzeczywistości, reguł zachowania czy wyznawanych zasad. Habitus organizuje praktyki społeczne niezależnie od świadomości podmiotów (Bourdieu 2005, s. 216–217), jest więc nabywany bezrefleksyjnie. Sprawdza się on zwłaszcza w sytuacjach rutynowych, w których podmiot po prostu wie, jak się zachować. Scenariusze społeczne, które były jego udziałem, sprawiają, że dzięki posiadanej wiedzy podmiot jest przygotowany do rutynowej reakcji w określonej sytuacji. Bourdieu jest ostrożny

w nadawaniu refleksyjności statutu kategorii, która może w jakikolwiek sposób ograniczyć habitus. Nazwał ją „dobrze ugruntowaną iluzją” (Bourdieu, Wacquant 2001, s. 112). Podmiotowa możliwość bycia refleksyjnym została sprowadzona do możliwości indywidualnych wyborów, które czasami są możliwe oraz dostępne dla niektórych podmiotów. A zatem, czy habitus człowieka decyduje o jego refleksyjności? Owa dostępność, o której pisze Bourdieu, dotyczy tylko tych ludzi, którzy posiadają potencjały i środki do tego, aby być racjonalnym, co sprowadza się do tego, że mają kapitał ekonomiczny i kulturowy na wysokim poziomie (Bourdieu 1990, s. 64). Wobec tego można jednak ujawnić, że habitus nie jest jednak zbiorem trwałych reguł i praw. Zachowuje on pewną elastyczność (Marciniak 2012, s. 92). Co więcej, sam Bourdieu (2001, s. 112) dopuszcza możliwość racjonalnego wyboru nacechowanego indywidualną refleksyjnością – „w warunkach kryzysu, kiedy rutynowe dopasowanie struktur subiektywnych do obiektywnych jest nagle przerwane”. Większość osób nie zdaje sobie jednak sprawy z możliwości jakiegokolwiek wyboru, wykraczania poza „bezpieczną” strefę, w której się znajdują, i która je opisuje. Bywa, że człowiek nie zdaje sobie sprawy z tego, że istnieją nieograniczone możliwości działania.

Pewne zastrzeżenia do teorii Bourdieu wyraziła Archer, której koncepcję refleksyjności wcześniej zaprezentowano. Autorka kwestionuje kategorię habitusu jako podstawy do analizy ludzkiego sprawstwa. Przyczyna takiego stanu tkwi w dynamice późnej nowoczesności, która jest nieciągła, wielokontekstowa, pełna rozbieżności. Habitus, którego źródła tkwią w ciągłości kontekstowej, zostaje pozbawiony swojego wpływu. Nie tylko otaczająca nas rzeczywistość ulega niezwykle intensywnym przemianom. Obecnie obserwujemy także przyspieszoną morfogenezę organizmów. Działania rutynowe, oparte na przedrefleksyjnym myśleniu, stają się coraz bardziej niepewne (Archer 2010).

ROZDZIAŁ 3

REFLEKSYJNOŚĆ W EDUKACJI – WYMIARY TEORETYCZNE

Ukazanie pedagogicznych znaczeń refleksyjności poprzedzono przedstawieniem jej filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych podstaw. Niektóre z tych teorii i koncepcji wyraźnie korespondują z ujęciami pedagogicznymi, a nawet doprowadziły do dużych zmian w zakresie edukacji (np.: *new education* lub *progressive education* – edukacja progresywna Deweya).

Filozofia starożytna ukazuje, że postawa krytyczna sięga początków cywilizacji. Refleksyjność w ujęciu nowożytnym jest kojarzona z samodzielnością intelektualną człowieka oraz jego autoświadomością. Filozofia XX wieku łączy refleksyjność z działaniem człowieka i nadaje jej wymiar praktyczny. W psychologii refleksyjność najczęściej jest utożsamiana z poznawczymi aktywnościami człowieka. Psychologia rozwojowa dostarcza zaś wiedzy na temat tego, że refleksyjność jest charakterystyką ludzi dojrzałych. Socjologowie posługują się refleksyjnością do opisu relacji człowieka ze światem społecznym. Zdaniem niektórych socjologów (np. Archer) refleksyjność stanowi integralną cechę człowieka, inni (np. Giddens) uważają ją za cechę tylko niektórych ludzi. Jednak w jednym i drugim przypadku refleksyjność jest kategorią niezbędną ze względu na rozwój społeczny.

Refleksyjność zaprezentowana na tle różnych obszarów, dyscyplin i punktów widzenia jest kategorią zbyt szeroką, aby możliwe było jej jednoznaczne ujęcie. Można zaproponować co najmniej kilka ujęć refleksyjności:

- 1) jako kategoria związana z namysłem, głębią myślenia i jego analizą, a także autoodniesieniem (np. ujęcie w filozofii starożytnej i nowożytnej);
- 2) jako kategoria związana z samym działaniem, ale także z pogłębioną analizą tego działania (np.: rozwiązywanie zadań i tempo poznawcze w psychologii, filozofia Deweyowska);
- 3) jako kategoria opisująca relacje człowieka ze światem społecznym pozwalająca człowiekowi na pogłębione zrozumienie tych relacji (ujęcia socjologiczne).

Przytoczone znaczenia znajdują – w mniejszym lub większym zakresie – swoje odzwierciedlenia w zaprezentowanych w dalszej kolejności ujęciach refleksyjności w procesach wychowawczych i edukacyjnych. Rezonują także na koncepcje i teorie stanowiące teoretyczne podstawy do opisu refleksyjności studentów.

3.1. Pedagogiczna perspektywa refleksyjności

Refleksyjność uznaje się za pojęcie pedagogiczne (Allen, Fonagy, Bateman 2014). Jest to kategoria rozwojowa, którą dziecko nabywa w procesie uczenia się. Zdaniem Jona Allena proces ten zaczyna się bardzo wcześnie i występuje już u niemowląt jako uczenie się *implicite*. Początkowo dużą rolę odgrywa opiekun, który poznaje świat psychiczny dziecka, a następnie przekazuje dziecku informacje o tym świecie poprzez interakcje (kontakt wzrokowy, mimikę, ton głosu). Dorosły uczy dziecko dostrzegania sygnałów emocjonalnych oraz odpowiedniej reakcji na te sygnały. Uczenie się identyfikacji własnych emocji, gotowość do poznania umysłu swojego i innych ludzi, jest podstawą, pierwszym etapem kształtowania się refleksyjności u człowieka. Dziecko uczy się refleksyjności początkowo od rodzica, niemniej nie jest to proces ograniczony wyłącznie do relacji rodzicielskiej. Pozarodzinny opiekun dziecka, wychowawca, nauczyciel, chcąc dobrze wypełniać swoją rolę, muszą podejmować refleksję. Jon Allen, Peter Fonagy i Anthony Bateman (2014) są zdania, że nauczyciel, który będzie posiadał umiejętność odczytania stanu umysłu dziecka, z łatwością nawiąże z nim osobową więź oraz zyska jego zaufanie. Dziecko nie pozostaje bierne

w procesie budowania interakcji z dorosłymi. Po początkowym okresie *implicit*, z chwilą pojawienia się samoświadomości, zaczyna dysponować wiedzą o sobie samym, która może być odmienna, różna od tej posiadanej przez opiekuna, nauczyciela.

Nakreślona przez Allena koncepcja jest podejściem nowym, obiecującym i dobrze ocenianym przez terapeutów i psychoterapeutów. Starszym i znanym, nie tylko w świecie profesjonalistów, podejściem, które wyraźnie koresponduje z refleksyjnością, jest koncepcja wychowawcza Thomasa Gordona (1998). Gordonowskie „wychowanie bez porażek” wywodzi się z psychologii humanistycznej oraz teorii stosunków międzyludzkich. Komunikacja interpersonalna między dzieckiem a rodzicem/opiekunem polega przede wszystkim na tzw. aktywnym słuchaniu. Dorosły, odbierając komunikaty wysyłane od dziecka, stara się odkodować potrzeby dziecka oraz przyczyny jego stanów emocjonalnych. Dziecko jest niewystarczająco dojrzałe, aby poradzić sobie z negatywnymi emocjami i uczuciami dyskomfortu przezeń wywoływanymi. Dorosły, poprzez interakcje oraz swoją postawę, uczy dziecko identyfikować przykre sytuacje psychologiczne. Dobrą metodą jest odzwierciedlenie komunikatu wysłanego przez dziecko wraz z próbą jego interpretacji przez dorosłego. Dziecko uzyskuje dzięki temu wgląd we własną psychikę. Zaczyna rozumieć, co doprowadziło go do stanu, w którym się znalazło oraz dlaczego reaguje w określony sposób. Dziecko z czasem uczy się opowiadania o swoich emocjach, uczuciach, o tym, czego doświadcza. Obniżenie poziomu napięć oraz opanowanie przykrych emocji pozwala na odblokowanie zdolności do myślenia. W tym momencie rodzi się refleksyjność. Dziecko „przygląda się” własnym emocjom, uzyskuje wgląd we własną psychikę oraz zaczyna rozumieć przyczyny swojego stanu i zachowania.

W Polsce pojęcia wychowania i refleksyjności są kojarzone z publikacją Wandy Wronowicz (1997) pod tytułem *Edukacja refleksyjna*. Refleksyjność w edukacji, zgodnie z koncepcją autorki, jest związana z wychowaniem moralnym z uwzględnieniem wartości uniwersalnych. Jest to więc koncepcja związana przede wszystkim z wychowaniem, nie z uczeniem się. Refleksyjność jest traktowana jako wartość moralna, której podstawę stanowi podmiotowość (Wronowicz 1997, s. 100). Funkcją edukacji jest zaś:

[...] wdrażanie uczniów do refleksji umożliwiającej odróżnianie dobra od zła i skłaniającej ku dobru. Jej konkretnym efektem ma być: wartościowanie moralne własnych działań – rozumiane jako rozmaite widzenie wartości,

dostrzeganie zmienności i stabilności systemów poszczególnych wartości, umiejętność odczytywania oraz uznania ich za podstawę wszelkich podmiotowych działań (Wronowicz 1997, s. 115).

Refleksja pozwala na uświadomienie sobie, że postępowanie człowieka podlega ocenie wartościującej. Nie musi jednak prowadzić do jednoznacznego określenia, że coś jest moralnie dobre albo złe. Oceny mają wymiar wartościujący, a ich miarą są uznawane przez człowieka wartości. Człowiek o wysokim poziomie refleksyjności potrafi podejmować decyzje i czynności moralnie niejednoznacznie, kierując się przy tym przyjętym w społeczeństwie systemem wartości wysokich. Główne zasady edukacji refleksyjnej według Wronowicz (1997, s. 161) to:

- uczeń jest człowiekiem wolnym;
- uczeń stanowi podmiot edukacji;
- relacja uczeń–nauczyciel opiera się na partnerstwie;
- uczeń i nauczyciel komunikują się na drodze dialogu edukacyjnego;
- edukacji towarzyszy konsekwentne wdrażanie do refleksji.

Pedagogiczne pojmowanie refleksyjności najczęściej jednak wykracza poza obszary *stricte* związane z funkcjonowaniem społecznym i moralnością, i jest głównie utożsamiana z uczeniem się. Refleksyjność opisuje się np. jako:

[...] zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 502).

Związki między refleksyjnością a edukacją widać przede wszystkim w teoriach i stanowiskach takich autorów, jak: John Dewey, Donald Schön, Jack Mezirow. Ich koncepcje stały się egzemplifikacją do teoretycznych podstawy badań nad refleksyjnością studentów i będą szczegółowo przedstawione w dalszej części tej pracy. W tym punkcie nastąpi tylko krótkie przypomnienie, że Dewey (1988, s. 33), definiując refleksyjność podkreślał, że towarzyszy jej stan zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności oraz wątpienia. Utożsamiał refleksyjność z aktem badania lub poszukiwania, dokonywany po to, aby odkryć coś nowego – inne fakty, po to aby potwierdzić lub obalić nasuwające się mniemania. Schön (1983) zaś widział refleksyjność wężiej i odniósł ją do praktyki. Zwrócił on uwagę na refleksyjność jako cechę profesjonalistów, którzy w oparciu o głęboką

samoświadomość swojego działania mogą dokonywać w nim zmian i je ulepszać. Koncepcja refleksyjnej praktyki doprowadziła do przewrotu w kształceniu nauczycieli – zwłaszcza w krajach anglosaskich (Gołębniak 1998).

W Polsce refleksyjność w edukacji jest opisywana głównie w kontekście kształcenia nauczycieli i ich rozwoju zawodowego. Jest to temat wielu publikacji (m.in.: Czerepaniak-Walczak 1997, Dróżka 2002, Gołębniak 2003, Kiliańska-Przybyło 2009, Kwiatkowska 2008, Łukasik 2015, Mizerek 1999, Polak 1999, Sobkowiak 2009, Szymczak 2015, Taraszkiewicz 2000, Zawadzka-Bartnik 2014).

Ponad dwadzieścia lat temu wydano w Polsce książkę Scotta Parisa i Lindy Ayres (1997) pt. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Refleksyjny nauczyciel – ten, który dokonuje samooceny, jest wytrwały, dba o własny rozwój zawodowy, postępuje roztropnie, jest optymistą, wyraża chęć do współpracy – stał się od tego czasu bardzo popularnym podmiotem piśmiennictwa pedagogicznego. Tak jak wspomniano, naukowy dorobek związany z tym tematem jest dość pokaźny. W pracy zostaną przedstawione tylko nieliczne przykłady – egzemplifikacje, które przyczyniają się do tego, że refleksyjność jest traktowana jako kategoria pedagogiczna.

Refleksyjnymi nauczycielami stają się ludzie autonomiczni w wyborach, twórczy, odważni i odpowiedzialni. Poddają refleksji nie tylko swoje działania, lecz także swoje myślenie. Uwzględniają w pracy wyniki tych przemyśleń, informacje zwrotne płynące od innych, a także szeroki kontekst sytuacyjny. Analizie poddają to, co robią aktualnie (swoją praktykę), swój warsztat pracy, efekty swojej pracy, swoje samopoczucie – są badaczami. Na skutek tych działań wprowadzają modyfikacje w swoim postępowaniu, prowadzą samodoskonalenie. Wanda Dróżka (2011) jest zdania, że refleksyjność z pozycji jednego z głównych wyznaczników, którym jest nauczycielski profesjonalizm, urasta do rangi kategorii całościowej. Refleksyjność porównana jest do wielowymiarowej i otwartej przestrzeni, w której odbywa się całościowy proces „stawania się” nauczycielem. Jest to holistyczna zdolność dokonywania rozważań pedagogicznych, na podstawie: wiedzy profesjonalnej, własnej intuicji, krytycznego myślenia, świadomego działania i innych informacji zaczerpniętych z wielu źródeł, spojrzenia na swoją praktykę przez pryzmat szerokiego kontekstu sytuacji społeczno-politycznej. Dorota Gołębniak (1998) cechy takie jak autonomia i samoregulacja nauczycielska utożsamia z wysokim stopniem profesjonalizmu nauczycielskiego. Zauważa, że nauczyciele w krajach Unii Europejskiej są zależni od: państw, ogólnie ustanowionych podstaw kształcenia, zasad pracy i płacy; a ich autonomia jest bardzo ograniczona i może objawiać się tylko na poziomie klasy szkolnej.

Refleksyjność w zawodzie nauczyciela zakorzeniona jest w „naturalistycznej, interpretatywno-praktycznej oraz odpowiadającej im humanistyczno-indywidualistycznej i subiektywistycznej wersji nauk społecznych” (Dróźka 2011, s. 139). Nie powinno się natomiast refleksyjności nauczyciela lokować w humanistyczno-personalistycznym modelu edukacji nauczycielskiej. Modelowi temu – zdaniem Dróźki (2011) – zarzuca się niewystarczające uwzględnianie społecznego i kulturowego zakorzenienia działalności nauczyciela oraz traktowanie nauczania jako praktyki indywidualnej, bez postrzegania jej w szerszym kontekście (z uwzględnieniem warunków społeczno-politycznych i ekonomicznych). Nauczyciel refleksyjny myśli krytycznie i całościowo, cechuje go dogłębna znajomość wiedzy teoretycznej. Wiedza ta nie jest jednak odbierana wprost, rozpatrywane są bowiem jej źródła i struktura oraz alternatywne poznanie. Wiedza jest nieustannie konfrontowana z własną osobowością, intencjami i możliwościami.

Podobne zdanie na temat refleksyjności w zawodzie nauczyciela wyraża Czerepaniak-Walczak (1997). Wiedza oraz refleksyjne odnoszenie się nauczyciela do różnych podejść i koncepcji teoretycznych pozwalają nauczycielowi na świadome i krytyczne konstruowanie własnej filozofii edukacyjnej. Jest to profesjonalny namysł nad własną praktyką, który uwalnia od myślenia stereotypowego, jest otwarty na różne alternatywne sposoby postępowania, potrafi rzeczowo ocenić pomysły i wartości. Nauczyciel refleksyjny jest świadomy bardzo ważnego zadania, jakim jest przygotowanie młodszych pokoleń do życia w świecie zmiany.

Joanna Łukasik (2015) twierdzi, że nauczyciel dobrze przygotowany do wykonania tego zadania powinien jednocześnie być: „sprawcą” zmiany, refleksyjny, „otwartym umysłem”, wewnątrzsterowalny, twórczy i innowacyjny, a także odpowiedzialny i szczerzy. Powołując się na Davida Trippa, proponuje konkretną metodykę rozwijania takich właściwości u przyszłych nauczycieli, tj. krytyczną analizę doświadczanych zdarzeń.

Refleksyjność nauczycieli, którzy potrafią w pogłębiony sposób zastanawiać się nad tym, czego doświadczają, można również połączyć z zagadnieniem ich osobistych teorii. Nauczyciele posługujący się takimi teoriami wykraczają poza metodyczne/praktyczne ramy swojego zawodu i dokonują krytycznej analizy siebie, swojej profesji, środowiska pracy, kwestionują także znane im teorie edukacji, wychowania, szkoły. Przykład teoretycznego modelu, na tle którego można opisać budowę i rozwój osobistych teorii nauczycieli jest opisany w pracy Hattona i Smitha z 1995 roku (za: Mizerek 1999). Model ten obejmuje trzy poziomy refleksji: techniczną, praktyczną i krytyczną. Refleksja krytyczna

zatrzymuje się na kwestiach metodycznych. Nauczycielowi zależy na doborze już istniejących, wymyślonych przez osoby trzecie środków pozwalających na sprawne i szybkie osiągnięcie zamierzonego celu. Postępowanie nauczyciela nie podlega krytyce oraz modyfikacji. Refleksja praktyczna polega na ocenie środków, celów i założeń. Nauczyciel wybija się ponad myślenie metodyczne. Analizuje i rozważa osiągnięte rezultaty, dyskutuje o nich z innymi. Refleksja krytyczna zawiera komponenty refleksji praktycznej oraz namysł nad etyczną i moralną stroną działania.

3.2. Konstruktywizm i pragmatyzm – tła refleksyjności w edukacji

Człowieka spośród innych istot wyróżnia to, że tworzy on interpretacje rzeczywistości oraz wizje, które pozwalają mu zrozumieć różne aspekty świata oraz własne funkcjonowanie w świecie. John Creswell (2013, s. 32) wyróżnia cztery główne światopoglądy: konstruktywizm, postpozytywizm, aktywizm i pragmatyzm. Earl Babbie (2009) wyróżnia kilka głównych światopoglądów/paradygmatów, w ramach których można opisywać i badać zjawiska. Są to: wczesny pozytywizm, paradygmat konfliktu, symboliczny interakcjonizm, etnometodologia, funkcjonalizm strukturalny i paradygmaty feministyczne.

Światopogląd jako „zbiór podstawowych przekonań, kierujących postępowaniem” (Guba 1990, s. 17, za: Creswell 2013) najczęściej określa teorie i koncepcje, które badacz chciałby zastosować. Odwołanie do światopoglądu pozwala na istotne wyjaśnienie tego, że teorie i koncepcje pozwalające na opis i badanie refleksyjności w edukacji nie powstały „z niczego”, „w próżni”.

Teorie i koncepcje refleksyjności, które w tej pracy stanowią będą teoretyczną podstawę badań nad refleksyjnością studentów – teoria transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa, epistemologiczny model refleksji Baxter Magoldy, koncepcja Jerome’a Brunera oraz koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schöna – nie stanowią ścisłego odzwierciedlenia jednego wybranego światopoglądu, niemniej wyraźnie korespondują z konstruktywizmem i pragmatyzmem. W tej pracy pragmatyzm i konstruktywizm będą także wyznaczać ramy metodologiczne badań nad refleksyjnością studentów.

Pragmatyzm jest uznawany za paradygmat aprobujący posługiwanie się wszelkimi metodami i kontekstami światopoglądowymi. Jest więc dość

uniwersalny, ponieważ nie jest związany z żadnym systemem filozoficznym. Badacz jest traktowany jako ktoś, kto ma wolność wyboru. Pragmatyzm nie jest jednak pozbawiony określających go zasad i wyznaczników. Powstał na gruncie filozoficznym. Przyjmuje się, że jego początki zrodziły się na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Amerykański pragmatyzm jest łączony z postaciami, takimi jak Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, George Mead. Cechy konstytutywne pragmatyzmu, pozwalające odróżnić go od innych światopoglądów, to praktyczne doświadczenie i przeżycie czegoś. Empiryczne skutki wydarzenia lub przeżycia, także jednostkowe, są głównym kryterium ich słuszności i prawdziwości. Osobiste doświadczenie oraz wytworzone na jego podstawie sądy są uznawane za prawdziwe oraz użyteczne o tyle, o ile znajdują jakiegokolwiek zastosowanie praktyczne – nawet w wymiarze jednostkowym. Prawda w ujęciu pragmatystów nie musi być uniwersalna. Wręcz przeciwnie, wyznacznikiem pragmatyzmu jest pluralizm. Inną cechą jest antyfundamentalizm, rozumiany jako rezygnacja z przekonania o absolutnej pewności poznania i wiedzy. Wiedza, aby była uznana za pożyteczną, nie musi być zbiorem pewników, ale powinna pozwalać na wyjaśnienie danego zjawiska. Rozwój wiedzy nie jest utożsamiany z rozwojem absolutnych pewników, ale z rozwojem wyjaśnień, a istniejące już wyjaśnienia mogą być zastępowane nowymi i lepszymi. Dane wyjaśnienie jest prawdziwe, dopóki jest korzystne. Prawda jest ściśle powiązana z praktyką. Nie jest uznawana za niezmienną, wręcz przeciwnie, jest dynamiczna i zależna od praktyki – jest wytwarzana, a nie stwierdzana.

Syntetycznego opisu pragmatyzmu w kontekście projektowania badań naukowych podjął się Creswell (2013, s. 36–37). Na tym tle zostaną uwypuklone kategorie związane z refleksyjnością i jej badaniem.

Otwartość paradygmatyczna pragmatyzmu jest rozumiana jako możliwość stosowania różnorodnych metod i sposobów gromadzenia oraz analizowania danych. Badacz nie musi wybierać jednej, istniejącej i ugruntowanej koncepcji metodologicznej.

Pragmatyzm nie zakłada jedności świata. Dopuszcza on relatywność, która jest wyznacznikiem refleksyjności. Pragmatyści postrzegają świat oraz zachodzące w nim zjawiska w rozmaitych rodzajach kontekstów, np. historycznym, politycznym, społecznym. Są wysoce świadomi takiego postrzegania, rozumieją ograniczenia i ułatwienia z niego wynikające.

Kolejnym, ważnym wyznacznikiem pragmatyzmu jest wiara „w świat zewnętrzny, niezależny od umysłu, jak również świat tkwiący w umyśle” (Creswell 2013, s. 37). Refleksyjność w tym obszarze oznacza świadomość postrzegania

siebie oraz innych. Osoba refleksyjna wie, że inni mogą myśleć i odczuwać inaczej oraz że umysłowość ludzka ma swoje ograniczenia. Powracając na chwilę do świata zewnętrznego i świata wewnętrznego można podkreślić, że są one wyraźnie zaznaczone w kontekście pragmatyzmu społecznego – określanego częściej interakcjonizmem symbolicznym. Zgodnie z tą koncepcją podmiot w relacji ze środowiskiem nie jest bierny, lecz posługuje się samoodniesieniem, co jest procesem refleksyjnym. Podmiot w procesie komunikacji posługuje się symbolami, które reprezentują osoby, przedmioty i działania. Człowiek, jako posiadacz umysłu i osobowości, może zastanawiać się nad swoimi działaniami, rozważać je i planować. W tym sensie komunikacja jest relatywną, zależną od jednostki metodą poznawania świata. Ludzie posługują się określonymi, u wspólnionymi kodami kulturowymi, ale odczytywanymi samodzielnie, indywidualnie przez każdą jednostkę.

Konstruktywizm ma bardzo długą tradycję, a jego korzeni można doszukać się w dialogach sokratejskich oraz w ideach pedagogicznych: Janusza Korczaka, Marii Montessori i Johna Deweya. W Polsce elementy konstruktywistycznego myślenia o edukacji są obecne w postmodernistycznych dyskursach prowadzonych przez: Roberta Kwaśnicę, Zbigniewa Kwiecińskiego, Zbyszko Melosika, Tomasza Szkudlarka i Lecha Witkowskiego.

Konstruktywizm może być traktowany jako jeden z poglądów filozoficznych – paradygmat badawczych. Pierwotnie społeczny konstruktywizm był utożsamiany wyłącznie z jakościowym ujęciem badań. Jego założenia opisano najwyraźniej w pracy zatytułowanej *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* (Berger, Luckmann 2010). Najogólniej rzecz ujmując, zgodnie z konstruktywizmem jednostki nadają subiektywne znaczenia przedmiotom, zjawiskom, procesom, których doświadczają. Znaczenia te – choć subiektywne – powstają na skutek interakcji społecznych. Badacza interesują nie tylko nadawane znaczenia, ale również to, w jakim kontekście te znaczenia powstawały. Całościowy obraz badanego obszaru wyłania się dopiero wraz ze zrozumieniem i uwzględnieniem kontekstu badań (uwarunkowań kulturowych, społecznych, historycznych, politycznych itp.).

Creswell (2013, s. 34, za: Crotty 1998) wymienia kilka założeń przypisywanych konstruktywizmowi:

- znaczenia są konstruowane przez ludzi, którzy w swoich kontaktach ze światem interpretują go. Stąd popularność pytań otwartych w badaniach jakościowych;
- nadawanie sensów odbywa się z uwzględnieniem perspektywy historycznej i kulturowej. Bardzo istotny jest kontekst badań;

- znaczenia są generowane społecznie – podczas interakcji. Procedura badań jest najczęściej indukcyjna (najpierw szczegół – potem ogół). W pierwszej kolejności zostają nagromadzone dane empiryczne (pomiar może dokonać się ilościowo), a dopiero później za pomocą procedury jakościowej są generowane znaczenia.

Konstrukttywizm, obok tworzenia ram metodologicznych dla badania refleksyjności studentów, ma jeszcze jedno ważne w tej pracy znaczenie. Jest on traktowany jako perspektywa pozwalająca w określony sposób opisywać rozwój człowieka oraz odkrywać prawidłowości procesu uczenia się. Ten konstruktywizm obejmują przede wszystkim twierdzenia wyartykułowane najdobitniej przez Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, a także Jerome'a Brunera.

Poznawczo-rozwojowy konstruktywizm Piageta (1966) zakłada aktywne tworzenie wiedzy przez uczącego się. Rozwój intelektualny dziecka jest dynamicznym procesem przebiegającym w środowisku. Środowisko i podmiot wzajemnie na siebie oddziałują. Podmiot jest daleki od biernego przystosowywania się do środowiska, próbuje je natomiast zrozumieć, a w konsekwencji wytworzyć własne koncepcje rzeczywistości. Innymi słowy, wiedza powstaje w sposób autonomiczny, ale zawsze pozostaje w związku z otoczeniem. Mowa, jako element otoczenia i narzędzie kulturowe, wpływa na budowane przez dziecko znaczenia.

Rozwój jako proces społeczno-kulturowy nie postępuje samoistnie, lecz odbywa się w określonym środowisku społecznym, w określonej kulturze – podkreślał Wygotski. Poznawanie rzeczywistości ma charakter społeczny. Wygotski uznawał jednak, że wiedza podmiotu jest budowana głównie społecznie – dzięki interakcjom z innymi. Piaget zakładał zaś budowanie wiedzy także przez procesy dziejące się indywidualnie, np. samodzielne poszukiwania podmiotu. Nadawanie znaczenia nowym doświadczeniom w dużej mierze odbywa się dzięki poznawanemu językowi. Człowiek rozwija się poznawczo w trzech sferach: kulturowej, interpersonalnej i indywidualnej. Te sfery stanowią rodzaj filtrów poznawczych, przez które są nabywane nowe informacje. Struktury poznawcze rozwijające się w sferze kulturowej są wytwarzane dzięki uczestnictwu podmiotu w danej kulturze, w początkowym okresie rozwoju tę kulturę będą przede wszystkim tworzyły relacje z rodzicami, najbliższymi opiekunami. Struktury sfery interpersonalnej powstają na skutek interakcji podmiotu poznającego z innym, który posiada już określoną wiedzę i kompetencje. Przykładem kompetencji, która jest w ten sposób nabywana, a która służy później do budowania własnej wiedzy podmiotu, jest umiejętność posługiwania się językiem.

Sfera indywidualna jest rozwijana przez indywidualną aktywność podmiotu, który zamiast odbierać znaczenia od innych, sam je konstruuje.

Interpretacje konstruktywistyczne pojawiają się w późniejszych pracach Brunera (1978), który przekonuje, że rozkwit umysłowy człowieka następuje przez rozwój różnych technik posługiwania się rozumem. Techniki te kształtują się dzięki uczestnictwu w kulturze, innymi słowy, są dziedziczone jako element przekazu kulturowego. Umysł jest kategorią ściśle powiązaną z kulturą, w zasadzie w niej zanurzoną. Jednostka rozwija się dzięki świadomej analizie tego, w czym uczestniczy i do tej pory uczestniczyła. Uczenie się jest procesem aktywnym i odbywa się za pomocą negocjowania znaczeń nadawanych elementom rzeczywistości. Warto raz jeszcze podkreślić, że jest to proces społeczno-kulturowy. Podmiot nadaje znaczenia i ma możliwość oraz potrzebę dzielenia się z innymi tymi nadanymi przez siebie znaczeniami. Ostatecznie, kody kulturowe powstają w wyniku współkonstruowania znaczeń. Każdy może być konstruktorem i aktywnym interpretatorem istniejących już znaczeń, które mogą nadal podlegać modyfikacjom.

Specyficzny punkt widzenia na związki między konstruktywizmem a uczeniem się widać w pracach Stanisława Dylaka (2000). Jego zdaniem konstruktywizm można omawiać w pryzmacie dwóch optyk. Po pierwsze, jako neurobiologiczną teorię funkcjonowania mózgu, po drugie, jako koncepcję pedagogiczną, która nie ma podstaw do opisu językiem neurologii, ale która zakłada, że uczenie się oparte na konstruktywizmie jest efektywne. Konstruktywistyczna perspektywa uczenia się zawsze zakłada aktywność uczącego się podmiotu, który buduje swoją wiedzę i swoją rzeczywistość. Uczenie się konstruktywne stoi w sprzeczności z „bezmyślnym” rejestrowaniem informacji pochodzących od innych i ich odtwarzaniem.

Proces nadawania znaczenia, czyli konstruowanie znaczenia, nie odbywa się automatycznie, bezrefleksyjnie, u wszystkich w ten sam sposób, ponieważ dzieje się on w określonym kontekście. Kontekst ten ma bardzo silny wpływ na to, jak odbiera się rzeczywistość. Umysłowe struktury symboliczne są produktem kultury – kontekstu społecznego, przestrzeni życia.

Konstruktywizm, w odróżnieniu do tzw. tradycyjnych teorii uczenia się (behawioryzmu i kognitywizmu), zakłada, że uczenie się jest konstruowaniem przez aktywny i świadomy podmiot autorskich struktur informacyjnych, wiedzy i poznawczych. W konstruktywizmie odchodzi się od transmisji wiedzy na rzecz uczenia się dzięki interakcji i własnej aktywności. Zaangażowanie, własne doświadczenie, personalizacja wiedzy pozwalają podmiotowi

budować własny, subiektywny obraz świata. W tę retorykę wpisuje się konstruktivism osadzony w porządku humanistycznym rozumianym jako prawo każdego człowieka do wolności, godności, rozwoju i szczęścia (Niemierko 2002, s. 137). Konstruktivism w tym ujęciu polega na obserwowaniu, zbieraniu doświadczeń przez aktywny podmiot, odkrywaniu przez niego różnych prawidłowości oraz refleksji nad tymi procesami.

Założenia konstruktivismu są bliskie postmodernistycznemu przekonaniu, że każda jednostka spostrzega rzeczywistość przez własne dotychczasowe doświadczenia, a proces ten odbywa się zawsze w jakiejś kulturze. Doświadczenia jednostki nabywane społecznie poprzez uczestnictwo w kulturze, wpływają na to, jakie znaczenia przypisuje on temu, co obserwuje. W największym skrócie – konstruktivistyczne uczenie się przebiega w określonym otoczeniu i opiera się na interakcji z tym otoczeniem. Nowa wiedza powstaje na skutek łączenia wiedzy już posiadanej z nowymi informacjami. Nowe znaczenia są budowane dzięki wpisywaniu ich w struktury już istniejące, które mogą także się zmieniać pod wpływem nowych informacji. Podmiot jest aktywny zarówno w procesie poznawania świata, jak i w procesie konstruowania wiedzy. Podkreślona jest także rola motywacji wewnętrznej. Podmiot jest zatem wewnątrzsterowny. Przekaz autorytarny jest przez niego odrzucany. Nie można utożsamiać konstruktivismu z całkowitym odrzuceniem autorytetów. Niemniej jednak reprezentowany przez jednostkę pogląd nie może, w czystej postaci, pochodzić wyłącznie od autorytetu. Uczenie się może zaś następować w wyniku współpracy autorytetu i podmiotu uczącego się. Oczywiście tę współpracę należy rozumieć w sposób symboliczny. Nie zawsze podmiot poznający ma bezpośredni kontakt z autorytetem. Chodzi o to, by autorytet bezpośrednio lub pośrednio stymulował uczenie się. Taka stymulacja rodzi się także w wyniku konfliktów poznawczych, w wyniku których schematy poznawcze podmiotu mogą ulec zmianie.

Podsumowanie szczegółowych założeń konstruktivismu jako teorii poznania i wiedzy znajduje się we wspomnianej pracy Dylaka (2000). Profesor odwołał się do publikacji takich autorów jak: Carlo Tarsitani (1996), Peter Lloyd (1995), Charlie Lewis (1996), Catherina Twomey Fosnot (1996), i na tej podstawie sformułował ogólne cechy konstruktivismu:

1. Wiedza i obserwator stanowią całość. Inaczej niż w procesie indukcji, wiedza nie istnieje samodzielnie poza podmiotem i nie czeka na odkrycie. Rzeczywistość i obserwator tworzą jedność. Obserwator nadaje znaczenia obserwowanym obiektom i zjawiskom. Następnie wytwarza

wiedzę na ten temat. Świat, w którym żyjemy, to świat znaczeń – „świat epistemologiczny”.

2. Współczesne nauki społeczne opisują wiedzę jako zmienną w czasie, rozwojową, wewnątrznie konstruowaną, osadzoną w kontekście społecznym i kulturowym. Ostatecznie wiedza może być traktowana jako kategoria subiektywna.
3. Wiedza jest konstruowana zarówno przez poznający podmiot, jak i przez wiele podmiotów – jest wówczas konstruowana społecznie.
4. W skład wiedzy wchodzi: fakty, informacje, teorie i zasady budowane na podstawie obserwacji, wykorzystywanie informacji, uczucia, interpretacje znaczeń i zjawisk.

Konstruktywizm traktowany jako teoria uczenia się pozwala dodatkowo na sformułowanie tez związanych z uczeniem się (5–9):

5. Konstruktywizm nie jest teorią nauczania, tylko uczenia się. W większości szkół i uczelni możemy obserwować inne – nie konstruktywistyczne – podejście do nauczania i uczenia się.
6. Konstruktywizm jest teorią wiedzy i uczenia się – opisuje to, co wiemy oraz sposób, w jaki konstruujemy wiedzę.
7. Uczenie się to proces samoregulacyjny. Jeśli informacje docierające do podmiotu nie są kompatybilne z posiadaną przez niego wiedzą i obrazem świata, to wywołuje to konflikt poznawczy, z którym podmiot się zмага.
8. Uczenie się, jako proces konstruowania nowych modeli i reprezentacji świata, odbywa się poprzez używanie narzędzi i symboli wytworzonych przez kulturę. Proces uczenia się to proces negocjowania znaczeń za pomocą dyskursu i pracy w grupach.
9. Środowisko uczenia się jest miejscem, w którym konstruujemy wiedzę, ale ma ono także o wiele szersze znaczenie, ponieważ ono samo także uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie.
10. Podmiot poznający jest niezależny, uczeń jest aktywny, a nauczyciel organizuje środowisko uczenia się.

Przyjęcie konstruktywizmu jako zbioru idei i zasad, według których przebiega proces uczenia się, mogłoby rodzić kilka wątpliwości. Pierwsza z nich odnosi się do prawdopodobieństwa wzrostu niesprawiedliwości w społecznym funkcjonowaniu społeczeństwa. Istnieją co najmniej dwie skłaniające ku temu przesłanki. Żyjący w różnych środowiskach ludzie różnią się między sobą nastawieniem do pozyskiwania informacji oraz sposobami pozyskiwania tych

informacji. W szerszym spojrzeniu brak sprawiedliwości w dostępie do wiedzy powoduje, że skala niesprawiedliwości powiększa się również na innych polach funkcjonowania człowieka. Zagrożenie wiąże się także z posiadaniem władzy, która ułatwia rządzącym dostęp do informacji i wiedzy. To właśnie ta grupa społeczna w kolejnym kroku buduje interpretacje świata i narzuca ją innym. Innym niebezpieczeństwem, wynikającym przede wszystkim z założenia, że konstruktywizm jest jedynym modelem uczenia się, jest odrzucenie wszelkiej wiedzy, jaką dziecko/uczący się może przyjąć w „gotowej postaci”. Podmiot poznający – zwłaszcza dziecko – bardzo często w praktyce przyjmuje poglądy i przekonania płynące z zewnątrz, np. zdania osób znaczących, autoritetów. Dziecko nie zawsze jest aktywnym podmiotem poznającym, lecz mimo to uczy się. Trening, warunkowanie, modelowanie są udowodnionymi sposobami uczenia się.

Istnieje pewne zagrożenie związane ze zbyt dużą ekspansywnością metody, zwłaszcza w uczeniu małych dzieci. Na niższych szczeblach edukacji dzieci mogą podążać wyłącznie w kierunkach łatwych i atrakcyjnych. Omijanie treści skomplikowanych, związanych z wysiłkiem może spowodować zawężenie pól poznawczych. Na razie są to tylko przypuszczenia, ponieważ w tradycyjnym podejściu do edukacji niechęć do tematów trudnych również jest zauważalna. Inną jeszcze kwestią jest stosowanie konstruktywistycznych sposobów poznania w poszczególnych obszarach edukacji podzielonej na określone dyscypliny. Dysproporcje w podejściu do uczenia się wybranego zagadnienia matematycznego i interpretowania literatury mogą być bardzo wyraźne. Nie oznacza to jednak, że literatury nie da się interpretować metodami tradycyjnymi, a matematyki uczyć metodami konstruktywistycznymi. Konstruktywistyczna praktyka ma przecież bardzo wiele wspólnego z edukacją matematyczną i przyrodniczą. W Polsce szczególnie wkład do rozwoju edukacji wczesnoszkolnej podsytej konstruktywizmem wnieśli Józefa Bałachowicz, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Alina Szemińska. Warto również w tym momencie podkreślić, że konstruktywizm dotyczy człowieka jako całości i nie jest zastrzeżony dla wybranych dyscyplin.

Konstruktywizm jest kategorią bardzo atrakcyjną pedagogicznie, jeśli analizowany jest na poziomie filozoficznym (Dylak 2013). Jeśli jednak dokona się analizy ontologicznej warstwy konstruktywizmu, pojawi się przestrzeń do krytyki. Konstruktywizm zmierza w kierunku skrajnego idealizmu i relatywizmu oraz jest sprzeczny z realizmem. W konstruktywizmie ma się do czynienia z rzeczywistością doświadczaną. W tym wypadku krytyka konstruktywizmu jest związana z tym, że twierdzenie o istnieniu tylko tego, co poznane, jest

traktowane jako wysoce ryzykowne, wręcz niepoprawne. Dylak (2013, s. 167–180) zauważa jednak, że konstruktywizm nie wyklucza trudności w procesie poznawania świata takim, jaki jest on naprawdę. Proces uczenia się jest trudny i składa się z kilku czynników, którymi są: wiedza ucznia, osobiste wątpliwości i poszukiwania, rekonstrukcja własnych obrazów świata oraz ich krytyczna analiza. Istotą nauki jest wątpliwość, która prowadzi do poszukiwania prawdy. Uczenie się prowadzi do coraz lepszego poznawania świata, ale na pewno nie pełnego na dany moment historyczny.

3.3. Refleksyjność w edukacji studentów – teorie i koncepcje

Niektóre idee, zwłaszcza te, które można dziś uznać za klasyczne inspiracje do opisu pojęcia refleksyjności, zostały zaprezentowane w tej pracy jako filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne ujęcia refleksyjności. Były to m.in. idee głoszone przez: Kartezjusza, Kanta, Deweya, Kagana. W gronie innych konceptualistów, których prace pomogły w definiowaniu refleksyjności, znaleźli się: Gillie Bolton, Stephen Brookfield, Jerome Bruner, Michel Foucault, Daniel Goleman, Patricia King i Karen Kitchener, David Kolb, Barbara Larrivee, Marcia Baxster Magolda, Jack Mezirow, Carl Rogers. W Polsce – w ramach nauk pedagogicznych – zagadnienie refleksyjności jest rozwijane oraz pojawia się w pracach: Wandy Dróźki, Doroty Gołębniak, Hanny Kostyło, Janiny Kostkiewicz, Henryki Kwiatkowskiej, Wandy Wronowicz, Aliny Wróbel, Alicji Żywczok. Dostyc szerokie jest także grono młodszych badaczy zajmujących się tą tematyką, m.in.: Agnieszka Jankowska, Wojciech Kruszelnicki, Grażyna Lubowicka, Andrzej Molenda, Jolanta Sajdera, Anna Sladek, Joanna Szymczak, Ewa Wasilewska-Kamińska, Walentyna Wróblewska. Tematyka polskich publikacji na temat refleksyjności najczęściej dotyczy nauczyciela, choć zawiera także aspekty wychowania dzieci i młodzieży. Refleksyjność w edukacji studentów może być uznana za zagadnienie nowe.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat podejmowano wiele prób w zakresie badania refleksyjności jako swoistej kategorii opisującej człowieka i jego funkcjonowanie. Refleksyjność badano z punktu widzenia rozwoju poznawczego, np. jako ważny element tego rozwoju (np.: Perry 1970, Belenky i in. 1986). Badacze koncentrowali się na pomiarze refleksyjności jako głównej zmiennej

charakteryzującej: człowieka uczącego się (Kember i in. 2000), człowieka oceniającego trudne poznawczo kwestie (King i Kitchener 2004), człowieka poszukującego różnych sposobów poznawania rzeczywistości i różnego ustosunkowania się do wiedzy (Baxter Magolda 1992), człowieka, który pod wpływem refleksyjności dokonuje transformacji w swoim myśleniu i postrzeganiu świata (Mezirow 1990, 1991).

Przeprowadzone badania zostały zainspirowane tylko niektórymi z ujęć refleksyjności, tj.: teorią transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa, koncepcją refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, epistemologicznym modelem refleksji Marcii Baxter Magoldy i edukacją refleksyjną Jerome'a Brunera. Wybrane koncepcje pozwalały nie tylko na opis refleksyjności, lecz stały się także teoretycznym zapleczem do jej pomiaru wśród studentów.

Refleksyjność i transformacyjne uczenie się – teoria Jacka Mezirowa²

Mezirow, pracując jako edukator osób dorosłych, zdał sobie sprawę z tego, że człowiek może dokonać zmian w swoich założeniach poznawczych, światopoglądzie, uczuciach i działaniach. Autor poszukiwał ram teoretycznych do opisu tego procesu, a inspirację odnalazł w pracach wspomnianych wcześniej: Thomasa Kuhna (2001), Paula Freire'a (2000) i Jürgena Habermasa (1972). Ponieważ jednak żadna z tych teorii nie oddawała w pełni tego, co chciał przekazać, stworzył własną wizję „konstruktywnego uczenia się dorosłych”. Po raz pierwszy posłużył się terminem „transformacja” podczas badań nad kobietami, które po kilku lub kilkunastoletniej przerwie poświęconej na pracę zawodową, powracały do sfery edukacji i podejmowały kształcenia podyplomowe. Prowadził badania jakościowe, a ich nadrzędnym celem było zdefiniowanie charakterystycznych czynników ułatwiających lub utrudniających kobietom powrót do nauki. Zauważył, że podczas procesu przyswajania wiedzy kobiety przeżywają coś, co zdefiniował jako „osobistą transformację” i wyodrębnił jej dziesięć faz. W ten sposób powstała pierwotna wersja teorii „transformacyjnego uczenia się”. Ustanowiony model uczenia dorosłych po raz pierwszy został zaprezentowany

² Obszerne fragmenty tekstu *Refleksyjność i transformacyjne uczenie się – teoria Jacka Mezirowa* zostały opublikowane w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” jako artykuł zatytułowany: *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa* (Perkowska-Klejman, 1/2018).

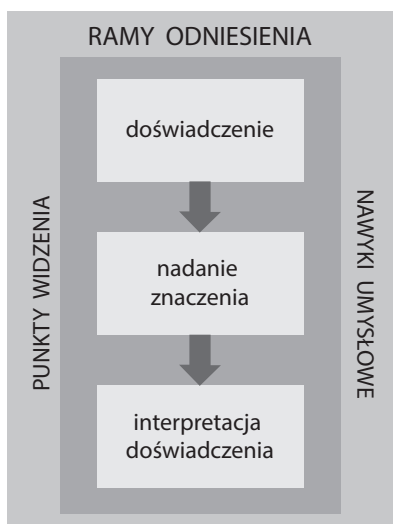
przez Mezirowa i Marsicką w 1978 roku w pracy zatytułowanej *Transformacja perspektywy poprzez edukację. Program powrotu kobiet do edukacji na wyższym poziomie (Education for perspective transformation Women's reentry program's in Community Colleges)*. W tym samym roku Mezirow zaczął prace nad udoskonalaniem swojej teorii, czyniąc ją istotnym we współczesnej humanistyce modelem uczenia się dorosłych.

Zgodnie z tą teorią „uczenie się” polega na zmianie sposobu postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Przekształceniu ulegają pojęcia, przekonania, sądy i uczucia. Kluczową rolę w kreowaniu tych interpretacji stanowi refleksyjne myślenie. Nauka przekształceniowa zachodzi wówczas, kiedy człowiek angażuje się w działania pozwalające mu dostrzec inny światopogląd. Refleksyjny podmiot odchodzi od dotychczasowego sposobu interpretowania rzeczywistości, dokonuje zmian we własnym światopoglądzie i jednocześnie go poszerza. Opisywana zmiana jest właśnie transformacją myślenia. Przekształcenia mogą być mniejsze lub większe i mogą mieć mały lub duży wpływ na życie dorosłego ucznia. Ich trwałość także może być różna. Transformacje myślenia są ściśle związane z perspektywą poznawczą, na którą składają się doświadczenia, wiedza i zakorzenienie społeczno-kulturowe. Jeśli proces doświadczania jest spójny z posiadanymi układami odniesienia, to nie zachodzi potrzeba transformacji myślenia. Jeśli zaś „nowe doświadczenie” nie pasują do posiadanych układów odniesienia, to albo nastąpi „odrzućcie” tych doświadczeń – podmiot nie uwierzy, nie przyjmie tych doświadczeń, albo zanalizuje je poprzez refleksję krytyczną, co może doprowadzić do zmiany perspektywy poznania (Mezirow 1997). Mezirow uważa, że krytyczna refleksja jest cechą wyróżniającą kształcenie dorosłych w zestawieniu z kształceniem dzieci i młodzieży. Dopiero na tym etapie dojrzałości można interpretować ważność swojego światopoglądu. Nauczanie tradycyjne (przekazywanie i egzekwowanie wiedzy) jest inhibitorem transformacji myślenia. Uczestnicy tego rodzaju edukacji nigdy nie odkrywają głębi znaczeń, nie odkrywają różnych światopoglądów i nie będą w stanie osiągnąć autonomii myślenia.

Jack Mezirow w swojej karierze badawczej i dydaktycznej zajmował się przede wszystkim kształceniem ustawicznym dorosłych. Jako autor teorii transformacyjnego uczenia się opowiadał się za podziałem wiedzy na trzy typy – instrumentalny, komunikatywny i emancypacyjny. W refleksyjności upatrywał zaś czynnik wzmacniający komunikatywny oraz emancypacyjny charakter wiedzy. Uważał, że refleksyjność stanowi także podstawowy czynnik kształcenia transformacyjnego. Uczenie się transformacyjne można zdefiniować jako proces zmian dokonywanych w strukturach poznawczych człowieka (Mezirow

1991, Cranton 1994, 1996). Zmiany te dokonują się pod wpływem samodzielnej, krytycznej refleksji podmiotu. Człowiek ocenia swoje przekonania i odkrywa, że wcześniej wiele kwestii przyjmował „na wiarę” i nie poddawał ich jakimkolwiek wątpliwościom. Transformacyjne uczenie się polega na przekształceniu posiadanych i utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie i działanie oraz uczenie się dorosłych (Mezirow 1990).

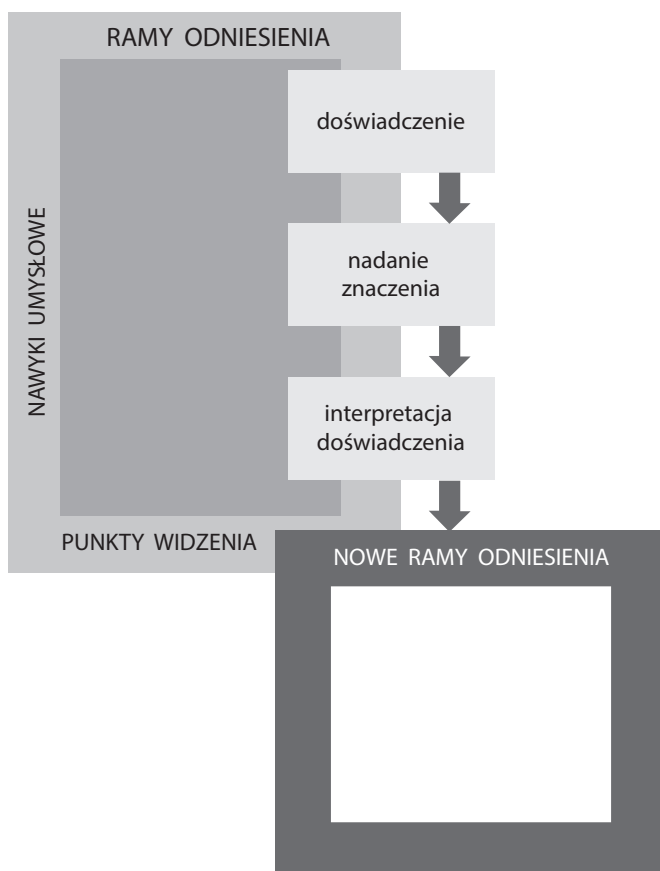
Zgodnie z teorią Mezirowa istnieją dwa rodzaje uczenia się: formatywne i transformacyjne. Zaprezentowano je na rysunkach 1 i 2.



Rysunek 1. Uczenie się formatywne (opracowanie własne)

Każdy człowiek uczy się w sposób formatywny, ponieważ jego życie jest wypełnione zdobywaniem doświadczenia w określonym środowisku. Nowym doświadczeniom nadawane jest znaczenie, podlegające w dalszej kolejności procesowi interpretacji. Taka nauka jest przewidywalna i zrozumiała oraz przebiegająca w znanym obszarze uformowanym przez kulturę i wychowanie. Ramy odniesienia są „sztywną” strukturą umysłową, w której odbywa się opisywany proces.

Istnieje możliwość spostrzeżenia lub odczuwania tego, co nie wpisuje się w znane podmiotowi ramy odniesienia. Wówczas nowe doświadczenia mogą być zignorowane lub też uznane za nieprawdziwe. Trudne poznawczo sytuacje – określone mianem dezorganizujących dylematów – mogą jednak, pod wpływem refleksji krytycznej, wpłynąć na przeformowanie posiadanych przez człowieka pól poznawczych. Wówczas następuje uczenie się transformacyjne.



Rysunek 2. Uczenie się transformacyjne (opracowanie własne)

W skrótowych opisach dwóch typów uczenia się użyto kilku pojęć (np. ramy odniesienia, punkty widzenia, nawyki umysłowe, dezorientujące dylematy), które wymagają szerszej prezentacji.

Ramy odniesienia to struktury umysłowe określające podmiotowy świat. Stanowią one podstawę założeń i oczekiwań, przez które filtruje się to, czego się doświadcza, a następnie rozumie dane doświadczenie. Kształtują się w ten sposób: oczekiwania, wyobrażenia i uczucia. Są one ściśle określone oraz uruchamiają się automatycznie podczas aktywności podmiotu, zarówno psychicznej, jak i fizycznej. Mezirow (1991) utożsamiał owe ramy odniesienia z perspektywą myślenia, definiowaną jako wiedza osobista, personalna mapa pojęciowa, tożsamość poznawcza i światopogląd. Perspektywa poznawcza składa się z silnie zakorzenionych przez socjalizację przekonań. Wszystkie osoby żyjące w danej

kulturze, w określonym czasie doświadczają tego samego i to prowadzi do nadawania takich samych znaczeń i rozumienia danych kwestii w ten sam sposób. Ramy poznawczego odniesienia obejmują (podobnie jak postawy) trzy komponenty – motywacyjny, poznawczy i emocjonalny. Opisywane struktury składają się z dwóch wymiarów – nawyków umysłowych (*habits of mind*) oraz punktów widzenia (*points of view*) (Mezirow 1997). Nawyki umysłowe są szerokimi, abstrakcyjnymi orientacjami stanowiącymi zestaw kodów, które mogą być kulturowe, społeczne, edukacyjne, polityczne lub psychologiczne. Można je określić jako wynikające z przyzwyczajenia sposoby myślenia. Pod ich wpływem podmioty w ściśle określony sposób odczuwają i działają. Nawyki umysłowe działają jak filtr, przez który przepuszczane są różne doświadczenia. Mezirow (2000) dokonał kategoryzacji nawyków umysłowych i wyróżnił następujące ich przykłady:

- socjolingwistyczne (zwyczaje, normy społeczne, określenia językowe itd.);
- moralno-etyczne (normy moralne);
- filozoficzne (religia, ideologia itd.);
- psychologiczne (typy osobowości, style wychowania, marzenia itd.);
- estetyczne (gusta estetyczne, standardy itd.).

Punkty widzenia powstają w wyniku zestawienia obok siebie: uczuć, przekonań, sądów i postaw konkretnej osoby lub grupy osób (np. klientów pomocy społecznej). Można je określić jako specyficzne interpretacje ukształtowane przez socjalizację (Mezirow 2000). Punkty te są przede wszystkim wynikiem asymilacji kulturowej, a największy wpływ na ich powstanie mają głównie opiekunowie – najczęściej rodzice.

Dezorientujące dylematy są trudnymi poznawczo sytuacjami, które wykraczają poza ramy odniesienia. Człowiek może odczuwać dezorganizujący dylemat na skutek jakiegoś trudnego wydarzenia lub bodźca o dużym i znaczącym działaniu. Dezorientujące dylematy zakłócają funkcjonowanie poznawcze podmiotu. Mogą one być ekstremalne, np. śmierć współmałżonka, rozwód, utrata pracy; lub też mniej skrajne, np. zaangażowanie w rozwój zawodowy, czytanie kontrowersyjnej książki. Jednym z rezultatów przeżywania dezorientującego dylematu jest doprowadzenie podmiotu do głębokiego zastanawiania się nad własnym życiowym położeniem, nad własną aktywnością. Osoba, która znajdzie się w takiej sytuacji, może także skupić się na założeniach i doświadczeniach leżących u źródeł swoich przekonań i działań. Człowiek, pod wpływem dezorientującego dylematu, może uruchomić refleksję krytyczną. Pojęcie refleksji krytycznej pojawiło się

w piśmiennictwie związanym z edukacją w pierwszej połowie XX wieku. Znane jest ono z pracy Deweya (1938), który podkreślał, że refleksja krytyczna wymaga od człowieka zdolności „spojrzenia pod powierzchnię”, zbadania większego obszaru, patrzenia na sytuację całościowo, dostrzeżenia kontekstu i wzięcia go pod uwagę. Krytyczna refleksja to proces, podczas którego człowiek świadomie bada własne przekonania, interpretacje i buduje nowe znaczenia. Obejmuje rozważania nad posiadanymi przez podmiot przekonaniami, jak również identyfikacje nowych treści. Mezirow w swoich pracach kilkakrotnie podkreślał, że aby doszło do refleksji krytycznej musi najpierw wystąpić kilka poprzedzających ją elementów. Ich kolejność może być różna (Mezirow 1991, 1998). Jednym z nich jest posiadanie impulsów i możliwości – w tym intelektualnych – do dostrzeżenia struktury oraz treści swoich przekonań. Impulsy można pozyskać indywidualnie lub przez kontakt z innymi impulsami, np. przez analizę teorii, ludzkich wytworów, skutków cudzych działań. Kolejnym elementem jest umiejętność bycia obiektywnym wobec swoich przekonań oraz otwarcie na nowe pomysły i punkty widzenia. Trzecim elementem jest upór poznawczy w obliczu niejednoznaczności i niepokoju. Czwartym zaś jest zdolność przemyślenia w racjonalny sposób tego, co na nowo zostało odkryte.

W publikacji z 1995 roku, w rozdziale na temat teorii uczenia się dorosłych Mezirow podkreślał znaczenie krytycznej refleksji w transformacyjnej teorii uczenia się. Był zdania, że refleksja sama w sobie jest aktem intencjonalnej oceny własnych działań. Krytyczna refleksja wiąże się nie tylko z analizą natury i konsekwencji własnych działań, lecz obejmuje także związane z działaniem okoliczności. Mezirow (2000) zaproponował trzy rodzaje refleksji i opisał ich rolę w przekształcaniu systemów znaczeń i perspektyw poznawczych. Wyróżnił refleksję nad zawartością (*content reflection*), refleksję nad procesem (*proces reflection*) i refleksję nad założeniem (*premise reflection*). Pierwsza z nich (refleksja nad zawartością) dotyczy treści i jest refleksją nad tym, co się dzieje lub nad danym obszarem zainteresowania. Druga (refleksja nad procesem) związana jest z oceną dostępnych danych oraz oszacowaniem danych brakujących. Jej dalszy etap polega na rozpatrywaniu dostępności niezbędnych i wystarczających interpretacji. Trzecia (refleksja nad założeniem) łączy się z rozpatrywaniem podstawy wiary w daną kwestię oraz koncentrowania się na danym, a nie innym obszarze zainteresowania. Zdaniem Mezirowa refleksja nad założeniami jest w największym stopniu zintegrowana z transformacją myślenia.

Refleksja krytyczna może przyjąć specyficzną formę autorefleksji (Mezirow 1990). Przewartościowania związane z samym sobą mogą mieć jedną z czterech form: narracyjną, systemową, terapeutyczną i epistemiczną. W pierwszej z nich stosuje się narrację krytyczną i odnosi się ją do założeń osobistych. Uważnie analizuje się posiadane, przekazane wcześniej przez innych założenia. Podmiot dokonujący systemowej krytycznej autorefleksji koncentruje się na wpływach kulturowych i organizacyjnych (obowiązujących, np. w miejscu pracy) oraz wpływach moralno-etycznych (np. normach społecznych). Terapeutyczna krytyczna autorefleksja polega przede wszystkim na analizie uczuć oraz ich konsekwencji. Przykładem może być sytuacja, podczas której podmiot zdaje sobie sprawę, że nie chce się czegoś nauczyć z uwagi na obawy związane z tym, co nowe (np. najnowsze technologie). Rodząca się wówczas frustracja powoduje podejmowanie krytycznej refleksji i prowokuje zastanawianie się nad napotkanymi uczuciami. Refleksja epistemiczna koncentruje się nie tylko na założeniach, ale także przyczynach, charakterze i konsekwencjach tego, że ktoś posiada określony szablon założeń. Mezirow (1990) uważa, że krytyczna refleksja jest bezpośrednim prekursorem transformacyjnego uczenia się.

Przedstawiając układ ważnych dla opisywanej teorii pojęć, nie można pominąć zagadnienia racjonalnego dyskursu. Jest to sposób, a zarazem sztuka rozmowy z innymi osobami. W kontekście transformacji myślenia można go rozumieć jako wyspecjalizowane wykorzystanie dialogu w celu poszukiwania wspólnego zrozumienia oraz wspólnej oceny zasadności interpretacji lub przekonań. Transformacyjne uczenie się obejmuje przejście od „egoistycznych debat” do świadomego i empatycznego słuchania. Przykładami takiego dyskursu jest głęboki dialog z kolegami, dyskusja z nauczycielem lub mentorem. Refleksyjny dyskurs obejmuje także krytyczną ocenę założeń. Może on doprowadzić do transformacji perspektywy poznania, a następnie wzmocnić nowo powstałą konstrukcję umysłową (Mezirow 2003).

Idealne warunki do rozwoju dyskursu, w konsekwencji którego może dokonać się transformacja myślenia, spełnione są rzadko, ale warto je przybliżyć. Pierwszym z nich jest posiadanie szerokiej, pozyskanej z kompetentnych źródeł wiedzy, przy jednoczesnym zachowaniu otwartości na alternatywne punkty widzenia. Kolejnym warunkiem jest umiejętność wczucia się w położenie poznawcze innych osób oraz bycie wrażliwym na to, jak oni myślą i co czują. Skuteczny udział w dyskusji oraz uczeniu się transformacyjnym wymaga także dojrzałości emocjonalnej. Świadomość emocji i umiejętność ich kontrolowania została nazwana przez Golemana (1997) inteligencją emocjonalną.

Poczucie zaufania, solidarności i bezpieczeństwa stanowią ważne przesłanki swobodnego dyskursu, pełnego udziału w dyskusji, która nie jest skupiona na przewyciężaniu argumentów, a na znalezieniu nici porozumienia, akceptacji różnic, poszukiwaniu syntez i przewartościowań. Ważna jest również umiejętność „ważenia dowodów” i obiektywnej oceny argumentów.

Uczenie się transformacyjne jest zawsze związane z poszerzeniem lub zmianą ram odniesienia. Ramy odniesienia – co przedstawiono wcześniej – są ukształtowane przez doświadczenia życiowe oraz zapewniają poczucie stabilności, spójności, wspólnoty i tożsamości. Metaforycznie możemy je przedstawić jako rodzaj soczewek, przez które ogląda się aktualne doświadczenia i dyskursy. Ramy odniesienia trudno zmienić, aczkolwiek jest to możliwe dzięki transformacyjnemu uczeniu się. Dokonując autorefleksji można zrozumieć, a w dalszej kolejności ewentualnie integrować, treści niekoniecznie spójne z doświadczeniem. Teoria transformacji polega na byciu krytycznym wobec własnych układów odniesienia. Ewentualna transformacja perspektywy poznania zawsze będzie miała duży wpływ na życie człowieka. W jej wyniku zmienia się sposób interpretacji nowych znaczeń, a także sposób widzenia siebie. Podmiot dostrzega rozbieżność w myśleniu oraz postępowaniu – w porównaniu do myślenia będącego udziałem jego otoczenia (np. rodziny). Podmiot może odczuć dysonans. Zastanawia się wówczas, czy kontynuować proces transformacji, czy też może ta rozbieżność jest zbyt trudna dla niego i lepiej powrócić do poprzedniej perspektywy poznania.

Perspektywy poznania mogą zostać zmienione dwoma sposobami. Przypominając, że Mezirow (1991) zapożyczył pewne pomysły od Habermasa (1972), dokonał on opisu tych sposobów za pomocą dwóch domen – instrumentalnej i komunikacyjnej. Domena instrumentalna odnosi się do zrozumienia „jak coś działa” i obejmuje dziedziny związane z manipulacją środowiskiem, np.: inżynieria, zarządzanie, kształcenie dorosłych, inne dziedziny techniczne. Nauka instrumentalna dotyczy poznawania związków przyczynowo-skutkowych i rozwiązywania problemów o podobnym charakterze. Domena komunikacyjna obejmuje relacje między ludźmi – odnosi się do praktyk komunikacyjnych człowieka i jest ściśle określona przez normy kulturowe i społeczne. Definiują ją także intencje indywidualne podmiotów, takie jak: ideały, kwestie moralne, koncepcje polityczne oraz uczucia. Mezirow opisał rozumowanie w tej domenie jako korzystanie z własnych doświadczeń, w celu zrozumienia innego. Autor brał pod uwagę także domenę emancypacyjną, związaną z krytyczną analizą swoich własnych założeń. Jednakże domena ta prawie nie występowała w procesie transformacyjnego uczenia się.

Mezirow (1978), gromadząc materiał badawczy do swojej pracy o zmianach perspektyw poznawczych kobiet, które powracają po wieloletniej przerwie na studia, zauważył pewne wzory w ich myśleniu i działaniu. Autor doszedł do swoich wniosków na podstawie bezpośredniej obserwacji badanych oraz rozmów z nimi. Opracował w ten sposób opis kroków będących częścią składową procesu transformacyjnego uczenia się. Pisząc najogólniej, kroki te opisują proces, w którym osoba angażuje się w działania mogące prowadzić do zmiany jej punktu widzenia. Pełen opis działań prowadzących do transformacji myślenia zawarł Mezirow w dwóch pracach: *Uczenie się jako transformacja (Learning as transformation 2000)* oraz *Teoria uczenia się transformacyjnego (Transformative learning theory 2009)*.

Proces transformacji myślenia może być zainicjowany na dwa sposoby. Po pierwsze, jako wynik powtarzającej się, aktywnej interakcji, np. człowiek rozpoczyna studia. Po drugie, jako wynik asymilacji, której doświadcza podmiot, np. przesiedlenie do kraju o innej kulturze. Transformacja może być spowodowana nagłą, epokową, dramatyczną reorientacją. Doświadczamy wówczas szybkiego, nawet natychmiastowego wglądu do struktur poznawczych. Zmiana perspektywy może też obejmować stopniową serię zmian i powoli reorientować punkty widzenia podmiotów.

Autor skrupulatnie opisał rezultaty swojej obserwacji. Zauważył, że każdy z uczestników jego badań przechodził proces transformacji w sposób dla siebie specyficzny, zależny od potrzeb, poziomu integracji, wiary w sens przesunięcia własnej perspektywy poznawczej. Proces przebiegał także ze zróżnicowaną intensywnością i skutecznością. Zaproponowane przez Mezirowa kroki mogą być cykliczne lub rekurencyjne. Są to:

1. Dezorientujące dylematy. Pod wpływem jakiegoś wydarzenia lub zespołu wydarzeń uruchamiany jest proces zmian ramy odniesienia. Osoba może doświadczyć zupełnie innego światopoglądu niż ten, który posiada. Staje się zdeorientowana wobec swoich własnych przekonań i wyborów życiowych. Mezirow jako przykład podał przeżycia głównej bohaterki filmu *Edukacja Rity*.
2. Wgląd w siebie (*self-examination*). Implikacje wynikające z autoanalizy generują pewne negatywne uczucia, np. strach, złość, wstyd. Uczucia te wynikają z niepokoju, ponieważ zachwiany został dotychczasowy sposób postrzegania świata. Wgląd w siebie jest swoistym rachunkiem sumienia, który wynika z poczucia winy lub wstydu.
3. Krytyczna ocena założeń. Jednostka podejmuje krytyczną refleksję nad niektórymi ze swoich podstawowych przekonań. Krytyczna ocena

może odbywać się w różnych wymiarach, np.: epistemicznym, społeczno-kulturowym, psychologicznym. Podmiot może zastanawiać się nad dokonanymi wyborami i ewentualnym przegapieniem życiowych szans, determinujących jego los.

4. Zauważenie i akceptacja współwystępowania frustracji poznawczej u innych osób. Podmiot dostrzega innych ludzi, będących w podobnej sytuacji i doświadczających podobnego stanu niezadowolenia, przykładowo – angażuje się w racjonalny dyskurs z przyjaciółmi, rodziną lub współpracownikami i odkrywa, że inne osoby miały podobne doświadczenia oraz reagowały porównywalnie w obliczu napotkanych dylematów. Podmiot obserwuje, że w wyniku niezadowolenia poznawczego, u innej osoby doszło do transformacji myślenia. Procesy te są postrzegane całościowo.
5. Doświadczanie nowych ról, relacji międzyludzkich i działań. Refleksyjne spojrzenie na rzeczywistość i racjonalny dyskurs prowadzą do odnalezienia nowych, alternatywnych reakcji życiowych. Możemy tegoż doświadczać wspólnie z przyjaciółmi i nauczycielami.
6. Planowanie sposobu działania. Osoba w procesie transformacji planuje dalsze działania, które będą zgodne z jej nowym, zwiększonym i bardziej elastycznym światopoglądem.
7. Zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Podmiot angażuje się w rozwój osobisty, uczy się, zdobywa konkretną wiedzę i umiejętności. Celem tej aktywności jest realizacja własnych planów. Przykład takiej aktywności: wzięcie udziału w szkoleniu po to, aby zapoznać się z innowacjami lub znaleźć nową pracę.
8. Wdrażanie się do nowych ról. Osoba zmienia swoje życiowe położenie i doświadcza rzeczywistości, będąc w nowej roli. Jest skłonna do modyfikacji swoich zachowań i dostosowywania się do nowych wymagań.
9. Budowanie pewności siebie w nowych rolach i relacjach. Podmiot z większą pewnością siebie odnajduje się w nowym położeniu. Buduje poczucie kompetencji w szerszym zakresie sytuacji, w życiu prywatnym i w pracy.
10. Reintegracja własnego życia w oparciu o nowe perspektywy. Proces transformacji polega na integracji nowych perspektyw w taki sposób, aby współgrały ze starymi perspektywami człowieka, co prowadzi do uelastycznienia światopoglądu.

Epistemologiczny model refleksji Marcii Baxter Magoldy

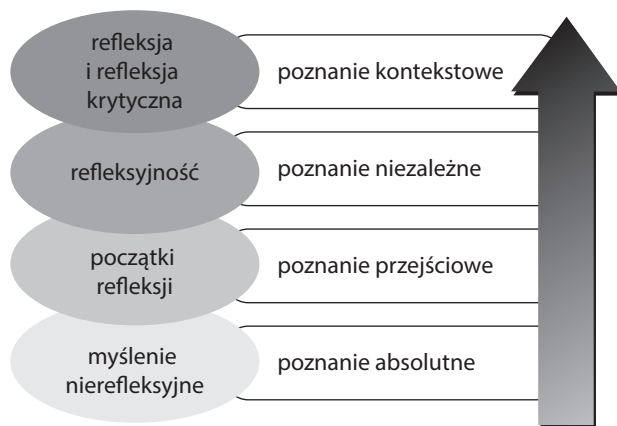
Model Marcii Baxter Magoldy wpisuje się w konstruktywistyczną perspektywę uczenia się. Epistemologiczny model refleksji powstał na podstawie 16-letnich badań podłużnych prowadzonych przez autorkę w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku (Baxter Magolda 2004). W badaniach brały udział osoby między 18. a 34. rokiem życia. Termin „refleksja epistemologiczna”, od którego model Baxter Magoldy zyskał nazwę, został opisany w odniesieniu do rozwoju poznawczego młodych dorosłych w zakresie sposobu odnoszenia się przez nich do natury, granic, źródeł oraz pewności swojej wiedzy.

Baxter Magolda (2001) traktuje osobisty rozwój poznawczy jako coś, co zachodzi w określonym kontekście oraz coś, co jest konstruowane społecznie. Każdy człowiek aktywnie konstruuje sens swoich doświadczeń, interpretuje to, co się z nim dzieje, ocenia siebie korzystając z dostępnej mu w danym czasie perspektywy poznania. Wyciąga wnioski z tego, czego doświadcza oraz z tego, co dostrzega na konkretnym tle – którym jest kontekst społeczno-kulturowy. Rozwój poznawczy człowieka oraz jego refleksyjne transformacje zależą od interakcji dwóch grup czynników – wewnętrznych i zewnętrznych. Czynnikiemami wewnętrznymi są posiadane założenia, np. wartości. Czynnikiemami zewnętrznymi są doświadczenia. Na rozwój wiedzy osobistej wpływ mają także inne wymiary rozwoju, np. tożsamość podmiotu czy jego zdolności do budowania relacji z innymi ludźmi.

Naukowe inspiracje Baxter Magolda czerpała głównie z prac Williama Perry'ego (1970, za: Baxter Magolda 2004) na temat rozwoju poznawczego uczniów szkół średnich. Perry opisał rozwój intelektualny na continuum, na końcu którego z jednej strony znajduje się dualistyczna perspektywa, pozwalająca ocenić wiedzę jako dobrą lub złą; na drugim końcu znajduje się zaś perspektywa relatywistyczna. Środek continuum wypełnia perspektywa wieloaspektowa, która pozwala myśleć o wiedzy jako o czymś niepewnym. Baxter Magolda postanowiła zastosować teorię Perry'ego do opisu rozwoju poznawczego studentów. Swoje studia osadziła w nurcie konstruktywistycznym oraz zastosowała metodologię jakościową. Szczególnie inspirujące wydawały się dla niej teorie rozwoju poznawczego człowieka, które były oparte na wywiadach i obserwacji (Kagan 1994, Piaget 1950). Zdaniem Baxter Magoldy (2004) wywiad pozwala zgromadzić bogate dane o rozwoju, które nie są ograniczone ramami pytań zamkniętych w kwestionariuszu. Pozwala także na wyodrębnienie nowych kategorii, które nie muszą/nie mogą być obecne w momencie konceptualizacji/tworzenia

narzędzia pomiaru oraz na uchwycenie kontekstu teorii widzianego oczyma badanych. Badani – młodzi dorośli – sami w sobie byli najlepszym źródłem dla zrozumienia rzeczywistości, w której odbywa się ich rozwój.

Baxter Magolda (2004) rozpoczęła swoje badania w 1986 roku. Przeprowadziła wywiady ze studentami wyższych uczelni. Poruszane były zagadnienia, takie jak pewność/niepewność poznania; odkrywanie źródeł swoich przekonań; drogi dochodzenia do swoich własnych przekonań, doświadczenia edukacyjne w procesie studiowania. Po wstępnej fazie badań prowadzono dalsze prace badawcze – studia porównawcze i podłużne, studia przeprowadzane w innych kontekstach itd. W procesie badań wyłoniły się cztery jakościowo różne sposoby poznania (por. rys. 3): absolutne (*absolute*), przejściowe (*transitional*), niezależne (*independent*) i kontekstowe (*contextual*) (Baxter Magolda 1992).



Rysunek 3. Cztery sposoby poznania Baxter Magoldy (opracowanie własne)

Poznanie absolutne oznacza założenie, że wiedza istnieje w formie bezwzględnej. Wszelkie poznanie można sprowadzić do prawdy albo fałszu. Wiedza jest uzyskiwana od autorytetów, którymi mogą być nauczyciele. Jeśli opinie autorytetów w danej kwestii są różne, to studenci odczytują w nich błędne spostrzeżenie faktów, a nie różnice w innym interpretowaniu faktów. Poznanie absolutne zakłada, że wszystkie problemy są dobrze ustrukturyzowane oraz że posiadają jedno poprawne rozwiązanie. Na drodze dochodzenia do wniosku dowody nie są potrzebne, ponieważ wniosek już wcześniej istnieje. Rola rówieśników w poznaniu absolutnym ogranicza się do udostępniania materiałów,

z którymi „należy się zapoznać” oraz wskazaniu tego, czego „należy się nauczyć”. Nauczyciel ma za zadanie przekazać wiedzę w taki sposób, aby uczniowie ją przyswoili i zrozumieli. Do oceny efektywności pracy nauczyciela i uczniów wystarczy ocena stopnia opanowania materiału przez studentów.

Pierwsze analizy treści wywiadów (tych z 1986 roku) skłaniały do wniosku, że dwie trzecie spośród badanych studentów pierwszego roku reprezentuje ten rodzaj poznania. Studenci mówili w wywiadach, że lubią, gdy przekazywane im informacje są proste i jasne oraz konkretne. Uczenie się przebiega wówczas bardzo łatwo.

Śłuchasz wykładu. Czytasz na temat przedstawionych na wykładzie idei, a następnie przedstawiasz je ponownie nauczycielowi³ (Baxter Magolda 1992, s. 77).

Poznanie przejściowe oznacza, że wiedza w niektórych obszarach może być uznawana za pewną, a w innych za niepewną. Zadaniem studenta jest zrozumienie wiedzy. Rozbieżność między pewnością a niepewnością lub brak pewności wynika z tego, że pewne informacje nie zostały jeszcze dokładnie zbadane lub że istniejące fakty nie zostały jeszcze odkryte. Poznanie przejściowe zawiera założenie, że istnieje możliwość zastosowania lepszych technik pozyskiwania dowodów, co być może w przyszłości pozwoli na zbudowanie wiedzy pewnej. Rówieśnicy w tym poznaniu służą do wzajemnych wymian informacji. Nauczyciele stosują różne metody pomagające zrozumieć przyswajany materiał oraz zastosować wiedzę w sytuacji praktycznej. Ocena poznania przejściowego sprowadza się do oceny stopnia zrozumienia materiału przez studentów. Nie jest zaś przedmiotem oceny stopień zapamiętania wykładanego materiału, weryfikowany przez odtworzenie go z pamięci przez studenta.

Baxter Magolda (1992) na podstawie analizy treści wywiadów ze studentami doszła do wniosku, że około jedna trzecia studentów rozpoczynających kształcenia na poziomie wyższym reprezentuje przejściowy poziom poznania, a podczas studiowania ten rodzaj poznania jest nadal rozwijany. Na ostatnim roku przejściowy sposób poznania reprezentuje już około 80% studentów (Baxter Magolda 2004). Przykładem wypowiedzi studenta pozwalającym sądzić, że reprezentuje on poznanie przejściowe jest następujący cytat:

³ Wszystkie tłumaczenia tekstów Baxter Magoldy pochodzą od autorki tej książki.

Nie dbam szczególnie o naukę przedmiotów humanistycznych, angielskiego i innych. W tych przedmiotach jest bardzo wiele odpowiedzi. Nie istnieją odpowiedzi dobre i złe. Lubię zagadnienia, które posiadają jedną poprawną odpowiedź. Tak jest na przykład na chemii, a na innych przedmiotach niekoniecznie [...] czuje się nieswojo na kursach, na których są wykładane treści nieposiadające konkretnych odpowiedzi.

Ten sam student wypowiadał się również na temat dylematów związanych z kontekstem poznania. Podawał przykład wykonywania pracy w księgowości, która nie zawiera elementów subiektywnych, choć przykładowo praca w marketingu będzie już nimi nacechowana. Student podał przykład zajęć z marketingu, na których poszczególne grupy w różny sposób zinterpretowały i rozwiązały zadaną im kwestię (Baxter Magolda 1992, s. 106, 108).

Poznanie niezależne oznacza, że każdy ma prawo do samodzielnych interpretacji. Zakładana jest niepewność wiedzy oraz jej subiektywność. Co więcej, opinia studenta może być tak samo ważna jak opinia nauczyciela (autorytetu). Student konfrontuje własne poglądy z poglądami innych oraz tworzy autorską perspektywę wiedzy. Budowanie osobistego poznania polega m.in. na integracji własnych poglądów z poglądami innych osób. Dowody mogą być odczytywane subiektywnie, dlatego ich rola w poznaniu niezależnym maleje. W tym poznaniu źródło wiedzy stanowią także rówieśnicy. Nauczyciel promuje wymianę poglądów między uczniami oraz ich niezależne myślenie. Dyskusje i debaty, w których uczestniczą studenci stanowią cenioną metodę rozwijania kompetencji poznania niezależnego. Badany przez Baxter Magoldę (1992, s. 126) student powiedział, że o wiele więcej pamięta z zajęć, podczas których zabiera głos w dyskusji. Twierdził, że podczas dyskusji jest zmuszony do myślenia, a to jest skuteczniejszy sposób uczenia się niż czytanie notatek w domu. Studenci dość rzadko reprezentują poznanie niezależne. Baxter Magolda (2004) zauważyła jednak, że uczestnicy jej badań nie zdawali sobie sprawy z tego, że niepewność poznania jest tak bardzo powszechna. Istnieje wiele sfer, które można odbierać subiektywnie, a nie przez pryzmat poglądów osób prowadzących zajęcia i innych znaczących autorytetów.

Poznanie niezależne zmienia oczekiwania związane z uczniem się. Nauczyciel promuje niezależne myślenie uczniów i unika oceniania opinii wyrażanych przez studentów. Rówieśnicy oraz nauczyciel skupiają się na słuchaniu innych i konfrontowaniu tych wypowiedzi z własnymi przekonaniem. Przykładem poznania niezależnego jest narracja badanego studenta przytoczona przez Baxter Magoldę (1992, s. 147–148):

Lubię słuchać argumentów za czymś. Potem słucham innych argumentów przeciwko temu. I sam osobiście ustalam wiarygodność tego, co słyszę. Myślę, że w dużej mierze zależy to od wiarygodności osoby, której słucham. [...] Zazwyczaj wyrażam też swoje poglądy. Zarówno inni wpływają na mnie jak i jak na innych. Osoby z danej grupy powinny mieć wpływ na siebie nawzajem. Ale ostatecznie zdanie na dany temat powinno iść za tym, w co wierzysz.

Baxter Magolda (2004) twierdzi, że poznanie niezależne stanowiło dominujący sposób poznania u 16% osób kończących studia. Wyrazem poznania kontekstowego jest wypowiedź cytowanej przez badaczkę badanej studentki:

Stałam się bardzo sceptyczna wobec tego, co może być uznane za prawdę. To jest niesamowite, jak można wpływać na statystyki. Wydawało mi się, że statystyki są prawdziwe i nie można nimi manipulować. Później nauczyłam się tego, że naprawdę można manipulować statystykami [...] wszystko jest względne, na tym świecie nie ma prawdy. Postanowiłam, że jedyną osobą, od której możesz być zależny jesteś ty sam. Każda osoba posiada własną prawdę i nikt nie prawa decydować, o tym co masz uznać za prawdę (Baxter Magolda 1992, s. 138).

Poznanie kontekstowe zakłada niepewność wiedzy, która nie tylko jest subiektywna, lecz także wyraźnie zależna od kontekstu. Dowody wiedzy na tle jednego kontekstu mogą być odczytywane inaczej niż na tle innego kontekstu. Student porównuje własne perspektywy poznawcze z perspektywami innych osób, myśli problemowo i integruje działania z wiedzą, umiejętnościami i kontekstem. Nauczyciel stwarza warunki lub promuje poszukiwanie przez studenta takich warunków, w których mógłby zastosować nową wiedzę w różnych kontekstach. Nauczyciel będzie stwarzał warunki do dokonywania zmian we własnych perspektywach poznawczych oraz wzajemnej konstruktywnej krytyki uczniów i nauczycieli. Ocena efektywności poznania kontekstowego jest związana z pomiarem kompetencji podmiotu w zakresie samodzielnego wytwarzania wiedzy oraz uzasadniania tej wiedzy, a także umiejętności jej zastosowania w różnych okolicznościach.

W poznaniu kontekstowym pojawia się myślenie na temat kryteriów poznania. Podmiot jest przekonany o tym, że wiedza powstaje oraz istnieje w określonym kontekście, a jej ocenianie odbywa się na podstawie dowodów istotnych dla danego kontekstu. Zaledwie dwie osoby spośród osiemdziesięciu studentów biorących udział w badaniu przyjmowało ten sposób poznawania rzeczywistości. Jedna z tych osób, która również kończyła studia, powiedziała:

Staram się racjonalizować rzeczy. Zapisałam kilka rozwiązań i zapisałam plusy oraz minusy tych rozwiązań. Następnie próbowałam pomyśleć o pytaniu, które może zadać mój szef [...] Zanim podejmę jakąkolwiek decyzję i przedstawię ją mojemu szefowi, zadaję sobie pytania: Co on pomyśli na ten temat? Co on chciałby wiedzieć? Czy pomyślałam o wszystkim? Zadawanie tych pytań skłania mnie do przemyślenia wszystkiego na nowo, poszukania innych alternatyw oraz upewnienia się, że moje myślenie podąża w dobrym kierunku (Baxter Magolda 2001, s. 243).

Poznanie kontekstowe jest sztuką kwestionowania, polegającą na dokładnym rozważeniu różnych możliwości oraz zaproponowaniu rozwiązania uwzględniającego różne punkty widzenia danej kwestii, z uwzględnieniem warunków środowiskowych. Należy rozumieć, że kryteria oceny różnych osób mogą różnić się między sobą. Baxter Magolda (2001, s. 42–42) podała przykład kontekstowego rozważania zamążpójścia. W jednej z narracji badana opowiadała o tym, co myśli o związku z drugą osobą – jakie są wady i zalety tego związku. Dokonywała pisemnej, racjonalnej, skalkulowanej analizy kosztów i korzyści, po czym odkładała kartkę z tymi notatkami, by powrócić do niej w momencie intensywnego pobudzenia emocjonalnego – które było odczytywane jako inny kontekst tej samej sytuacji. Swoje motywy konsultowała z ważnymi dla niej osobami.

Baxter Magolda (1999) wyciągnęła ze swoich badań wnioski, które odnoszą się do refleksyjności. Refleksyjność pojawia się w poznaniu niezależnym oraz kontekstowym. Te dwa rodzaje poznania stanowią podstawę, cel edukacji, który autorka określiła autopodmiotowością (*auto-subjectivity*) oraz samo-sprawstwem (*self-authorship*), zdefiniowanym jako zdolność do refleksji nad sobą samym. Refleksyjność wiąże się z osobistymi przekonaniem, sposobem odnoszenia się do własnego myślenia oraz uczuć w określonych kontekstach. Refleksyjność pozwala także zrozumieć myślenie i nastawienie innych osób przez pryzmat własnej osoby, a także poza tym pryzmatem. Samo-sprawstwo, zdaniem Baxter Magoldy (1999), można opisać także jako dokonywanie świadomych i krytycznych ocen. Jest to zrozumienie świata i siebie – u podstaw czego leży refleksyjność. Stwierdzono również, że refleksyjna podmiotowość obejmuje jednocześnie trzy aspekty – poznawczy, interpersonalny i intrapersonalny. Podkreślono, że te trzy obszary niekoniecznie rozwijają się równomiernie i równolegle. Edukacja studentów, która odbywa się wyłącznie przez pobudzanie ich sfery poznawczej, może skutkować tym, że absolwent będzie charakteryzował się posiadaniem szerokiej wiedzy ze swojej dziedziny, ale nie

będzie potrafił w pełni wykorzystać tego potencjału poznawczego. Sfery interpersonalna i intrapersonalna budują kluczowe aspekty uczenia się/studiowania, np. społeczne uczenie się (podmiot w relacji z innymi, rola rówieśników, wspólne projekty), ewaluację swojego rozwoju, swojej wiedzy oraz, co najważniejsze, pozwalają na ocenę natury wiedzy, która jest zdobywana lub przekazywana, która jest odbierana od innych, którą podmiot sam tworzy.

Poznający podmiot pozostaje sprawniejszy w swoim działaniu, jeśli jego sukcesy są namacalne, np. zdobywa kolejne dyplomy. Jednak ponad tą wartością samą w sobie istnieje coś więcej, ponieważ takie sukcesy budują pewność siebie podmiotu i wzmacniają jego niezależność. Inną wartością intrapersonalną pozwalającą refleksyjnie poznawać rzeczywistość jest wewnętrzna motywacja.

Rozwój zdolności refleksyjnych w procesie edukacji na wyższym poziomie wymaga nie tylko rozwoju zdolności poznawczych, ale uwzględnia także szereg innych czynników, takich jak doświadczenie jednostki i warunki/konteksty, w którym się ten rozwój odbywa. Niezwykle istotne są także kwestie interpersonalne, które pozwalają podmiotowi poznającemu odnieść się do innych oraz kwestie intrapersonalne, które w procesie poznawania pozwalają podmiotowi odnieść się do własnej tożsamości. Badania Baxter Magoldy (2001) wykazały, że jeśli zachodzi taka konieczność, to studenci są skłonni do poznawania zagadnień, których się uczą w sposób relatywistyczny. Czyli np. wówczas, kiedy prowadzący zajęcia tego wymaga oraz stwarza ku temu warunki. Do podobnych wniosków doszli Li-fang Zhang i David Watkins (2001). Studenci, którym stworzono warunki do podejmowania samodzielnych decyzji, np. powierzano im funkcje kierownicze w projektach – częściej prezentowali relatywistyczny sposób myślenia. Dodatkowym ważnym wnioskiem płynącym z badań Zhang i Watkinsa (2001) było to, że środowisko pozaakademickie w większym stopniu, niż środowisko uczelni, stymuluje rozwój interpersonalny i intrapersonalny jednostki. Projekty terenowe zostały ocenione jako w większym stopniu stymulujące, pobudzające do rozwoju, wymagające więcej pracy i samodzielności.

Edukacja refleksyjna Jerome'a Brunera

Refleksyjność w ujęciu Jerome'a Brunera jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. Ważnym wyznacznikiem refleksyjności jest jej wartość indywidualna i społeczna. Innymi słowy, jest to kategoria ważna dla podmiotu, ale także

kategoria bardzo istotna ze społecznego punktu widzenia. W dosłownym znaczeniu refleksyjność jest definiowana jako:

[...] podstawa myślenia i uczenia się, pojmowanie sensu, przechodzenie na poziom «meta», powracanie do tego, czego nauczyliśmy się poprzez samą ekspozycję, a nawet myślenie o własnym myśleniu (Bruner 2006, s. 128).

Z tego cytatu wyłania się także refleksyjność, która ma znaczenie dla rozwoju i doskonalenia jednostki. Rozum, sam w sobie, jest narzędziem niewystarczającym w pozyskiwaniu oraz stosowaniu niezawodnej wiedzy. Niedostateczność w tym obszarze powoduje nie tylko niemożność skutecznego działania, lecz także rozwoju. Innymi słowy, posiadanie wiedzy nie sprawi, że człowiek będzie lepszy, mądrzejszy, cnotliwszy oraz że będzie działał skuteczniej.

Zestawienie obok siebie haseł kluczowych – edukacja i refleksyjność – prowadzi do wyłonienia się teorii nauczania określonej mianem sterowanego odkrywania (*guided discovery learning*) (Bruner 1974). W tej teorii kluczowe znaczenie odgrywa samodzielność podmiotów. Teoria była konceptualizowana z myślą o dzieciach, jednak można ją odczytywać przez kontekst uczenia się studentów. Można tego dokonywać na dwa sposoby. Po pierwsze, z myślą o bezpośredniej aplikacji jej założeń do uczenia się studentów, po drugie, jako początkowy etap edukacji przyszłych, ewentualnie refleksyjnych studentów. Fundamentalne założenia tej teorii można zawrzeć w kilku punktach, w których widoczne są przesłanki refleksyjności – zasadniczej kategorii późniejszych prac autora:

- odejście od behawiorystycznej teorii uczenia się;
- rozwój oznacza stopniowe uniezależnianie się od reakcji na bodziec;
- rozwój opiera się na umiejętności interioryzacji zdarzeń, ich magazynowaniu, eksploracji, a następnie na przewidywaniu;
- rozwój intelektualny idzie w parze z rozwojem komunikacyjnym, rosnąca zdolność komunikowania oznacza umiejętność przekazania sobie i innym, za pomocą języka lub innych symboli, informacji na temat własnego myślenia i działania. Funkcjonowanie umysłowe człowieka rozwija się poprzez dzielenie się z innymi efektami własnego myślenia i działania poprzez komunikację, czyli wymianę znaczeń. Wspólne kody kulturowe, tradycje, u wspólnione wartości i znaczenia stanowią przestrzeń uczenia się;
- atrybutem człowieka jest samoświadomość oraz potencjał samowystarczalności w rozwoju;

- rozwój oznacza wzrost możliwości związanych z wieloaspektowością poznania. Uczeń jest w stanie w tym samym czasie rozważać różne możliwości rozumienia danej kwestii, przy zachowaniu odpowiednich proporcji czasu i uwagi poświęconej tym możliwościom.

Bruner propagował metody uczenia się nastawione na odkrywanie. Uczenie się polega na odkrywaniu związków między różnymi poznawanymi kategoriami, które uczący się organizuje w odpowiednie systemy. Podmiot spotkawszy się w przyszłości z podobną kategorią wykaże się większą sprawnością rozwiązania związanego z nią problemu. Innymi słowy, uczący się buduje hierarchiczne układy powiązanych ze sobą kategorii. Uczeń jest aktywny, konstruuje wiedzę poprzez procesy: selekcji, przekształcania, kodowania, budowania hipotez ich weryfikacji i ewentualnego podtrzymywania lub obalania. Anna Brzezińska we wstępie do *Kultury Edukacji* (Bruner 2006) zauważa, że opisywane kodowanie i organizowanie systemów wybrzmiewa później w koncepcji nabywania wiedzy i taksonomii celów kształcenia Benjamina Blooma.

Starsze prace Brunera wpisują się w zakres zachodzącej w okresie ich powstawania rewolucji kognitywistycznej w psychologii. Dzisiaj sformułowana przez Brunera teoria nauczania odczytywana jest także przez pryzmat późniejszych prac autora, które ukazywały edukację jako zjawisko uwarunkowane kulturowo. O samym autorze pisze się, że począwszy od behawioryzmu, poprzez konstruktywizm, współtworzył w ostatnich dekadach swojej praktyki badawczej „przewrót kulturalistyczny” w psychologii (za: Pankalla 2009). Obecnie z dorobku Brunera korzystają zarówno psycholodzy, jak i socjolodzy, pedagodzy i filozofowie. Bardzo często jego prace są rozpatrywane w kontekście uczenia się. Analizowany jest także wątek refleksyjności. Przykładem może być książka Ewy Filipiak zawierającej w tytule frazę z *Brunerem w tle* (2012) na temat rozwijania zdolności uczenia się. Jej zdaniem uczący się powinien doświadczać: idei sprawstwa, refleksyjności, współpracy i kultury. Sprawstwo oznacza proaktywność, zorientowanie problemowe, skoncentrowanie, selektywność, nastawienie na efekt.

Doświadczanie sprawstwa, dzięki interakcjom i konfrontacjom (z innym umysłem, z innym tekstem), pozwala podmiotowi poczuć pełne uczestnictwo w kulturze. Refleksyjność w procesie uczenia się jest przeciwieństwem uczenia się na pamięć. Podmiot musi mieć poczucie sensowności przyswajanego zagadnienia. Punktem wyjścia jest uczenie się ze zrozumieniem. W dalszej kolejności uczeń wyraża to, czego się nauczył, np. przez ekspozycję własnych prac. Uczenie się refleksyjne wykracza daleko poza przyswojenie informacji. Po

rozumieniu i interpretacji – które mogą być traktowane jako kolejne etapy uczenia się – następuje odniesienie treści uczenia się, a także wyłonionych w procesie uczenia się problemów do aktualnego, przeszłego, a nawet przyszłego kontekstu społecznego i kulturowego. Idea refleksyjnej podmiotowości związana jest z umiejętnością interpretacji tekstów czytanych oraz interpretacją tego, co mogą myśleć inni. Bruner (za: Filipiak 2012) pisał o byciu w świecie i rozumieniu siebie w perspektywie świata tekstu. Refleksyjność jest aktywnością intersubiektywną, co oznacza, że myślący podmiot stara się poszukiwać wspólnych z innymi sensów i znaczeń, ale nie ztraca przy tym własnych poglądów i wartości. Z intersubiektywnością wiąże się idea współpracy rozumiana jako dzielenie się z innymi źródłami wiedzy. Uczący się podmiot poszukuje dialogu z innymi uczącymi się podmiotami – wyrazem współpracy może być wspólna dyskusja nad tekstem, wymiana poglądów, wymiana rozumienia. Konfrontacja poglądów traktowana jest jako wartość mająca duży edukacyjny potencjał. Współpraca oznacza dzielenie się wiedzą, dzielenie się własnymi pomysłami, wzajemną pomocą w rozwiązywaniu problemów.

Za Brunerem można stwierdzić, że edukacja to nie tylko „szkolna kwestia”. W kontekście edukacji studentów oraz poszukiwania ich refleksyjności oznacza to, że rozpatrywanie standardów kształcenia, programów kształcenia, oceniania studentów oraz badanie ich uczenia się i myślenia, ma sens tylko wówczas, kiedy jest rozpatrywane w szerszym kontekście społecznym. Edukacja nie odbywa się wyłącznie w klasach szkolnych lub salach wykładowych, lecz także w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym (lokalnym i globalnym), ponieważ: „Edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego” (Bruner 2006, s. 27). „Kultura edukacji” wyraźnie zwraca się w stronę kontekstualnego traktowania myślenia, a uczenie się i edukację człowieka uważa za proces środowiskowy. Wiąże się to z pewnymi zagrożeniami, których Bruner (2006) jest świadomy i które dokładnie podkreśla. Kultura współczesna oferuje uczniom, m.in.: konsumpcjonizm, kult ciała, wirtualną rzeczywistość, „wyścig szczurów”, terrorizm. Wszystkie te zjawiska są bardzo niekorzystne i niosą za sobą wiele wyzwań – społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych. Zjawiska te są częścią życia człowieka oraz elementami kultury, w której żyje. Kultura stawia mu wymagania związane nie tylko z określonym stylem życia, lecz także szereg niebezpiecznych zjawisk. Niektóre z tych zjawisk są powodem nieustannych obaw, ponieważ świat jest środowiskiem trudnym i nieprzewidywalnym. Bruner (2006) jest przekonany, że funkcjonowanie człowieka zawsze będzie zależne od kultury, niemniej jednak podkreśla również, że człowiek nie

musi zgadzać się ze wszystkimi jej wytworami, wartościami i oferowanym przez nią stylem życia. Życie według własnego pomysłu, w zgodzie z własnymi wartościami, jest uwarunkowane refleksyjnością. Można powiedzieć, że refleksyjność jest cechą osób płynących pod prąd kultury i to dzięki niej człowiek może nie tylko rozumieć kulturę, lecz także pozostawać wobec niej aktywny.

Opis sposobów, w jaki kultura oraz społeczeństwo, jako jej składnik, zawiadują systemem edukacji, Bruner (2006) ujął w dziewięć zasad: perspektywizmu, ograniczeń, konstruktywizmu, interakcyjności, eksternalizacji, instrumentalizmu, instytucjonalizacji, tożsamości i poczucia własnej wartości oraz narracji. Śledząc te zasady oraz ich konsekwencje dla edukacji, odnajduje się w niektórych z nich wyznaczniki pozwalające na lepsze zrozumienie refleksyjności człowieka, w tym refleksyjności studenta.

1. Zasada perspektywizmu. Znaczenie danego faktu, zdarzenia, osądu zależy od perspektywy spostrzegania podmiotu oraz od układu odniesienia, w którym odbywa się interpretacja. Kontekstowość myślenia oznacza, że ludzie mogą różnie interpretować to, czego doświadczają. Z jednej strony ma się do czynienia z idiosynkratycznymi historiami jednostek, z drugiej zaś podmiot funkcjonuje jednak w kanonie znaczeń skonstruowanych kulturowo. Refleksyjny podmiot pozostaje świadomy tego, że on i inny może myśleć w odmienny sposób, co nie oznacza, że któryś myśli „źle”. Kwestia uwspólniania znaczeń nie ogranicza indywidualnych interpretacji doświadczeń. Całkowite „zniewolenie kulturą” dyskwalifikowałoby przecież refleksyjność podmiotu. Bruner ma na tę dychotomię odpowiedź. Mianowicie, ludzie nie funkcjonują jak zwierciadła kultury. Wymieniają się własnymi perspektywami myślenia, co powoduje, że ich indywidualne myśli przyjmują formę wspólnotową. W opisywanym procesie nie bez znaczenia pozostają wpływy instytucjonalne. Instytucje – jako wytwory kultury – funkcjonują w oparciu o uwspólniane „wersje świata”. Instytucje znajdują się w sytuacji wiecznego zagrożenia. Są oddane idei podtrzymywania istniejącego stanu rzeczy, a funkcjonują w świecie, w którym zmiana stanowi normę.
2. Zasada konstruktywizmu. Rzeczywistość – taka jak ją odczytujemy – jest stwarzana, a nie odnajdywana przez człowieka. Wytwarzanie znaczeń, a także proces ich uwspólniania zachodzą w świecie kulturowym. Edukacja zgodnie z tą zasadą polega na uczeniu dzieci i młodzieży używania narzędzi służących do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości. Edukacja w tym znaczeniu ma na celu przystosowanie

do świata, ale także modyfikację świata. Refleksyjność towarzyszy zwłaszcza drugiemu celowi, ponieważ skuteczna modyfikacja wiąże się z uwzględnieniem wymagań własnych i innych. Innymi słowy, nie będą to wymagania egoistyczne. Refleksyjny podmiot – co wynika również z poprzednio omówionej zasady – konstruując rzeczywistość rozumie, rozważa i bierze pod uwagę inne punkty widzenia, wartości i tym podobne.

3. Zasada interakcyjności. Uczenie się wymaga interakcji z innymi lub z ich wytworami (substytutami). Studenci poprzez interakcje ze sobą i z nauczycielami dokonują konceptualizacji świata. Stworzenie warunków do tego, by grupa studencka była wyspecjalizowanym gronem wzajemnego uczenia się, wydaje się dużym wyzwaniem, np. dla prowadzących zajęcia. Tymczasem konwersatoria, warsztaty, a także wykłady umożliwiają intersubiektywną negocjację znaczeń wyrażanych przez refleksyjne podmioty. Przeciwnościem uczenia się interakcyjnego jest nauczanie jednostronne. W nauczaniu tym wszystkowiedzący nauczyciel wyklada znajome sobie treści, transmituje wiedzę, którą inni przyjmują.
4. Zasada eksternalizacji. W znaczeniu dosłownym eksternalizacja oznacza jednostkowy lub grupowy proces przekształcania wiedzy ukrytej w wiedzę jawną, która na dalszym etapie może być sformalizowana. Bruner, pisząc o tej zasadzie, podkreślał wspólnotowy charakter uczenia się. W takim procesie będą wykorzystywane najlepsze potencjały podmiotów – członków danej grupy – w tym refleksyjność, przejawiająca się w: umiejętności podziału między siebie pracy, wspólnianiu celu działania, dzieleniu się z innymi własnymi znaczeniami oraz negocjacją tych znaczeń. Zasada eksternalizacji poprzez traktowanie wiedzy jako wspólnego wytworu oraz jej upublicznianie, pozwala jednostce wyzbyć się egoizmu poznania. Refleksyjny podmiot będzie świadomy wartości tego, że poznanie może być negocjowane oraz zsolidaryzowane, a dzięki temu poddawane dalszej refleksji oraz metapoznaniu.
5. Zasada tożsamości i poczucia własnej wartości. Bruner nadaje tej zasadzie znaczenie uniwersalne i pisze, że zawiera ona założenia wcześniejszych zasad. Jej wyrazem jest fenomen podmiotowego „ja”, które – jak zauważa autor – może być różnie kształtowane w zależności od kultury, w której ten proces przebiega. „Ja” może być zorientowane indywidualnie lub kolektywnie. Jednakże niezależnie od środowiska, osobowość może być

opisywana za pomocą dwóch uniwersalnych aspektów: sprawstwa i ewaluacji (samooceny). Sprawstwo wiąże się z poczuciem możliwości zainicjowania i wykonania działania. Samo doświadczanie sprawstwa nie jest cechą wyłącznie ludzką. Tym, co wyróżnia człowieka, jest zdolność opisu sprawczości za pomocą pojęć i symboli. Dzięki temu człowiek wyróżnia się zarówno pamięcią autobiograficzną, jak i umiejętnością opisywania planów dotyczących własnego sprawstwa w przyszłości. Możliwości sprawstwa – „możliwe ja” – wpływają na aspiracje/brak aspiracji, zaufanie do siebie/brak wiary, optymizm/pesymizm. Refleksyjny podmiot będzie odpowiedzialny za własne sprawstwo. Odpowiedzialność, o której mowa, wynika z ogólnej dojrzałości podmiotu przejawiającej się rozumieniem tego, że jako sprawca, mający kontrolę nad własnymi czynami, świadomie odwołuje się do szerszego, społecznego autorytetu. Ewaluacja polega na ocenie własnej skuteczności w zakresie wykonania osobistych zamierzeń lub zamierzeń innych. Poczucie sprawczości oraz skuteczności wykonania określonej czynności Bruner sprowadza do poczucia własnej wartości. Zarządzanie poczuciem własnej wartości związane jest z wysoką samoświadomością osobową, umiejętnością oceny własnych zdolności, obiektywnego spojrzenia na kontekst.

Bruner, ze względu na zasadę poczucia własnej wartości, dokonał krytyki szkoły, która pozostaje ignorantem w tym zakresie. Pisał nawet, że: „[...] szkoła bywa brutalna, jeśli chodzi o poczucie własnej wartości dzieci” (Bruner 2006, s. 61).

6. Zasada narracyjna. Każdy może tworzyć swój osobisty świat, układać swoją historię, prowadzić własną narrację. Bruner wyodrębnił dwa zasadnicze sposoby organizacji wiedzy o świecie – myślenie logiczno-naukowe i myślenie narracyjne. Pierwszy sposób odnoszący się przede wszystkim do opisu rzeczy jest promowany w nauczaniu szkolnym. Sposób narracyjny (piosenka, sztuka, dramat) pojawia się w kształceniu systemowym bardziej jako jego „dekoracja” niż niezbędna sfera edukacji. Przyjęło się sądzić, że narracja przychodzi człowiekowi w sposób naturalny, lecz nic bardziej mylnego. Bruner opowiada się za kształtowaniem wrażliwości narracyjnej. Znajomość historii, mitów itp. buduje tożsamość osobistą. Ponadto fikcja buduje wyobraźnię. Wykorzystywanie narracji jako narzędzia umysłu wymaga zaangażowania ze strony podmiotu. Wytwarzanie, analizowanie, rozumienie, odczytywanie, narracji są aktywnościami refleksyjnymi.

Koncepcja refleksyjnej praktyki dorosłych

Refleksyjna praktyka jest dość elastyczną koncepcją. Istnieją terminy alternatywne, które mogą pomóc zrozumieć jej zakres i zasady. Przykładami takich pojęć mogą być: osobiste poznanie, samoocena swoich myśli, uczuć i działań, świadomość wewnętrzna oraz samokrytyka. Refleksyjna praktyka pozwala jednostce myśleć dość przejrzyście, co oznacza zmniejszenie tendencji emocjonalnych, skoncentrowanie się i spojrzenie na siebie z pewnego dystansu. Podczas gdy niektórzy ludzie naturalnie i instynktownie postępują jak refleksyjni praktycy, dla innych uosobienie takiego funkcjonowania wydaje się niemożliwe. Niemniej refleksyjna praktyka jest uznawana za proces adaptowalny. Istnieje wiele pomysłów i różnych metod na to, aby rozwijać refleksyjną praktykę w kontekście funkcjonowania oraz profesjonalnego działania. Refleksyjna praktyka stanowi obecnie popularną koncepcję rozwoju zawodowego oraz rozwoju w procesie uczenia się. W kontekście uczenia się refleksyjna praktyka koncentruje się na samodoskonaleniu człowieka, które jest możliwe dzięki rozważaniu własnego rozwoju i analizie myśli o sobie oraz o sytuacjach, w których się było lub w których się jest. Refleksyjnej praktyki nie utożsamia się dzisiaj wyłącznie z rozwojem w miejscu pracy i w miejscu uczenia się formalnego. Rozciąga się ona na wiele sfer działalności człowieka, zwłaszcza tych, w których najistotniejszą rolę odgrywają relacje międzyludzkie, np. rodzicielstwo.

Refleksyjna praktyka wywodzi się z konstruktywizmu i personalizmu. Bezpośrednią przesłanką do powstania tej koncepcji było podważenie przekonania, że profesjonaliści wykonują swoją pracę na podstawie wiedzy i procedur naukowych. „Wiedza naukowa” została określona jako niewystarczająca do rozwiązywania wszystkich napotkanych w praktyce zawodowej problemów. Innymi słowy, jeśli na drodze do rozwiązania jakiejś trudnej sytuacji pojawiają się niestandardowe trudności, to model technicznej racjonalności okazuje się niewystarczający. Autorem najbardziej spopularyzowanej na świecie koncepcji refleksyjnej praktyki jest Donald Schön (1983, 1987). Przytoczony koncept był wielokrotnie opisywany przez polskich autorów (m.in.: Czerepaniak-Walczak 1997, Gołębniak 2002, Kwiatkowska 2008, Mizerek 1999, Perkowska-Klejman 2012b, 2013). Schön z wykształcenia był filozofem. Jednakże koncepcja refleksyjnej praktyki w o wiele większym stopniu wyrasta z perspektywy edukacyjnej, a nie filozoficznej. Autor był przekonany o niezwykłej zdolności ludzi do lepszego rozpoznania problemu oraz wykazania zdolności do radzenia sobie z tym problemem w sytuacji, kiedy realnie tego problemu się doświadcza, a nie

np. o nim czyta lub uczy się o nim na kursie. Budując koncepcję refleksyjnej praktyki, Schön wychodził z założenia, że „wiedza naukowa” oraz „wiedza zawodowa”, którą pojmował jako wiedzę metodyczną przekazywaną na studiach lub podczas szkoleń, są niedopasowane do profesjonalnej praktyki. Innymi słowy, wiedza teoretyczna i metodyczna może być niewystarczająca do sprostania realnym, często unikalnym problemom. Co więcej, w wyniku obserwacji tejsze nieadekwatności, zaobserwowano kryzys zaufania do wiedzy teoretycznej, akademickiej i książkowej. Stefan Mieszalski (2015, s. 12) pisze:

[...] działający praktyk zauważa istotne niedopasowanie do tych sytuacji praktycznych, które są zwykle bardziej złożone niż to, jak są przedstawiane, działający praktyk zauważa istotne niedopasowanie do tych sytuacji, przekazywanych mu tradycyjnych wzorców wiedzy oraz związanych z nimi wzorców działania. Doświadczenie takie, jakkolwiek może budzić przygnębiającą samokrytykę, przynosi w istocie budujące, promujące indywidualną twórczość konsekwencje.

W dalszej kolejności Mieszalski przytacza słowa Schöna (1983, s. 18, za: Mieszalski 2015):

Jeżeli prawdą jest, że w zawodowych działaniach praktycznych zawsze tkwi elementarny czynnik artyzmu, to prawdą jest również, że utalentowani inżynierowie, nauczyciele, naukowcy, architekci, menadżerowie ujawniają niekiedy artyzm w swej codziennej pracy. Jeżeli artyzm oznacza niepowtarzalność, a jest zarazem poznawalny i można go nauczać, to – pomimo wszystko – jest on dla niektórych jednostek możliwy do przyswojenia.

Pierwotnie koncepcja refleksyjnej praktyki została opisana w dwóch pracach Schöna. Pierwsza z nich – *Refleksyjny praktyk: jak profesjonalści myślą w działaniu* (*The Reflective Practitioner: How professionals think in action*) (1983) – jest poświęcona profesjonalistom w miejscu pracy. Druga – *Edukacja refleksyjnego praktyka* (*Educating the Reflective Practitioner*) (1987) – kształceniu profesjonalistów. W obu pracach konsekwentnie są używane terminy, takie jak: refleksyjna praktyka, refleksja w działaniu, wiedza w działaniu i refleksja nad działaniem.

Refleksja w działaniu traktuje działanie i myślenie komplementarnie. Jest tożsama z refleksyjną formą poznania w działaniu. Schön założył, że praktycy

cechują się tym, że potrafią wykonać określoną czynność, ale niekoniecznie są w stanie wyjaśnić i opisać to, co zrobili oraz skąd wiedzieli, jak to zrobić. Szczególnie trudne jest opisanie wykonania danej czynności, zanim podejdzie się do jej realnego wykonywania. Założenie to ilustruje klasyczny przykład obrazujący różnicę między: „wiedzieć jak” i „wiedzieć że”. Tę różnicę można zauważyć zwłaszcza w dziedzinach, w których praca w dużej mierze jest oparta na działaniu i myśleniu oraz analizowaniu tego działania. Schön (1992, s. 11) wśród takich profesji wymieniał: miejskich urbanistów, inżynierów, przedstawicieli zawodów prawniczych, zawodów związanych z zarządzaniem, a także zawody związane z edukacją, psychoterapią oraz medycyną. Refleksja w działaniu następuje „w środku akcji”. Podmiot dokonuje refleksji nad tym, co robi, w czasie wykonywania czynności. Człowiek pochylający się nad daną kwestią, rozwiązujący dane zagadnienie, prowadzący wykład, działa i myśli jednocześnie. Profesjonalista nieustannie analizuje swoją wiedzę i kompetencje oraz rozwija się zawodowo. Refleksyjny praktyk nie potrzebuje w tym zakresie nakazów, ponieważ sam poszukuje sposobów na doskonalenie siebie i własnej pracy. Autor stał na stanowisku, według którego praktycy sami konstruują swój zawodowy świat, jego przestrzeń i wymiary, i to właśnie oni będą także najbardziej biegli w wynajdywaniu i rozwiązywaniu problemów swojego świata. Refleksja w działaniu jest według Schön rodzajem arcyzmu, który dobrzy praktycy codziennie, podczas wykonywania swoich obowiązków, mogą ujawniać.

Tradycyjnie pojmowana wiedza encyklopedyczna, określana też mianem szkolnej, odnosi się do tzw. molekularnej idei wiedzy i zwykle samo jej posiadanie jest niewystarczające do skutecznego działania. We wstępie do swojej książki z 1983 roku Schön pisał, że praktycy zwykle znacznie więcej wiedzą niż mówią. Wykazują oni bowiem specyficzny rodzaj wiedzy w praktyce, określany mianem „wiedzy milczącej”. Jest to wiedza ukryta w intuicji, która uruchamia się podczas działania, a zwłaszcza, kiedy praktycy wykazują zdolność do radzenia sobie z unikalnymi i niepewnymi sytuacjami. Aby przedstawić naturę „wiedzy w działaniu”, Schön (1992, s. 11) posłużył się pewnym przykładem. Poprosił o wyjaśnienie tego, co należy zrobić, kiedy podczas jazdy na rowerze straci się równowagę i rower zacznie się przechylać na lewą stronę. Teoretycznie można podejmować próby objaśniania ruchów rowerzysty, które mają doprowadzić go do uniknięcia wypadku. Rozpatrywanie tego wymaga czasu. Jednakże osoba znajdującą się w położeniu rowerzysty zagrożonego upadkiem od razu wie, co robić, by go uniknąć. Autor podkreślał kontrast, jaki powstaje między „wiedzą w działaniu”, która jest podstawą refleksyjnej praktyki, a tzw.

wiedzą szkolną. Schön (1983, 1987) stwierdził, że refleksyjność jest pewnym rodzajem „eksperymentowania” odbywającego się realnie w problematycznych sytuacjach. Znajdujący się w takiej sytuacji podmiot analizuje sytuację, rozważa różne możliwości działania, a następnie analizuje skutki danego działania i jego wpływ na sytuację. Cały proces może się powtarzać. Dochodzić może również do zdefiniowania nowych znaczeń, przewartościowań i stworzenia jeszcze innych planów. Opisany proces jest rodzajem osobistego konstruowania wiedzy podmiotu poprzez jego działalność praktyczną. W tym procesie podmiot wychodzi jednak ponad refleksję w działaniu. Proces refleksji w działaniu służy rozwiązaniu aktualnego problemu i nie wykracza w przyszłość. Założenie to spotkało się z krytyką Christophera Daya (2004, s. 53), który pisze, że refleksja w działaniu: „[...] nie prowadzi do rozwoju, lecz wzmacnia dane już doświadczenie, bez jakiegokolwiek próby jego oceny”.

Pojęcie „refleksja nad działaniem” jest związane z analizą czynności i wypowiedzi, które już się odbyły. Podmiot, po zakończeniu danej czynności, po upływie czasu, uświadamia sobie ich przebieg, analizuje własne role, zachowania, a nawet myśli towarzyszące danej aktywności. Analizuje to, co zaszło, wyciąga wnioski, aby w przyszłości ulepszyć swoją praktykę i nie powtórzyć ewentualnych błędów. Refleksja nad działaniem prowadzi do rozwoju „wiedzy milczącej”. Wiedza ta została określona przez Patricję Benner (1984) mianem „intuicyjnego rozumienia”. Henryk Mizerek (1999, s. 83–84) w kontekście kształcenia nauczycieli i ich praktyk zawodowych pisze, że refleksja nad działaniem:

[...] może stać się centralnym ogniwem uczenia się poprzez praktykę, a jego funkcją jest pogłębianie zrozumienia sytuacji oraz rozwijanie profesjonalnej samoświadomości nauczyciela poprzez uważną i szczegółową analizę doświadczeń.

Na tle procesu osobistego konstruowania wiedzy wyłania się pojęcie refleksji krytycznej. Osoby dokonujące refleksji krytycznej będą w stanie zakwestionować swoją własną praktykę, założenia i przekonania na temat własnej aktywności. Refleksja krytyczna jest rodzajem głębokiej autoanalizy, której rozwój prowadzi do wysokiej samoświadomości.

Schön (1987) twierdził, że nie odkrył niczego przełomowego. Podkreślał, że swoją koncepcję wywiódł z tradycyjnych reformatorskich i krytycznych prac, poczynając od Jeana-Jacquesa Rousseau, Johanna Pestalozziego, Lwa Tałstoja,

Johna Deweya, a kończąc na autorach bardziej mu współczesnych, takich jak Alfred Schuliz, Lew Wygotski, Kurt Lewin, Jean Piaget oraz David Hawkins.

Od czasu, kiedy zostały wydane prace Schöna (1983, 1987), zainteresowanie refleksyjną praktyką pojawiło się w wielu obszarach, np. zdrowie i jego ochrona (Braun, Gill, Teal i Morrison 2013, Mann, Gordon i MacLeod 2009), biznes (Rich 2010, Sykes i Dean 2013) oraz edukacja nauczycieli. Refleksyjna praktyka jest istotnym trendem w kształceniu nauczycieli na świecie, począwszy od lat 80. XX wieku. Z kolei lata 90. bywają nazywane dekadą refleksyjności w kształceniu nauczycieli. W wielu krajach (np.: Wielka Brytania, Australia, Stany Zjednoczone) refleksyjna praktyka odgrywa wiodącą rolę nie tylko w ich kształceniu, lecz także w rozwoju zawodowym (Schön 1983, 1987, Bolton 2010, Calderhead 1987, Farr i Riordan 2012, Farrell 2011, Hoover 1994, Mann i Walsh 2013, Riordan i Murray 2010).

Pomimo ogromnej popularności zagadnień refleksyjnej praktyki i refleksyjności w kontekście edukacyjnym, znaczenia tych terminów wciąż nie są jednoznaczne. Pojęcie refleksyjnej praktyki, jak również pojęcie samej refleksyjności pozostają problematyczne zarówno z teoretycznego, jak i z empirycznego punktu widzenia. Stałym i niepodważalnym elementem koncepcji jest jednak to, że refleksyjność jest zawsze przeciwstawiana rutynie. Próby zdefiniowania pojęcia refleksyjności przez pryzmat edukacji, a zwłaszcza edukacji nauczycieli, koncentrują się na następujących aspektach:

1. Czas, w którym podejmowana jest refleksja (przed działaniem, w trakcie działania, po działaniu). Pojęcia refleksji w działaniu (*reflection-in-action*) oraz refleksji po działaniu (*reflection-on-action*) wprowadził Schön (1983). Te dwa rodzaje refleksji można zaprezentować na przykładzie interakcji nauczyciela ze studentem. Jeśli nauczyciel analizuje swoje zachowanie, postawę, myśli podczas rozmowy ze studentem, dokonuje wówczas refleksji w działaniu. Jeśli rozpatruje przebieg interakcji jakiś czas po niej, dokonuje wówczas refleksji na temat działania. Podstawowym aspektem refleksji jest czas jej wykonywania. O ile identyfikacja występowania refleksji po działaniu jest dość łatwa, o tyle już określenie refleksji w działaniu nie jest tak jednoznaczne. Niekiedy refleksja w działaniu jest utożsamiana z beczynnością, którą faktycznie nie jest, ponieważ podmiot w tym czasie analizuje to, co zachodzi, zastanawia się, jak rozwiązać bieżący problem.
2. Treść refleksji. Autorami podejmującymi temat treści refleksji są Max van Manen (1992), Kenneth Zeichner i Daniel Liston (1987). Dokonują

oni rozróżnienia między refleksją o nauczaniu a refleksją na temat społecznych warunków, które na nauczanie wpływają. Tak analizowana refleksyjność jest rozpatrywana na polu socjologii edukacji. Autorzy ponadto krytykują konwencjonalne programy kształcenia, które są oparte na praktycznym wykorzystywaniu wcześniej nabytych umiejętności oraz zastosowaniu wcześniej nabytej wiedzy. Takie podejście do kształcenia nie sprzyja pełnemu rozwojowi w zakresie samodzielności myślenia i działania, w zakresie „reżyserii” własnego działania. Treść refleksji może więc dotyczyć nauczania, warunków nauczania oraz rozwoju zawodowego.

3. Tryb dokonywania refleksji. Refleksja może stanowić osobistą, prywatną aktywność, może być częścią społecznej oraz publicznej praktyki. O takim zróżnicowaniu refleksji piszą m.in. Jean Clandinin i Michael Connelly (1993) oraz Patricia Lucas (1996).
4. Szybkość refleksji oraz jej głębokość. Rozróżnienia w ramach tego aspektu refleksyjności dokonały Morwenna Griffiths i Sarah Tann (1992). Typologia autorek obejmuje refleksję:
 - gwałtowną – jest ona instynktowna oraz natychmiastowa;
 - naprawczą – jest działaniem powolnym, polegającym na zrobieniu przerwy podczas wykonywania czynności po to, aby pomyśleć;
 - oceniającą – ten typ refleksji jest związany z ponowną analizą sytuacji, która nastąpiła kilka godzin lub kilka dni temu;
 - badającą – systematyczna aktywność polegająca na głębokiej analizie zagadnienia. Może trwać tygodniami lub miesiącami;
 - transformatywną – polega na ponownym teoretyzowaniu na temat tego, co się stało. Jej podstawą może być myślenie abstrakcyjne, może doprowadzić do przeformułowania poglądów podmiotu.

Próbie generalizacji pojęcia refleksyjnej praktyki podjęła Catherine Beauchamp (2006). Przeprowadziła ona pogłębioną analizę teoretyczną obejmującą 55 definicji refleksyjnej praktyki. W swoich badaniach zwróciła uwagę na różne aspekty pojęcia (proces, obiekt i uzasadnienia refleksji). Stwierdziła, że na obecnym etapie konceptualizacji pojęcia refleksyjnej praktyki może być rozumiana jako proces (badanie, myślenie, rozumienie, rozwiązywanie problemów, analiza, ocena, rozwój, przekształcanie) lub też może dotyczyć wybranego obiektu (praktyki, doświadczenia, informacji, teorii, przekonań). Definiowanie refleksyjności jest także związane z osiąganiem pewnych celów, czy też uzasadnień, wśród których można wyróżnić: zmianę myślenia lub poszerzenie horyzontów

myślenia, uzasadnienie swojego stanowiska, przemyślenie własnych działań i decyzji, zmianę sposobu myślenia, podjęcie lub poprawę działania, zmianę siebie i innych. Mimo podjęcia pryncypialnych studiów nad zagadnieniem Beauchamp (2006) – jak sama przyznaje – nie potrafiła stworzyć jednoznacznej definicji analizowanego pojęcia.

Simon Collin, Thierry Karsenti i Vassilis Komis (2013), analizując różne koncepcje refleksyjnej praktyki, wskazywali na dwie własności przewodnie mogące być podstawą do definiowania analizowanego pojęcia. Autorzy wyróżnili podstawy (*grounded*) oraz rodzaje (*generic*). Przykładem definiowania refleksyjnej praktyki ze względu na jej podstawy jest sposób, w jaki Schön opisał związek refleksji z działaniem (które leży właśnie u podstaw refleksji i stanowi podstawę jej definiowania). Refleksja jest modelowana przez określone zdarzenia. W profesjonalnym działaniu jest uruchamiana w celu zmierzenia się z konkretnymi sytuacjami. Nie oznacza to jednak tego, że refleksyjność ma wąski zakres i ogranicza się wyłącznie do działania. Jest ona czymś szerszym, ponieważ zgodnie z potrzebami może obejmować aspekty techniczne, etyczne, moralne, społeczne, polityczne i wiele innych w zależności od konkretnej sytuacji. Ważnym celem jest reinwestycja podjętego wysiłku refleksji w innych, podobnych sytuacjach w przyszłości, np. nauczyciel może przed lekcją rozpatrywać różne scenariusze dotyczące zarówno konkretnych, jak i bardziej abstrakcyjnych kwestii – choć może je hipotetycznie rozważać, to ostateczny kształt sytuacji problemowych wyłania się dopiero podczas doświadczania sytuacji realnych.

W podobnym tonie wypowiada się Zeichner (1994, s. 14), który twierdzi, że w przypadku nauczycieli najbardziej krytyczna jest sytuacja, gdy znajdują się oni w klasie z uczniami, ponieważ budują wówczas swoje doświadczenie. Praktyka jest niezastąpionym elementem analizy tego, co zachodzi lub zaszło. Podstawową własnością refleksji jest więc fakt, że nie może być ona odłączona od sytuacji, która ją wyzwala. Każda sytuacja jest natomiast osadzona w konkretnym kontekście/środowisku. Refleksyjna praktyka jako proces zawsze odbywa się w otoczeniu społeczno-kulturowym. Proces ten może być doświadczany indywidualnie lub wspólnie z innymi. Refleksyjność związana jest nie tylko z praktyką zawodową, lecz także z innymi dziedzinami życia społecznego i osobistego. Tak skonceptualizowana refleksyjna praktyka ma wiele wspólnego z refleksyjnością opisaną jako centralną kompetencją kluczową przez OECD (czytelnia.frse.org...). Podobne zdanie wyraził Xavier Molinat (2006), według którego funkcjonowanie w roli refleksyjnego praktyka jest aktywnością niezbędną dla egzystencji współczesnego człowieka. Powodem takiego stanu

rzeczy jest przede wszystkim zachwianie tzw. ram odniesienia, które dawniej dyktowały społeczne zachowania. Wśród przykładów ram odniesienia o coraz mniejszym znaczeniu autor (Molinat 2006) wymienia tradycyjną strukturę rodziny, typowe role związane z płcią i dogmaty religijne.

Z kategorii refleksyjna praktyka wyłania się postać refleksyjnego praktyka. Jest to jednostka potrafiąca tworzyć własne konstrukty myślowe, mające zastosowanie w praktyce, w konkretnym przypadku. Refleksyjny praktyk nieustannie doskonali swoje umiejętności i kompetencje społeczne. Charakteryzuje go duża elastyczność działania, a także umiejętność dostosowywania się do sytuacji (wedle potrzeb i na własnych zasadach). Refleksyjny praktyk nie poprzestaje na raz zastosowanej procedurze wykonywania określonych czynności. Stale poszukuje nowych rozwiązań lub udoskonala stare pomysły. Nie jest również ignorantem wobec wiedzy teoretycznej. Weryfikuje poznane teorie i możliwość zastosowania poznanych twierdzeń w praktyce, choć posiada także zdolność tworzenia swoich własnych, indywidualnych teorii. Refleksyjnego praktyka charakteryzuje zdolność do obiektywnego interpretowania faktów i zdarzeń. Zważywszy na to, że subiektywność naturalnie wysuwa się na pierwszy plan podczas samodzielnego myślenia, zachowanie obiektywizmu jest dużym wyzwaniem. Wiele kwestii poddawanych interpretacjom wywołuje nastawienie emocjonalne o różnej intensywności, które zarazem wpływa na interpretację. Czynniki, takie jak zdenerwowanie, złość czy presja czasu, także mogą w istotny sposób zakłócić ocenę rzeczywistości. Refleksyjny praktyk stara się być świadomy zakłóceń postrzegania wynikających z różnych stanów emocjonalnych. Można kolokwialnie powiedzieć, że kalkuluje na chłodno i traktuje obiektywność jako cechę bardzo użyteczną.

Pisząc o obiektywizmie jako właściwości refleksyjnego praktyka, można odwołać się do tego, co o refleksyjności i prawdzie mówił Habermas. Odróżnił prawdę postrzeganą jako uniwersum, od prawdy postrzeganej w stosunku do miejsca czasu i kontekstu. Analogicznie refleksja może być rozumiana jako pojęcie obiektywne (systematyczny proces dochodzenia do rozwiązywania problemów, opieranie się na dowodach) lub subiektywne (subiektywna refleksja oparta na percepcji; refleksja, która może być wadliwa). Jednakże Schön (1987) twierdził, że tzw. obiektywne (oparte na dowodach) metody rozwiązywania problemów mogą być również wadliwe z uwagi na podejście rutynowe, które podtrzymuje status quo. Kategoria refleksyjności ma zatem kluczowe znaczenie w dyskusji na temat tego, co jest obiektywne, a co subiektywne. Jednostki szczególnie wrażliwe na tzw. obiektywne dowody, które są w oczywisty sposób

przydatne w rozumieniu procesów i zjawisk, mogą być często wprowadzane w błąd przez prezentowanie im pozornych faktów. Naturalna tendencja człowieka do poszukiwania dowodów i wiary w dowody może więc okazać się dla niego niekorzystna. Jednostka refleksyjna będzie posiadać większą świadomość manipulacji i wykorzysta obiektywne dowody dla wsparcia swoich rozważań, by w ten sposób ograniczyć stronniczość własnych interpretacji. Dostrzeże także wartość własnych subiektywnych spostrzeżeń, ale pozostanie świadoma pułapek własnego spostrzegania (np. uprzedzeń, nastawienia, samopoczucia).

Poszukiwanie prawdy, tworzenie nowej wiedzy i rozwój osobisty refleksyjnego praktyka wymaga jednak czegoś więcej niż wzmocnienie obiektywności poznania i zmniejszenia roli subiektywnej interpretacji. Refleksyjny praktyk zwróci uwagę na oba źródła danych (obiektywne dowody i subiektywne interpretacje) i będzie poszukiwał prawdy poprzez balansowanie między nimi. Fakty i dowody zostaną zestawione z innymi obiektywnymi danymi (np. pochodzącymi z innych źródeł). Następnie pod uwagę będą wzięte osobiste reakcje, uczucia i inne subiektywne dane. Kolejnym krokiem będzie analiza zarówno danych, jak i własnych odczuć na dany temat.

Ilustrację refleksyjnego praktyka – jako jednostki otwartej na nową wiedzę i uwzględniającej jednocześnie własne interpretacje – można znaleźć w pracy Lindy Lawrence-Wilkes i Lyn Ashmore (2014). We wstępie do książki zatytułowanej *Refleksyjny praktyk w profesjonalnej edukacji (The Reflective Practitioner in Professional Education)* autorki piszą, że przyjęcie postawy otwartej na nowe pomysły i nową wiedzę sprzyja budowaniu holistycznego obrazu świata. Autorki jako przykład podają postrzeganie nieba i gwiazd. Pierwsze spojrzenie na niebo w nocy może prowadzić do prostego wniosku – widzę nad sobą ciemne niebo. Koncentracja postrzegającego na poszukiwaniu gwiazd prowadzi zaś do tego, że stopniowo zaczyna on dostrzegać pojedyncze gwiazdy, a w dalszej kolejności całe ich konstelacje – co było niemożliwe przy pierwszym spojrzeniu. Przedstawiona przez autorki metafora wyraża ich postulat o przyjęcie postawy krytycznej i pozwolenie sobie na ewolucję postrzegania/poznania.

Podsumowując dotychczasowe rozważania na temat refleksyjności w kontekście edukacyjnym można uznać, że refleksyjna praktyka jest procesem dynamicznym, który dotyczy wszystkich podmiotów edukacji. Zarówno nauczyciele, jak i studenci, przyjmując ten styl funkcjonowania poznawczego, będą rozważali swoje doświadczenia i uczyli się na tej podstawie. Studenci, których kształcenie przebiegało w sposób tradycyjny, jako absolwenci będą wyposażeni w wiedzę, której zastosowanie w inny niż wyuczony sposób może być trudne.

Wiedza sama w sobie stanowi podstawę podejmowanych działań, jest rodzajem narzędzia, ale nie zawsze możliwe jest proste, bezwysiłkowe przełożenie jej na działanie w praktyce. Nawet jeśli studenci i absolwenci zostaną wyposażeni w określone procedury postępowania, których opisy znajdują się w podręcznikach metodycznych, to wyuczone algorytmy i tak będą ulegały modyfikacjom polegającym na dostosowaniu ich do konkretnych sytuacji z życia. Refleksja jest jednym z czynników, który pozwala na zrozumienie praktycznego wymiaru teorii oraz na zastosowanie tej teorii w praktyce.

Refleksyjna praktyka jest koncepcją skierowaną zarówno do studentów, absolwentów, osób rozpoczynających swoją karierę, jak i do osób doświadczonych zawodowo. To właśnie dzięki refleksji wieloletni praktycy dokonują walidacji posiadanej wiedzy i postępowania, analizują swoją praktykę i ją ulepszają. Refleksyjność stanowi alternatywę dla rutyny, która opiera się na działaniach spontanicznych i automatycznych, i sprawdza się tylko w sytuacjach łatwych i pewnych. Osoba działająca automatycznie i rutynowo podczas napotkania zaskakującego, niespotkanego wcześniej problemu nie będzie w stanie wyjść poza ramy standardu, w którym funkcjonuje. Refleksyjna praktyka może być uznana za adekwatny styl funkcjonowania zawodowego, na każdym etapie kariery, zarówno podczas jej rozpoczynania, jak i później. Refleksyjnej praktyki nie można zakończyć, nawet jeśli podmiot znajduje się na szczycie swojej kariery.

Zasygnalizowano wcześniej, że refleksyjna praktyka w kontekście edukacyjnym, pomimo bogatego piśmiennictwa na ten temat, jest kategorią, która nie została do końca zdefiniowana. Kontynuując ten wątek, pozostaje przekonanie, że jest to obszar nieodkryty i wymagający eksploracji. Mieszalski (2015, s. 12) pisze, że o refleksyjnej praktyce mówi się jako o zaledwie „mgławicowo nakreślonej ideologii”. Jednym z podstawowych problemów refleksyjnej praktyki jest niedookreślony wgląd w proces krytycznej analizy, jakiej dokonują praktycy – piszą Zeichner i Liston (2010). Czy wszyscy posiadają zdolność refleksji w działaniu i nad działaniem? Marilyn Cochran-Smith (1991) stwierdziła, że rozwój krytycznej refleksji u początkujących nauczycieli jest możliwy tylko dzięki współpracy z nauczycielami doświadczonymi. David Berliner (1988) sugerował zaś, że nauczyciele rozpoczynający pracę są pozbawieni zdolności do refleksji krytycznej. Autor chciał, aby refleksyjną praktykę traktować jako kategorię właściwą nauczycielom, którzy posiadają wieloletnie doświadczenie zawodowe. Potwierdzają to badania Steve’a Walsh’a (2006), z których wynika, że początkujący nauczyciele myślą powierzchownie – na zasadzie „tu i teraz” – nie

zagłębiając się szczegółowo w problem oraz nie poszukując rzeczywistych, nie-raz ukrytych, przyczyn trudnej sytuacji.

Drugim z podstawowych problemów związanych z rozpoznaniem zjawiska refleksyjnej praktyki jest rola społecznego, kulturowego, instytucjonalnego oraz psychologicznego kontekstu. Szereg uwarunkowań zewnętrznych znajduje odzwierciedlenie w tym, co dzieje się w środowisku edukacyjnym (np. na auli wykładowej, w klasie szkolnej). Jean Lave i Etienne Wenger (1991) uważają, że nie istnieje jakakolwiek aktywność pozbawiona kontekstu. Grupa studencka jest zbiorem osób, z których każda ma różny poziom doświadczeń. W wielu krajach nauczyciele i studenci wywodzą się z różnych kontekstów kulturowych. Wzory interakcji w sali ćwiczeniowej są więc wynikiem całych zakresów norm, wartości i poglądów, które są kształtowane przez aktualny środowiskowy kontekst uczenia się na danej uczelni, w danym kraju. Refleksyjna praktyka wydaje się jedyną odpowiednio elastyczną formą pracy ze społecznością złożoną z przeróżnych postaci. Z edukacyjnego punktu widzenia zdolność do refleksji w działaniu jest bardzo pożądaną cechą u nauczycieli. Nauczyciele potrafią sprawnie reagować na niespodziewane sytuacje, które mogą mieć miejsce w klasie szkolnej. Co więcej, cały proces uczenia się w sali ćwiczeniowej może przyjąć formę refleksji w działaniu. Refleksja w działaniu to „wiedza jak” w miejsce „wiedzy, że” (Ryle 1973).

Trzecia grupa pytań jest związana z traktowaniem refleksyjnej praktyki jako głównego celu programów zawodowych przygotowania profesjonalistów do zawodu. Lya Kremer-Hayon (1990) związane z tą kwestią wątpliwości przedstawiła za pomocą przykładu kształcenia nauczycieli. Relacje między praktycznymi doświadczeniami nauczycieli a teoretyczną i metodyczną wiedzą pedagogiczną, którą nauczyciele wynoszą z uczelni, w skrajnej postaci prowadzą do pytania o przydatność jakiegokolwiek wiedzy pedagogicznej. Takie pytania i założenia w efekcie deprecjonują wiedzę teoretyczną na rzecz wiedzy tworzonej samodzielnie przez nauczyciela na podstawie praktycznego doświadczenia. Na rzecz wiedzy teoretycznej przemawia jednak fakt, że to właśnie ona stanowi kryteria analizy i oceny praktycznego działania. Innymi słowy, krytycznie myślącemu nauczycielowi niezbędna jest wiedza teoretyczna (Shulman 1987).

Koncepcja refleksyjnej praktyki jako podstawy modelu kształcenia nie przyjęła się w Polsce na żadnym kierunku studiów. Mimo to metodyka refleksyjnej praktyki jest często wykorzystywana podczas prowadzenia lekcji, warsztatów i ćwiczeń. Można uznać, że indywidualni nauczyciele (w tym nauczyciele akademicki) stosują tę metodykę, chociaż nie stanowi ona powszechnego

modelu kształcenia. Ważne i słyszalne są głosy, że w Polsce nadal bardzo wiele zależy od prowadzącego zajęcia ze studentami, choć równie donośne i wyraźne są te mówiące, że:

Zdecydowana większość zajęć dydaktycznych prowadzonych w formie wykładów, ćwiczeń, seminariów w znacznym stopniu ma charakter konwencjonalny, przesadnie sformalizowany, werbalny, zachowawczy i pamięciowy (Denek 2011, s. 48).

Podjmując próbę opisu metodyk kształcenia akademickiego w Polsce, można dość intuicyjnie stwierdzić, że refleksyjna praktyka nie jest podstawowym wzorcem kształcenia, aczkolwiek jej elementy mogą i z powodzeniem są stosowane przez indywidualnych nauczycieli. Tymczasem w tzw. kulturze Zachodu refleksyjna praktyka jest obecnie jedną z podstawowych kompetencji kształcenia w wielu zawodach, np. pielęgniarstwie, nauczycielskich. Refleksyjne programy edukacyjne (Desjardins 2000) w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zyskują na popularności. Niektórzy nawet twierdzą, że refleksyjność jako kompetencja zawodowa lub element innych kompetencji staje się dominującym od kilkudziesięciu lat paradygmatem edukacyjnym (Zeichner 1983). Wraz z rozwojem popularności refleksyjnej praktyki pojawiają się jednak również głosy krytyki. Julie Desjardins (2000) stwierdziła, że nowy refleksyjny kierunek w edukacji został bardzo spopularyzowany, mimo braku teoretycznego usystematyzowania. Autorka podkreśliła również, że w rzeczywistości pojęcie refleksyjnej praktyki pozostaje niejasne oraz nie istnieje możliwość dokładnej oceny tej strategii.

Refleksyjna praktyka bardzo często jest opisywana przez pryzmat rozmaitych metodyk i narzędzi (Boud 1995, Boud, Feletti 1997, Savin-Baden 2000, Perkowska-Klejman 2012b, Szymczak 2015). Stosowanie niektórych z nich może odbywać się bez większego wysiłku. Jennifer Moon (2000) stwierdziła, że większość ludzi dosyć często po prostu instynktownie analizuje to, co robi. Taki proces został przez badaczkę określony mianem „myślenia na nogach” (*thinking on our feet*). Ta metafora odzwierciedla refleksję dokonywaną podczas działania, opisywaną przez Schöna jako *reflection in action*. Refleksja w działaniu jest jednak procesem celowym i uświadamianym. „Myślenie na nogach” może prowadzić do szybszego i skutecznego rozwiązania danej sytuacji. Nie ma ono jednak charakteru edukacyjnego i nie stanowi elementu refleksyjnego uczenia się. Refleksyjna praktyka jest świadoma i celowa. Myśli się o wydarzeniach, które nastąpiły w życiu osobistym lub zawodowym.

Refleksyjna praktyka, która nie wymaga dodatkowego czasu – niektórzy powiedzieliby intuicyjna – może mieć miejsce podczas podróży z uczelni do domu i w odwrotnym kierunku. Przebywający w autobusie lub tramwaju student może rozważać rzeczy, które wydarzyły się w ciągu ostatnich godzin. Inną uproszczoną metodą refleksyjnej praktyki jest świadome prowadzenie notatek, np. w kalendarzu, na temat tego, co się wydarzyło – czynność sama w sobie skłania do ponownego rozważania zaistniałej sytuacji. Przywołane przykłady są wyrazem postępowania w rozwoju osobistej, indywidualnej refleksji. Inne przykłady działań prowadzących do rozwoju refleksyjności (w wymiarze bardziej profesjonalnym) to: pisanie refleksyjnego dziennika w formie papierowej lub elektronicznej (*blog, social media*), tutoring, pisemna analiza zdarzeń, samoobserwacja (np. przez oglądanie własnej, nagranej na wideo praktyki), prowadzenie badań nad własną praktyką i w temacie własnej praktyki.

ROZDZIAŁ 4

REFLEKSYJNA EDUKACJA STUDENTÓW – WYMIARY PRAKTYCZNE

Analiza konstruktów refleksyjności nie pozwala na jednoznaczne określanie tej kategorii. Jak pointowano wcześniej, można zaproponować, co najmniej kilka ujęć refleksyjności i odnieść ją do: 1) namysłu, głębi myślenia i jego analizy, a także autoodniesienia, 2) działania, ale także, i z pogłębionej analizy tego działania, 3) opisu relacji człowieka ze światem społecznym i pogłębionego zrozumienia tych relacji. Pedagogika czerpie z tych ujęć i bynajmniej nie zawęża znaczenia refleksyjności. Wręcz odwrotnie traktuje ją bardzo szeroko, np. jako: kategorię wychowania moralnego, kategorię związaną z uczeniem się, koncept kształcenia nauczycieli. Odniesienie refleksyjności do edukacji studentów ukazało ją jako: ważną właściwość uczenia się dorosłych, kategorię mogącą doprowadzić do transformacji myślenia i postrzegania świata (Mezirow), kategorię określającą ustosunkowanie się do własnej wiedzy i własnych sposobów poznania (Baxter Magolda), właściwość pozwalającą analizować swoje działanie (Schöna). Refleksyjność pozwala także na myślenie o sobie samym jako aktywnym podmiocie kultury, kimś komu bliskie są idee sprawstwa i samodzielności w odkrywaniu różnych znaczeń, a nawet sensu własnego istnienia (Bruner).

Studenci i absolwenci pozostający na bezrefleksyjnej pozycji wobec rzeczywistości byłiby gotowi do spełniania czyjś wymagań, a nie działania i myślenia

samodzielnego, w tym tworzenia własnych zasad na podstawie osobistych przeżyczeń. W świecie „migotania znaczeń”, o którym piszą Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek (2009), ludzie są zagrożeni i podatni, a być może i skazani na manipulację. Nie myślą samodzielnie, bezrefleksyjnie powtarzają to, co usłyszeli od innych, przywłaszczają sobie cudze poglądy, choć nie potrafią ich uzasadnić. W takim świecie tylko edukacja refleksyjna pozwoli na dokonywanie wyboru w zakresie różnych znaczeń, na rozumienie tego, kto te znaczenia nadaje, a także wdroży do samodzielnych i niezależnych wyborów, co w efekcie doprowadzi do umiejętności samodzielnego nadawania znaczeń. Taka edukacja prowadzi do wykształcenia osób rozumiejących swój świat i swoje z nim relacje, uczy niezależnego myślenia, kreowania własnych opinii, a co najważniejsze – odpowiedzialności. Człowiek pozbawiony refleksji i wyższych umiejętności społecznych może znaleźć się na przegranej pozycji i stać się całkowicie podporządkowanym innym (szefom, politykom, systemowi), ponieważ nie myśli samodzielnie.

Teoretycy i badacze z zakresu pedagogiki szkoły wyższej (np. Lucyna Hurlo, Dorota Klus-Stańska, Mieczysław Malewski, Anna Murawska, Anna Sajdak) poszukują odpowiedzi na pytanie: jak współcześnie powinna wyglądać edukacja studentów? Refleksyjność jest kategorią, która zajmuje w odpowiedzi na to pytanie miejsce bardzo ważne. W kolejnym podrozdziale poruszono kwestię wybranych, współczesnych orientacji w uczeniu się studentów, i na ich tle ukazano refleksyjność. Zasygnalizowano wybrane metodyki uczenia się refleksyjnego. Zwrócono też uwagę na przestrzeń nieformalnej edukacji studentów.

4.1. Refleksyjność na tle współczesnych orientacji uczenia się studentów

Potrzeba rozwijania refleksyjności wpisuje się w aktualne – stawiane człowiekowi żyjącemu w XXI wieku – wymagania. Stanowi odpowiedź na rutynę, schematyczność i stereotypowość. Wybija się wysoko ponad zwykłe poleganie na intuicji. Punktem wyjścia do rozwijania refleksyjności studentów jest ich osobowość, zdolności oraz kompetencje, a także spojrzenie na uczenie się jako aktywny i indywidualny proces, którego jest się kreatorem, podmiotem, a nie przedmiotem.

Teoretyczne i metodyczne źródła pozwalają na wyodrębnienie wielu orientacji uczenia się studentów, na tle których wyraźnie (choć nie zawsze dosłownie)

rysuje się kategoria refleksyjności. Orientacje te bywają zapisane pod postacią: paradygmatów kształcenia (Hurlo, Klus-Stańska, Łojko 2009, Sajdak 2013), celów edukacji (Bauman T. 2003), modeli pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi (Malewski 2000).

Orientacje, które zostaną przedstawione, wypływają z podejść krytyczno-emancypacyjnego, konstruktywistycznego oraz humanistycznego. Wydają się one najbardziej stosownymi nurtami czy też koncepcjami pedagogicznymi, które można wyklądać, poruszając się w temacie refleksyjnej edukacji studentów.

Teoria krytyczna jest utożsamiana z nazwiskiem Jürgena Habermasa. Podstawową cechą modelu krytycznego jest szerokie rozumienie wiedzy, a przede wszystkim odejście od jej dogmatycznego charakteru. Wiedza nie jest traktowana jako produkt, który jest efektem pracy wąskiej grupy naukowców czy specjalistów z danej dziedziny. Wiedza nie jest właściwością należąca do „innego”, „lepszego”, „mądrzejszego” i odseparowanego od codzienności świata. Ponad 40 lat temu Habermas (1972) przedstawił trzy różne domeny poznania, znane jako interesy poznawcze: techniczny, praktyczny i emancypacyjny. Z refleksyjnością jest związany interes emancypacyjny. Podmiot poznający emancypacyjnie uruchamia refleksję krytyczną, która pozwala jednostce na kwestionowanie dotychczasowych założeń, perspektyw, wartości, które leżą u podstaw ludzkich działań, osądów i ocen. Celem emancypacji jest wyzwolenie ludzi ze swoich nawykowych sposobów myślenia i działania. Z edukacyjnego punktu widzenia największy niepokój budzi racjonalność instrumentalna. Habermas (1983) przeciwstawił ją racjonalności komunikacyjnej, w której najistotniejszy jest kontakt międzyludzki. Andrzej Mirski (2012, s. 17) przełożył opisywaną racjonalność na pole komunikacji między nauczycielem a uczniem i określił cztery jej warunki/prawomocności:

- roszczenia do prawdy – uczniowie i nauczyciele przyjmują tylko takie sądy, które uznają za racjonalnie uzasadnione;
- roszczenia do wartości – podmioty edukacji wspólnie uzgadniają wartości oraz mają równe szanse kwestionowania i wysuwania różnych twierdzeń;
- roszczenia do szczerości – każdy posiada równe szanse do szczerego komunikowania swoich przekonań, postaw i intencji;
- roszczenia słuszności założonych norm – w komunikacji każdy powinien mieć równe szanse podczas wysuwania żądań i postulatów.

Kilka lat po publikacji Habermasa (1972) Max Van Manen (1977) uznał za konieczne rozróżnienie trzech rodzajów refleksji i zaproponował podział na

refleksję techniczną, praktyczną i krytyczną. Refleksja krytyczna wiąże się z procesem konstruowania wiedzy, co oznacza m.in. kwestionowanie dotychczasowych założeń, wartości i perspektyw. Podobne inspiracje z teorii Habermasa czerpał Jack Mezirow (1991), który wprowadził pojęcie transformacji perspektywy poznania. Transformacja następuje poprzez stawanie się jednostką posiadającą świadomość krytyczną. Świadomość ta, w pierwszej kolejności, oznacza wiedzę podmiotu na temat źródeł swojego postrzegania. Oznacza to, że jednostka rozumie, jaką drogę poznawczą pokonała, dochodząc do pewnych założeń, wiedzy, kierunków działania, a nawet emocji. Krytyczna świadomość pozwala na zmianę dotychczasowych schematów poznawczych. Przykładowo przestaje być oczywiście coś, co do tej pory uznawano za niekwestionowalną prawdę.

Wracając do trzech rodzajów refleksji opisanych przez Van Manena (1977), warto zauważyć, że mają one strukturę hierarchiczną. Refleksja techniczna dotyczy oceny skuteczności środków niezbędnych do osiągnięcia określonych celów. Refleksja praktyczna jest związana z aktywnością badawczą podmiotu. W tym przypadku analizowane są zarówno sposoby uzyskiwania określonych rezultatów, jak i skuteczność realizacji założonych celów. Désirée Mansvelder-Longayroux, Douwe Beijaard i Nico Verloop (2007) sugerują, że ten rodzaj refleksyjności dotyczy konstruowania tzw. wiedzy osobistej; rozwija świadomość własnej tożsamości, przekonań i rozwoju. Z najwyższym z poziomów – refleksją krytyczną – mamy do czynienia wówczas, kiedy działania są analizowane w szerszym społecznym, kulturowym, politycznym i historycznym kontekście.

Badacze i teoretycy, którzy rozwijają myśli o innej – lepszej edukacji uczniów i studentów podążającej w kierunku ich autonomii, operują różnymi kategoriami. W polskiej literaturze pedagogicznej szczególne miejsce zajmuje emancypacja, uznawana za podstawowe pojęcie teorii krytycznej.

Koncepcję pedagogiki emancypacyjnej rozwija Maria Czerepaniak-Walczak (2006, s. 79–80), która pisze, że celem edukacji emancypacyjnej jest rozwój osoby zdolnej do samodzielnego wysiłku intelektualnego nakierowanego na osiągnięcie wolności. Zadaniem wychowania jest kształtowanie krytycznej świadomości, otwartości na inność, przy jednoczesnym promowaniu ładu komunikacyjnego. Zmiana edukacyjna to przede wszystkim krytyka hegemonii i porządku opresyjnego oraz próba konstruowania nowego, sprawiedliwego porządku. Działania edukacyjne są związane z wolnością uczącego się. Ma on prawo do samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów oraz wytwarzania nowych problemów. Student odkrywa własny potencjał oraz zauważa opresyjną moc niektórych elementów środowiska.

W podobnym tonie wypowiada się Mirosław Szymański:

Pedagogika emancypacyjna stara się prowadzić wychowanków do wyzwolenia od wszelkich, nieuzasadnionych form opresji powodowanej przez siły natury, kultury, techniki i gospodarki. Zmierza do likwidacji źródeł zniewolenia, tkwiących na przykład w występowaniu oddziaływań tradycji, braku wiedzy i umiejętności, oddziaływaniu stereotypów i przestarzałych konwencji, nieumiejętności dostosowania się do zmiany, wycofywaniu się z walki o realizację własnych interesów (Szymański 2007, s. 49).

O tych aspektach emancypacji pisze też Nowak-Dziemianowicz (2014a, s. 103):

Emancypacja pojawia się wtedy, kiedy kształtuje się charakterystyczne dla niej kompetencje, kiedy człowiek znajduje się w sytuacji przymusu, nacisku, kiedy ma się przeciw czemu buntować.

Na uwagę zasługuje też praca Renaty Nowakowskiej-Siuty i Bogusława Śliwerskiego (2015), na łamach której dokonano rekonstrukcji racjonalności emancypacyjnej w kształceniu na poziomie wyższym, w tym edukacji nauczycieli. Nowakowska-Siuta, rozprawiając o sytuacji szkolnictwa wyższego w Europie, zastanawia się nad emancypacyjną rolą edukacji w kontekście masowości studiów. Edukacja emancypacyjna jest traktowana jako wyzwanie wynikające z współczesnego rozwoju gospodarczego i technologicznego oraz społecznego. Przedmiotem troski autorki jest również edukacji nauczycieli oraz ich deprecjonowanie, ponieważ nie są oni traktowani po partnersku przez polityków.

„Metodyka emancypacyjna” – „metodyka refleksyjna”, jeśli nadaje formę kształceniu, to wykracza poza „sztywne i tradycyjne” metody, pozostawiając umysł wolny od przymusowej kolonizacji. Rola nauczyciela to rola towarzysza, partnera, krytyka. Pedagogika emancypacyjna to pedagogika refleksyjna, ponieważ zakłada podmiotową wolność uczniów i nauczycieli. Opór i bunt stanowią początek negocjacji. Wolność jednej jednostki nie oznacza odebrania wolności drugiej jednostce. Tylko wyemancypowany człowiek może wychować wyemancypowanego podopiecznego.

Poszukując teoretycznego gruntu dla opisu refleksyjnego i bezrefleksyjnego uczenia się studentów, można posłużyć się również trzema modelami pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, przedstawionymi przez Mieczysława Malewskiego (2000, s. 47) – technologicznym, humanistycznym i krytycznym.

Hasła kluczowe modelu krytycznego to zmiana i emancypacja. Głównym zaś punktem jest szerokie rozumienie wiedzy, którą uznaje się za podstawę istnienia społeczeństwa – przy czym:

[...] nie jest ona traktowana jako ezoteryczny punkt wąskiej grupy najwyżej wykwalifikowanych specjalistów dziedzinowych, a jej istnienie nie umiejscawia się w osobnym, odseparowanym od powszedniego życia mitycznym świecie (Malewski 2000, s. 53).

W modelu krytycznym edukacji dostrzegane są – jako jeden z ważniejszych problemów społecznych – trudne warunki życia, a edukacja ma być zorientowana na ich poprawę. Jednak zmiana na linii edukacja jako polepszenie warunków życia nie zachodzi bezpośrednio. Dopiero uczący się, wolny i samodzielny podmiot potrafi dokonać emancypacji i zamienić swoje życie. Cały proces odbywa się na podłożu refleksji krytycznej. Nauczyciel, z oczywistych względów, nie może w tym procesie odgrywać nadrzędnej roli. Nauczanie ma charakter sokratejski – podczas procesu budzona jest świadomość jednostek, a nawet kwestionowane to, w co wierzą. W modelu krytycznym odnajduje się klasyczną definicję kształcenia jako procesu zdobywania wiedzy, umiejętności oraz rozwijania pełnej zdolności rozumienia otaczającego świata. Wincenty Okoń (1987, s. 55–56) definiuje kształcenie jako proces prowadzący do zmian całej osobowości. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczą, jak i instrumentalną, która wiąże się z poznawaniem świata i jego przekształcaniem. Autor wymienił też stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu postaw i systemów wartości. Edukacja krytyczna stanowi zaprzeczenie postaw behawiorystycznych. Uczniowie i nauczyciele nie są maszynami bezrefleksyjnie wykonywującymi polecenia innych – wręcz przeciwnie, są kreatywnymi, obdarzonymi wyobraźnią myślicielami, wolnymi intelektualistami.

Kolejny nurt, na tle którego zostanie ukazana refleksyjna edukacja studentów – konstruktywizm – wywodzi się z kilku źródeł opisywanych przez psychologię, filozofię i socjologię. W pierwszej kolejności zostanie omówiony konstruktywizm psychologiczny jako „właściwa” orientacja dla uczenia się refleksyjnego. W dalszej kolejności ukazane i odniesione do edukacji zostaną filozoficzne i socjologiczne źródła konstruktywizmu.

Początki konstruktywizmu psychologicznego mają swe źródła w pracach Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego. Zgodnie z teorią Piageta dziecko jest aktywnym twórcą wiedzy (jej konstruktorem), a uczenie się przebiega naturalnie.

W naturze człowieka leży umiejętność przystosowania się do środowiska. Uczenie się jest procesem aktywnym, ponieważ dziecko czynnie dąży do zrozumienia środowiska, w którym przebywa. Te same mechanizmy rozumienia świata uruchamia dorosły – bada, manipuluje i analizuje przedmioty oraz ludzi w swoim otoczeniu (za: Bee 2004). Efektem tego procesu jest wytwarzanie osobistych koncepcji poznawanej rzeczywistości. Człowiek buduje własny system wiedzy, który jest rozbudowywany stopniowo w cyklu życia jednostki. Struktury poznawcze (zwane też schematami poznawczymi) ulegają nieustannym modyfikacjom pod wpływem środowiska. Wyposażona w określoną wiedzę jednostka, przebywając w różnych środowiskach, konfrontuje własne pojęcia/system wiedzy z pojęciami/systemem wiedzy właściwym dla danego środowiska i wytwarza kolejne znaczenia. Opisany proces powinien być szczególnie intensywny podczas przebywania jednostki w różnych instytucjach kształcenia.

Wygotski za priorytetową w rozwoju uznawał rolę otoczenia/środowiska. Jego zdaniem, podobnie jak u Piageta, jednostka jest aktywna i poszukująca, ale nie buduje własnej wiedzy indywidualnie, w wyniku prywatnych poszukiwań, lecz tworzy ją społecznie – poprzez uczestnictwo w działaniach społecznych. Wygotski podkreślał rolę języka oraz rolę kontekstu społeczno-kulturowego. Nowe umiejętności poznawcze są zdobywane dzięki interakcji uczącego się z „przewodnikiem” – kimś znaczącym (rodzicem, starszym rodzeństwem) (za: Bee 2004), który modeluje i konstruuje rusztowanie poznawcze dziecka. Na rozwój poznawczy najlepiej wpływa tzw. strefa najbliższego rozwoju. Zawarte są w niej zadania, które są zbyt trudne do samodzielnego wykonania przez dziecko, choć wsparcie radą zwiększa możliwości wykonania zadania. Strefa najbliższego rozwoju stale się rozszerza i obejmuje coraz trudniejsze do rozwiązania kwestie.

Teorie klasyków konstruktywizmu psychologicznego – Piageta i Wygotskiego – zainspirowały Brunera, który w dużej mierze określił konstruktywizm w jego współczesnym kształcie. Bruner podążał najpierw za Piagetem i założeniami jego psychologii poznawczej, później jednak zainspirował się poglądami Wygotskiego i zdecydowanie zwrócił się ku socjokulturowemu pojmowaniu rozwoju. Rozpatrywał uczenie się w kategoriach odkrywania i wychodzenia poza posiadany już zasób informacji. Przebywając w środowisku, jednostka nie tylko dzieli się swoimi informacjami oraz wiedzą, lecz także dokonuje negocjowania znaczeń. Dzięki uczestniczeniu w tym procesie jednostka konstruuje własną wiedzę, także stając się jednocześnie twórcą świata społecznego i wspólnej kultury. Bruner w książce *Kultura edukacji* (2006) zastanawiał się, na ile

w procesie edukacji powinno rozwijać się indywidualność każdego ucznia, a na ile reprodukowac kulturę w celu lepszej asymilacji jednostki w świecie.

Wyrazem filozoficznych i socjologicznych źródeł konstruktywizmu są liczne publikacje, których wybrane treści odnoszą się do obszaru edukacji. Myśl przewodnia tych prac jest skoncentrowana wokół intersubiektywnego tworzenia wiedzy i znaczenia praktyk społecznych. W tym nurcie trudno jest mówić o wiedzy uniwersalnej i stałej. Ona jest zawsze lokalna i temporalna. Jest kulturowa, negocjowalna i „obiektywna” do momentu jej zakwestionowania – renegocjowania. Treść tych publikacji jest szczególnie interesująca, ponieważ wyraźnie koresponduje z wybranymi koncepcjami na temat refleksyjności, np. teorią Schöna na temat refleksyjnej praktyki. Przykładem publikacji, która zdobyła w Polsce szczególną popularność, jest praca Petera Bergera i Thomasa Luckmana, okrzyknięta manifestem socjologii wiedzy i zatytułowana: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* (2010). Nowy paradygmat wiedzy opiera się na przeświadczeniu, że subiektywne – jednostkowe zasoby wiedzy tworzą powiazaną ze sobą strukturę. Wiedza jednostkowa powstaje na skutek doświadczeń i jest w różnym stopniu uświadamiana. Spoleczne tworzenie rzeczywistości uwzględnia trzy różne obszary wiedzy jednostkowej: wiedzy elementarnej, która jest nieujawniana (*tacit*), wiedzy rutynowej i wiedzy sprecyzowanej. Wiedza elementarna jest związana z podstawowymi doświadczeniami, orientacją w czasie, przestrzeni, świadomością istnienia, wiedza rutynowa zaś ze zręčnościami człowieka. Zawiera ona potencjały uruchamiane automatycznie, bezrefleksyjnie, np. dzięki człowiek wie, jak biegać; oraz wiedzę praktyczną, wymagającą większego zaangażowania umysłowego oraz szkolenia praktycznego, np. dzięki niej człowiek wie, w jaki sposób prowadzić samochód. Wiedza rutynowa to także wiedza związana z metodyką wykonania określonych czynności wyznaczoną przez obowiązujące w danym społeczeństwie przepisy. Dzięki wiedzy rutynowej dane zachowanie przebiega w określony sposób, np. odbiór przesyłki poleconej na poczcie ma swój ustalony przebieg. Wiedza sprecyzowana stanowi potencjał jednostki, który jest uruchamiany w sytuacjach wyjątkowych wówczas, gdy zachodzą okoliczności wymagające jej zastosowania. Wiedza sprecyzowana posiada pewne atrybuty indywidualne dla jednostki, takie jak: jej znajomość, precyzyjność poruszania się w jej obszarze, jasność (rozumienie relacji zachodzących między elementami wiedzy), zgodność (spójność z wiedzą, którą już dysponujemy), wiarygodność (stopień potwierdzenia danej wiedzy przez jednostkę).

Powracając do doświadczeń jednostki, w wyniku których jest konstruowana wiedza, można za Luckmanem przyjąć, że jest to doświadczenie socjalizacyjne.

Podążając tym tropem widać, że wiedza potoczna (elementarna, rutynowa) jest dostępna każdej jednostce, w zasadzie bez większych ograniczeń. Wiedza specjalistyczna jest dostępna jednostkom skupionym wokół ściśle określonych społecznie kategorii, a zatem dostęp do niej jest instytucjonalnie kontrolowany. Bardzo często wiedza specjalistyczna nosi znamiona ekskluzywności, ujawniająca się przez określanie kategorii osób, które są w stanie ją przyswoić i stosować. Przykładowo, specyficzną wiedzę specjalistyczną są w stanie przyswoić jednostki szczególnie uzdolnione w danym obszarze. W dalszej kolejności to właśnie te jednostki będą wyznaczały kierunki rozwoju danej wiedzy.

Analizując kształcenie studentów w kontekście *Społecznego tworzenia rzeczywistości* Bergera i Luckmana dostrzega się, że uczelnie są doskonałym odzwierciedleniem środowiska socjalizacyjnego, w którym wyselekcjonowane wcześniej jednostki mają możliwość nabywania wiedzy specjalistycznej. Środowisko, w którym zdobywana jest wiedza, jest ważnym polem działania jednostek. Mimo to w konstruktywizmie zawsze na pierwszym planie jest aktywność jednostki jako podmiotu poznającego, samodzielnego, odkrywającego.

Konstruktywistyczne podejście do edukacji studentów znajduje wyraz w klasycznych pracach z zakresu dydaktyki akademickiej. Blisko sto lat temu w *Podstawach pedagogiki* Sergiusz Hessen (1923, 1997, za: Sajdak 2013, s. 405, 406) pisał, że:

[...] studiowanie polega nie na «przyswajaniu» wiedzy stanowiącej dorobek jakiejś dyscypliny, lecz oznacza «posuwanie nauki do przodu» w toku pracy badawczej. [...] wykład – jest zdaniem H. Hessena – spójnią nauki, przedstawieniem zagadnień jako problemowych, jeszcze nie rozstrzygniętych [...] S. Hessen w procesie akademickiego kształcenia upatrywał okazję do podejmowania wspólnych (zarówno przez profesora, jak i studenta) procesów konstruowania, rekonstruowania oraz dekonstruowania wiedzy [...] «prawdziwy wykład» nigdy nie zawiadomia po prostu o wynikach badań, lecz wskazuje również, jaką drogą uczony doszedł do tych wniosków.

Wydaje się, że konstruktywizm, jeśli w ogóle jest obecny we współczesnej praktyce akademickiej, to raczej na seminariach, na konserwatoriach, ewentualnie na ćwiczeniach, a nie podczas wykładów. W dużej mierze zależy to od prowadzącego zajęcia. Konstruktywizm wymaga od studenta aktywności, samodzielności i odpowiedzialności, a od prowadzącego zajęcia akceptacji studenta jako autonomicznego podmiotu. Podmioty konstruktywizmu są uosobieniem refleksyjnych praktyków, którzy uczą się przez uruchamianie procesów

konstrukcyjnych. Dydaktyka inspirowana konstruktywizmem stanowi przedmiot zainteresowań Doroty Klus-Stańskiej (2010, s. 313–314), która wymieniła szereg założeń konstruktywizmu w dydaktyce, odnoszących się przede wszystkim do uczniów. Te założenia zostaną przedstawione skrótowo po to, aby w dalszej kolejności można było zastanowić się, na ile można je również aplikować do edukacji studentów:

- aktywność i samodzielność ucznia jako punkt wyjścia uczenia się;
- stawianie ucznia w sytuacjach problemowych wywołujących konflikty poznawcze;
- znajomość potencjałów ucznia, jego przed-wiedzy oraz pozaszkolnych doświadczeń;
- rozpoznawanie tego „co ma na myśli uczeń, a nie nauczyciel”;
- uczenie się polega na społecznym negocjowaniu znaczeń, a nie na bezrefleksyjnym przyswajaniu cudzych pojęć;
- zapamiętywanie procedur dojścia do danego wyniku w większym stopniu niż samego wyniku;
- znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieuświadomianym, poza kontrolą ucznia i nauczyciela;
- popełnianie błędów jest naturalnym elementem procesu uczenia się;
- nauczanie można zaplanować tylko do pewnego stopnia, jakim jest projektowanie okazji do uczenia się, bez możliwości opisanie ich przebiegu.

Aktywność i samodzielność studentów stanowią ideały edukacyjne na poziomie akademickim. Wytyczne do pisania i projektowania programów studiów zgodnie z obowiązującymi przepisami (Rozporządzenie MNiSW z dnia 27 września 2018 r.) narzucają uczelniom planowanie zajęć w taki sposób, aby program studiów umożliwiał studentowi wybór zajęć w wymiarze nie mniejszym niż 30%. W praktyce studencki wybór zajęć jest ograniczony przez możliwość wyboru lektoratu, fakultetu, seminarium badawczego, a niekiedy ogólny i najważniejszy wybór specjalności jest traktowany jako spełnienie zapisanego w rozporządzeniu obowiązku oferowania przez uczelnie zajęć do wyboru. Schodząc na poziom konkretnych akademickich przedmiotów, z założenia, nie ma w nich przestrzeni do samodzielnego ustalania przez studentów treści uczenia się. Sylabusy muszą być gotowe i zatwierdzone jeszcze przed rozpoczęciem zajęć.

Prowokowanie na zajęciach sytuacji problemowych, wywołujących konflikty poznawcze, nie jest zabiegiem specjalnie trudnym. W każdej dziedzinie istnieją kwestie nieoczywiste, niejednoznaczne poznawczo, wzbudzające

kontrowersje – także moralne. Niektórzy prowadzący wykłady, ćwiczenia i inne formy zajęć będą bardzo często stwarzać tego rodzaju sytuacje, podczas gdy inni – nigdy. Stosowanie opisanej metodyki leży więc przede wszystkim w gestii prowadzącego.

Studia stanowią potencjalnie dobrą przestrzeń do uczenia się polegającego na społecznym negocjowaniu znaczeń, a nie na bezrefleksyjnym przyswajaniu cudzych pojęć. Ćwiczenia, konwersatoria, seminaria, a nawet wykłady stanowią formę zajęć, podczas których studenci są zachęceni do stawiania pytań, są pytani o ich własne interpretacje i rozumienia. Nie przychodzi jednak im to z łatwością. Szkoły na niższym poziomie oferowały im kulturę odtwarzania wiedzy.

Humanistyczne – trzecie z opisywanych w tej pracy – ujęcie uczenia się studentów wywodzi się z założenia, że każda jednostka rodzi się z wystarczającą motywacją do tego, by osiągnąć pełnię swych możliwości. Abraham Maslow, którego można uznać za prekursora humanistycznego podejścia w psychologii, ostateczny cel życia ludzkiego określał terminem „samourzeczywistnienie”. Pisał o dwóch rodzajach motywacji kierującej rozwojem człowieka (za: Bee 2004). Były to motywacja niedoboru i motywacja wzrostu. Motywacja niedoboru wiąże się przede wszystkim z zaspokojeniem potrzeb fizjologicznych i emocjonalnych w celu utrzymania wewnętrznej homeostazy. Można założyć, że postępowanie człowieka motywowane niedoborem nie wymaga od niego postawy refleksyjnej i szczególnych zdolności intelektualnych, ponieważ w dużej mierze opiera się na instynktach. Motywacja wzrostu wynika z potrzeb rozwijania się, bycia zrozumiałym oraz ofiarowywania siebie innym. Maslow był zdania, że potrzeby wzrostu są specyficzne, dla ludzi dojrzałych oraz tych, którzy mają zaspokojone potrzeby niższego rzędu. Teoria Masłowa jest dzisiaj krytykowana, m.in. ze względu na optymistyczne podejście, które zakładało, że wszyscy posiadają zdolności umożliwiające osiągnięcie samourzeczywistnienia. Maslow był zdania, że nigdy nie jest za późno na stawanie się „pełnowartościowym człowiekiem”. Dorośli – jeśli tylko mają ku temu odpowiednią motywację – są w stanie pokonać uwarunkowania rozwojowe z wczesnego dzieciństwa i młodości.

Humanistyczne podejście do rozwoju i uczenia się człowieka, obok Masłowa, ma też drugiego ojca – Carla Rogersa. W pracy o znamienym tytule *Sposób bycia* (2002, s. 129) autor pisze o człowieku, który rodzi się z indywidualnym potencjałem rozwijanym w cyklu życia w procesie samoaktualizacji. Zdaniem autora jednostka ma naturalną tendencję rozwoju na różnych dymensjach:

- od prosty – do złożoność;
- od zależności – do autonomii;

- od sztywności – do zmienności;
- odchodzenia od sztywności na rzecz wolności w wyrażaniu siebie.

Człowiek, którego rozwój będzie przebiegał zgodnie z zarysowanymi kierunkami, osiągnie tzw. pełnię człowieczeństwa. Samourzeczywistnienie się Masłowa i samoaktualizacja Rogersa są procesami prowadzącymi do samodzielności podmiotu, rozumianej jako uniezależnienie się od tego, co zewnętrzne, czyli środowiska społeczno-kulturowego. Uczenie się człowieka będzie podyktowane wewnętrznymi potrzebami. Nikogo nie można zmusić do tego procesu. Wydaje się, że tylko głęboko refleksyjna jednostka jest w stanie temu sprostać. Głębokie, egzystencjalne przeżywanie swojego życia oraz samodzielność w podejmowaniu decyzji wymagają ogromnego zaangażowania i wysiłku ze strony jednostki. Człowiek opisany przez Masłowa i Rogersa jest refleksyjnym podmiotem uczącym się. To uczenie się polega m.in. na odkrywaniu siebie, rozumieniu i interpretowaniu siebie, swojego samopoczucia i działania.

Humanizm w edukacji – obok psychologicznych – ma także korzenie filozoficzne. Pojawia się kategoria egzystencjalizmu, a zgodnie z jej głównymi założeniami jednostka jest wolna i odpowiedzialna oraz ma bezpośredni wpływ na to, kim jest i kim się staje. Wolność, jako główny atrybut człowieka, jest jego przywilejem, ale również ograniczeniem. Wolność wiąże się z poczuciem niespełnienia i przemijalności. Podmiot nie jest w pełni zadowolony z siebie, dlatego paradoksalnie nigdy nie osiąga całkowitej wolności przejawiającej się wewnętrznym spokojem i poczuciem spełnienia. Refleksyjność w egzystencjalizmie przejawia się poprzez świadomość siebie oraz świadomość otoczenia. Refleksyjny podmiot wierzący w największe cnoty ludzkie, takie jak: prawda, sprawiedliwość, dobro i miłość, odczuwa niepokój i napięcie wobec braku wrażliwości oraz przedmiotowego traktowania ludzi.

Głównym wyznacznikiem podejścia humanistycznego w edukacji studentów jest podmiotowe traktowanie wszystkich aktorów tego procesu. Człowiekowi przypisywane są atrybuty wolności i odpowiedzialności oraz możliwości pokonywania rozmaitych ograniczeń, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Główną ideą modelu humanistycznego jest to, że człowiek chce być użytkownikiem wiedzy, a nie jej biernym odbiorcą. Edukacja ma służyć zaspokojeniu indywidualnych potrzeb podmiotu, dlatego uczniowie zawsze będą traktowani podmiotowo (Malewski 2000, s. 52). Model humanistyczny stawia pewne, określone wymagania wobec nauczycieli osób dorosłych, które Malewski (2000) wymienia za Knowlesem (1980). Są to funkcje: diagnostyczna (m.in. pomoc uczniom w zdefiniowaniu swoich potrzeb), planistyczna (m.in.

pomoc uczniom w planowaniu swojej edukacji), motywująca, metodyczna (m.in. pomoc w doborze właściwych metod uczenia się) i ewaluatywna. Treści nauczania w modelu humanistycznym nie są z góry ustalone. Nauczyciel i uczniowie wspólnie określają to, czego chcą się uczyć, to, co jest im potrzebne oraz określają możliwe terminy realizacji swoich zamierzeń edukacyjnych. Uczniowie i nauczyciele występują w roli partnerów. Nauczyciel (tutor, przewodnik) i uczeń mają równorzędny status, a wiedza i doświadczenie każdego z nich jest traktowana jako potencjalne źródło uczenia się. Uczestników edukacji humanistycznej można nazwać refleksyjnymi praktykami. Roman Leppert (1998, s. 219) definiuje refleksyjnego nauczyciela jako skoncentrowanego na własnych przekonaniach oraz samodzielnie określającego swoje sposoby myślenia i działania, a także studiującego swój warsztat pracy. Pod wpływem refleksji wprowadza on zmiany we własną praktykę edukacyjną.

Uczenie się zgodne z paradygmatem humanistycznym jest skierowane na osobę. Realizacja tej perspektywy w środowisku akademickim bywa trudna. Kilka związanych z nią problemów zauważa Wiktor Żłobicki (2006, s. 193). Programy studiów powstają bez udziału studentów, którzy później nie mają wpływu na to, czego, kiedy i jak będą się uczyć. Drugi problem jest związany z indywidualizacją w zakresie tempa i dynamiki procesu studiowania. Niektóre uczelnie pozwalają studentom na indywidualne tworzenie własnych planów zajęć. Studenci są jednak zobowiązani zdobyć określoną liczbę punktów ECTS w roku lub w semestrze oraz obowiązkowo uczęszczać na, z góry ustalone, niezbędne do zaliczenia (w ciągu roku lub kilku lat) wykłady i ćwiczenia. Wybór najczęściej sprowadza się do wyboru prowadzącego oraz terminu spośród zaproponowanych. Trzeci problem, zdaniem Żłobickiego, wiąże się z odkryciem przez studiujących własnych sił i potencjałów. Zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy nie są do tego przygotowani. Bezwarunkowa akceptacja, empatyczne zrozumienie oraz indywidualizacja procesu kształcenia stanowią podstawę podejścia humanistycznego. Są one z pewnością spełniane i realizowane przez niektórych wybitnych dydaktyków akademickich, nie stanowią jednak jakiegokolwiek standardu. Zauważone przez autora problemy pojawiają się przy próbie szerszego zastosowania podejścia humanistycznego w edukacji akademickiej, ale wystąpią również przy próbie zastosowania podejścia konstruktywistycznego. Systemowa edukacja akademicka, w obecnej formie, z ustanowionymi odgórnie ramami kwalifikacji kształcenia, na podstawie których są budowane programy studiów, nie wpisuje się ani w idee humanistyczne, ani w założenia konstruktywistyczne.

Określone paradygmaty kształcenia akademickiego bywają definiowane przez cele, które są wyznacznikami danego podejścia. Rozwojowi refleksyjności będą sprzyjały określone cele edukacji, przyjęcie zaś innych celów będzie hamowało ten rozwój. Teresa Bauman (2003) ujęła cele edukacji na poziomie wyższym w dwie grupy – behawiorystyczno-technologiczną i liberalną. Studiowanie behawiorystyczno-technologiczne polega na wypełnianiu zadań stawianych studentom przez nauczyciela, który jest również odpowiedzialny za przebieg i efekty kształcenia, a także kontrolę procesu uczenia się. Cele tak opisaney edukacji są odpowiedzią na rynkowe zapotrzebowanie na określony model absolwenta. Kształcenie można porównać do technologicznego procesu, prowadzącego do uzyskania produktu o jak najlepszej jakości. Studiowanie liberalne oznacza dla studenta samodzielne uczenie się. Rolą nauczyciela jest stworzenie okazji do takiego uczenia się, czyli np. prezentowanie i wskazywanie różnych treści, myśli, dawanie inspiracji do czynnego poznawania i osobistej refleksji nad tym procesem.

Studiowanie jest traktowane jako samodzielny proces dochodzenia do wiedzy, przekonań, na drodze poszukiwania odpowiedzi na stawiane przez nauczyciela bądź samodzielnie pytania. Jest rozumiane jako proces nadawania przez uczących się znaczeń poznawanyom treściom (Bauman 2003, s. 808–809).

Refleksyjność w edukacji w jakimkolwiek zakresie nie będzie utożsamiana z technologicznym modelem pracy z ludźmi dorosłymi, o którym pisał Malewski (2000). Treści kształcenia w modelu tradycyjnym stanowią wytwory ludzkiego umysłu, ale są to wytwory powstałe w głowach innych, nie w głowie uczącego się podmiotu. Malewski (2000, s. 48) w kontekście technologicznego modelu uczenia się wspomina Popperowski „proces kubłowy”, w którym umysł ludzki jest potraktowany jako „pusty kubek”, do którego za sprawą zmysłów, przez „lejek” dostaje się do głowy gotowa, niesproblematyzowana wiedza. Nauczyciel występuje w roli:

[...] omnipotentnego technologa, który posługując się metodycznymi algorytmami, wyposaża uczących się dorosłych w obiektywny obraz świata, adekwatne doń koncepcje tożsamości uczących się i dostarcza niezawodnych programów skutecznego działania w świecie (Malewski 2000, s. 49).

Edukacja technologiczna to edukacja bezrefleksyjna, która zakłada, że podmiot edukacji także pozostaje bezrefleksyjny. Uczenie się w podejściu tradycyjnym jest sformalizowanym procesem, który przebiega według ściśle określonych,

zewnętrznych – pozapodmiotowych norm. Na proces ten wpływają czynniki wewnętrzne (np. poziom inteligencji człowieka) oraz zewnętrzne (środowisko). Zgodnie z tym założeniem osoby o wysokim poziomie inteligencji oraz osoby stymulowane bodźcami zewnętrznymi osiągną sukces w uczeniu się. Dziś takie myślenie o edukacji wydaje się dużym uproszczeniem. Życie człowieka przestało być opisywane poprzez analizę wpływów czynników egzogennych i endogennych. Jego uczenie się przebiega w środowisku informacyjnym, z uproszczonym i łatwym dostępem do źródeł wiedzy, która przestała być dobrem ekskluzywnym.

4.2. Rozwój refleksyjności studentów – możliwości formalne i wybrane metodyki

Refleksyjność jest właściwością niedającą się łatwo i jednoznacznie określić, ponieważ stanowi kompilację różnych cech, postaw i zdolności. Wśród nich można wymienić: autoodniesienie, samoświadomość, otwartość, zdolność skupienia uwagi, umiejętność selekcjonowania informacji, dywergencyjność w myśleniu, kreatywność, umiejętność wnioskowania, odpowiedzialność. Co więcej, w procesie poznania osoba refleksyjna będzie sprawnie potrafiła wykorzystać wymienione predyspozycje. Refleksyjny student jest czujnym obserwatorem, który umiejętnie przetwarza nabywane w toku studiów informacje, łączy je z posiadaną wiedzą oraz zastanawia się nad możliwościami, które wynikają z nowego poznania, np. nad jego praktycznym zastosowaniem. Zdaniem Jacka Richardsa i Charlesa Lockharta (2007) wyższy poziom refleksyjności (refleksja krytyczna) stanowi umiejętność stawiania odpowiednich pytań, umożliwiających samoewaluację, obmyślenie zmiany dotychczasowego sposobu postępowania, wprowadzenie zmian i modyfikacji w swoim działaniu, a następnie monitorowanie tychże zmian.

Rozwijanie refleksyjności studentów nie jest formalnie wpisane do kanonu głównych celów kształcenia akademickiego. Nie jest kategorią bezpośrednio poruszaną w rozporządzeniach o szkolnictwie wyższym czy też oficjalnych dokumentach na temat misji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Polsce. Niemniej zakłada się, że absolwent uczelni wyższej ma być wyposażony w zdolność uczenia się na podstawie własnych doświadczeń oraz uczenia się społecznego, poprzez kontakty z innymi ludźmi. Zakłada się również, że będzie uczył się całe życie. Należy również rozważyć, że student żyje w ponowoczesnym świecie, a zatem doświadczają bardzo wielu możliwych oglądów

i interpretacji rzeczywistości. W takich warunkach, w procesie uczenia się, refleksyjność jest nieodzowna, gdyż pozwala integrować wiedzę z różnych źródeł poprzez ich identyfikację i ocenę, a w dalszej kolejności pozwala na ocenę jej przydatności oraz ocenę skutków jej posiadania. Refleksyjność pobudza świadomość podmiotów, rozwija ich samoocenę i zapewnia możliwość regulowania swoich działań edukacyjnych w przyszłości.

W zakresie rozwijania refleksyjności na studiach panuje sporo antynomii. Jednym z tych paradoksów jest poddawanie pracy uczelni pełnej standaryzacji. Najwyraźniejszą tego wymową jest trwający od 1999 roku Proces Boloński zapoczątkowany podpisaniem Deklaracji Bolońskiej przez ministrów edukacji 29 krajów europejskich. Idea konsolidacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w niektórych zakresach wydaje się słuszna. Wśród zalet można wymienić: spójną strukturę studiów, uelastycznienie studiów, mobilność studentów i wykładowców, współpracę w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, polepszenia standardów nauki oraz podniesienia rangi kształcenia ustawicznego. System boloński zakłada również porównywalność i uznawalność dyplomów. W tym celu wprowadzono system punktów ECTS (*European Credit Transfer System*) oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji Kształcenia. Standardy studiowania zostały narzucone. Zasady działania Krajowych Ram Kwalifikacji Kształcenia są proste. Wyznaczają one określone (nakazane) efekty kształcenia, które stają się wyznacznikami budowania programów studiów. Punkty oraz Ramy stają się także wyznacznikami jakości kształcenia. „Przymus dostosowania się” do Krajowych Ram Kwalifikacji Kształcenia jest sprzeczny z największymi wartościami uczelni wyższych, za jakie można uznać autonomię, różnorodność oraz prawo do tworzenia standardów.

Krajowe Ramy Kwalifikacji Kształcenia zostały ustalone oddzielnie dla różnych kierunków studiów (zwłaszcza w obszarze wiedzy i umiejętności). Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2014) przeanalizowała efekty kształcenia w ośmiu obszarach kształcenia. Głównym kryterium analizy była funkcja pełniona przez poszczególne efekty w procesie kształcenia. Wyróżniła trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną. Zainspirowana pracami Zbigniewa Kwiecińskiego i Roberta Kwaśnicy przyjęła, że funkcja adaptacyjna predestynuje socjalizację, rozumianą jako sprawne poruszanie się w świecie różnych środowisk społecznych. Kompetencje adaptacyjne (techniczne) pozwalają podmiotowi efektywnie i skutecznie działać. Funkcja emancypacyjna pozwala na „komunikowanie się ze sobą oraz z innymi”, co prowadzi do rozumienia rzeczywistości. Jednostka rozumie siebie, własne możliwości i ograniczenia. Kompetencje emancypacyjne oznaczają umiejętność świadomego dokonywania

wyborów na podstawie własnych potrzeb oraz przyjmowania odpowiedzialności za te wybory. Funkcja krytyczna jest związana z interpretacją rzeczywistości – student może zadawać pytania o istotę i sens podejmowanych działań. W wymiarze społecznym pozwala dostrzec ukryte mechanizmy kierujące działaniami jednostek, grup i instytucji (np. przemoc symboliczną). Student wyposażony w kompetencje krytyczne będzie potrafił dostrzec dyskurs władzy, grę interesów, mechanizmy dominacji i wykluczenia.

Analiza efektów kształcenia w obszarze humanistyki, nauk ścisłych i technicznych, nauk przyrodniczych, zarówno na studiach I, jak i II stopnia oraz na jednostopniowych studiach medycznych (specjalizacja lekarska) pozwala wyróżnić jedynie efekty kształcenia, których realizacja wpisuje się w pole kompetencji adaptacyjnych i emancypacyjnych. W wymienionych obszarach nie występują efekty rozwijające kompetencje krytyczne. W obszarze nauk społecznych również dominują kompetencje uznane za adaptacyjne oraz emancypacyjne. Jednakże na poziomie społecznych studiów II stopnia są dostrzegalne kompetencje krytyczne (krytyczność wobec własnej wiedzy, interdyscyplinarność zdobywanej wiedzy, zdolność przewidywania wielorakich, społecznych konsekwencji własnych działań). Kompetencje te są widoczne także w obszarze sztuki (krytycyzm, zdolność do konstruktywnej krytyki w stosunku do działań innych osób, samodzielność, zdolność do interpretacji, zdolność do krytycznej argumentacji). Nowak-Dziemianowicz (2014a) pisze, że z jej analizy wynika, że polskie szkoły wyższe są zorientowane przede wszystkim na rozwijanie kompetencji adaptacyjnych. Występujące w zdecydowanej mniejszości kompetencje emancypacyjne i marginalnie zaznaczone kompetencje krytyczne (występujące w obszarze społecznym oraz sztuki), w świetle analizowanych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, nie stanowią potrzeb edukacyjnych współczesnych studentów. Autorka zauważa jednocześnie, że różne kampanie promocyjne zachęcają młodzież do wyboru kierunków ścisłych (np. „Chcesz odnieść w życiu sukces – wybierz Politechnikę” – zachęca w reklamie telewizyjnej Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Kierunki humanistyczne i społeczne, takie jak filozofia, kulturoznawstwo, pedagogika, traktowane zaś są w różnych debatach edukacyjnych jako „bezużyteczne”. Zajmowanie się podczas studiowania problemami kultury oraz kwestiami społecznymi ustępuje miejsca:

[...] posłusznemu sformatowaniu i realizacji, założonego i zbieżnego w obowiązującą w kraju koncepcją rozwoju, scenariusza własnego życia. [...] Przeciwnie założonym celem rozwoju naszego kraju nie są krytyczni, zaangażowani

w sprawy społeczne obywatele, nie wyemancypowani, kreujący własne biografie zgodnie z posiadanymi predyspozycjami i talentami ludzie, tylko posłuszni trendom konsumenci i walczący o wydajność pracy proletariusze nowego typu. [...] Rozumiejący więcej humaniści, zainteresowani kulturą buntownicy, realizujące na różnych, dziwnych, bo nierynkowych kierunkach swoje pasje i marzenia, to przeszkoda, to problem lub co najmniej niedogodność (Nowak-Dziemianowicz 2014, s. 15).

Analizy trzeciej grupy efektów kształcenia – kompetencji społecznych – dokonała również Czerepaniak-Walczak (2013b). Autorka zauważyła, że propozycje efektów kształcenia z tej grupy są dość podobne dla wszystkich obszarów wiedzy, co można uznać za zjawisko pozytywne, ponieważ „tworzy szansę na poczucie identyfikacji z innymi absolwentami i umożliwia, choć częściowo, przekroczenie ograniczeń wynikających z elementarnej wiedzy i wąskich umiejętności kierunkowych” (Czerepaniak-Walczak 2013b, s. 52). Za negatywne zjawisko uznano zaś to, że efekty kształcenia z grupy kompetencji społecznych na I i II stopniu studiów w dużej mierze pokrywają się ze sobą. Krytykę wywołało również to, że w zestawie zaproponowanych efektów nie było odniesień do rozwoju emocjonalnej sfery osobowości, poczucia tożsamości, kwestionowania tradycyjnego porządku i podejścia krytycznego. Efekty kształcenia w kategorii kompetencji społecznych są wyraźnie zorientowane na dostosowanie się. Można uznać, że wnioski analiz obu autorek – Czerepaniak-Walczak (2013b) i Nowak-Dziemianowicz (2014a) są podobne.

Krajowe ramy kwalifikacji kształcenia sprowadzają uniwersytety do mentalności praktycznej, pozbawionej refleksyjności. Praktyczność jest odwrotnością oryginalności, a wśród jej antonimów pojawia się także teoretyczność. Uniwersytety tracą swe elementy konstruktywne. Sytuacja zmiany i towarzyszące jej okoliczności budzą niepokój zwłaszcza u przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych – są one bowiem „bezinteresowne”, kontemplują prawdę i mądre myśli. Tymczasem Joseph Ratzinger (2009, s. 203) w jednym z *Wykładów bawarskich* pisze:

Jeśli uniwersytet posiada wymiar duchowy, to jest on taki, że jest on miejscem, w którym pyta się o prawdę, prawdę czystą, a nie dla jakiegoś celu, tylko dla niej samej – dlatego, że jest prawdą.

Studiowanie ma służyć nie tylko pragmatyzmowi, ale także rozwojowi osobistemu. Studia mają zatem nauczyć myślenia, zachęcić do posiadania pasji

odkrywania prawdy, a nie tylko umiejętności stosowania praktycznych metodyk postępowania w danej sytuacji. Czy jest to możliwe na uniwersytecie, który jest uwikłany w sieci pragmatyzmu? Pytanie to jest wyrazem trosk wielu humanistów. Tadeusz Gadacz (za: Sławińska 2009) postuluje powrót do duchowych korzeni nauki, a jednym z nich jest idea bezinteresownej afirmacji prawdy. Autor dostrzega inne detale kryzysu humanistyki i jest zdania, że współczesna humanistyka potrzebuje „przemyslenia samej siebie” – ponownego stawiania pytań o własną tożsamość.

Trudno oszacować, na ile rozwój refleksyjność studentów jest kategorią obecną w codziennej praktyce edukacyjnej. W oficjalnych dokumentach, związanych z metodykami nauczania w szkołach wyższych, różne idee związane z refleksyjnością są zauważalne. Nie są one jednak w żadnym wypadku dominujące, a w zasadzie są zaznaczone marginalnie. Najczęściej, na co dzień, na różnych uczelniach studenci stają w obliczu zadań, których rozwiązanie wymaga logicznego myślenia, zastosowania wcześniej sprawdzonej i odpowiedniej procedury. Za takie postępowanie otrzymują względną gratyfikację, głównie pod postacią dobrych ocen. Tymczasem, aby rozwijać refleksyjność studentów, powinni być stawiani w obliczu zadań/problemów o niejasnych strukturach, których rozwiązanie jest niejednoznaczne. Co więcej, warto promować alternatywne sposoby rozwiązywania tego typu kwestii, zachęcać studentów do posiadania i wyrażania własnego zdania. Takie podejście do edukacji jest spójne z koncepcjami opisującymi współczesny świat jako: zmienny, płynny, niestabilny, wielowymiarowy. Z punktu widzenia tych teorii potrzeba wychowania refleksyjnych osób jest bardzo ważna i oczywista. Od strony metodycznej praktyka edukacyjna jest przygotowana do rozwijania refleksyjności. Nauczyciele akademicki dysponują wieloma, konkretnymi sposobami jej rozwoju, mogą też tworzyć własne metodyki. Wspomaganie rozwoju kontekstowości w myśleniu, tworzeniu i wyjaśnianiu własnego punktu widzenia są rozwijane, np. za pomocą: metody przypadków, metody odwróconej klasy, metody projektów, metody dzienników refleksyjnych i innych. Istnieje też wiele metod nieformalnych, np.: refleksyjna postawa prowadzącego zajęcia przejawiająca się chociażby dyskutowaniem ze studentami na temat nieoczywistych kwestii, pozwoleniem na samodzielne odnalezienie i wybranie źródeł wiedzy. Precyzyjne określenie stopnia i zakresu wykorzystywania refleksyjnych strategii edukacyjnych pozostaje nieuchwytnie. Jest to sfera edukacji, która dzieje się poza oficjalnymi wyznacznikami kształcenia, stąd też nie istnieją formalne praktyki ewaluacji w tym zakresie. Niewątpliwie jednak studia rozwijają horyzonty

poznawcze osób studiujących, a akademicy stosują metody pobudzające młodzież do samodzielności myślenia i odkrywania (choć nie jest to zjawisko powszechne). Istnieje wiele sposobów, które można uznać za wspomagające rozwój umiejętności myślenia głębokiego, krytycznego i wieloaspektowego.

Grupą metod potencjalnie rozwijających refleksyjność będą przede wszystkim metody aktywne, których wyznacznikiem jest przewyższanie aktywności uczniów nad aktywnością nauczyciela. Do metod aktywnych można zaliczyć metodę przypadków, metodę odwróconej klasy i metodę projektów. Aktywność nie jest jednak równoznaczna z refleksyjnością. Aktywność podmiotów może być oparta o refleksyjność, ale może być także związana z działaniami rutynowymi. Refleksyjność studentów w metodach aktywnych będzie przejawiała się poprzez aktywizowane do mentalnej samodzielności, przejawiającej się np. przez krytyczne osądzanie oraz wyrażanie własnych sądów i opinii. Metody aktywne obejmują różne formy otwartych analiz nad hipotetycznymi lub realnymi problemami.

Zauważono jednak, że w praktyce edukacyjnej (King, Kitchener 2002, Gambrell 2006) studenci w ogóle nie poszukują własnych, samodzielnie wytworzonych dowodów na poparcie swoich decyzji, a odwołują się do cudzych orzeczeń i interpretacji. Nawet absolwenci studiów magisterskich nie odróżniają dowodów silnych od słabych i podejmują decyzje na podstawie opinii. Tego rodzaju praktyka skłania do wniosku, że studenci są niewystarczająco przygotowani do dokonywania dobrych i trafnych ocen. Charakterystyczną trudnością – zauważoną wiele lat temu – jest nieumiejętność postrzegania złożonych problemów całościowo. Wśród problemów wyróżnia się tzw. dobrze określone problemy oraz problemy o skomplikowanych strukturach. Dobrze określone problemy można opisać za pomocą logiki dedukcyjnej. Problemy o skomplikowanych strukturach mogą być analizowane z wielu perspektyw, nie można ich opisać całkowicie do końca, tak samo jak nie można rozwiązać ich jedynym, poprawnym i pewnym sposobem (Altshuler i Bosch 2003, King, Wood i Mines 1990). Podczas rozwiązywania tego typu problemów uważnie rozpatruje się różne rozważania i twierdzenia na podstawie wiedzy, w świetle różnych dowodów. Dane rozwiązanie, pomimo że wybrane, może wciąż być postrzegane jako kontrowersyjne w zależności od podmiotów i/lub sytuacji. Ludzie nie lubią problemów o niejasnej strukturze, ponieważ mają skłonność do poszukiwania prostych i szybkich odpowiedzi. Nie lubią podejmować wysiłku związanego ze starannym podejmowaniem decyzji. Eileen Gambrell (1999) i Leonard Gibbs (1991) dostrzegali w tej skłonności zagrożenia dla całej populacji młodzieży.

Dziś, po blisko trzydziestu latach, wiele wskazuje na to, że te przewidywania się spełniają. Stosowanie metod: przypadków, projektów, odwróconej klasy przeciwstawia się zagrożeniom: mentalnego zleniwienia, bierności intelektualnej, niesamodzielności. Dodatkowo są to metody pracy pozwalające na konfrontację z trudną, złożoną i nieprzewidywalną rzeczywistością.

Jedną z najpopularniejszych metod promujących myślenie refleksyjne studentów jest tzw. metoda przypadków. Metoda ta jest uznawana za bardzo przydatną strategię przygotowania absolwentów do funkcjonowania zawodowego w „prawdziwym świecie”, który składa się z realnych, złożonych problemów występujących powszechnie, na co dzień, w każdej sferze. Problemy te są kreowane przez życie i nie da się ich wytworzyć w sali ćwiczeniowej ani odnaleźć w podręczniku.

Metoda przypadków (*case method teaching*) ma bardzo długą tradycję. Powstała w latach 70. XIX wieku w Harvardzkiej Szkole Biznesu i Prawa (*Harvard Schools of Law and Business*) i została szybko przejęta przez inne dyscypliny, takie jak: medycyna i pielęgniarstwo, edukacja, psychologia, praca socjalna (Wolfer 2006, Webb, Gill i Poe 2005). Wyniki badań empirycznych potwierdzają efektywność metody przypadków w różnych dziedzinach, np. w kształceniu nauczycieli (Lundeberg, Levin i Harrington 1999, Wolfer i in. 2001, Jones 2005) i pracy socjalnej (Jones 2005, Scales i Wolfer 2006, Wolfer i Gray 2007). Metoda przypadków angażuje uczestników w realną sytuację, która kiedyś się wydarzyła lub dzieje się aktualnie. Brana pod uwagę sytuacja ma być realistyczna. Studenci prowadzą głęboką, szczegółową dyskusję na temat rzeczywistego, praktycznego problemu. Metoda pozwala rozwijać umiejętność krytycznego słuchania oraz pozwala rozwijać pracę zespołową. W zespole studenci mają szansę odkryć inne punkty widzenia oraz być świadkiem lub współuczestnikiem testowania innego rodzaju myślenia. Studenci rozważają dany problem, niekiedy go identyfikują, formują. Następnie podejmują decyzje, wybierają różne potencjalne drogi działania (Wolfer 2006, s. 3). Działania studentów można nazwać krytyczną analizą prowadzącą do uznania przyjętych założeń i wartości, również przez uwzględnienie etycznego aspektu podejmowanej decyzji.

Dla rozwoju refleksyjności szczególnie pożądane jest posługiwanie się problemami niejednoznacznymi. Przypadki opisujące trudne kwestie zachęcają studentów do stawiania czoła niejednoznacznej rzeczywistości. Jeśli problem jest realny, to muszą oni być także świadomi konsekwencji własnych wyborów. Bazowanie na realnych przypadkach w trakcie studiów pozwala też

skonfrontować się z realnymi problemami występującymi podczas rozwiązywania danej kwestii, np.: braku potrzebnych informacji, braku równowagi między potrzebami a zasobami, konflikt celów, niuanse kontekstowe, identyfikacja fałszywych założeń, badanie oraz komunikowanie słabych i mocnych stron wybranego rozwiązania.

Metoda przypadków różni się w sposób zasadniczy od tradycyjnie prowadzonych wykładów. Na szczególną uwagę zasługuje osoba nauczyciela, który jest utożsamiany ze sprawcą – kimś, kto inicjuje dalsze kroki uczących się – a nie z informatorem, który podaje gotowe wiadomości. Inna różnica jest związana ze stosowaniem metod indukcyjnych, a nie prezentacji teoretycznych ram jakiegoś zagadnienia (Webb i in. 2005). W metodzie bardzo ważna jest dyskusja odbywająca się między studentami. Metoda została z powodzeniem zastosowana także w środowisku *online* (Gill 2005).

W metodzie przypadków szczególnie promowany jest rozwój umiejętności w zakresie formułowania oraz oceny informacji i wniosków. Uczący się przejmują odpowiedzialność za konstruowanie wiedzy oraz jej stosowanie. Nauczyciele będą koncentrowali się na nauczaniu studentów tego, jak skutecznie argumentować, unikać typowych pomyłek w rozumowaniu, w jaki sposób świadomie integrować teorię z praktyką. Zwolennicy metody przypadków (Lundeberg, Levin, Harrington 1999, Macaulay, Cree 1999) twierdzą, że rozwija ona krytyczne, refleksyjne i twórcze myślenie poprzez otwarcie studentów na wiele różnych perspektyw, przygotowuje do radzenia sobie z niejednoznacznością oraz rozwija umiejętność uzasadniania swoich przekonań. Argumenty pozwalające na łączenie metody przypadków z rozwojem myślenia refleksyjnego są bardzo wyraźne. Przypadki poddane procedurze rozwiązania są realne lub bardzo prawdopodobne. Mogą one mieć tzw. jasną lub zaburzoną strukturę. Niezależnie jednak od tego zawsze do ich rozwiązania należy podchodzić, uruchamiając myślenie kontekstowe oraz włączać interpretację czynioną na podstawie różnych perspektyw. Luitgaarden (2009) podkreśla, że w metodzie przypadków nie chodzi o poszukiwanie rozwiązania absolutnego, a o poszukiwanie jak najlepszego rozwiązania, z uwzględnieniem rozważania wspomnianych podobnych lub alternatywnych perspektyw. Autor zwraca także uwagę na ekspertów wykorzystujących prawdziwe sytuacje w celu przygotowania praktyków do przyszłych procesów decyzyjnych. Ten punkt jest spójny z polityką edukacyjną, dającą możliwość tworzenia studiów o profilu praktycznym.

Metoda odwróconej klasy (*Flipped Classroom*) została przyjęta w Polsce także pod nazwą odwróconej szkoły lub też strategii wyprzedzającej.

Opracowaniem metody na gruncie polskim zajmował się zespół specjalistów pod kierownictwem naukowym Stanisława Dylaka (2013). Została ona opisana na przykładzie edukacji uczniów, ale może być z powodzeniem aplikowana do edukacji studentów. Koncepcja odwróconej klasy zakłada wykorzystanie czasu zajęć lekcyjnych na prezentację, autoprezentację oraz ewaluację własnej i grupowej pracy uczniów. Uczniowie samodzielnie zdobywają informacje i je prezentują w przeróżnych formach. Miano odwrócenia procesu uczenia się wzięło się z tego, że na lekcjach prowadzonych w sposób tradycyjny informacje na dany temat są przekazywane uczniom przez nauczyciela. Założeniem stosowania metody jest dostęp do treści informacyjnych poza klasą szkolną, co obecnie jest łatwe i powszechne. Treści informacyjne mogą być zarówno przekazane bezpośrednio przez nauczyciela (np. teksty do samodzielnego studiowania, filmy), jak i samodzielnie pozyskiwane przez uczniów. W drugim przypadku uczniowie, przed rozpoczęciem zajęć, samodzielnie zbierają informacje, a następnie, podczas lekcji, dzielą się zdobytą wiedzą oraz utrwalają to, czego nauczyli się w domu. Wszyscy uczestnicy tego procesu uczą się także poprzez poszukiwanie odniesień do nowych treści we własnej dotychczasowej wiedzy. Uczniowie w strategii wyprzedzającej są aktywni i refleksyjni. Samodzielnie organizują proces uczenia się, mogą uczestniczyć w procesie wyboru fragmentu treści i realizowanych zagadnień. Są aktywnymi twórcami wiedzy, a nie biernymi odbiorcami słów nauczyciela.

Osoby na co dzień pracujące ze studentami zapewne dostrzegą w swoim sposobie prowadzenia zajęć elementy strategii wyprzedzającej. Studenci bardzo często wcześniej zapoznają się z tematem, który ma być omawianym na ćwiczeniach. Niemniej jednak najczęściej źródła treści do samodzielnego przeczytania są podyktowane przez prowadzących ćwiczenia. Wyjaśnieniem takiej organizacji zajęć może być niewiara w zdolności studentów do samodzielnego odnajdywania wartościowych i wiarygodnych źródeł. Inną kwestią jest niska motywacja studentów do samodzielnej nauki. Ograniczające wydają się także formalne strony studiowania, zgodnie z którymi student, zanim jeszcze rozpocznie uczęszczanie na dany przedmiot, musi otrzymać listę literatury do przeczytania, a prowadzący powinien obligatoryjnie ją przygotować.

Metoda odwróconej klasy jest modelem nauczania zorientowanym na studenta refleksyjnego, który sam wytwarza możliwości uczenia się, jest aktywny i zaangażowany oraz ma rozwinięte umiejętności wyższego rzędu, takie jak: badanie, konstruowanie, projektowanie, współpraca, rozwiązywanie problemów i ich projektowanie, ocenianie. Strategia odwróconej klasy została opisana

po raz pierwszy dość niedawno i nie ma jeszcze długich szkolnych i akademickich tradycji, co nie oznacza, że wcześniej w akademiach nie stosowano jej elementów. Nie można również określić tego, kto był twórcą tej metody. Pierwsze publikacje opisujące strategię odwróconej klasy pojawiły się w latach 90. XX wieku. Jedną z autorek (King 1993) opisywała lekcję, która jest poświęcona na budowanie znaczenia, a nie na przekazywanie informacji. Inny autor (Mazur 1997) prezentował wyniki badań potwierdzające założenia, że stosowanie strategii odwróconej klasy, a zwłaszcza nauki międzyrównieśniczej, zmienia proces nauczania (wykładanie treści przez nauczyciela) na uczenie się uczniów.

Maureen Lage, Glenn Platt i Michael Treglia (2000) opublikowali artykuł, prezentujący strategię odwróconej klasy stosowaną na poziomie akademickim. Autorzy zaprezentowali wyniki badań, z których wynikało, że zmiana tradycyjnych wykładów, prowadzonych w auli akademickiej, na ich transmisję za pomocą mediów i multimediów przekłada się na zaspokojenie potrzeb studentów związanych z różnymi stylami uczenia się. Autorzy badania pisali o optymalnym wykorzystaniu czasu spędzonego wspólnie w pracowni. Optymalność polegała na przeznaczeniu czasu na wspólne dyskusje, do których studenci przygotowywali się wcześniej. Wcześniejsze przygotowywanie oznaczało: samodzielnie studiowanie materiałów audiowizualnych, czytanie lektur, sporządzanie notatek, formułowanie pytań i zgłaszanie wątpliwości. Kursy ekonomii, które stanowiły tło badań strategii odwróconej klasy, posiadały też specjalne, przygotowane na tę okazję, strony internetowe. Po kursach przeprowadzono ich ewaluację ilościową oraz jakościową. W prawie wszystkich zacytowanych w artykule (Lage, Platt, Treglia 2000) wypowiedziach studentów na temat ich doświadczeń po odbyciu kursu ekonomii prowadzonego metodą odwróconej klasy dostrzega się przejawy refleksyjności. Studenci pisali: „Nauczyłem się więcej niż myślałem, nowym, kreatywnym i inspirującym sposobem”, „Naprawdę lubiłem prezentowanie materiału i pracę grupową – to pomogło mi dostrzec koncepcje [...] zwizualizować ją”.

Na pierwszy rzut oka środowisko uczenia się, które opisali Lage, Platt, Treglia (2000), może przypominać formę zwykłe ćwiczenia, uczestnictwo, w których jest poprzedzone samodzielną lekturą tekstu. Jednakże strategia odwróconej klasy wiąże się z o wiele większym zaangażowaniem studenta niż tylko samodzielna lektura kilkunastu lub kilkudziesięciu stron druku. Przygotowywanie się do zajęć w „odwróconej klasie” polega na samodzielnym studiowaniu materiału, wykorzystywaniu wielu źródeł, pracy z różnymi nośnikami informacji oraz refleksyjnym odnoszeniu się do samodzielnie konstruowanej wiedzy.

Ze strategią odwróconej klasy łączy się Akademia Salmana Khana (2013), która tworzy bazę krótkich filmów edukacyjnych z bezpłatnym dostępem. Ta organizacja *non profit* zrodziła się z potrzeby stworzenia wirtualnej szkoły bez granic, przestrzeni, w której: „Możesz nauczyć się wszystkiego. Za darmo. Dla wszystkich. Na zawsze” (<https://pl.khanacademy.org/>). Na stronie internetowej Khan Academy widnieje informacja, że 65% studentów ze Stanfordu i 57% studentów z Harvardu, Princeton, Yale, UPenny, UC Berkeley odpowiedziało twierdząco na pytanie: „Czy Khan Academy miało istotny wpływ na Twoją edukację?”. Pierwsze wykłady w polskiej wersji językowej pojawiły się w 2012 roku (były to tłumaczenia). Nie są znane wyniki badań naukowych na temat popularności Khan Akademii w środowisku polskich studentów oraz ewentualnego wpływu na uczenie się i sfery z tym związane. Zapewne jest to obszar w większym zakresie związany z edukacją nieformalną.

Obok metody przypadku i strategii odwróconej klasy, w formalnej edukacji studentów można pracować metodą projektów, która zakłada uczenie się przez działanie i doświadczenie. Z pewnością jest to metoda nakierowana na refleksyjność studentów, o ile jej urzeczywistnianiu towarzyszy pogłębiona, krytyczna refleksja. W Polsce o metodzie projektów piszą m.in. Mirosław Szymański (2000), Bogusława Gołębnik (2002) i Krystyna Chałas (2000). Metoda projektów ma dość długą tradycję. W XVI wieku studenci architektury z Rzymu wykonywali praktyczne ćwiczenia edukacyjne – *progetti* (z wł.: projekty). Konstytutywnymi, wywodzącymi się z tradycji, cechami metody projektów są:

- orientowanie na osobę uczącą się (podmiot uczy się samodzielnie);
- orientowanie na rzeczywistość (rozwiązanie zadań praktycznych w warunkach pozaszkolnych – rzeczywistych);
- orientowanie się na produkt (projekt – plan, model, dzieło powstaje na podstawie wiadomości z różnych dyscyplin naukowych) (za: Szymański 2000).

William Kilpatrick (1918, za: Knoll 1997) zdefiniował projekt jako zamierzone, oparte na filozofii samodzielnego uczenia się działanie, które przebiega w środowisku społecznym i jest wykonywane z całego serca. Uważał on, że metoda projektów urasta do rangi metod ogólnych, jest normą postępowania dydaktycznego, a nawet systemem pedagogicznym. Kilpatrick był uczniem Deweya i, w odróżnieniu od swojego nauczyciela, przykładał dużą wagę do motywacji do działania, a nie tylko do samego problemu i jego rozwiązania.

Konstytutywne i tradycyjne cechy projektu znalazły swe odzwierciedlenie w wynikach badań Karen Borgnakke (2004), prowadzonych na uczelniach

wyższych. Zdaniem autorki metoda projektów polega na wykonaniu przez uczących się danego zadania praktycznego w oparciu o orientację na problem, interdyscyplinarność i ukierunkowanie na uczącego się. Metoda projektów stosowana na wyższej uczelni jest związana z odejściem od tradycyjnego pojmowania roli nauczyciela, który przestaje być głównym źródłem informacji. Nauczyciel przyjmuje rolę organizatora samodzielnego uczenia się studentów. Szczególnym wyzwaniem, przed którym stoi, jest przekonanie studentów do tego, aby przejęli odpowiedzialność za swoją edukację oraz nieustanne motywowanie studentów do pracy – samodzielnej lub w grupach. Szymański (2000) pisze o progresywistycznej roli nauczyciela akademickiego, podkreślając, że nauczyciel przestaje być centralną osobą procesu uczenia się, a tylko organizuje warunki do samodzielnego uczenia się. Uczniom pozostawiona jest samodzielność oraz swoboda w wyborze partnerów do pracy. Istotny jest sam proces uczenia się, a nie jego efekt. Przykładowo nauczyciel zwraca uwagę na to, jak student pracuje, jak radzi sobie z relacjami w grupie i jak uczy się zachowań społecznych. Myśląc o progresywizmie nauczyciela, zasadne wydaje się stwierdzenie, że jest to dobra cecha, ale tylko w odniesieniu do uczniów nacechowanych refleksyjnością. W stwierdzeniu tym ujawnia się kolejna cecha metody projektów, którą jest podmiotowość uczącego się. Najbardziej refleksyjnym aspektem podmiotowości będą samodzielność i odpowiedzialność uczącego się. Dodatkowo można wymienić przeświadczenie o twórczości i innowacyjności podmiotu, a także o dojrzałości poznawczej i emocjonalnej. Całościowość, jako kolejna istotna dla metody projektów cecha, jest związana z łączeniem teorii z praktyką, wejściem w środowisko – wyjściem poza uczelnię i interdyscyplinarnością. Osoba refleksyjna będzie potrafiła dostrzec związki między poszczególnymi obszarami oraz połączyć wiedzę z różnych dziedzin i obszarów praktyki.

Refleksyjność jest także podstawą wielu kompetencji dodatkowych nabywanych podczas uczenia się metodą projektów. Bożena Zajac (2015) przedstawiła szereg kompetencji personalnych i społecznych, które rozwijają się poprzez udział studentów w projektach – komunikowanie się, twórcze myślenie, umiejętności pracy w zespole, rozwiązywanie problemów, korzystanie z informacji, umiejętność podejmowanie decyzji, umiejętność prezentowania własnej pracy i obrony swojego zdania.

Odmianą metody projektów jest metoda *WebQuest*, co można przetłumaczyć jako poszukiwanie w sieci. Istota *WebQuestów* polega na stawianiu przed studentami problemów, które są atrakcyjne i jednocześnie zgodne z tematyką zajęć. Student samodzielnie lub wspólnie z kolegami, w grupie projektowej, poszukuje rozwiązania danej kwestii, sam wybiera źródła, materiały i metody.

Nauczyciele stwarzają możliwości poznawcze, a studenci samodzielnie zdobywają wiedzę. Bernie Dodge (<http://webquest.org>), który dokonał pierwszego opracowania metody *WebQuest*, podkreśla, że jest ona nakierowana na interaktywne zdobywanie informacji – przede wszystkim z zasobów internetowych, a w dalszej kolejności można wykorzystywać filmy i książki. Refleksyjność jest cechą, która jest niezbędna w procesie samodzielnego pozyskiwania informacji z internetu. Właściwość ta pozwala na ocenę wiedzy i jej źródeł, a w dalszej kolejności na interioryzację wiedzy i jej wytworzenia.

Innym – obok stosowania metod aktywnych – naturalnie narzucającym się pomysłem na rozwój refleksyjności studentów, jest ich aktywne uczestnictwo w praktykach zawodowych, czyli uczenie się w środowisku pracy. Do jesieni 2014 roku prawo nie nakładało na wszystkie uczelnie i kierunki obowiązku uwzględnienia w programie kształcenia praktyk zawodowych. Praktyki były obowiązkowe tylko na kierunkach kształcących nauczycieli i wychowawców, wśród przyszłych lekarzy, dentystów, farmaceutów, pielęgniarek i położnych, a także weterynarzy i architektów. Obecnie *Prawo o szkolnictwie wyższym* przewiduje ściśle powiązanie studiów z rynkiem pracy, czego celem jest lepsze przygotowanie studentów do przyszłej pracy. Przykładowo, na wszystkich studiach o profilu praktycznym wprowadzono co najmniej trzymiesięczne (ciągłe) praktyki. Zakłada się, że uczelnie mają możliwości i powinny współpracować z przedsiębiorstwami w wymiarach badawczym, praktycznym i dydaktycznym. Z tej współpracy mają wypływać obopólne korzyści. Istnieje też możliwość organizowania kształcenia dualnego, które przebiega w naprzemiennej formie – zajęć na uczelni i praktyk u pracodawcy. Rozwój refleksyjności podczas odbywania praktyk zawodowych jest związany z przebywaniem w konkretnym środowisku zawodowym, którego integralną częścią są wydarzenia zaskakujące, trudne, skomplikowane i nierutynowe. Uczestnictwo w praktykach zawodowych pozwala na obserwację różnych aspektów pracy profesjonalistów, co „wymusza” zastanowienie nad tym, co obserwowane. Studenci zaczynają sobie zdawać sprawę z własnych wyobrażeń i oczekiwań dotyczących swojej profesji, a następnie świadomie je konfrontować z rzeczywistością. Odbywanie praktyk zawodowych sprzyja systematycznej – zachodzącej podczas praktyk – *refleksji w działaniu*, ale jest również okazją do odbywania *refleksji nad działaniem*. Studenci na wielu kierunkach prowadzą tzw. dzienniki praktyk, w których zapisują to, co robili danego dnia i mają szansę ponownej tego analizy. Pisemny charakter analizy sprzyja głębszemu namysłowi. Powtórny namysł nad wydarzeniami pozwala jednostce w pełni zrozumieć to, co nastąpiło, określić swoją rolę w tym wydarzeniu, podjąć postanowienia na przyszłość.

4.3. Refleksyjność a nieformalna edukacja studentów

Uczenie się studentów przebiega w sieci komplementarnych form kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. W piśmiennictwie pedagogicznym pojawia się również pojęcie edukacji równoległej. W kontekście edukacji refleksyjnej student przestaje być traktowany jako bierny odbiorca wiedzy pochodzącej wyłącznie z edukacji formalnej. Wręcz przeciwnie, student ma potencjał do bycia lub jest konstruktorem wiedzy budowanej przez uczestnictwo w różnych formach kształcenia. Takie założenie jest spójne z konstruktywistyczną teorią wiedzy, która jest aktywnie wytwarzana zarówno w środowisku wewnętrznym (na uczelni), jak i środowisku zewnętrznym.

[...] wypełnianie mózgu dokonuje się przez całe życie człowieka na podstawie wszystkich jego doświadczeń, a wiedza jest funkcją całego umysłowego doświadczenia [...] samodzielne konstruowanie wiedzy ma głębokie uzasadnienie neurofizjologiczne, epistemologiczne i merytoryczne, jest zgodne z obecnym ujmowaniem tworzenia osobistej wiedzy. Jest takie działanie zgodne także z pożądanymi u uczniów nawykami uczenia się samodzielnego, tak ważnego w studiowaniu na poziomie wyższym (Dylak 2013, s.13, 112).

Dzierżymir Jankowski (2001, s. 32) twierdzi, że w edukacji równoległej można wyodrębnić dwa obszary – świat mediów oraz pozaszkolne środowiska i instytucje. Mariusz Cichosz (2006, s. 194) za Edmundem Trempałą edukację równoległą zdefiniował jako:

[...] całokształt oddziaływań i wpływów wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych przez instytucje opiekuńczo-wychowawcze, oświatowo-kulturalne, organizacje społeczne w środowisku oraz środki masowej komunikacji.

W andragogice mówi się jednak częściej o edukacji pozaformalnej (pozaszkolnej) i nieformalnej (powszedniej) (Malewski 2000, s. 59) niż o edukacji równoległej. Edukacja pozaformalna to:

[...] każda zorganizowana aktywność edukacyjna, usytuowana poza formalnym systemem oświatowym, niezależnie od tego, czy funkcjonuje ona odrębnie, czy jest ważnym składnikiem jakiejś szerszej aktywności społecznej, służy ona dającym się identyfikować klientom edukacji i pozwala osiągać cele edukacyjne (Radcliffe i Colletta 1989, za: Malewski 2000, s. 59).

Edukacja nieformalna jest:

[...] prawdziwie całościowym procesem, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszechnego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, biblioteki i środków masowego przekazu (Radcliffe i Colletta 1989, za: Malewski 2000, s. 59).

Obszar nieformalnego uczenia się ma szczególne znaczenie, ponieważ przypisuje mu się aż 70–80% udziału w budowaniu kompetencji wykorzystywanych w życiu (Solarczyk-Szwec 2014, s. 94). Nieformalne kształcenie w przypadku studentów odbywa się w środowiskach rzeczywistych (dom; miejsce spotkań z przyjaciółmi, znajomymi; miejsce pracy, miejsce spędzania czasu wolnego) oraz w wirtualnych (portale społecznościowe, strony www). Oczywiście truizmem jest stwierdzenie, że środowisko uczenia się jest wszędzie. Warto jednak podkreślić, że uczenie to może odbywać się bezrefleksyjnie lub refleksyjnie. Treści oferowane przez środowiska nieformalnej edukacji są bardzo bogate, stale się rozbudowują, stają się nieograniczone. Możliwości dotarcia do tych zasobów są bardzo szerokie.

Kilkadziesiąt lat temu, podczas jednej z konferencji organizowanych przez Komitet Polska 2000 przy Prezydium PAN, Bogdan Suchodolski określił priorytet edukacyjny za pomocą hasła: *Rozumieć świat – kierować sobą* (za: Wojnar 2013). Kilkadziesiąt lat po ogłoszeniu tego postulatu kontekst edukacji stanowi globalny świat rzeczywisty oraz cyberprzestrzeń. Sytuacja jest złożona. Rozszerza się zakres wiedzy, jej problematyka oraz nowe metody jej odkrywania. Jak uczyć się „rozumienia świata i kierowania sobą”? Edukacja formalna – jako formalne, główne miejsce uczenia się – indywidualnie nie jest w stanie wypełnić swej głównej funkcji, jaką jest wszechstronny rozwój ucznia/studenta. Pojawiają się w związku z tym konkretne oczekiwania wobec uczelni. Środowisko uczelni stoi wobec wyzwania, jakim jest organizacja nowoczesnego, zintegrowanego uczenia się. Zakładając, że środowisko pozauczelniane jest znaczącym składnikiem systemu edukacji, należy uwzględnić jego rolę oraz potencjały. Współpraca uczelni z instytucjami i organizacjami środowiskowymi może odbywać się np. poprzez realizowanie różnych projektów edukacyjnych w środowisku. Edukacja bezpośrednio przenosi się wówczas poza mury uczelni i spełnia cel, jakim jest integracja edukacji formalnej ze środowiskiem. W szerszym znaczeniu chodzi jednak o coś więcej – o wychowanie młodego człowieka tak, aby

jak najlepiej odnajdywał się w świecie i wykorzystywał wszystkie potencjały środowiska. Wobec tego kształtowanie cech, takich jak: aktywność, ciekawość świata, samorządność, solidarność, tolerancja, refleksyjność, jest i wartościowe, i niezbędne.

To szersze znaczenie uzmysławia, że edukacja odbywająca się w jednym tylko środowisku (np. tylko na uczelni), z pominięciem pozostałych przestrzeni społecznych, wiąże się ze stagnacją, a nawet regresem procesu edukacyjnego. Oczywiście tego typu próby oddzielania środowisk (uczelnia i środowisko pozauczelniane) mogą odbywać się tylko hipotetyczne. Dlatego studenci, jako uczestnicy życia społecznego, uczą się cały czas, w każdym miejscu. Uczelnia, jako główna forma oddziaływania na studenta, traci na znaczeniu i w przyszłości najprawdopodobniej ta tendencja się utrzyma. Szczególnie interesującym środowiskiem uczenia się, które można wpisać w ramy edukacji równoległej, jest środowisko wirtualne. Nauka w takim środowisku może być sformalizowana (kursy online) oraz nieformalna. Z pełnym przeświadczeniem o prawdziwości tego stwierdzenia można napisać, że środowisko internetu jest obecnie największą na świecie przestrzenią uczenia się i nic nie wskazuje na to, że wydarzy się cokolwiek, co zmieni tę sytuację. Wręcz przeciwnie, jest to najbardziej ekspansywna przestrzeń, z jaką ludzkość miała kiedykolwiek do czynienia. Baza informacji zawartych w internecie jest nie tylko najobszerniejsza, lecz także najaktualniejsza. Refleksyjność podczas uczenia się z internetu jest związana ze świadomością tego procesu. Pozwala także na uchwycenie różnych zagrożeń. Bardzo istotne są zdolności oceny i interpretacji informacji zawartych w sieci. Student – jak do tej pory – pozostaje w tym zakresie samodzielny i odpowiedzialny za siebie. Edukacja medialna – jako kształtowanie umiejętności świadomego i krytycznego, korzystania, poruszania się w środowisku internetu i innych mediów – wpisuje się powoli w przestrzeń formalnej edukacji. Niemniej jednak brakuje w tym zakresie rozwiązań systemowych.

Debata na temat wykorzystania w edukacji potencjału drzemiącego w nowych technologiach jest prowadzona od wielu lat na całym świecie. Arthur Graesser i Brandon King (2008) wyróżnili dziesięć rodzajów technologii uczenia się. Technologie te przedstawiono z uwzględnieniem potencjalnych zakresów wykorzystania przez studentów w procesie uczenia się.

1. Nauka za pomocą komputera – prezentowanie tekstu na ekranie komputera i jego odczytywanie. Uczenie się może odbywać się w każdym miejscu. Jest to forma, którą można określić podającą. Tylko oprzyrządowanie jest nowatorskie. Metoda w gruncie rzeczy się nie zmienia.

W zasadzie, kamienna tablica, kartka papieru i plansza zostają zastąpione elektronicznym ekranem.

2. Multimedia – w tym przypadku uczenie się opiera się zarówno na wykorzystaniu słów, jak i obrazów (słowa pisane lub mówione, ilustracje, zdjęcia, animacje, filmy).
3. Symulacja interaktywna – interaktywność w symulacji polega na tym, że student w pewnym stopniu może kontrolować treści, które odbiera lub tworzy, np. jest w stanie przyspieszyć oglądaną lub stworzoną przez siebie animację, obejrzeć swój projekt z drugiej strony.
4. Hipertekst i hipermedia – materiały służące do nauczania, np. te, które są uzupełnieniem zajęć prowadzonych przez wykładowców, będą udostępnione za pomocą linków, doprowadzających uczącego się studenta do określonej strony internetowej.
5. Inteligentne systemy nauczania – takie, które monitorują wiedzę ucznia i dostosowują do niej prezentowany materiał. W uczeniu się studentów mogą to być lekcje języka obcego odbywające się online. Najpierw sprawdzany jest poziom umiejętności studenta. Następnie w miarę przyswajania nowego materiału dobierany jest nowy, spersonalizowany materiał.
6. Wyszukiwanie konkretnych informacji – np. używanie przeglądarek internetowych, baz artykułów naukowych w celu odszukania informacji na temat, który jest przedmiotem uczenia się.
7. Animowany pośrednik nauczania: awatar, postać, która pojawia się na ekranie komputera i przeprowadza ucznia/studenta przez prezentowaną na komputerze partię materiału.
8. Wirtualne środowiska z postaciami – uczenie się przebiega w środowisku wirtualnym, które wizualnie odwzorowuje środowisko realistyczne. W takim środowisku odbywa się symulacja interakcji, które mogą zachodzić w realnym świecie.
9. Gry komputerowe – gry, które spełniają funkcje mające służyć celom pedagogicznym.
10. Uczenie się oparte na współpracy z wykorzystaniem komputera – studenci wykorzystują specjalne oprogramowanie po to, aby komunikować się ze sobą za pomocą internetu podczas pracy nad wspólnym zadaniem, projektem.

Uczenia się nieformalnego nie da się, w żadnej mierze, oprawić w ramy tradycyjnego, „szkolnego” funkcjonowania poznawczego. Uczenie to nie przebiega

w języku linearnym. Myśli, wiedza, emocje są przekazywane w dużej mierze za pomocą „języka” audiowizualnego. Takie myślenie o edukacji rodzi wiele pytań o jej przyszłość. W raporcie o polskiej młodzieży (Boni 2011, s. 256) można odczytać jedno z nich wraz z propozycją odpowiedzi:

Co to oznacza dla kultury, edukacji, komunikacji społecznej, dla socjalizacji młodego pokolenia? Tego jeszcze do końca nie wiemy. Być może wysuwane przez wielu humanistów ostrzeżenia są bezzasadne. Być może język audiowizualny pozwoli nowym pokoleniom lepiej niż w linearnym języku alfabetycznym rozwijać myśli, twórczość, emocjonalność, a multimedialne sieci z większą skutecznością będą zawiązywać międzyludzkie więzi.

W tym samym raporcie (jest napisane, że korzystanie z internetu może uspołeczniać, pozwala budować sieci wsparcia oraz korzystać z wolności. Sieć jest niszą, w której młodzież może przebywać, uczyć się, ale także się ukryć, a nawet zmienić tożsamość. Jest to przestrzeń niekontrolowana, w której student pozostaje wolny, ale powinien być też odpowiedzialny. Nie można pomijać faktu czy też zapominać o tym, że kształcenie pozaformalne (zwłaszcza to przebiegające w środowisku wirtualnym) w dużej mierze jest związane ze zdobywaniem wiedzy potocznej, którą charakteryzuje niski poziom teoretycznienia oraz nieusystematyzowanie logiczne. Innymi słowy, środowisko edukacji pozaformalnej w dużym zakresie charakteryzuje niski stopień pewności. Wiedza pozyskiwana z internetu, niepoddana refleksyjnemu namysłowi, nie może być uznawana za eksploatacyjną i prognostyczną. Nie jest to jednak zdanie podzielne przez wszystkich. Najczęściej zdobywanie informacji przez użytkowanie internetu odbywa się indywidualnie (tylko człowiek i maszyna). Takie możliwości, zdaniem Dylaka (2013), pozwalają na samodzielne budowanie wiedzy oraz jej modyfikację, wspierają osobiste panowanie nad wiedzą, a to jest podstawowym warunkiem mądrości.

W jakim zakresie uczenie się w środowisku internetu może być refleksyjne? Na ile to środowisko pozwala na kwestionowanie założeń, spojrzenie na daną kwestię z różnych perspektyw? Na ile stwarza użytkownikowi/studentowi okazję do refleksyjnego zaangażowania się w swoją aktywność? Czy internauta posiada dostęp do narzędzi i treści, które pomogą mu myśleć kontekstowo oraz pozwolą mieć wgląd w różne elementy swoich doświadczeń edukacyjnych? Nie istnieją jednoznaczne odpowiedzi na te pytania, nawet zdania profesjonalistów/praktyków zajmujących się uczeniem są zróżnicowane. W skrajnych

przypadkach; z jednej strony istnieje entuzjastyczna i bezkrytyczna akceptacja nowych możliwości, z drugiej zaś ekstremalny lęk przed uczeniem się w środowisku internetu.

Potencjał drzemiący w nowoczesnej technologii – zarówno w zakresie przekształcania edukacji w ogóle, jak i zmiany pracy nauczycieli oraz sposobu uczenia się podmiotów edukacji można niewątpliwie uważać za ogromny. Niewiele badań naukowych jednak ten potencjał potwierdza (Lowe, Schnotz 2008, Mayer 2013). Być może temat jest jeszcze niedostatecznie rozpoznany. Brakuje metod badania świata wirtualnego i jego wpływu na uczenie się. Są to wciąż nowe, nieodkryte zjawiska, które jednak wymagają niezbędnych i pogłębionych studiów. Urządzenia przenośne (laptop, tablet, smartfon i inne) i możliwości stwarzane przez wirtualną rzeczywistość przeformułują tradycyjne nauczanie bezpośrednio, które odbywa się w sali ćwiczeniowej lub auli wykładowej. Bardzo wyraźnie należy jednak podkreślić to, że wyposażenie studentów w nowe technologie, bez pomysłu na to, jak z tymi technologiami pracować, aby dobrze je wykorzystać, nie doprowadzi do refleksyjności, mądrości, prawości. Badacze (Mayer 2013, Marzano 2008) podkreślają, że najważniejsze pytanie związane z nowoczesnymi technologiami dotyczy sposobów pracy w nowym środowisku. Pytania te dotyczą filozofii nauczania, etosu nauczyciela, wartości społecznych, potencjałów środowiska edukacyjnego, potencjałów podmiotu edukacyjnego oraz współistnienia tych potencjałów.

Nowoczesne technologie powodują kreację nowej kultury uczenia się. Thomas Douglas i John Brown (2011) wyróżnili trzy jej zasady. Pierwsza z nich mówi, że tradycyjne sposoby uczenia się nie są w stanie sprostać potrzebom edukacyjnym w szybko zmieniającym się świecie. Druga nadaje nowym medialnym formom uczenia się charakter wspólnotowy. Nowe technologie umożliwiają zbiorowy charakter uczestnictwa w uczeniu się, który wykracza poza mury sali ćwiczeniowej i pozwala uczyć się w kontekstach realnego życia. Trzecia zasada zakłada, że nowe formy medialne są czymś naturalnym dla młodych osób i przez to czynią proces uczenia się łatwiejszym i przyjemniejszym.

Edukacja online najczęściej przybiera formę niesformalizowaną i swobodną. Mowa tu o całym środowisku cyfrowym, które stanowi bogate źródło informacji, pozwala na ich odbieranie oraz tworzenie. Daje także możliwość samodzielnego wytwarzania wiedzy. Jest środowiskiem, które, jeśli ma spełniać swój edukacyjny potencjał, wymaga zaangażowania i czujności ze strony jednostki. Niewiele jednak wskazuje na to, aby w szybkim czasie internet stał się głównym nośnikiem edukacji systemowej. Jego współistnienie z tradycyjnym

modelem edukacji oraz osiągnięcie równego statusu wydaje się jednak kwestią czasu. Z pewnością obecne i kilka przyszłych dziesięcioleci są okresem przejściowym.

4.4. Refleksyjne uczenie się przez całe życie

Zgodnie z art. 70, ust 1. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej: „Każdy ma prawo do nauki”. Edukacja ustawiczna ma długie tradycje. W publikacjach z początku XX wieku pisano, że edukacja nie powinna stanowić wyłącznie treści wczesnego dzieciństwa oraz być przywilejem wybranej grupy osób. W tym samym czasie podkreślano również, że edukacja jest nierozzerwalnym elementem życia człowieka, które aby było silne, intensywne i twórcze musi być stale pod kontrolą mądrości. Sygnalizowano, że dawny podział życia ludzkiego na czas nauki i czas pracy przemija oraz nadchodzi era stałego i wszechstronnego uczenia się (Mansfield i in. 1919, Lindeman 1926, za: Wróblewska 2006). Dziś większość założeń sprzed wieku stanowi codzienną praktykę. Nie przewidziano jednak tak intensywnego rozwoju informacyjnego, dlatego postulaty o wszechstronności rozwoju są niezwykle trudne, a nawet niemożliwe do realizacji.

Jednym z pierwszych autorów, który dokonał próby kategoryzacji kształcenia ustawicznego, był Robert Kidd (za: Wróblewska 2006). Autor pisał o kształceniu w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie oznacza osiąganie kolejnych stopni edukacji formalnej, do której wszyscy powinni mieć dostęp. Kształcenie w poziomie oznacza interdyscyplinarność – poznawanie różnych dziedzin niezależnie od pionowych kierunków kształcenia. Sztuczne bariery podziału nauki i kultury powinny zostać przerwane, ponieważ ograniczają potencjały i możliwości jednostki. Kształcenie w głąb oznacza samokształcenie, rozwijanie własnych zainteresowań, zainteresowanie własnym rozwojem intelektualnym – bycie twórczym i aktywnym. Kwestie kształcenia w głąb, ze względu na refleksyjność, zasługują na szczególną uwagę. Twórcze poszukiwanie samokształcenia, nowatorstwo, odkrywczność są kategoriami wymagającymi głębszego namysłu, samodzielności, a nawet zdolności wytworzenia wiedzy.

Edukacja ustawiczna ma także długą polską tradycję. W latach 70. miniego wieku jej podstawy koncepcyjne opracowali Ryszard Wroczyński (1974) i Bogdan Suchodolski (2003). Wroczyński (1974), zwracając uwagę na dwie zasady dalszego kształcenia, uzasadniał jego konieczność. Zgodnie z pierwszą zasadą dalsze kształcenie miało być realizowane w rozbudowanych instytucjach

edukacji pozaszkolnej i traktowane jako dopełnienie wykształcenia ogólnego i zawodowego, uzyskanego w młodości. Druga zasada odnosiła się do rozwoju współczesnej cywilizacji i powstała w odpowiedzi na dynamikę tego rozwoju. Obie zasady łączy:

[...] wspólne założenie, że w okresie młodości człowiek zdobywa podstawowy zasób wykształcenia, który w związku z rozwojem nauki i postępem techniki produkcji wymaga dopełnienia w późniejszym życiu (Wroczyński 1974, s. 307).

Wroczyński pisał o kształceniu ustawicznym, które może być traktowane wyłącznie jako dopełnianie wykształcenia zasadniczego, ale zauważał – aktualne także dzisiaj – niebezpieczeństwo takiego mniemania. Rozwój poszczególnych dziedzin nauki powoduje narastający przyrost treści. Szczególnie niepokojące wydają się zbyt obszerne programy nauczania i idąca za tym tendencja wydłużania okresu nauki, co, wbrew pozorom, nie przynosi spodziewanych efektów. Wroczyński pisał, że dalsze kształcenie musi być rozpatrywane przez pryzmat intensywnego rozwoju współczesnej cywilizacji. Dziś słowa autora można odczytać w pryzmacie edukacji refleksyjnej i zauważyć, że są one niezwykle aktualne i ważne:

[...] tempo przeobrażeń zmusza współczesnego człowieka do ciągłego kształcenia się, ale ciągłe kształcenie się nie może już dziś oznaczać dopełnienia w wieku dojrzałym kanonu wykształcenia szkolnego. Ciągłe kształcenie [...] to proces znacznie szerszy, mianowicie proces kontynuowania wykształcenia przez całe życie. Argumentów dla tak rozumianej koncepcji ciągłego kształcenia się poszukuje się zwłaszcza w tych dziedzinach wiedzy, w których postęp jest najszybszy: w fizyce, chemii, gdzie w ciągu piętnastu – dwudziestu lat dokonało się całkowicie przewartościowanie systemu pojęć (Wroczyński 1974, s. 308).

W dalszej kolejności Wroczyński wymienił cztery zasady edukacji pozaszkolnej. Były to: wyrównywanie, rozszerzenie zakresu wykształcenia uzyskanego w dzieciństwie i młodości, włączanie ogólnych mas społecznych w ogólny proces życia kulturalnego i stwarzanie możliwości naturalnego ujścia potrzeb i dążeń młodzieży dorastającej. Autor podkreślał, że wymienione przez niego zasady nabierają szczególnego znaczenia w związku z dynamicznym rozwojem kultury i techniki. Człowiek stoi w obliczu zahamowania aktywności kulturalnej

i przyjmowania postaw wyłącznie odbiorczych. Oświata pozaszkolna ma rozbudzać zainteresowania, aktywność życiową oraz wskazywać sposoby ich dobrego zaspakajania.

Koncepcja oświaty permanentnej uwarunkowana jest koniecznością zachowania analogicznej proporcji między rozwojem nauki i techniki a świadomością człowieka współczesnego (Wroczyński 1974, s. 313).

W 2000 roku Komisja Europejska wydała dokument zatytułowany: „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie” (*A Memorandum on Lifelong Learning*) (arhiv.acs.si...). Kształcenie ustawiczne potraktowano w tym dokumencie jako priorytet Unii Europejskiej z dwóch powodów. Pierwszym z nich było to, że Europa zmierza w kierunku społeczeństwa opartego na wiedzy i gospodarce. Dostęp do wiedzy oraz umiejętność inteligentnego korzystania z jej zasobów, w wymiarze osobistym i społecznym, potraktowano jako klucz do wzmocnienia konkurencyjności Europy. Drugi powód dotyczył złożoności świata społecznego i politycznego, w którym żyją Europejczycy. Chodziło o to, aby Europejczycy nie podchodzili biernie do swojego życia i aby je planowali. Pełne uczestnictwo w życiu społecznym wiąże się także z akceptacją różnorodności kulturowej, etnicznej i językowej. Uwzględnienie tych priorytetów pozwala na wyodrębnienie dwóch ważnych celów kształcenia ustawicznego – promowania możliwości zatrudnienia i wspierania aktywnego obywatelstwa.

Kształcenie ustawiczne jest postrzegane jako kontinuum trwające „od urodzenia do śmierci”. Uczenie się w dokumencie „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie” zdefiniowano jako sieć uzupełniających się form uczenia: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Kluczem do realizacji wszystkich form kształcenia, w szczególności zaś form pozaformalnych i nieformalnych w procesie kształcenia ustawicznego, jest motywacja do nauki. Refleksyjność jest w zakresie tejże motywacji bardzo ważna. Ujawnia się szczególnie w kilku zakresach – umiejętności samodzielnego nakreślenia ścieżki własnego kształcenia, przyjęcia postawy odpowiedzialnej za swoją edukację, świadomego wykorzystywania potencjałów edukacji formalnej i pozaformalnej. Refleksyjny podmiot jest w stanie wyznaczyć własne priorytety, ale jednocześnie dopuszczać ich modyfikację, odczuwać sensowność i potrzebę ustawicznej edukacji. Refleksyjność obok ciekawości, przedsiębiorczości, niezależności i mobilności, została wpisana w kanon fundamentalnych umiejętności całożyciowego uczenia się (www.see-educoop.net...).

Najogólniej rzecz ujmując, refleksyjność pomaga w lepszym zrozumieniu tego, kim się jest. Refleksja pozwala na analizę własnych odczuć i wiedzy

w kulturze dzielenia się tym z innymi podmiotami. Pozwala ona na poszukiwanie alternatyw, rozważanie planów na przyszłość. Filozofia całożyciowego uczenia się niekiedy wymaga zmiany perspektywy myślenia o dotychczasowych doświadczeniach życiowych i edukacyjnych. Dokonując pogłębionej analizy własnych doświadczeń (wynikających z edukacji formalnej i nieformalnej), podmiot jest w stanie sprecyzować znaczenie zdobytych wcześniej praktyk oraz przyjąć szeroką perspektywę odczytywania własnej edukacji i innych wydarzeń życiowych. Podmiot jest recenzentem własnego uczenia się.

Z danych GUS na 2011 rok (<http://stat.gov.pl...ksztalczenie-doroslych...>) wynika, że w Polsce osoby w przedziale wiekowym od 18 do 69 lat uczestniczą w: jakichkolwiek formach kształcenia (44%), kształceniu nieformalnym (30%), kształceniu pozaformalnym (20,9%), kształceniu formalnym (13,6%). Są to dane średnio o kilka punktów procentowych większe w porównaniu z rokiem 2006. Wraz z wiekiem badanych malało uczestnictwo w kształceniu formalnym, pozaformalnym oraz nieformalnym. W tym samym raporcie (<http://stat.gov.pl...ksztalczenie-doroslych...>) można zauważyć, że wyższe wykształcenie idzie w parze z przeróżnymi formami kształcenia dorosłych (kształceniem formalnym, pozaformalnym, nieformalnym, samokształceniem). Miejsce zamieszkania również jest związane z uczeniem się dorosłych, ponieważ w większości korzystają z niego mieszkańcy miast. Raport GUS na temat uczenia się dorosłych uwzględniał osoby w trakcie i po studiach. Statystyki Eurostatu (<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics...>) na temat edukacji całożyciowej zawierają dane na temat osób od 25. do 64. roku życia. Polacy znajdują się w końcówce krajów europejskich pod względem uczestnictwa w *Lifelong Learning*. Eurostat podaje, że w 2016 roku było to 3,7% populacji. Dla porównania Europejczycy liderzy uczestnictwa w edukacji i szkoleniach po ukończeniu 25. roku życia, uzyskiwali wyniki na poziomach – 29% populacji (Szwecja), 27% populacji (Dania), 26% populacji (Finlandia). Średnia dla badanych krajów wynosiła 10,8%. Wynik Polski był zbliżony do wyników krajów takich jak: Litwa (6%), Słowacja (3%) i Grecja (4%).

ROZDZIAŁ 5

WARSZTAT BADACZA NA TLE KULTURY WĄTPIENIA

5.1. W poszukiwaniu orientacji metodologicznej

Przyjmowanie orientacji badawczej, jako teoretyczno-metodologicznego podejścia do eksploracji i przekształcania rzeczywistości edukacyjnej, odbywa się w badaniach pedagogicznych na dwa sposoby. Z jednej strony można przyjąć określony nurt badań o randze paradygmatu, z drugiej zaś podejść do badań wieloparadygmatycznie. W tych studiach przyjęto to drugie stanowisko. Wpisywanie badań nad refleksyjnością w określony paradygmat może budzić wątpliwości. Wybór konkretnego paradygmatu wiąże się z przyjęciem uzgodnionych reguł i wzorów postępowania, a także jest jednocześnie wyborem wpisanej w ten paradygmat strategii badawczej, co może być ograniczające. Spowodowałoby to konieczność przedstawienia konkretnych ram oraz określonych reguł i wzorów postępowania właściwych tylko dla jednego paradygmatu.

Wieloparadygmatyczność, która określa te badania, jest uznawana za cechę nauk humanistycznych i społecznych. Wielu autorów uważa ją za wyraz dojrzałości dyscypliny (Konarzewski 2000, Denzin, Lincoln 2009, Bauman 2010). Wieloparadygmatyczność badań wpisuje się w pedagogikę. Należy pozostać

jednak daleko od tego, aby tę drogę badawczą uważać za jedynie właściwą – lecz jako jedną z możliwych. We współwystępowaniu różnych podejść, w ich różnorodności upatruje się jednak wartość, a nie słabość, ponieważ istnieje głęboka wiara w konsensus podejść oraz dostrzega się w nich nie współzawodniczenie, ale dopełnianie się w objaśnianiu interesującego wycinka rzeczywistości, czyli refleksyjności studentów.

Badania społeczne dzielą się tradycyjnie na badania ilościowe, jakościowe i mieszane, które to schematycznie są osadzane w określonych paradygmatach, np. humanistycznym, pozytywistycznym i konstruktywistycznym. W badaniach ilościowych dąży się do maksymalnej obiektywizacji i kontroli sytuacji eksperymentalnej. Są one stosowane wówczas, kiedy zachodzi możliwość precyzyjnego pomiaru zmiennych, czyli kiedy zmienne można uchwycić za pomocą konkretnych miar/liczb. Badania jakościowe są zwykle, ale nie zawsze, zanurzone w subiektywnych opowieściach badanych na temat swojej biografii, odczuć i zachowań. Subiektywność pojawia się podczas wywiadu z badanym. Możliwe jest też stosowanie obserwacji, której wyznacznikiem nie jest subiektywność, a która może mieć różne warianty, np.: jawna, ukryta, uczestnicząca, nieuczestnicząca. Wówczas postać badanego może być nawet nieświadoma zachodzącego procesu. Niemniej obok badanego zawsze pojawia się osoba badacza. Wszyscy bohaterowie są zanurzeni w przestrzeni społecznej, którą najczęściej będą odbierali w sposób subiektywny. Zarysowany, sztywny podział na badania jakościowe i ilościowe można jednak traktować umownie. Wielu metodologów opowiada się za strategią badawczą, łączącą oba podejścia, pisząc o triangulacji metod (np.: Cicourel 1984, Konarzewski 2000, Denzin, Lincoln 2009). Teresa Bauman (2010, s. 93), utrzymując podobne stanowisko, posłużyła się nazwą „badania hybrydowe”. Pozostając świadomą niepodważalnych różnic między paradygmatami interpretatywnym i pozytywistycznym, posłużyła się kategorią modelu badań jakościowych i modelu badań ilościowych. Integracja tych modeli (a nie paradygmatów) pozwala na mówienie o jakościowo-ilościowym (hybrydycznym) modelu badań.

Komplementarność badań ilościowych i jakościowych w pedagogice dopuszcza również Danuta Urbaniak-Zajac (Urbaniak-Zajac, Kos 2013). Autorka ostrzega jednak przed mechanicznym przyjmowaniem takiego mniemania. Wybór strategii musi być za każdym razem uzasadniony swoistością podejmowanego projektu badawczego.

Wracając do punktu wyjścia – orientacji badawczej, w której osadzono badania – należałoby raz jeszcze podkreślić, że wieloparadygmatyczność jest

rozumiana jako pewna kompilacja paradygmatów. Nie można bowiem stwierdzić, że w przeprowadzonych badaniach bazowano na jakimkolwiek klasycznym paradygmacie, choć można uznać, że niektóre światopoglądy miały większe znaczenie niż inne. Konstrukttywizm oznacza dążenie jednostek do zrozumienia świata, w którym żyją poprzez nadawanie swoim doświadczeniom subiektywnych znaczeń. Badacz w tym światopoglądzie zastanawia się nad złożonością poglądów i stara się dotrzeć do źródeł podmiotowych interpretacji danej kwestii (Creswell 2009, s. 33–34). Refleksyjność studentów zgodnie z tym światopoglądem jest traktowana jako kategoria złożona, której poznanie będzie możliwe dzięki ukazaniu subiektywnych znaczeń, ale w dużej mierze uwspólnionych, zobiektywizowanych na poziomie grupy na podstawie społecznych i historycznych interakcji. Innym ważnym wyznacznikiem badań konstruktywistycznych jest uwzględnienie ich społecznego kontekstu.

Nurt humanistyczny jest krytykowany za nadmierną interpretacyjność oraz jednostronność, która wiąże się z ograniczeniami poznawczymi w zakresie wyjaśniania zjawisk, postaw, okoliczności i innych charakterystyk. Zatem ukazanie refleksyjności tylko w tym ujęciu stwarzałyby zagrożenia nadmiernej subiektywizacji.

Nurt pozytywistyczny jest z kolei zbyt deterministyczny. Założenie, że dane przyczyny wywołają prawdopodobnie określony skutek, pozwala rozwijać wiedzę, zakładając z góry, że rzeczywistość jest obiektywna. Niemniej w tym projekcie posłużono się kwestionariuszem do pomiaru myślenia refleksyjnego studentów, który jest narzędziem pomiaru ilościowego. Znane są jednak ograniczenia tak skonstruowanych projektów badań, dlatego pozostawanie wyłącznie przy tym sposobie pomiaru byłoby objawem zbyt dużego uproszczenia, redukcjonizmu badawczego. Innymi słowy, samo zastosowanie kwestionariusza uznano za niewystarczające i posłużono się jeszcze innymi metodami badań.

W tych badaniach wychodzi się poza „czystość paradygmatyczną”, ponieważ zakłada się, że paradygmaty normatywny i interpretatywny nie muszą pozostawać względem siebie w opozycji, co więcej mogą wzajemnie się dopełniać, skracać dystans między sobą i przez konsensus prowadzić do nieosiągalnych w sztywnym paradygmacie interpretacji i wniosków. Rzeczywistość jest polimorficzna. Tak też należy podchodzić do jej poznania.

Krytyczni epistemolodzy podnoszą wartość polifonii poznawczej, ukazując pozytywną rolę wszelkich alternatywnych podejść, akcentując wartość osobistego zaangażowania (Gołębniak 1998, s. 111).

W dalszej części podrozdziału przedstawiono wybrane założenia, które przyjęto w obszarze badań refleksyjności jako kategorii odnoszącej się do edukacji, a przede wszystkim edukacji studentów.

Pierwsze z założeń dotyczy poznania, które nigdy nie będzie całkowicie pewne i obiektywne (Hammersley, Atkinson 2000, s. 28). Do tej pory nie stworzono sposobów poznania rzeczywistości, których zastosowanie gwarantuje absolutną pewność poznania. Co więcej, istniejących metod poznania rzeczywistości nie można określić jako nieomylnych. Żaden z dwóch paradygmatów ani pozytywistyczny, ani interpretacyjny nie pozwoli na pełne i pewne poznanie kategorii „refleksyjność studentów”. Wiedza na ten temat zawsze będzie wiedzą zaangażowaną zarówno społecznie, jak i osobiście, dlatego niezbędne jest poszukiwanie balansu między obiektywnością i subiektywnością. Za Sztompką (1998, s. 238) można powtórzyć, że w metodologii należy odrzucić zarówno skrajny subiektywizm, określanym „imperializmem podmiotu”, jak i skrajny obiektywizm, nazywany przez Giddensa „imperializmem przedmiotu”.

Następne założenie dotyczy badacza. Bourdieu (2001) odstąpił od mniemania, że badacz może pozostać bezstronny, czyli w pełni obiektywny. Ideologie, uprzedzenia oraz doświadczenia biograficzne badacza wpływają na proces badania. Cechy osobowe oraz zanurzenie kontekstowe podmiotu badającego nie muszą jednak stanowić przeszkody w procesie poznawania i odkrywania. Bourdieu (2001, s. 192), zaleca badaczom odejście od postrzegania siebie jako osób wyzwolonych od uwarunkowań społecznych, postuluje, by w obszarze nauk społecznych odejść od rygoryzmu i selekcji metodologicznej na rzecz podejścia całościowego. Krytyczny i dociekliwy badacz będzie rozważał wiele stron analizowanego zjawiska – teorie, ideologie, dotychczasowe osiągnięcia badawcze, a także wiedzę i informacje z podręczników, poradników, przestrzeni wirtualnej. Będzie on również świadomy, że podejście całościowe nie oznacza poznania wszechobejmującego i niezmiennego – gdyż takie poznanie nie jest możliwe. Chodzi jedynie o to, aby badacz przejawiał inspekcyjny stosunek do wiedzy – potrafił ocenić wagę źródeł wiedzy, odnieść się krytycznie do zdania ekspertów, sprawdzić aktualność doniesień naukowych i popularnonaukowych. Można stwierdzić, że taki badacz nieustannie myśli i konfrontuje wyniki poznania, którego dokonuje. Najważniejsze jest jednak to, że zachowuje on świadomość swoich możliwości i ograniczeń. Po tzw. humanistycznym przełomie w naukach społecznych i humanistycznych człowiek w procesie poznania przestał być traktowany jak przedmiot. Zostały mu nadane cechy konstruktywne oraz świadomość. Podmiot znajdujący się w relacji ze sobą oraz

z otaczającą go rzeczywistością interpretuje świat, ma wolę i rozum. Człowiek przestał być traktowany redukcjonistycznie. Zwrócono uwagę na jego doświadczenie, wyjątkowość, kontekst społeczny. Podmiot myśli, działa, odczuwa, posiada wewnętrzny świat, jest samoświadomy, posiada zdolność do kontroli samego siebie.

Ian Bryant, Rennie Johnston i Robin Usher (za: Malewski 2012) piszą, że ukazanie empirycznego obrazu badanej rzeczywistości za pomocą tradycyjnej metodologii skutkuje jego odautoryzowaniem. Jeśli w procesie poznania podtrzymany zostanie „kult ścisłej metody i twardych danych eksperymentalnych” (Malewski 2012, s. 29) oraz założy się, że badacz ma pozostać maksymalnie racjonalny, to w zasadzie można mówić o zastąpieniu badacza-humanisty kimś potrafiącym obsługiwać apersonalną technikę badawczą. Usher, Bryant, Johnston (2001, s. 30) o technicznej trajektorii badań piszą jako o tej:

w której «ja» autora, autoryzującego tekst i autorytet są nieobecne. W ten sposób nauka podtrzymuje własną fikcję, jako praktyki bez praktyków. Prezentuje się jako bezosobowe [...] przedsięwzięcie.

W badaniach pedagogicznych istotny jest nie tylko twórca, ale i odbiorca wiedzy. Wiedza wytwarzana w procesie badań może być uznana za wiedzę refleksyjną. Ta kategoria została scharakteryzowana przez Henryka Mizerka (2018) na łamach artykułu: *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia*. Pedagogiczna wiedza refleksyjna – jeśli jej odbiorcami są akademicy – przybiera postać krytyczną. Jej podstawą jest namysł nad tradycjami badawczymi oraz wynikami badań naukowych, które są analizowane kontekstowo. Namysł i analiza prowadzą do poszukiwania sposobów na zmianę praktyki. Jeśli odbiorcy pedagogicznej wiedzy refleksyjnej znajdują się poza uczelnią, to przybiera ona postać publiczną i jest nasycona krytyczną refleksją i deliberacją nad zmianami powszechnej praktyki edukacyjnej.

Następne założenie można łączyć z kontekstem badań. Odnosząc się do wiedzy społecznie i osobiście zaangażowanej, Hammersley i Atkinson (2000, s. 27) idą o krok dalej – w porównaniu do Bourdie – i zakładają, że wszystkie badania społeczne są zniekształcone nie tylko przez cechy osobiste badaczy i badanych, lecz także przez procesy społeczne. Złudne jest zatem założenie, że badania jakiegokolwiek zagadnienia edukacyjnego, w tym refleksyjności studentów, mogą być prowadzone w odizolowaniu od globalnego i lokalnego

kontekstu. Uczelnia jest zanurzona w kulturze oraz sama przez dekady tworzy swoją kulturę, kreując duchowy i materialny dorobek danej społeczności akademickiej. Zniekształcenia związane z poznaniem rzeczywistości mogą być związane także z czasem wykonywania badań. Nieliczne są bowiem sytuacje, kiedy bada się dane zjawisko w czasie rzeczywistym.

Założenia badań, które przyjęto odnoszą się również do tzw. teorii. Żadnych badań nie można/nie powinno się planować oraz przeprowadzać, nie znając teorii przedmiotu badań. Praktyka społeczna nie może być opisywana z pominięciem teorii społecznych – wręcz przeciwnie, należy im oddać wielką rangę (Bourdieu 2001, s. 250–252). Prowadzenie studiów na temat edukacji, uczenia się, szkoły, uczelni bez znajomości teorii tych obszarów jest niemożliwe. Wobec teorii nie można pozostawać ignorantem, a postępowania badawczego sprowadzać do technologii badawczej. Nawet badania, które służą odtwarzaniu praktyki (zwłaszcza te prowadzone w nurcie interperatywnym), wymagają osadzenia w określonym kontekście po to, aby nadać im sens oraz poszerzyć określoną perspektywę. Jednak zarówno teorie refleksyjności, jak i edukacji są nieustannie poszukiwane, przekształcane i tworzone. Prowadzi to do sytuacji, w której refleksyjność i edukacja są poznawane oraz wyjaśniane w kalejdoskopie różnych teorii, określonych koncepcji czy też stylów myślenia lub paradygmatów.

Odwołanie do Giddensa (2001, s. 227) pozwala zauważyć, że tworzenie społecznej przestrzeni wiedzy wymaga umiejętności interdyscyplinarnego i krytycznego podejścia do przedmiotu badań oraz umiejętności pogłębionego rozumienia poznawanej rzeczywistości.

Podsumowując przyjęte założenia badań – wyzbycie się całkowitej pewności, zaangażowanie, heterogeniczność, uwzględnienie teorii – można je określić mianem badań rozumiejących, istniejących w badanej rzeczywistości. Są one czymś na wzór poznawczej, interpretującej oraz wyjaśniającej mapy myśli odnoszącej się do wybranego tematu.

Poszukując orientacji metodologicznej, pozostawano w świadomości, że refleksyjność jest właściwością, której nie da się bezpośrednio zaobserwować, lecz przejawia się ona w działaniu oraz w dyskursach. Dotychczasowa praktyka pokazuje dwa rodzaje instrumentów, które mają potencjał w zakresie badania refleksyjności – są to narzędzia pedagogiczne (portfolia, dyskusje grupowe), wykorzystywane na świecie przez profesjonalistów do oceny skuteczności zastosowanych metod, oraz narzędzia metodologiczne (wywiady indywidualne i grupowe, obserwacje, kwestionariusze) używane w celach naukowych. Konkretnymi przykładami stosowania różnych metod i technik do pomiaru

refleksyjności są badania refleksyjności za pomocą: wywiadów (Luttenberg i Bergen 2008), esejów (Maaranen i Krokfors 2007), analizy dyskusji nagranej w systemie audio oraz analizy terenowych notatek etnograficznych (Ottesen 2007), analizy treści i komentarzy zamieszczanych na blogach (Shoffner 2009) oraz analizy portfolio (Tigelaar i in. 2006). Przykładami metod i określonych narzędzi, jakie do tej pory zastosowano do badania refleksyjności w Polsce, są: jakościowa analiza refleksyjnych dzienników (Gabryś-Barker 2012), prowadzenie wywiadów i obserwacji (Marzec-Stawiarska 2014, Szulc-Kurpaska 2014), analiza esejów autobiograficznych (Werbińska 2010), formowanie metafor pojęciowych i ich analiza (Strugielska i Strzemeski 2010), kwestionariusze do pomiaru myślenia refleksyjnego i osądzania refleksyjnego (Perkowska-Klejman 2012a, 2016).

Można uznać, że badanie refleksyjności studentów jest przedsięwzięciem trudnym i ambitnym. W wyniku poszukiwań metodologicznych przyjęto podejście wieloparadygmatyczne. W tym podejściu i w przyjętych założeniach badań poszukuje się balansu między subiektywnością a obiektywnością. Dostrzega się zanurzone zarówno w teorii badań, jak i w ich szerokim kontekście (zjawiska zachodzące w świecie współczesnym). Ponadto podkreślone zostaje znaczenie postaci badacza, który wykazywał nie tylko ciekawość badawczą, ale również wolę podjęcia możliwie dokładnej eksploracji tematu refleksyjności studentów przy zachowaniu świadomości swoich ograniczeń.

5.2. Przedmiot i pytania badawcze

Przedmiotem badań była refleksyjność jako kategoria teoretyczna i empiryczna odnosząca się do edukacji, a przede wszystkim edukacji studentów. Zadaniem pracy było rozpoznanie tej kategorii w perspektywie współczesnych wyzwań społeczno-edukacyjnych, odniesienie jej do istniejących punktów widzenia i stanowisk teoretycznych oraz pokazanie heurystycznego znaczenia tej kategorii w badaniach nad edukacją w szkole wyższej.

Cele badawczo-analityczne tej pracy określono w pięciu punktach:

- **zanalizowanie kategorii refleksyjności oraz ukazanie jej na tle różnych obszarów, dyscyplin i punktów widzenia;**
- **ukazanie refleksyjności w perspektywie edukacji w szkole wyższej;**
- **zoperacjonalizowanie refleksyjności widzianej w obszarze edukacji studentów;**

- **ukazanie edukacyjnych, rodzinnych i społecznych uwarunkowań refleksyjności badanych studentów;**
- **ujawnienie konsekwencji wynikających z teoretycznych i empirycznych analiz refleksyjności i znaczeń, jakie jej nadano dla edukacji na poziomie wyższym.**

W rozdziałach 1–4 przedstawiono różne perspektywy, obszary refleksyjności, jej wielorakie ujęcia i konteksty. Główna uwaga skupiła się na refleksyjności w uczeniu się. Jak pokazano, refleksyjność w edukacji dotyczy zarówno poznania, myślenia, osądzania, jak i działania oraz projektowania. Nie można jej jednak utożsamiać tylko z myśleniem lub tylko z działaniem, ale jednocześnie nie ma refleksyjności bez myślenia i działania.

Zagadnienie refleksyjności – również pod postacią problemu wiodącego – jest odnajdywane w pracach z różnych obszarów humanistycznych i społecznych. Symbolicznymi egzemplifikacjami, które są spopularyzowane w piśmiennictwie naukowym, mogą być: refleksyjność jako styl poznawczy, tempo poznawcze (Kagan 1994); refleksyjność i bezrefleksyjność jako sposoby przetwarzania informacji (Langer 1993); refleksyjność jako kategoria odnosząca się do własnej świadomości oraz struktury społecznej, której jest się częścią (Giddens 2007); refleksyjność jako kategoria rozwojowa budowana na gruncie interakcji społecznych dziecka z opiekunami (Allen i in. 2014); refleksyjność związana z wychowaniem moralnym (Wronowicz 1997); refleksyjność w badaniach biograficznych nad edukacją (Dubas 2009, Lalak 2010). Jednym z celów tej pracy było ukazanie refleksyjności w perspektywie studiowania, dlatego żadna z tych egzemplifikacji nie mogła być aplikowana całkowicie i bezpośrednio do tych studiów.

W tej pracy **refleksyjność jest ujmowana jako kategoria opisująca autoodniesienie do własnej edukacji uwzględniające pogłębiony i uświadomiony namysł nad własnymi działaniami, wiedzą, przekonaniem oraz procesami poznawczymi, w tym myśleniem.** Jest to definicja szeroka, którą potraktowano jako fundament, zarówno jakościowych (wywiady z ekspertami), jak i ilościowych (badania kwestionariuszowe studentów) studiów nad refleksyjnością studentów. Pomiar ilościowy wymagał sprecyzowania definicji wyjściowej. Refleksyjność odniesiono do grupy studentów oraz uwzględniono jej konkretne, wymierne wskaźniki. W tym przypadku jest to **kategoria opisująca autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania. Uwzględnia staranny, pogłębiony, uświadomiony namysł nad własną wiedzą, przekonaniem, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi.**

Refleksyjność krytyczna odnosi się dodatkowo do kontekstów uczenia się i uwzględnia poznanie innych stanowisk i punktów widzenia. Może doprowadzić do transformacji we własnym uczeniu się i postrzeganiu świata.

Analiza motywów, które pojawiają się w przedstawionych definicjach, pozwala na wyodrębnienie określonych atrybutów refleksyjności studentów jako przedmiotu badań. Studenci refleksyjni będą wykazywali szerokie spojrzenie na swoją edukację i swoje uczenie się. W analogiczny sposób będą podchodzili do problemów i zadań oraz ich identyfikacji. Będą potrafili zidentyfikować i określić przyczyny różnych niepewności, których doświadczają w obliczu danej sytuacji lub danego problemu. Wykażą się umiejętnością badania i zdobywania, a także odczytywania dowodów związanych z daną sytuacją lub problemem. Inną ich właściwością będzie umiejętność wieloperspektywicznego spojrzenia oraz wzięcie pod uwagę wyników tej obserwacji – podczas analizy sytuacji oraz przy podejmowaniu decyzji. Refleksyjni studenci będą rozważali różne alternatywne sposoby patrzenia na daną kwestię. Identyfikacja i ocena konsekwencji danego rozwiązania mogą ich doprowadzić do transformacji dotychczasowego sposobu myślenia. Innymi słowy, studenci refleksyjni mogą zmieniać poglądy i stanowiska, ale pozostaną świadomi tego procesu i będą w stanie jasno zaprezentować uzasadnienia własnego dotychczasowego i ewentualnie nowego punktu widzenia. Wysoka świadomość siebie jako cecha refleksyjnych studentów oznaczać będzie również identyfikację własnych ograniczeń oraz ograniczeń wynikających z otoczenia. Głęboka świadomość kontekstu oznacza identyfikację wpływu tego kontekstu zarówno na sytuację, jak i znajdujący się w niej podmiot.

Analizę badań koncentrowano na trzech głównych problemach:

- **Jak eksperci postrzegają refleksyjność studentów?**
- **Jakie są związki między refleksyjnością studentów a wybranymi uwarunkowaniami edukacyjnymi, rodzinnymi i społecznymi?**
- **Jak eksperci wyjaśniają i komentują wyniki badań kwestionariuszowych?**

Ekspertami, których pytano o refleksyjność studentów, byli nauczyciele akademicki – uznane autorytety naukowe – osoby, które w swoim obszarze zainteresowań mają zarówno badania, jak i działania związane z edukacją studentów, są ekspertami w tym zakresie. Nierzadko mają znaczące publikacje na temat refleksyjności.

Studenci (N = 415) biorący udział w badaniach pochodzili z całej Polski i reprezentowali 15 różnych uczelni. Przedmiotem badań grupy studentów

była ich refleksyjność wyrażona jako autoodniesienie do własnych aktywności poznawczych, uczenia się i studiowania. Dane na ten temat zbierano za pomocą kwestionariusza. Zebrany materiał empiryczny odniesiono do prostych zmiennych charakteryzujących badaną grupę studentów. Były to: poziom studiów, obszar studiów, system studiów, uczelnia oraz uzyskiwane na studiach oceny. Wybór tych zmiennych był podyktowany dwoma pobudkami. Po pierwsze, do opisu edukacji studentów poszukiwano kategorii uniwersalnych. Studenci uczęszczają na studia I, II lub III stopnia. W przypadku studentów uczęszczających na jednolite studia magisterskie (np. medycyna, prawo) przyjęto, że poziom 4., 5. i 6. roku odpowiada poziomowi magisterskiemu.

W analizie uwzględniono także uwarunkowania rodzinne i społeczne, wśród których znalazły się zawód oraz wykształcenie matki i ojca badanych, dochody studenta i jego rodziny oraz kategorie związane z dzieciństwem studentów, np. miejsce zamieszkania, uczestniczenie w podróżach zagranicznych, udział w zajęciach dodatkowych. Tym samym w badaniach pojawiły się także poszukiwania specyficznych związków i zależności między refleksyjnością studenta a jego statusem społecznym, odniesienia do doświadczeń z dzieciństwa, a także otwartości na świat i podróży zagranicznych oraz udziału w zajęciach dodatkowych.

5.3. Metody i techniki badawcze

W badaniach wykorzystano podejście wieloparadygmatyczne. Zastosowano mieszany model badań utożsamiany z triangulacyjnym podejściem badawczym. Takie podejście do badaniach refleksyjności jest spójne ze stanowiskiem *The South Carolina Higher Education Assessment Network* (1996), które uznało, że kategorie takie jak refleksyjność nie powinny być opisywane na podstawie wyników badań przeprowadzonych tylko jedną metodą badawczą.

Pojęcie triangulacji zostało wprowadzone do pedagogiki, podobnie jak do innych nauk społecznych (np.: socjologii, zarządzania, antropologii kulturowej), na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Złożone (ilościowo-jakościowe) strategie badawcze wykorzystywano jednak nieco wcześniej (Campbell, Fiske 1959) i określano je metodami mieszanymi. Metodologia mieszana (*mixed methods research*) w naukach społecznych bywa określana mianem „cichej rewolucji” (O’Cathain 2009). Wracając jednak do pojęcia triangulacji – zostało szeroko omówione przez Normana Denzina (2006) jako kombinacja różnych

metodologii w badaniach tego samego zjawiska. Metafora trójkąta pochodzi z obszaru nawigacji stosowanej w strategiach wojskowych, polegającej na wykorzystywaniu wielu odniesień po to, aby ustalić dokładną lokalizację danego obiektu. Kierując się podstawowymi zasadami geometrii – namierzanie obiektu z różnych punktów zawsze będzie efektywniejsze niż namierzanie go tylko z jednego punktu (Smith 1975, s. 273). Łączenie badań ilościowych i jakościowych jest przeciwstawne podejściu jednorodnemu, które jest prowadzone wyłącznie metodą jakościową bądź ilościową. Triangulacja dotyczy metodologii badań, ale może także wykraczać poza nią i dotyczyć, np. teorii badań. Krzysztof Konarzewski (2000, s. 33) wymienia: triangulacje źródeł, triangulacje badaczy, triangulacje metod oraz triangulacje teorii.

Multimetodyczne badania oznaczają zatem mieszanie danych empirycznych – różnego materiału badawczego, metod i technik badawczych, a nad tym wszystkim łączenie strategii badań, paradygmatów oraz założeń metodologicznych, pedagogicznych i filozoficznych, a także postaw ontologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych. Czaja-Chudyba (2013a, s. 119) pisze:

Triangulacja (kombinacja metodologii w badaniu tego samego zjawiska, uwzględniająca wiele punktów odniesienia dla dokładnego opisu, uzyskująca podobieństwo wyników za pomocą różnych metod) upewnia badacza, że wyniki jego przewidywań będą bardziej wiarygodne.

Nieodzowną cechą badań mieszanych jest to, że do metodologii podchodzi się w sposób ponadinstrumentalny oraz pozostaje się otwartym na uchwycenie potencjalnych sprzeczności w ramach różnych podejść. Nasuwa się tutaj teza o kompatybilności oraz pragmatyczności badań. Kompatybilność rozumiana jako zgodne współlistnienie pozwala uchwycić zjawiska w ich naturalnej wielowymiarowości, a także na przekraczanie granic „sztywnych” procedur badawczych. Kolejny raz warto podkreślić, że metody ilościowe i jakościowe stosowane równocześnie są związane z postawą opartą na przeświadczeniu, że rzeczywistość, a w zasadzie jej fragmenty czy wycinek, można poznawać na różne sposoby. Podejście kompatybilne pozwala właśnie na uchwycenie heterogenicznych aspektów poznania z różnych stron. Pragmatyczność oznacza podporządkowanie działania naukowego praktycznemu rozwiązaniu problemów badawczych. Wielostronne spojrzenie na refleksyjność studentów (teoria, badania studentów, badania ekspertów) – w porównaniu z podejściem fragmentarycznym – w większym stopniu ma potencjał, aby w przyszłości wyniki

badania zostały odniesione do praktyki edukacyjnej na poziomie uniwersyteckim i spowodowały zmianę w codziennym profesjonalnym działaniu.

Wieloparadygmatyczność w badaniach pedagogicznych można traktować jako wartość, ale i duże wyzwanie, ponieważ wpisuje się ona w konieczność poszerzenia obszarów tradycyjnie stosowanej metodologii. Z zestawienia pojęć „refleksyjność” i „badania mieszane” wyłania się konieczność uchwycenia i uwzględnienia kulturowej, społecznej, politycznej, a także i ekologicznej czy ekonomicznej przestrzeni, w której odbywają się badania oraz która potencjalnie wpływa na przedmiot badań. Jeszcze innym wyzwaniem, ale i wartością, jest pozostawianie efektów badań otwartymi na dalsze poznanie, na zmianę, a nawet na ich rewizję. Innymi słowy, w takich badaniach pedagogicznych dopuszczalna jest myśl, że efekty badania mogą być nietrwałe, niepewne, a nawet wysoce problematyczne. Badania mieszane są niedokończone, otwarte i gotowe na poszerzenie w obliczu różnych nowości i nowych możliwości.

Badania mieszane oznaczają kombinację co najmniej dwóch różnych metod badań. Sztywny podział na badania jakościowe i ilościowe zostaje w tym przypadku zniwelowany. Co więcej, w takich badaniach „metody jakościowe i ilościowe powinno się postrzegać jako komplementarne, a nie konkurencyjne” (Jick 1983, s. 135). Ponadto:

[...] terminy jakościowe i ilościowe mają znaczenie wyłącznie symboliczne, ponieważ w badaniach jakościowych stosuje się także pewne obliczenia, w ilościowych dokonuje jakościowej analizy danych (Pilch, Bauman 2001, s. 267).

W badaniach nad refleksyjnością studentów zastosowano: **kwestionariusz do pomiaru myślenia refleksyjnego** oraz **wywiady z ekspertami** – badaczami, nauczycielami akademickimi, autorytetami pedagogicznymi w zakresie refleksyjności.

Pomiar refleksyjności za pomocą kwestionariusza

Próby badania refleksyjności są podejmowane od kilkudziesięciu lat. Do pomiaru tej właściwości wykorzystuje się zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe. W zakresie badań ilościowych tworzone są różne narzędzia, które mają potencjał związany z poznawaniem wybranych aspektów refleksyjności,

np. refleksyjne działanie, refleksyjne ocenianie. Narzędzia te nie są przyrządami do pomiaru refleksyjności jako całości. Są też dedykowane do zastosowania w pewnych grupach, np. tylko wśród studentów, tylko wśród nauczycieli. Jak do tej pory nie opracowano narzędzia, które można by określić mianem uniwersalnego, powszechnie stosowanego, ugruntowanego w tradycji badań nad refleksyjnością. W kwestionariuszach do pomiaru refleksyjności szczególną uwagę zwracają m.in. jej jednolite skale, dedykowane dla wybranych grup zawodowych (Aukes i in. 2007), instrumenty do pomiaru tylko niektórych aspektów refleksyjności (np. Ottesen 2007) i narzędzia do badania związku refleksyjności ze środowiskiem (np. Sobral 2005). Skale, które powstawały, różniły się między sobą podstawowymi kwestiami, takimi jak: wskaźniki opisujące mierzoną kategorię, wewnętrznym zróżnicowaniem kwestionariusza (liczba podskal) oraz bardziej technicznymi szczegółami. Wśród szczegółów technicznych można wymienić – rodzaje pytań (otwarte, zamknięte, półotwarte), możliwości rangowania odpowiedzi (choć dominują skale oparte na Likertowskiej), długość kwestionariuszy. Wszystkie opracowywane oraz stosowane narzędzia miały jednak jeden, podobny cel ogólny – zebranie informacji na temat refleksyjności i jej wybranych aspektów w badanych grupach.

Konkretne pomysły na mierzenie refleksyjności przybierały postać kwestionariuszy, np.: Skala zdolności refleksyjnych (*Reflection Ability Scale*, Aukes i in. 2007), Skala refleksyjności w uczeniu się (*Reflection in Learning Scale*, Sobral 2005), Skala badania samorefleksyjności (*Self-Reflection and Insight Scale*, Grant, Franklin, Langford 2002), Kwestionariusz do pomiaru refleksyjnego nauczania (*The reflective teaching instrument*, Akbari, Behzadpoor, Dadvand 2010), Skala refleksyjności nauczyciela (*Teacher Reflection Scale*, Armutcu, Yaman 2010), Skala tendencji do refleksyjnego myślenia dla studentów i nauczycieli studentów (*Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers*, Semerci 2007). Każdy z tych instrumentów różni się zarówno podstawami teoretycznymi, jak i budową. Narzędzia te posiadają także swoiste wartości psychometryczne.

W tych badaniach do pomiaru refleksyjności studentów wybrano **Kwestionariusz myślenia refleksyjnego** autorstwa Davida Kembera i jego współpracowników (2000). Narzędzie opiera się przede wszystkim na teorii Jacka Mezirowa (1991) oraz koncepcji Baxter Magoldy (1999). Składa się ono z czterech skal: działania rutynowe, rozumienie, refleksja, krytyczna refleksja. Badanie refleksyjności odbywa się na zasadach samopisu dokonywanego za pomocą pięciostopniowej skali (od „definitywnie się zgadzam” do „zupełnie się nie zgadzam”).

Pełniejszy opis narzędzia oraz motywy jego wyboru rozpoczyna się od wymienienia wszystkich jego autorów: David Kember, Doris Leung, Alice Jones, Alice Yuen (2000). Podstawy teoretyczne do budowy narzędzia stanowiły przede wszystkim teoria transformacyjnego uczenia się Mezirowa (1991) oraz prace Baxter Magoldy (1999, 2001) na temat rozwoju poznawczego i pojmowania wiedzy przez studentów. Wybór kwestionariusza był podyktowany kilkoma przesłankami. Pierwszą – najogólniejszą – było przekonanie o tym, że zadania i problemy, z którymi spotykają się studenci podczas edukacji, mogą mieć różną strukturę i różny stopień trudności. Z jednej strony w praktycznej edukacji akademickiej występują zagadnienia łatwe, proste do zrozumienia i jednoznaczne oraz wymagające zastosowania określonego schematu postępowania opracowanego przez kogoś innego. Można powiedzieć, że tego typu problemy wymagają zastosowania jednego, sprawdzonego, określonego algorytmu. Z drugiej strony student może spotkać się z kwestiami niejednoznacznymi, trudnymi. Znajdując się w obliczu tego typu wyzwań, żaden istniejący algorytm nie może zostać w pełni zastosowany.

Kolejna przesłanka użycia wskazanego narzędzia wynikała z zastosowanej definicji refleksyjności studentów. Refleksyjność w tym narzędziu jest wyrażona poprzez określenie przez studentów swoich założeń epistemicznych – własnych opinii na temat aktywności związanych ze studiowaniem (własna aktywność w tym procesie, świadomość tego procesu, zaangażowanie w ten proces). Oznaczało to autoodniesienie do własnego uczenia się i studiowania. Opisy namysłu nad własną wiedzą, przekonania, świadomość kontekstów uczenia się, opisy działań podejmowanych przez studentów wobec problemów dobrze określonych i łatwych (tzw. zadań powtarzalnych), jak również problemów mających skomplikowaną strukturę spotykanych w toku uczenia się, zostały ujęte w cztery indywidualne skale zawierające po kilka stwierdzeń. W niektórych pytaniach – tych opisujących refleksję krytyczną – nacisk położony jest na pogłębioną świadomość kontekstu studiowania, ocenę wiedzy i jej źródeł, uwzględnienie kontekstu, a nawet transformację myślenia. Niewątpliwą zaletą kwestionariusza jest to, że można go wykorzystać w badaniach dużych prób. Należy wspomnieć również o tym, że narzędzie może być stosowane do badania osób dorosłych. Ważną przesłanką uzasadniającą wybór narzędzia było również to, że kwestionariusz pozwala badać myślenie refleksyjne określonej grupy osób, w tym przypadku studentów (Kember i in. 2000, Lucas, Leng Tan 2006a; Perkowska-Klejman 2016). Narzędzie zawiera cztery skale stanowiące opisy różnych sposobów myślenia i funkcjonowania poznawczego studenta. Pytania w kwestionariuszu

zostały sformułowane tak, aby odnosiły się do pytań o różne aktywności związane zasadniczo ze studiowaniem (bez względu na kierunek studiów). Nie bez znaczenia było również to, że narzędzie miało dużo zalet związanych z logistyką i kosztami badania.

Kwestionariusz myślenia refleksyjnego został wcześniej przez autorkę tych studiów zaadaptowany w taki sposób, aby pozwalało na trafny i rzetelny pomiar refleksyjności polskich studentów. Narzędzie miało być wykorzystywane wyłącznie w badaniach, a nie np. w diagnostyce edukacyjnej czy poradnictwie dla studentów. Przebieg prac związanych z opracowaniem polskiej wersji narzędzia przedstawiono we wcześniejszych publikacjach (Perkowska-Klejman 2012a, 2014, 2016). Pierwotnie narzędzie było zastosowane w dość małej grupie kilkudziesięciu studentów (*Czy Twój student jest refleksyjny?*, Perkowska-Klejman 2012). Wyniki analizy rzetelności na wszystkich czterech skalach były wysokie i świadczą o wewnętrznej spójności każdej z nich (współczynnika alfa od 0,75 do 0,86). Te badania uznano za pilotażowe do dalszych studiów. W kolejnych badaniach, w których brały udział grupy liczące kilkaset studentów z różnych kierunków i poziomów studiów, potwierdziła się trafność i rzetelność narzędzia (np.: *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, Perkowska-Klejman 2014, *A preliminary study of Polish students' aptitude for thinking reflexively, differentiated by higher education faculties and the level of study*, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman 2017). Uzyskane w polskich badaniach wartości współczynnika rzetelności alfa Cronbacha dla poszczególnych skal pozostają na podobnym poziomie w porównaniu z wynikami z innych krajów, np.: 0,74 do 0,92 (Basol, Gencel 2013); 0,58 do 0,74 (Leung, Kember 2003); 0,79 do 0,91 (Phan 2007); 0,62 do 0,76 (Kember i in. 2000). Narzędzie w wersji zagranicznej i polskiej ma ten sam obszar zastosowania – wyłącznie szkolnictwo wyższe, badania studentów.

Cztery skale w Kwestionariuszu myślenia refleksyjnego (Kember i in. 2000) są konstruktami stanowiącymi szeroki opis tego, w jaki sposób studenci odnoszą się do swojej edukacji, jak podchodzą do rozwiązywania problemów, jak pojmują wiedzę i uczenie się. Skale nazwano: działania rutynowe (*habitual action*), rozumienie (*understanding*), refleksja (*reflection*) i krytyczna refleksja (*critical reflection*). Pierwsze dwie skale opisują aktywności nierefleksyjne. *Działania rutynowe* są odtwarzalne, a ich procedura najczęściej została opracowana przez innych. *Rozumienie* to tzw. działania przemyślane, procesy poznawcze wyższego rzędu zawierające analizę i ocenę, ale niezawierające krytyki. *Działania refleksyjne* – opisane przez dwie pozostałe skale – podejmowane są przez

podmioty intelektualnie autonomiczne. Refleksyjność oznacza uświadomiony namysł nad tym, co jest przedmiotem refleksji. W przypadku studentów namysł ten będzie odnosił się do różnych doświadczeń edukacyjnych.

Skala *działania rutynowe* charakteryzuje czynności, które były już wcześniej wykonywane. Stanowią ją opisy powtarzalnych zadań wykonywanych przez studentów w toku uczenia się. Są to aktywności wykonywane automatycznie, z niewielką świadomością lub nieświadomie. *Działania rutynowe* mogą być wykonywane codziennie, a stopień ich zrutynizowania będzie zależał m.in. od tego, na ile student przyzwyczał się do wykonywania tych zadań. Niektóre zadania, wskutek ich powtarzalności, mogą stać się rutynowe, chociaż na początku takie nie były. Studenci stają się na tyle doświadczeni w ich wykonywaniu, że mogą do nich podchodzić bez jakiegokolwiek namysłu i wysiłku intelektualnego.

Każda ze skal *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego* zawiera po cztery stwierdzenia. Przykłady stwierdzeń ze skali *działania rutynowego* brzmią:

- Na studiach niektóre rzeczy robimy tyle razy, że zacząłem je robić, nie myśląc o nich.
- Kiedy nad czymś pracuję, mogę to robić bez myślenia o tym, co robię.
- Jeśli wykonuję to, co mówią prowadzący, nie muszę na tych studiach myśleć za wiele.

Skala *rozumienie* opisuje tzw. działania przemyślane. W praktyce akademickiej zachodzą one wówczas, kiedy stojący w obliczu jakiegoś zagadnienia studenci, zamiast postępować zupełnie „bezmyślnie”, odwołują się do posiadanej w danym zakresie wiedzy oraz praktyk postępowania. Studenci nie wychodzą poza istniejące perspektywy poznania oraz stosują procedury wymyślane przez innych. Innymi słowy, swoje postępowanie wpisują w istniejący program nauczania i w to, czego się w jego ramach nauczyli. Studenci są zdolni do oceny swojego postępowania, rozważenia tego, w jaki sposób oraz dlaczego tak, a nie inaczej postępują. Działania przemyślane są opisane jako procesy poznawcze wpisujące się w aktualną praktykę edukacyjną i bardzo często są podejmowane w toku edukacji akademickiej.

Przykłady stwierdzeń ze skali *rozumienia* brzmią:

- Muszę zrozumieć materiał wykładany przez prowadzących w celu wykonania zadań praktycznych.
- Aby zaliczyć poszczególne przedmioty, trzeba zrozumieć omawiane na nich treści.
- Na tych studiach trzeba ciągle myśleć o zagadnieniach, które są przerażające.

Skala – *refleksja* jest wy miarem opisującym dokładne zrozumienie tego, co jest przedmiotem studiowania wraz z uświadamianiem sobie tego procesu. Student jest świadomy własnych doświadczeń edukacyjnych, swojego zaangażowania. Myśli w pełni samodzielnie, ocenia założenia wiedzy i założenia związane z rozwiązaniem problemu, w którego obliczu się znalazł. Porówna różne metodyki postępowania, rozważy adekwatność ich aplikacji w danej sytuacji, a nawet będzie potrafił wymyślić własne rozwiązanie.

Przykłady stwierdzeń ze skali *refleksja* brzmią:

- Czasami zastanawiam się nad tym, jak inni coś zrobili i staram się wymyślić lepszy sposób na wykonanie tego.
- Często rozważam moje postępowanie, aby zobaczyć, czy mógłbym ulepszyć to, co zrobiłem.
- Lubię zastanawiać się nad tym, co będę robić i rozważam alternatywne sposoby wykonania tego.

Skala – *refleksja krytyczna* opisuje najwyższy poziom refleksyjności. Działania opisane w ramach tej skali oznaczają, co najmniej, umiejętność wybrania i zastosowania danego rozwiązania w zależności od sytuacji oraz umiejętność uzasadnienia wyboru. W przypadku braku satysfakcjonującego rozwiązania, działania wokół *refleksji krytycznej* oznaczają umiejętność stworzenia własnego sposobu rozwiązania danej kwestii. *Refleksja krytyczna* wymaga pogłębionego przeanalizowania założeń, w tym podstaw wiedzy, i opiera się na jej świadomym stosowaniu. Najlepsze rozwiązania są wybierane czy też tworzone nie na zasadzie ich dostępności, wcześniejszej sprawdzalności, ale na zasadzie poszukiwania doskonałości – przy czym student nie przywiązuje się do danego rozwiązania raz na zawsze, nawet jeśli okazuje się ono skuteczne, lecz stara się udoskonalać swoje postępowanie na podstawie wiedzy, którą zdobywa oraz samodzielnego myślenia. *Refleksja krytyczna* wiąże się z potencjałem transformacji posiadanych przekonań i wartości. Kember, Leung, Jones i Yuen (2000) byli zdania, że *refleksja krytyczna* jest przez studentów dość rzadko przejawiana na wysokim poziomie.

Przykłady stwierdzeń ze skali *refleksji krytycznej* brzmią:

- W czasie uczęszczania na te studia odkryłem błędy, które wcześniej uznawałem za prawdę.
- Dzięki studiom zmieniłem sposób patrzenia na siebie.
- Te studia zmieniły moje niektóre dotychczasowe przekonania.

Każda ze skal kwestionariusza zawiera po cztery pytania, co daje razem szesnaście stwierdzeń. Badani, za pomocą pięciopunktowej skali Likerta, określają

stopień ich zgodności z danym stwierdzeniem (np. 5 – zdecydowanie się zgadzam, 4 – raczej się zgadzam, 1 – zdecydowanie się nie zgadzam).

Skale wyróżnione przez Kembera, Leung, Jonesa i Yuen (2000) pozwalają identyfikować refleksyjność studentów zdefiniowaną jako autoodniesienie do własnego uczenia i studiowania. Opisy myślenia i działania studentów wyrażają ich aktywność w procesie edukacji, w procesie uczenia się akademickiego. Dlatego też *działania rutynowe, rozumienie, refleksja, refleksja* krytyczna mogą mieć pewne wspólne obszary z kategoriami wyróżnionymi przez innych konceptualizatorów kształcenia. Taką zbieżność dostrzegają Ursula Lucas i Phaik Leng Tan (2006a) – porównanie do celów kształcenia Benjamina Blooma oraz autorka tych studiów – porównanie do tetragonalnej koncepcji racjonalności kształcenia Bogusława Milerskiego i Macieja Karwowskiego (2016), a także porównanie do racjonalności instrumentalnej i komunikacyjnej Roberta Kwaśnicy (2007).

Lucas i Tan (2006a) zauważyły, że kategoria *rozumienia* obejmuje niektóre, niższe kategorie wiedzy wyróżnione przez Blooma (1956), opisane pod postacią taksonomii celów kształcenia. W dziedzinie poznawczej Bloom wyróżnił: wiadomości, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę, ocenianie. Opis skali *rozumienie* jest w wielu punktach spójny z wyróżnionymi przez Blooma poziomami – wiadomości, rozumienie i zastosowanie. Wiadomości stanowią zbiór faktów, terminów, pojęć, informacji, które są odtwarzane adekwatnie do sytuacji. Rozumienie zawiera elementy interpretacji i wyciągania wniosków. Zastosowanie oznacza umiejętność zastosowania posiadanej wiedzy w konkretnych sytuacjach. Zdobyta wiedza może być aplikowana w nowych sytuacjach. Student, który rozumie to, czego się uczy, stosuje poznane zasady do wykonywanego aktualnie eksperymentu lub innej działalności. Wyższe poziomy wyróżnione przez Blooma (analiza, synteza, ocenianie) nie są spójne ze skalą *rozumienie* w sposób tak oczywisty. Konstrukty *rozumienie* opisuje bowiem próby rozumienia pojęć, ale nie uwzględnia aplikacji tych pojęć przez pryzmat ich osobistego znaczenia dla podmiotu. Innymi słowy, podmiot rozumie wiedzę, ale nie potrafi osobiście się do niej ustosunkować, określić tego, czy opiera się na wystarczających dowodach, czy nie zawiera sprzeczności, czy jest najlepszym opisem danej sytuacji.

Skala *refleksja* koresponduje z wyższymi poziomami kształcenia Blooma – analizą, syntezą, a przede wszystkim ewaluacją. Analiza informacji oznacza m.in. ich podział na elementy składowe. Pozwala to na określenie relacji między tymi elementami oraz odkrycie ich ukrytych znaczeń. Synteza jest złożeniem

elementów w całość, a następnie nadaniem im nowej jakości. Zsyntetyzowane wiadomości pod postacią nowej jakości mogą stanowić podstawę do aplikacji tych wiadomości w innych sytuacjach. Ocena stanowi formułowanie sądów o faktach, wiedzy i ich aplikacji potencjalnej oraz dokonanej.

Zdaniem Roberta Kwaśnicy (2007) myślenie pedagogiczne dzieje się w granicach dwóch racjonalności – adaptacyjnej i emancypacyjnej. Racjonalności jako teoretyczne konstrukty pozwalają na opis tego, w jaki sposób jednostka może obserwować i analizować rzeczywistość. Można je zatem rozważać w kontekście uczenia się i edukacji. Myślenie i działanie studentów opisane na skalach: *działania rutynowe i rozumienie* jest w dużej mierze spójne z definiowaniem świata zgodnie z racjonalnością adaptacyjną. *Refleksja i refleksja krytyczna* odpowiadają zaś widzeniu świata przez pryzmat racjonalności emancypacyjnej. Zgodnie z racjonalnością adaptacyjną człowiek:

[...] przeświadczony o niekwestionowanej realności kulturowo zdefiniowanego świata traktuje własną wiedzę w sposób naturalistyczny, jako niezależne od podmiotowych uwarunkowań odzwierciedlenie obiektywnej rzeczywistości. W takiej sytuacji nie dostrzega on podwójnego relatywizmu swojego rozumienia świata. Po pierwsze – nie zdaje sobie sprawy, że to, jak świat spostrzega, zależy od jego indywidualnej biografii [...]. Nie dostrzega też drugiego źródła relatywizmu, tzn. nie uświadamia sobie, że wiedza, którą rozporządza i która organizuje jego percepcję świata, jest uwarunkowana przez strukturę społeczeństwa i kulturę, w której on żyje (Kwaśnica 2007, s. 89–90).

Podmiot uczący się nie dostrzega relatywizmu własnej wiedzy. Wątpliwości pojawiające się na drodze poznania są traktowane jako zagrażające poczuciu normalności. Wobec tego poszukiwane są najprostsze i z pozoru najskuteczniejsze sposoby na ich pozbycie się. Muszą one być usuwane natychmiast, dlatego ich likwidacja następuje w taki sposób, aby nie naruszać struktury wiedzy, którą się posiada (Kwaśnica 2007, s. 90). Interpretacja w racjonalności adaptacyjnej sprowadza się do czterech cech: fundamentalizmu interpretacyjnego, interwencyjności (reaktywności) poznawczej, pragmatyczności uzasadnień i samopotwierdzającej świadomości poznawczej.

Świat widziany przez pryzmat racjonalności emancypacyjnej jest procesualny, wspólnotowy i komunikacyjny.

Kultura nie jest już traktowana adaptacyjnie, jako zbiór ustalonych celów i norm działania, lecz emancypacyjnie – jako zbiór możliwych i zmieniających się interpretacji rzeczywistości. Interpretacje te nie są systemem nakazów,

zakazów, wymagań i ułatwień umożliwiających przystosowanie, lecz są one zbiorem punktów widzenia, z których każdy przed zaakceptowaniem wymaga zbadania i uzasadnienia, ewentualnie rewizji i zmiany (Kwaśnica 2007, s. 101).

Podstawowe założenie interpretacyjne racjonalności emancypacyjnej zawierają przekonanie o nieoczywistości świata oraz o jego konwencjonalności zdefiniowanej przez kulturę. Konsekwencjami takich interpretacji są, po pierwsze dostrzeżenie relatywizmu własnej wiedzy, a po drugie pogodzenie się z wątpliwościami epistemologicznymi i wymaganie tego od innych.

Można dostrzec również pewne analogie między skalami do badania refleksyjności i racjonalnościami wyróżnionymi przez Bogusława Milerskiego i Macieja Karwowskiego (2016). Autorzy w swojej tetragonalnej teorii racjonalności wyróżnili racjonalność: prakseologiczną, hermeneutyczną i emancypacyjną. Racjonalność prakseologiczna jest ukierunkowana na praktyczne i techniczne opanowanie treści kształcenia a nie rozwój własnej osobowości oraz wnikliwy wgląd w poznawaną rzeczywistość. Wystarczy nauczyć się sprawnie działać w zakresie budowania własnej pozycji zawodowej i społecznej. Racjonalność prakseologiczna w przedstawionej formule będzie przejawiała się w rutynowym, a nie w refleksyjnym podejściu do edukacji. Wyższe formy racjonalności prakseologicznej są związane ze sprawnym działaniem podmiotu w sferze społecznej – uruchamianiem zdolności intersubiektywnych i komunikacyjnych (rozumienie siebie i innych) – i można je utożsamiać z rozumieniem opisanym przez Kembera.

Racjonalność hermeneutyczna „jest zorientowana na pozyskiwanie rozumienia oraz na umiejętność wartościowania siebie i świata” (Milerski i Karwowski 2016, s. 148). Przy pierwszym spojrzeniu ta kategoria wydaje się spójna ze skalą *rozumienie*. Jednak autorzy stoją na stanowisku, że opisane przez nich rozumienie jest bardzo głębokie i dokonuje się w kilku sferach: ontologiczno-egzystencjalnej, ontologiczno-osobowościowej, epistemologiczno-egzystencjalnej oraz epistemologiczno-metodologicznej. Wyznacznikami racjonalności hermeneutycznej są: rozmyślnie kreowanie własnej egzystencji, kształtowanie osobowości, świadome odnoszenie się do swojego bycia w świecie, dlatego można ją utożsamiać z *refleksją*, a nawet *refleksją krytyczną* studentów.

Racjonalność emancypacyjna wiąże się z traktowaniem jednostki w sposób podmiotowy. Jest ona wolna i ma potencjał samostanowienia. Racjonalność emancypacyjna w wymiarze jednostkowym może być zatem utożsamiana z refleksyjnością. Drugi wymiar racjonalności emancypacyjnej – wymiar społeczno-polityczny – kładzie na barki kształcenia szkolnego odpowiedzialność za wytworzenie właściwego modelu społeczeństwa, którym jest inkluzyjna

wspólnota komunikacyjna. Kluczowy dla tego procesu jest krytyczny charakter racjonalności emancypacyjnej oraz odpowiedzialność społeczna. Postawa krytyczna oraz odpowiedzialność w zakresie swojego uczenia się i działania są podstawowymi wyznacznikami refleksyjności krytycznej.

Narzędzie pomiaru zmiennych edukacyjnych, rodzinnych i społeczno-kulturowych

Brane pod uwagę zmienne związane z edukacją badanych oraz zmienne opisujące ich sytuację ekonomiczną i społeczno-kulturową stanowiły kompilację znanych i bardzo często używanych w badaniach edukacyjnych czynników (np. poziom studiów, średnia uzyskiwanych ocen, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania). Dodatkowo posłużono się również kilkoma mniej specyficznymi wskaźnikami – były to np. podróże zagraniczne odbywane w dzieciństwie. Opracowano, krótki, składający się z 25 pytań kwestionariusz ankiety dla studentów. Większość punktów stanowiły pytania zamknięte z kilkoma, a nawet tylko z dwiema opcjami odpowiedzi. Były to pytania o: płeć, poziom studiów, studiowany kierunek, system studiów, wykształcenie rodziców, wychowanie w środowisku miejskim lub wiejskim, uczestnictwo w podróżach zagranicznych i zajęciach dodatkowych w przeszłości (w dzieciństwie), dochody studenta i jego rodziny. Niektóre pytania zawierały otwartą możliwość odpowiedzi. Były to prośby o podanie: wieku, nazwy uczelni, średniej ocen z ostatniego semestru i zawodów rodziców.

Wywiad ekspercki na temat studentów i ich refleksyjność

Wywiad ekspercki jest prowadzony z wybitnymi profesjonalistami – uznanymi ekspertami w badanej dziedzinie. Profesjonalizm odpowiada posiadaniu znacznej wiedzy eksperckiej z danego obszaru i/lub znaczącej praktyki związanej z badaniami i/lub pracą w tymże obszarze. Ekspertstwo wpisuje się we współczesność:

W naszych czasach nawet osoba bardzo wykształcona nie jest w stanie rozemnieć się we wszystkich dziedzinach wiedzy i nauki. Przepaść ta nieustannie się zwiększa (von Kuehnelt-Leddihn 2008, s. 53).

Ekspertyza pozwala dotrzeć najgłębiej, ale warto pamiętać, że czasem może to być zupełnie fałszywy trop. Innymi sowy, ekspertyza może ograniczać pola widzenia. Zdarza się, że ekspert nie dostrzega tego, co widzi, ktoś, kto jest ekspertem w danej, wąskiej dziedzinie nie jest, lecz działa szeroko i interdyscyplinarnie, choć może płycej. Obecnie – ze względu na wielokierunkowy i dynamiczny rozwój – istnienie ekspertów, szczególnie w niszowych dziedzinach, jest niezwykle ważne. Można powiedzieć, że dzięki ekspertom rozwój jest w ogóle możliwy – to oni napędzają rozwój i nim kierują. Lucyna Rajca (2007, s. 60), w książce na temat demokracji, podkreśla rolę ekspertów w dzisiejszym, coraz bardziej skomplikowanym, świecie. Eksperti potrzebni są do podejmowania trafnych decyzji, ponieważ przeciętna jednostka jest zazwyczaj ignorantem w sprawach publicznych. „Czy wobec tego można odpowiedzialność za losy narodu powierzać obywatelom o przeważnie niewystarczających kompetencjach?”. Autorka tego pytania stoi na stanowisku, że wiedza ekspercka jest nie tylko przydatna, lecz wręcz niezbędna ze społecznego punktu widzenia, ponieważ w przypadku jej braku ludzie jako wspólnota nie byłiby w stanie rozwiązać wielu problemów społecznych. Ekspert jest zatem osobą, która posiada wiedzę, potrafi ją dobrze wykorzystać, lecz także sprawnie ją selekcjonować. Specjalista w danej dziedzinie będzie potrafił oddzielić wiedzę od wielu istniejących na dany temat informacji, bezużytecznych, a niekiedy nawet szkodliwych. „Przeciętna jednostka”, niebędąca ekspertem w danej dziedzinie, w obliczu bezużytecznych, szkodliwych informacji może czuć się zagubiona, a nawet popełnić błędy w swoim postępowaniu – co nie oznacza jednak, że ekspert zawsze postępuje właściwie.

W ciągu dziejów bycie ekspertem nie zawsze oznaczało to samo. Łukasz Skryplonek (2011) pisze, że Harry Collins i Robert Evans wyróżnili trzy okresy kształtowania się oraz postrzegania wiedzy eksperckiej. Pierwszy okres określono złotym wiekiem mędrców. Ekspert wyróżniał się wówczas na tle innych członków społeczeństwa. Drugi okres kształtowania wiedzy eksperckiej to czas społecznego konstrukttywizmu. Wiedza przestała być traktowana jako dostępna wyłącznie dla ekspertów, ponieważ szersze grono odbiorców miało możliwości i zdolności związane z nabywaniem wiedzy. Jeszcze inaczej wiedza ekspercka jest traktowana w kształtującym się obecnie okresie „trzeciej fali”, zwanym też erą społeczeństwa wiedzy (Toffler 2006). W społeczeństwie wiedzy ma się do czynienia z kształtowaniem się grup eksperckich. Innymi słowy, ludzie organizują się w grupy, których wyznacznikiem jest posiadanie określonej wiedzy. Kto jest posiadaczem tej wiedzy? Potencjalnie każdy. Demokratyzacja wiedzy

w okresie „trzeciej fali” powoduje jednak, że nie tylko przeciętny człowiek, lecz także uznany ekspert może poczuć się w swojej dziedzinie zagubiony i przytłoczony nadmiarem informacji. Wypowiadający się w tym temacie Giddens (2007, s. 194) pisze:

[...] profesjoniści rzadko kiedy są zgodni, nawet w dziedzinie, która jest ich domeną, znajdują się czasem w pozycji stojącego przed taką samą decyzją laika. W systemie pozbawionym ostatecznych autorytetów jest normą, że nawet najbardziej hołubione poglądy, które tworzą podstawy systemów eksperckich, są poddawane rewizji i modyfikowane.

Refleksyjność została uznana za istotny element charakterystyki eksperta jeszcze zanim nastął okres „trzeciej fali” – kiedy nie przewidywano nadejścia rewolucji informatycznej na obecną skalę. Alfred Schütz (1976, za: Skryplonek 2011) – specjalista od intersubiektywności, autor klasycznego artykułu o informacji, wiedzy i ekspertach – na łamach *The well-informed citizen. An essay on the social distribution of knowledge* („Obywatel dobrze poinformowany. Esej na temat społecznego rozpowszechniania wiedzy”) scharakteryzował eksperta jako osobę świadomą, zdolną do refleksji, potrafiącą uzasadnić swoje racje. Schütz w swojej pracy opisał trzy typy idealne – laika, czyli człowieka z ulicy, dobrze zorientowanego obywatela oraz eksperta.

Ekspert to osoba zdająca sobie sprawę z tego, że wiedza ma swoje ograniczenia, które można racjonalizować. Innymi słowy, ekspert będzie opierał uzasadnienia własnych sądów, ocen, poglądów o racjonalne i przemyślane argumenty oraz niezależne dowody wiedzy. Ponadto ekspert nigdy nie podejmuje decyzji ze względu na swój nastrój czy subiektywne upodobania. Człowiek dobrze zorientowany w swoim postępowaniu bierze pod uwagę opinie profesjonalistów. Jeśli zdania ekspertów są różne, to wybiera on tę opinię, która – jego zdaniem – jest w większym stopniu racjonalnie uzasadniona. Kieruje się zasadą niwelowania dużego wysiłku intelektualnego i niepoświęcania dużej ilości czasu na przyjmowanie określonych stanowisk. Swoje decyzje podejmuje z łatwością, ale nie kieruje się wyłącznie osobistymi przekonaniem i pasjami, lecz polega na rozsądnych i dostępnych argumentach wybranych ekspertów. Cały czas pozostaje na poziomie przedrefleksyjnym. Człowieka z ulicy reprezentuje poziom nierefleksyjny. Postępuje według wyuczonych wcześniej procedur. Posiada wiedzę, ale się nad nią głęboko nie zastanawia, nie docieka jej źródeł oraz poprawności. Schütz podkreślał, że na co dzień można pozostawać

ekspertami w jednej dziedzinie, a człowiekiem z ulicy w innej dziedzinie. Zauważyć można, że w eseju Schütza refleksyjność nie jest traktowana jako uniwersalna cecha człowieka, ponieważ może się ona objawiać tylko w wybranych sferach, zwłaszcza w tych, w których dana osoba może być określona mianem eksperta. Innymi słowy, nie można być refleksyjnym ekspertem od wszystkiego. Ani refleksyjność, ani jej poziom nie jest przez Schütza eksponowany jako stała cecha osobowa charakteryzująca poszczególne typy idealne.

Z punktu widzenia koncepcji refleksyjności, które są wiodące w tej pracy (np. Baxter Magolda, Mezirow, Kember, Schön, Bruner), praktyka, że jednostka bywa refleksyjna w jednym obszarze i nierefleksyjna w innym nie jest tak wyraźnie akcentowana. Wymienione koncepcje traktują refleksyjność jako względnie stałą cechę osobową. Nie oznacza to jednak, że eksperctwo opisane przez Schütza wyklucza stosowanie wywiadu z ekspertami w tych badaniach. Przyjęto, że każdy w życiu zawodowym i osobistym pełni rozmaite role, które wiążą się ze specyficzną wiedzą i specyficznymi działaniami. Jednostka refleksyjna nie musi być ekspertem od wszystkiego, zachowuje ona jednak głęboką świadomość swoich potencjałów. Jeśli się czymś zainteresuje, będzie chciała lepiej to poznać, poświęci swój czas, pozyska szeroką wiedzę oraz wytworzy własny punkt widzenia, opierając go na racjonalnych argumentach eksperckich. Jednak przede wszystkim skoncentruje się na samodzielnych, wysoce świadomych analizach, syntezach, a nawet transformacjach myślenia.

Wywiad ekspercki jako odmiana wywiadu narracyjnego został spopularyzowany dzięki badaniom, które prowadził Fritz Schütze w latach 70. XX wieku. Za pomocą tzw. narracyjnego wywiadu eksperckiego Schütze i jego współpracownicy badali przebieg procesów politycznych z perspektywy osób w nich uczestniczących – samych polityków. W wywiadzie narracyjnym eksperctwo jest uznawane za kategorię pozwalającą odkrywać fenomen przebiegu życia ludzkiego lub też za kategorię pozwalającą wyjaśniać zjawiska społeczne poprzez pryzmat biografii badanych (Schütze 1981, za: Rokuszewska-Pawełek 2006). W tych studiach badani nie byli ekspertami w zakresie własnej biografii, ponieważ ich życie nie było przedmiotem badań. Wywiad ekspercki miał służyć pozyskaniu wiedzy eksperckiej z konkretnego tematu – studentów, ich refleksyjności i czynników z nią współwystępujących.

Poszukując metodologicznych podstaw do zastosowania wywiadu eksperckiego, postanowiono posłużyć się innym ujęciem tej metody, które odnaleziono w pracy Alexandra Bognera, Beate Littig i Wolfganga Menza (2009). Wywiady eksperckie, tak jak je opisali wymienieni autorzy, nie są spopularyzowanym

sposobem badań pedagogicznych, choć ich odmiany są stosowane w ekonomii, gospodarce i w socjologii. Często występują w tych dziedzinach pod postacią tzw. metody delfickiej używanej przede wszystkim w prognozowaniu zdarzeń, które mogą nastąpić w przyszłości. Wywiad delficki, jako metoda heurystyczna, bazuje na wiedzy, doświadczeniu i opiniach ekspertów z danej dziedziny.

Wywiad ekspercki zyskał rangę pełnoprawnej metody naukowej wraz z wydaniem w 2002 roku książki pod niemieckim tytułem *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* („Wywiad ekspercki: teoria, metoda, zastosowanie”) pod redakcją Alexandra Bognera, Beate Littig i Wolfganga Menza (za: Skryplonek 2011). Sami autorzy sugerują jednak, że początek debaty o wywiadzie eksperckim rozpoczął się w Niemczech wydaniem w 1991 roku artykułu zatytułowanego *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenigbedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion* („Wywiady eksperckie – często wykorzystywane bez głębokiego przemyślenia. Refleksje dotyczące jakościowej metodyki prowadzenia dyskusji”) autorstwa Michaela Meusera i Urliki Negel (1991). W 2009 roku Bogner, Littig i Menza wydali zredagowaną przez siebie anglojęzyczną książkę pod tytułem *Interviewing Experts*. Autorzy (Bogner, Littig, Menz 2009) wyróżnili trzy typy wywiadu eksperckiego – eksploracyjny, systematyzujący i generujący teorię. W dalszej części podrozdziału przeanalizowano każdy z nich pod kątem badania refleksyjności studentów.

Eksploracyjny wywiad ekspercki jest prowadzony w celu podstawowego zorientowania się w przedmiocie badania. Z góry wiadomo, że przedmiot badania jest nowy lub znany w niewielkim stopniu oraz jeszcze nieopisany. W eksploracyjnym wywiadzie eksperckim dopuszczalne są zarówno metody jakościowe, jak i ilościowe. Refleksyjność studentów jako przedmiot badań nie spełnia tego wyznacznika, ponieważ nie jest to temat badaczowi nieznan. W momencie rozpoczęcia przeprowadzania wywiadów z ekspertami badacz dysponował wiedzą teoretyczną z zakresu refleksyjności oraz wynikami badań ilościowych nad refleksyjnym myśleniem studentów. W tych badaniach badacz nie skupiał się na wysondowaniu tematu, niemniej pozostawał świadomy tego, że pewne cechy związane z eksploracją mogą wystąpić. Zakładając, że badani będą się dzielić swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniami – mogły w wywiadzie pojawić się osobiste definicje, które w dalszej kolejności byłyby interpretowane i porównywane.

Systematyzujący wywiad ekspercki przeprowadzany jest z praktykiem poruszającym się w obszarze badań. Wiedza ekspercka pochodzi z działania i doświadczenia. Ekspert jest przewodnikiem, który posiada wiedzę niedostępną badaczowi

podjemującemu próbę uzyskania usystematyzowanych i kompletnych informacji. W przypadku badania refleksyjności studentów w roli ekspertów mogliby występować specyficzni studenci oraz wybrani nauczyciele akademicki. W przypadku studentów byłyby to osoby, o których wiadomo, że są w wysokim stopniu refleksyjne oraz że refleksyjność jest dla nich szczególnie interesującą kategorią. Nauczyciele-wykładowcy w roli ekspertów od refleksyjności studentów także muszą się czymś wyróżniać. Będą na co dzień prowadzić działalność edukacyjną, której jednym z celów jest rozwój refleksyjności studentów. W zakresie działalności badawczej powinni być ponadprzeciętnie zorientowani w zagadnieniu studenckiej refleksyjności oraz prowadzić studia związane z tą tematyką. Świadomość, że eksperci posiadają unikatową wiedzę ekspercką, powoduje, że badacz traktuje ją pierwszoplanowo. Innymi słowy, osoba badana, w oczywisty sposób jest traktowana podmiotowo, ale nie interesuje badacza całościowo. Badacz skupiony jest na wybranych zasobach eksperta, które są spójne z jego projektem naukowym.

Systematyzujący wywiad ekspercki stosowany jest dosyć często w procesie triangulacji badań. W tych badaniach odnajduje się pewne cechy charakterystyczne tego wywiadu. Informacje pozyskane od ekspertów – będą to naukowcy, których przedmiot zainteresowania jest związany z edukacją studentów i refleksyjnością – mogą stanowić uzupełnienie wiedzy uzyskanej w badaniach ilościowych. Wyznacznikiem systematyzującego wywiadu eksperckiego jest także porównywanie uzyskanych danych i ich sekwencyjne usystematyzowanie. Podstawą tego usystematyzowania mają być wcześniej zdefiniowane, konkretne pytania do ekspertów. W tych studiach posłużono się głównie pytaniami skonstruowanymi adekwatnie do wywiadu swobodnie ukierunkowanego. Poza tym wykorzystano także pewne wspólne, a nawet uszczegółowione pytania – jednak nie w każdym wywiadzie zadano te same pytania i nie w tej samej kolejności. Nie można więc zakładać dokonywania syntezy i interpretacji zebranego materiału na podstawie konkretnych, opracowanych wcześniej kategorii.

Celem wywiadu eksperckiego generującego teorię jest przełożenie wiedzy eksperckiej na język teorii. Poprzez analityczną rekonstrukcję subiektywnej wiedzy eksperckiej odkrywa się ukryte znaczenia badanych i interesujących treści. W tych badaniach wybrane cechy wywiadu generującego teorię ujawniają się w kilku obszarach. Pierwszym jest próba odkrycia posiadanej przez eksperta, unikalnej wiedzy na temat refleksyjności studentów. Drugim są starania, aby na podstawie ujawnionych przez eksperta zasobów oraz sposobu postrzegania przedmiotu badań sformułować ekspercki opis refleksyjności studentów i wyjaśnić współwystępowanie czynników edukacyjnych i środowiskowych z tą refleksyjnością. Trzecim,

uzyskana od kilku ekspertów wiedza źródłowa na temat rozwijanej przez nich praktyki, zostanie uznana za zbiór wiedzy o randze elementów, z których potencjalnie może powstać teoria. W eksperckim wywiadzie generującym teorię z definicji jest wybierane podejście jakościowe. Bogner, Littig i Menz (2002) piszą, że ten typ wywiadu może zawierać się wyłącznie w paradygmacie interpretatywnym. Prezentowane w tej pracy badania zostały zaprojektowane w modelu triangulacyjnym, choć część z nich, stanowiąca wywiady eksperckie, zostanie przeprowadzona techniką wywiadu (rozmowy badacza z badanym ekspertem) – dlatego kryterium interpretatywne można uznać za spełnione.

W całym projekcie połączona zostanie metoda ilościowa – wyrażoną przez użycie kwestionariusza do pomiaru myślenia refleksyjnego w dużej próbie studentów – z metodą jakościową, wyrażoną poprzez wywiady z ekspertami i interpretację zawartych w wywiadach treści. Wyniki badań ilościowych będą jednak tylko do pewnego stopnia strukturalizować tok rozmów z ekspertami. Interlokutorzy zostaną poproszeni o komentarz do wyników badań ilościowych. W dyskusjach pojawi się jednak również przestrzeń na dzielenie się rozmaitymi zagadnieniami, których wcześniej nie można było przewidzieć, które będą przejawiały się zwłaszcza w interpretatywnej warstwie rozmowy.

Bogner, Littig i Menz (2002), pisząc o wiedzy eksperckiej w wywiadach generujących teorię, wyróżniali trzy jej rodzaje: techniczną, procesualną i interpretatywną. Wiedza techniczna jest związana z działaniami rutynowymi wykonywanymi przez ekspertów w ramach swojej praktyki zawodowej. Zakłada się, że ten rodzaj wiedzy – jeśli w ogóle się pojawi – będzie marginalną treścią tych studiów. Wiedza procesualna może być pozyskana zarówno z działalności praktycznej, jak i z poznania teoretycznego w wybranym obszarze. Formując pytania mające na celu wydobyć wiedzę procesualną, można pytać o przebieg, porządek, sekwencję podejmowanych przez podmiot określonych praktyk czy działań. Nauczyciel akademicki może być w tym przypadku potraktowany jako ekspert zatrudniony w danej organizacji. Zważywszy na cechy badań refleksyjnych można dostrzec, że wywiad ekspercki generujący teorię prowadzi do powstawania wiedzy interpretatywnej. Ten typ wiedzy eksperckiej wydaje się najlepiej pasujący do opisu przeprowadzonych wywiadów. Badania wokół kategorii interpretatywnej cechują się niespójnością i heterogenicznością, ponieważ składają się z przekonani i doświadczeń ekspertów, prezentujących własne punkty widzenia (które nie muszą być spójne i mogą zawierać różne wyjaśnienia).

W tych badaniach, w roli ekspertów wystąpili nauczyciele akademicki – naukowcy – w których obszarze zainteresowań leży edukacja studentów,

w tym refleksyjność i edukacja refleksyjna. Założono, że przeprowadzenie wywiadów z tą grupą pozwoli nie tylko w sposób profesjonalny skomentować wyniki studiów ilościowych, lecz także umożliwi, pogłębiając o własną refleksję, ekspercką ocenę stanu refleksyjności studentów oraz zmian zachodzących na tym polu.

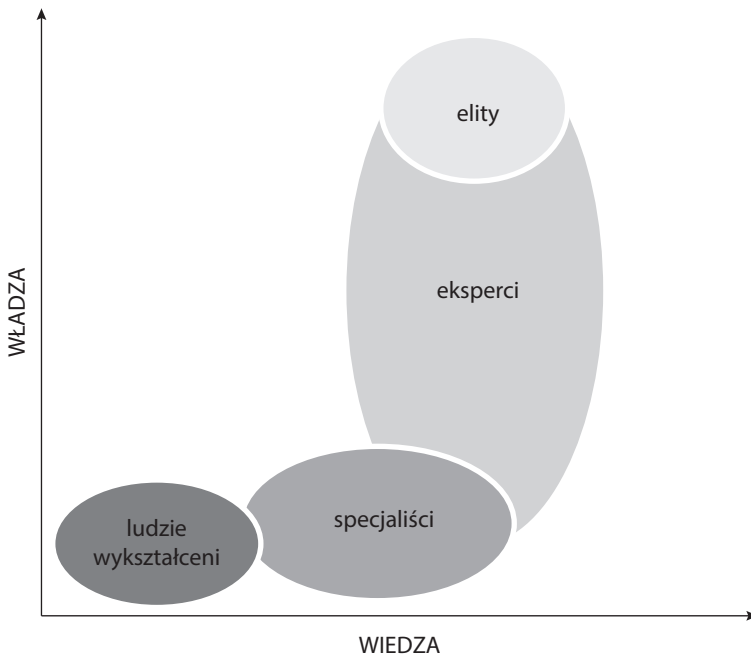
Wykształceni kierunkowo pedagogzy z założenia charakteryzują się wystarczającym poziomem wiedzy i kompetencji w kwestii edukacji, wychowania i opieki. W tym znaczeniu są oni teoretycznie przygotowanymi ekspertami do działań praktycznych. Jeśli zaś wybiorą karierę akademicką, stają się także ekspertami w sferze nauki. Niekiedy te sfery się przenikają, ponieważ często akademicy, zwłaszcza na początku kariery, pracują również w zawodach związanych z praktyką pedagogiczną. Na marginesie można dodać, że podejmowane przez pedagogów – akademickich ekspertów – opisy, wyjaśnienia, diagnozy, interpretacje oraz powstałe na ich kanwie rekomendacje, nie spotykają się z wystarczającą uwagą i uznaniem w wymiarach politycznym i instytucjonalnym. Nawet najważniejsze decyzje dotyczące pedagogicznych obszarów praktyki społecznej są podejmowane z pominięciem głosu pedagogów, a wyrażana przez nich krytyka jest jakby niesłyszalna.

W wywiadzie eksperckim rola badacza i badanego ulega przemodelowaniu – to badany ma szeroką wiedzę w badanym obszarze, nie czyni to jednak z niego postaci dominującej. Wyróżnia go również wysoki status wśród osób poruszających się na co dzień w obszarze badań. Za oczywistych ekspertów z zakresu refleksyjności studentów uznano naukowców – pedagogów zajmujących się tematyką refleksyjności lub pokrewną, oraz pracujących na co dzień ze studentami. Takie postaci, w ogólnym pojęciu, uosabiają zarówno teoretyków, jak i praktyków z interesującego obszaru. Zgłębiając wiedzę teoretyczną na temat ekspertów, należy zastanowić się, czy charakterystyki osób, z którymi chciano przeprowadzić wywiady nie wykraczają poza definicję eksperta. Podczas studiowania literatury natknięto się na termin *elite interview* (wywiad elitarny) (Littig 2009), który w wielu obszarach jest spójny z wywiadem eksperckim, ale pod pewnymi względami jest też specyficzny.

Beate Littig (2009), podkreślając tożsame wyznaczniki metodologiczne obu typów wywiadu, wymienia m.in. – podobną specyfikę interakcji między badaczem i badanym podczas rozmowy oraz trudny dostęp do obu grup. Zarówno eksperci, jak i elity są uosobieniem wiedzy interpretacyjnej (wiedzą dlaczego) oraz wiedzy proceduralnej (wiedzą jak). Autorka (Littig 2009) zauważa jednak, że funkcjonowanie elit związane jest z posiadaną przez nie wysoką pozycją

społeczną opartą zarówno na wiedzy, jak i władzy. Elity można więc uznać za specyficzną grupę ekspertów, wyróżnioną przez najwyższy poziom władzy oraz bardzo wysoki poziom wiedzy.

Wymienione atrybuty elit pozostają tożsame z tymi, które w 1969 roku zostały opisane przez Anthony'ego Dextera (za: Littig 2009) za pomocą epitetów: wpływowi, prominentni, wybitni, dobrze poinformowani. W tej samej pracy (Littig 2009, za: Dexter 1969) wyjaśniono, że wyznacznikiem wywiadu elitarnego jest specjalne, ponadstandardowe traktowanie rozmówcy. Elitar-nemu respondentowi daje się prawo do definiowania faktów i zdarzeń, na których temat toczy się rozmowa. Umożliwia mu się również, aby do narracji wprowadzał własne rozumienie tematu oraz osobiste wyobrażenie tego, co jest szczególnie istotne i warte podkreślenia. Dexter (1969, za: Littig 2013) podkreślił również, że elitarność jest rozpatrywana w kontekście relacyjnym. Elity składają się z grupy wpływowych oraz powiązanych ze sobą osób. Tworzą one personalną sieć zdolną do podejmowania decyzji oraz wpływania na procesy, które są ważne ze społecznego punktu widzenia. Opisujący wpływ społeczny może dotyczyć konkretnego środowiska, np. wybranej firmy, społeczności, ale może mieć także o wiele szerszy publiczny czy też socjalny zasięg.



Rysunek 4. Specjaliści, eksperci i elity (opracowanie na podstawie: Littig 2009)

Littig (2013), prezentując obszary badań nad elitami, wyróżniła kilka grup:

- elity polityczne i społeczne;
- elity biznesowe;
- elity profesjonalne (np. z obszaru medycyny, prawa, duchowieństwa);
- elity medialne.

Podjmując próbę określenia, do jakiego typu elit ewentualnie należałyby niektórzy badani eksperci, najtrafniejszym wyborem wydają się elity profesjonalne. Można ich także sygnować innym – niewyróżnionym przez Littig (2013) – mianem elit intelektualnych. Rozmówcy tych badań charakteryzują się bowiem bardzo dużym poziomem wiedzy z obszaru pedagogiki, co znajduje również oficjalne potwierdzenie w stopniach i najwyższych tytułach naukowych.

Chcąc rozwiązać wątpliwości odnośnie do tego, czy interlokutorów tych badań określać mianem ekspertów, czy elit, podążać należy za tokiem myślenia Littig (2013), która elity traktuje jako specjalną grupę ekspertów. Zakłada się więc, że wszyscy badani mogą być uznani za ekspertów, a część z nich za ekspertów elitarnych.

Poszukując metodologicznego ładu, zwrócono uwagę na jeszcze inny opis ekspertów, dokonany przez tę samą autorkę. Littig (2013) wyjaśniła, że istnieją trzy podejścia, które pozwalają nadać miano eksperta. Podejścia te określiła jako: wolontariackie, konstruktywistyczne, socjologiczne i wiedzy. Pierwsze podejście traktuje eksperctwo jako kategorię, którą każdy może przypisać do siebie samego, w myśl zasady „jestem ekspertem od swojego życia”. Rola eksperta konstruktywisty jest przypisywana społecznie. Wyznacznikami ekspertów jest posiadanie specjalistycznej wiedzy oraz pełnienie specjalistycznych funkcji, przez co inni członkowie danego społeczeństwa uznają daną osobę za eksperta. Ekspertwo może mieć wymiar lokalny lub globalny, w zależności od zasięgu i wpływów społecznych będących udziałem ekspertów. Traktowanie eksperctwa zgodnie z podejściem opartym o socjologię wiedzy wiąże się z posiadaniem wiedzy specjalistycznej, która jest także określona przez uprawiany zawód. W tym podejściu podkreślona jest również podmiotowa świadomość posiadanej wiedzy. Jest to wiedza problematyczna, wysoce uświadamiana, reflektowana. Nauczyciele akademicki, traktowani jako elity i jako eksperci, wpisują się przede wszystkim w trzecie oraz drugie podejście. Zakłada się, że status pełnionej przez nich funkcji jest wyznaczony przez posiadanie wysoce specjalistycznej wiedzy oraz wykonywanie zawodu uznanego społecznie za elitarny. Twierdzenie to znajduje swoje uzasadnienie w rankingach na temat najbardziej prestiżowych zawodów. W raporcie CBOS zatytułowanym „Prestiż zawodów” (www.cbos.pl... 2013) profesor uniwersytetu zajmuje drugie

miejsce w hierarchii zawodów określonej według kryterium poważania społecznego. W wydanym trzy lata później raporcie CBOS zatytułowanym „Społeczne oceny uczciwości i rzetelności zawodowej” (www.cbos.pl... 2016) można przeczytać, że naukowcy, niezmiennie od 1997 roku, poprzez badania z 2000, 2006 i 2016 roku, są oceniani jako najuczciwsi i najrzetelniejsi spośród osób pracujących w różnych zawodach.

Powracając do ogólnych zasad metodologicznych prowadzenia wywiadów eksperckich, w tym wywiadów elitarnych, warto podkreślić, że są one przeprowadzane na niewielkiej, celowo dobranej grupie respondentów. Wywiady eksperckie przyjmują zazwyczaj formę niestandardyzowaną, swobodną. Zadawane w wywiadzie eksperckim pytania mają najczęściej formę otwartą, choć ściśle określoną tematykę (Babbie 2004). W wywiadach eksperckich respondent w żaden sposób nie jest podporządkowany badaczowi. Odpowiada na zadawane przez niego pytania, ale tak samo jak badacz występuje w roli profesjonalisty. Nie można zatem w tego rodzaju badaniach mówić o przewadze którejkolwiek ze stron. Respondent i badacz są partnerami, którzy wspólnie konstruują wiedzę w temacie badań. Obydwoje pozostają otwarci na zgłaszane przez siebie merytoryczne propozycje.

Przygotowując się do wywiadów z ekspertami zarysowano pewne kategorie – szczególnie interesujące z punktu widzenia badań nad refleksyjnością studentów. Nie traktowano jednak powstałych pomysłów na pytania w sposób dyrektywny. Założono, że każda z rozmów może mieć specyficzny przebieg.

Ogólny zarys kategorii, które mogłyby być poruszone w wywiadzie z ekspertami przedstawia się następująco:

- ogólne skojarzenia ze studiującą młodzieżą;
- skojarzenie ze studiującą młodzieżą oraz młodzieżą niestudiującą – czy są różnice, skąd to wiadomo?;
- ogólnie zagadnienie refleksyjności/refleksyjności studentów – co oznacza ta kategoria? czy można ją badać? czy można ją rozwijać?;
- związki refleksyjności studentów z czynnikami związanymi z ich edukacją, np. kierunek studiów, uczelnia, system studiów, poziom studiów, ranking uczelni, uzyskiwane przez studentów oceny;
- związki refleksyjności studentów z czynnikami społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi związanymi z rodziną pochodzenia, np. status rodziny wyznaczany poprzez wykształcenie rodziców, zawody i dochody rodziców, podróże zagraniczne, udział w zajęciach dodatkowych;
- płeć i wiek jako potencjalne zmienne związane z refleksyjnością.

Poruszając się wokół zarysowanych obszarów zainteresowań, badacz będzie świadomy wyników badań ilościowych na większość powyższych tematów. W związku z tym, jeśli tylko pojawi się taka możliwość, poprosi interlokutora o komentarz do konkretnych, przedstawionych mu wyników badań ilościowych. Założenia te nie będą jednak sztywnym kryterium przeprowadzanego wywiadu. Podczas rozmowy pojawić się może wiele wątków dodatkowych, których badacz wcześniej nie przewidział, ale na które pozostaje otwarty.

5.4. Podstawowe informacje o badanych grupach i przebiegu badań

Jak już podano, przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny i diagnostyczny. Główny obszar badań stanowiła refleksyjność studentów, a także jej edukacyjne oraz społeczne i rodzinne uwarunkowania. Wśród czynników edukacyjnych mogących mieć związek z refleksyjnością znalazły się: poziom studiów, obszar studiów, system studiów, uczelnia oraz wyniki w nauce. Uwzględnione czynniki związane ze sferą rodzinną i społeczną to: zawód i wykształcenie matki i ojca badanych, dochody studentów i ich rodzin oraz szereg zmiennych związanych z dzieciństwem i dorastaniem, takich jak miejsce zamieszkania, uczestniczenie w podróżach zagranicznych czy uczęszczanie na zajęcia dodatkowe. Pozostałe zmienne, które wzięto pod uwagę, to płeć i wiek. Wymienione czynniki nie stanowiły listy zamkniętej. Założono, że w wywiadach eksperckich na temat refleksyjności studentów mogą pojawić się inne niuanse, ale też i znaczące detale, których wcześniej nie przewidziano.

Rozpoznanie refleksyjności studentów, jak również czynniki, które potencjalnie mogą być z nią związane, wyrażono na dwa sposoby, po pierwsze, jako poziom myślenia refleksyjnego studentów i informacje ankietowe na temat czynników edukacyjnych i społeczno-kulturowych (badania kwestionariuszowe), po drugie, pod postacią opinii ekspertów na temat refleksyjności studentów oraz czynników z nią związanych (wywiady z ekspertami).

Kwestionariusz myślenia refleksyjnego dawał potencjalną możliwość dość łatwego i szybkiego zbierania danych ilościowych gotowych do interpretacji. W rzeczywistości przeprowadzenie badań nie było jednak tak proste i bezwysiłkowe. Badania ilościowe – pomimo potencjału tkwiącego w narzędziu – były pracochłonne, przede wszystkim z powodu kryteriów doboru grupy badanej.

Kwotowy dobór badanych grup studentów powodował, że na pewnym etapie należało wyszukiwać specyficznych grup studenckich według założonych kryteriów. Przykładowo nie dysponowano wystarczającą liczbą kwestionariuszy uzupełnionych przez studentów niestacjonarnych, studiów II stopnia na kierunkach biologicznych. Trzymanie się ustalonych kryteriów doboru próby stanowiło więc dość duże wyzwanie badawczo-logistyczne.

Koncepcja drugiego etapu badań rodziła się powoli. Dysponując danymi z badań ilościowych, dokonano wstępnych analiz statystycznych, z których wyłonił się materiał badawczy w postaci ilościowego zestawienia rozmaitych korelatów refleksyjności studentów. Zauważono, że wskaźniki ilościowe niektórych zmiennych, związanych z edukacją i sferą społeczno-kulturową studentów, współwystępowały z wybranymi poziomami myślenia refleksyjnego studentów. W przypadku innych wskaźników nie obserwowano zaś żadnej zależności. Niektóre rezultaty studiów ilościowych były spójne z wynikami badań prowadzonych przez innych badaczy z tożsamego zakresu. Inne wyniki badań stanowiły zaś duże zaskoczenie, wręcz zdziwienie. Jak już podano wcześniej, efekty badań ilościowych budziły niedosyt. Istniało co najmniej kilka powodów takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, wyniki studiów ilościowych informowały o refleksyjności zdefiniowanej dość wąsko przez konkretnych autorów – twórców użytego do jej pomiaru instrumentu. Za pomocą obliczeń statystycznych możliwe było opracowanie ilościowych zależności między wziętymi pod uwagę zmiennymi. Nie widziano jednak możliwości pogłębionego wyjaśnienia tychże zmiennych oraz zależności między nimi. Najkrócej rzecz ujmując, brakowało odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. Pisząc wprost, niezadowolenie z pierwszego etapu badań rodziło potrzebę dalszych eksploracji tematu. Poszukiwano zatem sposobu, aby uzyskać satysfakcję w zarysowanych zakresach, tj. ukazania refleksyjności studentów szerzej niż przy użyciu konkretnego kwestionariusza, odnalezienia punktu odniesienia, pogłębionego wyjaśnienia danych ilościowych i statystycznych związków między nimi. W takich okolicznościach pojawił się pomysł, aby na zgromadzony materiał ilościowy „nałożyć” materiał jakościowy zgromadzony za pomocą wywiadów z osobami, które miałyby w przedmiocie badania bogatą i szeroką wiedzę. Naturalnym wyborem byli nauczyciele akademicy kształcący studentów. Założono jednak, że najcenniejsze dane związane z celem badania można pozyskać od osób pracujących ze studentami i jednocześnie interesujących się zagadnieniami edukacji studentów i refleksyjności. Metodologicznym terminem najtrafniej opisującym te założenia była kategoria wywiadu eksperckiego, na którą się zdecydowano. Zalet takiego rozwiązywania

upatrywano w tym, że w zastosowaniu metody wywiadu z ekspertami widziano sposób na rozwianie wątpliwości zrodzonych po pierwszym etapie badań (m.in. uzyskanie odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”). Sama metoda – wywiad ekspercki – zważywszy na przygotowanie do rozmowy, dotarcie do poszczególnych interlokutorów, przeprowadzenie wywiadu i jego transkrypcja, wymagała wiele czasu i zaangażowania ze strony badacza. Jednak potencjał dostrzegany w metodzie znacznie przewyższał ewentualne trudności związane z jej zastosowaniem.

Cały proces badań trwał dwa i pół roku, a jego przebiegał przedstawiono w dalszej części podrozdziału.

Tabela 4. Badane grupy – studenci i eksperci

<p>I badania 415⁴ studentów</p>	<p>Kwestionariusz myślenia refleksyjnego</p> <p>Ankieta do pomiaru zmiennych edukacyjnych i społeczno-kulturowych</p>	<p>marzec 2016 – grudzień 2017</p>
<p>II badania 9 ekspertów</p>	<p>Wywiady eksperckie z naukowcami/nauczycielami akademickimi</p>	<p>kwiecień 2018 – październik 2018</p>

Pierwszy etap – badanie studentów

Studenci formalnie są uznawani za osoby dorosłe, które przechodzą przez proces zdobywania wyższego wykształcenia. Dlatego z założenia uważa się, że powinni oni osiągać względnie wysoki poziom dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej. Wiek studencki, jak każdy inny, jest rozwojowo specyficzny. Okres rozpoczynający wczesną dorosłość oraz wyzwania z nim związane są szeroko opisywane przez społeczno-kulturowe i psychologiczne koncepcje rozwoju człowieka, który w cyklu życia przechodzi przez różne fazy, etapy, kryzysy. Z wiekiem studenckim – poadolescencyjnym czasem rozpoczynającym wczesną dorosłość – związany jest wzrost autonomii oraz harmonizacja tożsamości. Zwykle jest to czas intensywnych poszukiwań i podejmowania decyzji.

⁴ 415 stanowi liczbę uzupełnionych kwestionariuszy wziętych pod uwagę w zestawieniach statystycznych. Rzeczywista liczba badanych studentów była wyższa o około 20%.

O ile studenci wcześniej wybierają kierunek studiów, o tyle później decydują o: specjalności, studiach drugiego stopnia; wybierają stałego partnera życiowego, miejsce do życia; podejmują pracę. W tym sensie rozwój studentów jest niepewny, zmienny i niezakończony, co może być uważane za kontradycję wobec znanych teorii rozwoju człowieka. Anna Sajdak (2013, za: Kwieciński 2011) odnotowała, że zasadniczy błąd Piageta i Hessena polegał na tym, iż twierdzili oni, że człowiek osiąga autonomię w wieku około szesnastu lat.

Kontekst, w którym przeprowadzono badania, stanowi polskie środowisko akademickie, które ma kilkusetletnią tradycję. Do niedawna – w zasadzie przez wszystkie minione dziesięciolecia – młodzież studiująca budziła jednoznaczne skojarzenia z osobami mądrymi i wyemancypowanymi, a także „dobrze urodzonymi”. Odkąd zachodzi „lawinowy” wzrost liczby studentów – także z grup pozbawionych wcześniej możliwości studiowania – obserwowalny jest spadek wysokiego statusu społecznego studiujących. Obecnie jest to młodzież o różnych: zdolnościach, aspiracjach, statusie socjoekonomicznym i miejscu pochodzenia. Współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym wynosi w ostatnich latach około 50% brutto. Obecnie środowisko młodzieży akademickiej jest bardzo zróżnicowane. Status studenta może zależeć od kierunku (za prestiżowe uznawane są: medycyna, informatyka, prawo) oraz od uczelni, na której studiuje (www.perspektywy...). Za najlepsze uczelnie w Polsce uważane są: Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski. Tylko te, spośród wszystkich szkół wyższych w Polsce, znalazły się w gronie 500 najlepszych uniwersytetów z całego świata (www.shanghairanking...). Wzrost liczby studentów, popularność studiów, w końcu ich powszechność, powodują zmiany w środowisku akademickim i w kształceniu.

Studiowanie – co jest oczywiste – odbywa się w szerszym społecznym kontekście, a terażniejszość jest opisywana poprzez epitety: płynna, niestabilna, nieprzewidywalna, technologizowana. Kontekst, o którym mowa, powoduje szereg wyzwań, z którymi musi się mierzyć student i absolwent oraz nauczyciel akademicki.

W pierwszych badaniach udział wzięło około 500⁵ studentów, w ilościowej bazie danych znalazło się jednak 415 par kwestionariuszy i ankiet. Kilkanaście z ich odrzucono ze względu na niekompletność odpowiedzi lub nieczytelność, a kilkadziesiąt kolejnych kwestionariuszy nie wzięto pod uwagę w analizach,

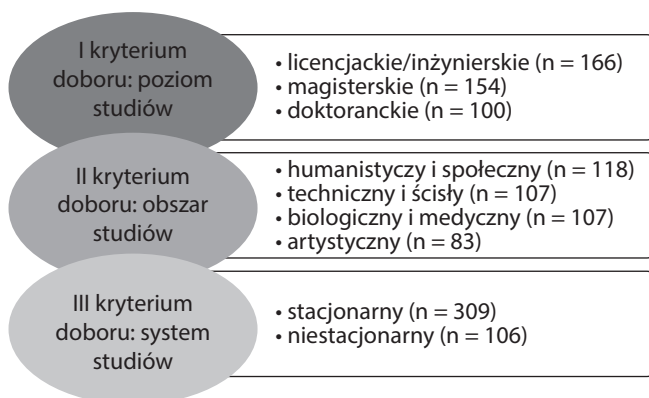
⁵ Część danych z tej bazy wykorzystano również w publikacji: A. Perkowska-Klejman, A. Odrowaz-Coates (2019).

ponieważ stanowiłoby to zakłócenie kwotowego doboru próby badanej. Wielkość próby z pierwszego etapu badań uzasadniona była uwzględnieniem szeregu zmiennych niezależnych (poziomu studiów, kierunku studiów, systemu studiów, płci, wieku, pracy i wykształcenia rodziców, zarobków itp.). Założono, że aby porównać wyniki pomiędzy poszczególnymi podgrupami i aby uniknąć ryzyka błędnego rezultatu – ze względu na wielkość próby – idealnie by było porównywać ze sobą grupy liczące po blisko sto przypadków.

Dobieranie próby według ścisłych naukowych standardów badawczych było wyzwaniem trudnym. Niemniej jednak postanowiono, że w miarę możliwości zostanie przeprowadzony dobór kwotowy – według kilku możliwych do zastosowania kryteriów, którymi były obszar, poziom i system studiów.

W badanej grupie znalazło się 415 studentów z następujących uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej (APS) (n = 69), Akademia Teatralna, Wydział Sztuki Lalkarskiej (ATB) (n = 20), Gdański Uniwersytet Medyczny (GUMed) (n = 10), Politechnika Białostocka (PB) (n = 38), Politechnika Gdańska (PG) (n = 29), Politechnika Wrocławska (PWr) (n = 22), Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW) (n = 27), Szkoła Główna Handlowa (SGH) (n = 12), Uniwersytet Gdański (UG) (n = 34), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (UMCS) (n = 18), Uniwersytet Medyczny w Białymstoku (UMB) (n = 12), Uniwersytet Warszawski (UW) (n = 32), Uniwersytet w Białymstoku (UwB) (n = 44), Uniwersytet Wrocławski (UWr) (n = 32), Warszawski Uniwersytet Medyczny (WUM) (n = 16).

Na rysunku 5 zaprezentowano dobór badanej próby według kilku założonych z góry kryteriów.



Rysunek 5. Kwotowy dobór próby studentów według ustalonych kryteriów

Pierwszymi kryteriami doboru były poziom i obszar studiów. Zgodnie z doborem kwotowym liczba elementów posiadających daną cechę powinna utrzymywać się na jednakowym poziomie procentowym w badanej próbie. Nie oznacza to jednak, że na takim samym proporcjonalnym poziomie utrzymuje się w populacji. Założono, że badani w możliwie równych proporcjach powinni reprezentować trzy poziomy studiów (I, II i III). Nadmienienia wymaga fakt, że studenci z I–III roku jednolitych studiów magisterskich zostali uwzględnieni w grupie licencjackiej lub inżynierskiej. W związku z kryterium obszaru studiów starano się, aby badani reprezentowali w możliwie równych proporcjach cztery obszary studiów (humanistyczne i społeczne, techniczne i ścisłe, medyczne i biologiczne, artystyczne). Kryterium to spełniono w stopniu dostatecznym, ponieważ badana grupa z obszaru artystycznego była mniej liczna w porównaniu z pozostałymi grupami. System studiów był trzecim kryterium doboru badanej próby. Utrzymanie tożsamyh proporcji studentów stacjonarnych i niestacjonarnych oznaczałoby, że badane podgrupy będą liczyć po około 200 osób. Podjęto takie starania, jednak w procesie badań spełnienie tego kryterium okazało się bardzo trudne. Zważywszy na dwa pierwsze priorytetowe kryteria zauważano, że dotarcie do grup niestacjonarnych z obszarów artystycznych oraz medycznych, a także grup niestacjonarnych ze studiów doktorskich przekracza możliwości badaczy.

Płeć i wiek nie były kryteriami doboru próby, dlatego ich rozkład można uznać za przypadkowy. Badana grupa miała jednak w dużym stopniu zachowane proporcje rozkładu płci, analogicznie do rozkładu płci polskich studentów w ogóle. Kobiety stanowiły 54% badanej grupy ($n = 223$), a mężczyźni 46% badanej grupy ($n = 192$). Z danych GUS-u wynika, że w Polsce studiuje ogółem 1 405 133 osoby, z czego 52% stanowią kobiety (stan z dnia 30.09.2015) (stat.gov.pl/obszary...). Najmłodszy badani mieli 19 lat ($n = 8$), a najstarszy badany 60 lat. Średnia wieku badanych wynosiła 25,5 lat. Najliczniejszą badaną podgrupę stanowiły osoby mające 22 lata ($n = 50$) oraz mające 21 lat ($n = 47$).

Dane do badań z pierwszego etapu (kwestionariusz i ankieta uzupełniane przez studentów) były gromadzone przez dwa lata (od marca 2016 do października 2017). Kwestionariusze były dość krótkie, a ich uzupełnianie zajmowało studentom około 15, do 20 minut. Prawie wszystkie rozdane kwestionariusze powracały i były kompletnie uzupełnione – zwrot na poziomie 95% (tylko kilkanaście kwestionariuszy było uzupełnionych niestarannie lub niekompletnie i nie nadawało się do analizy).

Drugi etap – badanie z udziałem ekspertów

Drugi etap badań trwał od kwietnia 2018 roku do października 2018. Etap rozpoczęła faza koncepcyjna. Na podstawie pytań badawczych, a także wyników badań ilościowych, opracowano ogólne kategorie pytań, które miały pojawić się w wywiadzie. Zakładano jednak, że wywiady przyjmą formę swobodną, dynamiczną, dlatego przewidywano, że podczas rozmowy z ekspertami pojawi się wiele istotnych kwestii, zagadnień, rozstrzygnięć, poglądów, których nie można było przewidzieć w fazie planowania. Celem drugiego etapu badań było uzyskanie eksperckiej wiedzy na temat refleksyjności studentów oraz uzyskanie profesjonalnych komentarzy do wyników badań ilościowych. Kwestie, o które chciano zapytać na wstępie, to m.in.: opinia ekspertów na temat studentów, rozumienie przez ekspertów kategorii refleksyjność studentów itd. W dalszej kolejności chodziło o uzyskanie: opinii na temat ewentualnego związku refleksyjności z czynnikami edukacyjnymi (poziom studiów, kierunek studiów, system studiów, uzyskiwane oceny), opinii na temat ewentualnego związku refleksyjności z czynnikami społeczno-ekonomicznymi (miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców oraz ich praca i dochody, podróżowanie za granicę w dzieciństwie, udział w zajęciach dodatkowych, praca i zarobki studenta). Wytyczne te traktowano jako zarys wywiadu. Planowano stosować wyłącznie pytania otwarte, zadawane w taki sposób, aby interlokutorzy mogli swobodnie przekazywać istotne dla nich informacje.

Ogólny zarys kategorii, które mogły być poruszone w wywiadach z ekspertami	
Kategorie poruszane w wywiadach eksperckich (sformułowane na podstawie pytań badawczych)	Odniesienie do wyników badań ilościowych
Definiowanie refleksyjności studentów	
– skojarzenia ze studiującą młodzieżą,	brak wyników badań
– skojarzenia ze studiującą młodzieżą w porównaniu do młodzieży niestudiującej – czy są różnice, skąd to wiadomo?	brak wyników badań
– ogólnie zagadnienie refleksyjności/refleksyjności studentów – co oznacza ta kategoria?	brak wyników badań
– czy refleksyjność da się zmierzyć/zbadać?	brak wyników badań

Ogólny zarys kategorii, które mogły być poruszone w wywiadach z ekspertami	
Kategorie poruszane w wywiadach eksperckich (sformułowane na podstawie pytań badawczych)	Odniesienie do wyników badań ilościowych
– czy refleksyjności można się uczyć?	brak wyników badań
Czynniki związane z edukacją a refleksyjność studentów	
– poziom studiów	komentarz ekspercki do uzyskanych wyników badań ilościowych
– kierunek/obszar studiów	
– uczelnia i miejsce zajmowane przez uczelnię w rankingach/prestiz uczelni	
– system studiów	
– oceny uzyskiwane przez studentów/wyniki w nauce	
Czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne a refleksyjność studentów	
– status rodziny wyznaczony poprzez wykształcenie rodziców i ich zawody	komentarz ekspercki do uzyskanych wyników badań ilościowych
– dochody rodziny studenta, dochody studenta	
– miejsce, z którego pochodzi student	
– branie udziału w zajęciach dodatkowych	
– podróżowanie zagraniczne w dzieciństwie	
Płeć i wiek jako potencjalne zmienne związane z refleksyjnością	
– płeć	komentarz ekspercki do uzyskanych wyników badań ilościowych
– wiek	

Eksperski kapitał informacyjny traktowano jako swoistą podstawę pozwalającą na określenie tego, czym jest refleksyjność studentów oraz jako

podstawę do wyjaśnienia danych pochodzących z empirycznych badań ilościowych. Ten kapitał informacyjny „służył wyjaśnianiu faktów, zdarzeń i procesów, dawał podstawy do prób całościowego poznania pedagogicznego” (Palka 2006, s. 77).

Na potrzeby tych studiów przeprowadzono 9 wywiadów z naukowcami. Pierwszy warunek doboru ekspertów był związany z przedmiotem naukowych zainteresowań potencjalnych interlokutorów. Założono, że muszą to być osoby wysoce wyspecjalizowane w zagadnieniach dotyczących kształcenia studentów. Kolejną przesłankę stanowiły naukowe zainteresowania kategorią refleksyjności lub pokrewną (np. świadomością, podmiotowością). Pojawiły się też dodatkowe kwestie związane z dostępnością oraz chęcią i możliwością udzielenia wywiadu. O udział w badaniach poproszono 10 profesorów pedagogiki i 4 doktorów. Ostatecznie wywiady zrealizowano z 9 osobami. Miały one najczęściej formę bezpośredniego spotkania, a w 3 przypadkach formę wywiadu telefonicznego. Badania zostały przeprowadzone z:

- Marleną Grzelak-Klus, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Pełnomocnik Rektora ds. Wewnętrznego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej;
- Agnieszką Jankowską, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, autorką rozprawy: *Nauczycielskie koncepcje refleksyjności. Studium fenomenograficzne*;
- Dorotą Jankowską, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, prodziekan do spraw kształcenia na kierunku pedagogika, Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej;
- Romanem Leppertem, profesorem nauk społecznych, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy;
- Mieczysławem Malewskim, profesorem nauk humanistycznych, kierownikiem Zakładu Metodologii Badań Społecznych i Andragogiki w Dolnośląskiej Szkole Wyższej;
- Henrykiem Mizerkiem, profesorem nauk społecznych, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie;
- Magdaleną Witkowską, doktor nauk humanistycznych, autorką rozprawy: *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*;

- dwóch ekspertów pragnęło pozostać anonimowymi, jeden napisał doktorat z zakresu refleksyjności; drugi jest doktorem habilitowanym, ma kilkunastoletnie doświadczenie akademickie oraz publikacje związane ze studentami i ich edukacją.

Uzgadniając szczegóły związane z badaniami, profesorowie i doktorzy zostali poinformowani, że tematem wywiadu będzie refleksyjność studentów. Badani mieli w pierwszej kolejności wypowiedzieć się ogólnie na temat refleksyjności studentów. W dalszej zaś kolejności byli poproszeni o komentarz do uzyskanych wyników badań ilościowych na temat refleksyjności studentów i czynników potencjalnie z nią współwystępujących. Zasygnalizowano jednak, że wywiady będą miały formę nieustandaryzowaną, swobodną, dlatego podczas rozmowy mogły pojawić się różne zagadnienia, których na wstępie nie przewidziano. Większość ekspertów zgodziła się na ujawnienie ich udziału w badaniach. Założono jednak, że wypowiedzi badanych nie będą cytowane imiennie, o czym także poinformowano ekspertów. Innymi słowy, cytowane w tekście wypowiedzi i komentarze badanych nie zostały podpisane.

Osoba refleksyjnego badacza – sama w sobie – stanowi istotną część procesu badawczego. Zgodnie z tą zasadą wszystkie wywiady zostały przeprowadzone osobiście przez autorkę tych studiów. Każdy z ekspertów, z którymi przeprowadzono wywiady, posiadał szczególny związek z przedmiotem badań. Zakładano jednak, że badani eksperci mogą być zróżnicowani pod względem sądów i opinii, w czym dostrzegano potencjał, a nie ograniczenia badań. Dążono do tego, by uzyskane od badanego informacje były możliwie szczegółowe, dogłębne, a sam wywiad miał przebiegać w niespiesznej, przyjaznej atmosferze, co wymagało szeregu przygotowań. Niekiedy prośby o wywiad kierowano bezpośrednio do ekspertów za pomocą poczty elektronicznej. W kilku przypadkach proszono tzw. wspólnych znajomych o specjalne zaanonsowanie autorki badań, a dopiero później wysyłano stosowną wiadomość do eksperta. Po otrzymaniu wyczekiwanej odpowiedzi umawiano się na rozmowę w konkretnym terminie, formie i ewentualnie ustalano miejsce spotkania.

Treści pochodzące z wywiadów eksperckich uzyskiwano, zadając interlokutorom przykładowe pytania: Co kryje się pod pojęciem refleksyjność studentów?; Czy dotyczy ona wszystkich, czy tylko niektórych?; Czy można jej się nauczyć oraz czy można ją zmierzyć? Ekspertom powierzona została jeszcze jedna ważna funkcja, a mianowicie, udzielenie komentarza do uzyskanych badań ilościowych. Można powiedzieć, że wypowiedzi interlokutorów zostały „nałożone” na wyniki badań ilościowych (pochodzące z 415 par wypełnionych

kwestionariuszy i ankiet). Warto jednak pamiętać, że wywiad ekspercki przybiera zazwyczaj formę niestandardyzowaną – dlatego plan rozmowy pozostawał otwarty. Wywiady trwały najczęściej od 45 minut do nieco ponad godziny. Łącznie uzyskano 7 godzin 35 minut nagrań. Co dało 59 stron transkrypcji. Materiał był dość obszerny. Narracje eksperckie były niekiedy bardzo rozbudowane, zawierały osobiste komentarze, odwołania do wiedzy profesjonalnej i teorii przedmiotu badań. Sama forma wywiadu eksperckiego pozwalała badaczowi wykroczyć poza własne kompetencje interpretacyjne i posłużyć się także nowym doświadczeniem, co pomogło w stworzeniu rzetelniejszego i pełniejszego opisu przedmiotu badań.

ROZDZIAŁ 6

STUDENCI I ICH REFLEKSYJNOŚĆ W OPINIACH EKSPERTÓW

Kategoria refleksyjności jest zagadnieniem opisywanym poprzez różne dyscypliny i w różnych kontekstach. Rozważaniu poddawane są właściwości i zachowania osób refleksyjnych oraz aspekty sprzyjające rozwojowi refleksyjności. Refleksyjność jest rozpatrywana w kontekście uczenia się i studiowania, zwłaszcza w zakresie uczenia się samoregulacyjnego. Jest ona istotnym wyznacznikiem konstruowania tożsamości młodzieży w epoce ponowoczesności (Gergen 2009). Z jednej strony bogate i istniejące już rozważania teoretyczne pozwalają na szeroki opis kategorii refleksyjności studentów. Z drugiej strony przedstawienie eksperckiego rozumienia pojęcia zawsze niesie ze sobą potencjał nowej eksploracyjnej jakości. Zapewne eksperckie narracje na temat refleksyjności pozwolą badaczowi ujrzeć coś, czego wcześniej nie dostrzegał i nie przewidywał. Innymi słowy, pozwolą na poszerzenie horyzontów w obszarze definiowania refleksyjności w kontekście studiowania. Nie można być jednak przekonanym, że w zakresie pojmowania refleksyjności panuje jakaś duża luka, którą należy wypełnić. Rozliczne modele i koncepcje teoretyczne – także te, które zaprezentowano w tej pracy – pozwalają na opisywanie działania i myślenia studentów, a także na ich interpretowanie przez pryzmat refleksyjności. Prowadząc te studia (w duchu refleksyjnym), warto

pozostać otwartym zarówno na nowe dyskursy, jak i na podtrzymywanie oraz odtwarzanie istniejących teorii. Innymi słowy, tak samo interesujące mogą okazać się wyniki badań, w których odczyta się definiowanie refleksyjności zgodnie z istniejącą teorią/koncepcją, jak i wyniki badań opisujące refleksyjność w sposób bardziej specyficzny dla badanego eksperta. Wszystkie narracje posłużą jednak poszerzeniu, uzupełnieniu oraz pogłębieniu kategorii, która już istnieje.

Zważywszy na to, że zaprezentowane w tej pracy badania zaplanowano jako realizację wieloparadygmatycznej strategii badawczej, warto podkreślić, że ewentualne różne punkty widzenia uczestników badań, przejawiające się niejednorodnymi narracjami, będą traktowane jako potencjał pozwalający na stworzenie „prawdziwego, autentycznego i miarodajnego” (Litoln, Guba 2000, za: Creswell 2013, s. 2006) obrazu refleksyjności studentów. Kolejną – wartą w tym momencie przypomnienia – kwestią jest osoba badacza. „Można powiedzieć, że refleksyjność jest podstawową cechą badań jakościowych” (Creswell 2013, s. 2007). Zatem badacz w trakcie całego procesu winien rozważyć wpływ własnej osoby (cech, doświadczenia, statusu itp.) na interpretację wyników badań. Jeszcze innym wyzwaniem będzie uwzględnienie „informacji negatywnych lub rozbieżnych, niepasujących do całości. «Jednak» na życie można patrzeć z różnych perspektyw, które nie zawsze do siebie przystają, omówienie informacji sprzecznych zwiększa wiarygodność wypowiedzi... Zamieszczanie argumentów przeciwnych sprawi, że relacja z badań jest bardziej realistyczna, a tym samym trafniejsza” (Creswell 2013, s. 2007).

Wyniki tych badań ukażą refleksyjność studentów, tak jak ją widzą badani eksperci. W wywiadzie z ekspertami, który nie miał sztywnej struktury zawierającej wcześniej sformułowane pytania, posłużono się jedynie zarysem kwestii, które miano poruszyć w rozmowie. W pierwszej części wywiadu, poświęconej definiowaniu refleksyjności studentów, były to skojarzenia ze studiującą młodzieżą, ogólne zagadnienie refleksyjności studentów, ewentualność pomiaru i nauczania się refleksyjności.

Analiza danych z pierwszej części wywiadów z ekspertami przybierze postać rekonstrukcji wypowiedzi badanych, które zostaną uporządkowane wokół wyodrębnionych kategorii. Innymi słowy, zostanie podjęta próba opisu kategorii refleksyjność studentów. Nie jest to jednak równoznaczne z wytworzeniem nowej spójnej i konkretnej definicji refleksyjności studentów. Uwaga zostanie zwrócona na zagadnienia, które będą szczególnie wysyczone w wypowiedziach eksperckich, a także na te spójne z definicjami znanymi z teorii

przedmiotu badań oraz z definicją, która została ustalona jako fundamentalna dla tej pracy. Innymi słowy, przystępując do analizy wyników badań związanych z definiowaniem refleksyjności pozostawano w przekonaniu, że wytworzenie jednej, spójnej definicji refleksyjności nie będzie możliwe. Refleksyjności studentów zważywszy na wielość jej wyznaczników oraz liczbę podmiotów ją opisujących, nie można zamknąć w jednej, podzielanej przez wszystkich, krótkiej definicji. Analiza wyników badań (różnych definicji, odniesień i punktów widzenia) może natomiast doprowadzić do ukazania wielowymiarowości i pogłębienia rozumienia refleksyjności studentów.

6.1. Studiująca młodzież w opiniach ekspertów

Punktem wyjścia eksperckich definicji refleksyjności studentów były ogólne skojarzenia za studiującą młodzieżą. Na wstępie, a jednocześnie najogólniej rzecz ujmując, za jednym z interlokutorów można stwierdzić, że „współcześni studenci są jedyni w swoim rodzaju”. Dokonując próby kategoryzacji wypowiedzi badanych ekspertów na temat studentów, można wyodrębnić trzy główne charakteryzujące tę grupę pojęcia. Pierwszym z nich jest **zróżnicowanie** rozumiane jako różnorodność członków tej grupy, drugim – dobre **przystosowanie** do życia w dzisiejszym technologiczonym świecie, trzecim – **rozczarowanie**, które występowało jako swoisty „dyskurs marudzenia” (patrz str. 236).

Analiza wypowiedzi na temat studentów rzeczywiście prowadzi do wyłaniania się obrazu ludzi „jedynych w swoim rodzaju”. Nigdy w przeszłości młodzież studiująca nie była tak zróżnicowana jak współcześnie. Bardzo trudno jest wyodrębnić inne niż formalne cechy charakterystyczne tej grupy, co do których nie byłoby wątpliwości, że są podzielane przez przynajmniej większość jej członków. Obserwowalne zróżnicowanie najczęściej dotyczyło cech związanych ze studiowaniem, które niegdyś stanowiły atrybut każdego studenta, a dzisiaj tylko niektórych. Mowa tu o: ambicjach poznawczych, zainteresowaniu przedmiotem studiów, pracowitości – które występują u studentów w skrajnie różnych natężeniach.

Kategorią, która również pojawiła się w eksperckich opisach studentów, było ich sprawne funkcjonowanie we współczesnym, szybkim i przepelnionym nowoczesnymi technologiami świecie. Takie podejście do życia budzi uznanie niektórych ekspertów, podczas gdy inni zauważają różnice pokoleniowe między sobą a studentami i przyznają, że poznanie i zrozumienie

Zróżnicowanie	Przystosowanie	Rozczarowanie
<p>Zróżnicowanie, to moje pierwsze skojarzenie. Zróżnicowanie dotyczy: możliwości studentów, ich oczekiwań wobec studiów, pracowitości, sposobów wykonywania zadań. Wszystkie wymienione przeze mnie zakresy można spiąć jedną kłamrą – cechą – którą jest zróżnicowanie.</p> <p>Bardzo często studenci bardzo płytko podchodzą do studiowania i do własnego rozwoju, ale zawsze znajduje się ktoś w grupie, kto ma wątpliwości, ktoś kto potrafi dopytywać, ktoś kto potrafi drażnić. Inne osoby nie będą wykazywały w tym zakresie jakichkolwiek kompetencji. Nie będą zastanawiały się: czego, jak i po co się uczyć?</p> <p>Są to osoby [mowa o studentach – A. P.-K.] dość ambitne. Niektórzy wysoko stawiają sobie poprzeczkę, ale jednocześnie nie przejawiają gotowości do ciężkiej pracy. Chcieliby bardzo wiele osiągnąć, ale nie wkładając w to wiele wysiłku. Tak jest zarówno w życiu akademickim, jak i prywatnym. Inni natomiast w ogóle nie chcą podejmować jakiegokolwiek wysiłku.</p>	<p>Jest to pokolenie przygotowane do życia we współczesnym świecie, o wiele bardziej niż moje pokolenie. Wynika to z tego, że współczesny świat na co dzień pozwala żyć szybko, bezrefleksyjnie i nie jest to problematyczne. Studenci wpisują się we współczesną kulturę, są przygotowani do życia, chcą żyć w miarę przyjemnie, czerpią z tego, co życie daje. Jest to adekwatne pokolenie do czasów współczesnych.</p> <p>Ja ich [studentów – A. P.-K.] ciągle odkrywam. To jest nowa era w moim życiu prywatnym i zawodowym, odkąd moje dziecko zostało studentem, to już inaczej traktuję tę grupę. Widzę różnicę pokoleń. Dużym odkryciem było dla mnie to, że dzisiejsza młodzież zupełnie inaczej postrzega świat. Ta refleksyjność, którą ja pamiętam z czasów mojego studiowania, jest czymś innym niż myślenie dzisiejszych studentów. Obecnie bardzo dużą rolę odgrywa technologia. Odkryłam to, że telefon komórkowy jest częścią ich mózgu, jest częścią ich myślenia, narzędziem do analizowania świata. Uświadomienie sobie tego bardzo mi uporządkowało ich postrzeganie.</p>	<p>Ja próbowałem to wielokrotnie analizować. To był taki typowy dyskurs marudzenia. Dyskurs, który powiada, że mamy niż demograficzny i bierzemy każdego kto ma puls. Jesteśmy skłonni mówić, że trudniej się z tymi ludźmi pracuje. Ja bym powiedział, że inaczej, że po pierwsze trzeba wykonywać pracę od podstaw, że jak przychodzi tutaj młodzi ludzie (większość z nich), to oni są nieprzystosowani do warunków szkoły wyższej, ponieważ należy ich uczyć pisać i mówić po polsku, ale są świetni w zdawaniu egzaminów. Poprzez to, że ich uczono w szkole w sztuce skutecznego zdawania testów, to sobie z tym radzą. Natomiast jeśli by wymagać od nich innego sposobu funkcjonowania, to jest to duży problem, o wiele większy niż jeszcze kilka lat temu, kiedy ludzie przychodzili na studia po coś, po to żeby się uczyć...</p> <p>Wydaje mi się – uczyć już 20 lat – że studenci się zmieniają. Kilkanaście, kilka lat temu byli inni. Mam na myśli poziom studentów, który się obniża. Jest to spowodowane niżem demograficznym. Obecnie mamy do czynienia z zapisywaniem się studentów na studia. Nie jest prowadzona jakakolwiek weryfikacja kandydatów</p>

Zróźnicowanie	Przystosowanie	Rozczarowanie
<p>[skojarzenia ze studentami – A. P.-K.] „Každy jest inny, jak się nad nimi zastanawiam, to dostrzegam: otwartość, chęć poszukiwania, gotowość do poszukiwania, ale też zagubienie i poszukiwanie wsparcia w tym poszukiwaniu, dochodzeniu do wiedzy.</p>	<p>Nie twierdę, że obecni studenci są gorsi, są inni, to jest inne pokolenie. Ja nie potrafię ich sobie zdefiniować... oni mają pasję, wielu z nich ma pasję, ale nie wiem, jak ją odkryć... myślę o tym, ale jak do tej pory, niczego w tym zakresie nie odkryłem.</p>	<p>...mamy do czynienia z klientem, studentem – klientem, który na dodatek rości sobie prawo do tego, aby cała edukacja była skoncentrowana na jego potrzebach, w związku z tym... dodam do tego coś jeszcze... tego rodzaju praktyki spotykają się z jakimiś pseudoteoretycznymi legitymizacjami, np. student centre education.</p>

¹ A. P.-K. – wyjaśnienia i wtrącenia umieszczone w tekście w nawiasach pochodzą od autorki badań.

współczesnej młodzieży jest bardzo dużym wyzwaniem, któremu starają się sprostać (choć jednocześnie przyznają, że przewyższa ono ich kompetencje). Te narracje wyraźnie nawiązują do charakterystyk współczesności, ale nie w oczywisty sposób. Ponowoczesność – zwłaszcza w dyskursie nauk społecznych i humanistycznych – jest ukazywana jako czas bardzo trudny, niespokojny, niepewny, pozbawiony centrum aksjologicznego. Niełatwe jest też funkcjonowanie wśród nowoczesnych technologii. Studenci – co można stwierdzić na podstawie wyników badań – doskonale sobie radzą z tymi wyzwaniami. Nie odczuwają zagubienia, niepewności. Wręcz przeciwnie są „zespoleni” z technologią. Nie przytłacza ich nadmiar informacji, do istnienia którego są przyzwyczajeni i traktują jako normę. Zarówno na poziomie intelektualnym, jak i rozrywkowym funkcjonują w popkulturze, która nie jest przez nich odbierana pejoratywnie.

W narracjach był uwypuklony wątek związany z neoliberalizmem. Wielu badanych ekspertów wypowiadało się dość nieprzychylnie o studentach. Sądy dotyczyły nieprzystosowania młodzieży do głęboko pojętego studiowania i warunków szkoły wyższej. Przyczyny takiego stanu rzeczy nie leżą jednak w samych studentach, a w systemie kształcenia na poziomie wyższym. Urynkowanie uniwersytetów oraz zjawisko niżu demograficznego powodują zaniechanie procesu selekcji kandydatów, czego naturalnym skutkiem jest pojawienie się zjawiska „zapisywania się na studia”, a nie „dostawania się na studia”. Studenci występują w roli klientów nastawionych na szybkie i bezproblemowe zdobycie dyplomów. Opisy dokonywane poprzez „dyskurs marudzenia” dużo mówiły również o innych skutkach upowszechnienia studiów. Jeden z ekspertów powiedział:

Ubolewam nad tym, że szkoła średnia przestała być takim przedprożem uniwersytetu, jakim kiedyś była. Szkoła średnia stała się powszechnym standardem i w związku z tym nie jest do niej przypisywana żadna waga, żadne znaczenia. To powoduje generalne obniżenie jakości młodzieży studiującej. To, o czym mówię, jest skutkiem urynkowania edukacji. Wówczas to się zaczęło i kryteria intelektualne, i poznawcze przestały obowiązywać, a jedynym kryterium stało się opłacenie czesnego, to w tym momencie ranga studiów dramatycznie zmalała. Uczelnie otworzyły się na wszystkich, którzy chcieli studiować. Mało tego... te praktyki doczekały się populistycznej legitymizacji, np. idea równości stała się oczywistego, tymczasem ludzie nie są sobie równi, różnią się inteligencją, zdolnościami, pracowitością, uporem, zainteresowaniami, wszystkim tym, co jest istotne dla edukacji.

Następnie ten sam ekspert dodał:

Uruchamia się też kierunki studiów, które mają marketingowy wymiar, gdyby przyjrzyć się nawet nazwom tych studiów, to mówiąc wprost one są jakimś zidioceniem kompletnym. Odkryłem ostatnio na egzaminie magisterskim [...], że uczelnia wydaje dyplom magistra pracy socjalnej, czyli praktyki, nie pedagogiki, a więc to nie jest dyplom naukowy, to jest dyplom w sferze praktyki, komuś zaświtała idea, że studia muszą być zbliżone do praktyki, to jest po prostu nierozważne.

Analizując eksperckie poglądy na temat studentów i zmiany warunków studiowania, należy podkreślić dwie ważne dla tej analizy kwestie. Po pierwsze, większość badanych – z wyjątkiem jednej osoby – nie miało jakichkolwiek doświadczeń z rówieśnikami młodzieży niestudiującej. Po drugie, eksperci wywodzili się z humanistycznych i społecznych środowisk akademickich. Uzyskany obraz studiującej młodzieży jest zatem opisem naszkicowanym przez osoby zanurzone w konkretnych realiach. Być może niektóre kategorie, takie jak zróżnicowanie i przystosowanie do warunków współczesnego świata, są bardziej uniwersalne niż kategoria związana z masowością i niską jakością studentów. Gwoli przypomnienia, eksperci uwzględniając te aspekty twierdzili, że obecnie wszyscy mogą „zapisać się na studia i przyjąć postawę klienta”. Tymczasem niektóre kierunki studiów nadal pozostają bardzo oblegane i aby uzyskać na nich indeks, należy zdyskredytować kilkunastu kandydatów. Przykładowo liczba kandydatów na jedno miejsce na Uniwersytecie Warszawskim na rok akademicki 2017/2018 wynosiła: na dziennikarstwie blisko 16, na filologii angielskiej prawie 14, a na ekonomii prawie 12 (<http://rekrutacja.uw....statystyki-rekrutacyjne/>). O jedno miejsce na studiach medycznych, na kierunku lekarskim, rokrocznie ubiega się nawet do 30 kandydatów (<http://wyborcza...oblegane-studia-medyczne-...>). W przypadku tych kierunków nadal występuje zjawisko selekcji pozytywnej.

Wyodrębnione w eksperckich wypowiedziach kategorie – zróżnicowanie, przystosowanie i rozczarowanie, nie pozwalają na stworzenie spójnego i uniwersalnego portretu współczesnego studenta. Wobec tego poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o refleksyjność jako właściwość, poprzez którą możemy opisać studiującą młodzież, wydaje się jeszcze trudniejszym zagadnieniem.

6.2. Refleksyjność jako właściwość studentów

Bez wątpienia refleksyjność stanowi pożądaną właściwość każdego człowieka, jest przecież ogólnie „rozumiana jako rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron” (Kwiatkowska 2008, s. 64). W tej pracy skupiono się na refleksyjności studentów, której wyjściową definicję stanowiło autoodniesienie do własnej edukacji, uwzględniające pogłębiony namysł nad własnymi działaniami, wiedzą, przekonaniem oraz procesami poznawczymi w tym myśleniu. Jeszcze inne atrybuty refleksyjności zostały zaakcentowane na potrzeby badań kwestionariuszowych. Refleksyjność została tam zawężona do kategorii związanej z uczeniem się i studiowaniem. Uwzględniła ona staranny pogłębiony, uświadomiony namysł nad własną wiedzą, przekonaniem, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Była opisywana jako zdolność kwestionowania założeń dotyczących treści lub sposobu rozwiązywania danego napotkanego w toku uczenia się i studiowania problemu. Refleksyjność krytyczna odnosiła się dodatkowo do kontekstów uczenia się i uwzględnia poznanie innych stanowisk i punktów widzenia, w konsekwencji może dojść do transformacji we własnym uczeniu się i postrzeganiu świata.

Analiza wyników badań jakościowych ma na celu doprowadzenie do synerгии różnych definicji, odniesień i punktów widzenia na refleksyjność studentów.

Wypowiedzi badanych ekspertów ukazujące eksperckie rozumienie refleksyjności studentów można analizować z różnych stron, np. według klucza osobistego lub, zapożyczonego od innych, definiowania pojęcia. Zaobserwowano, że niektórzy badani definiowali **refleksyjność poprzez znane im, akceptowane i uznane teorie** innych badaczy. Inni eksperci tworzyli zaś bardziej **osobiste definicje refleksyjności**, odnosząc się do własnej wiedzy i doświadczeń, w tym praktyki zawodowej. Są to jednak definicje bardzo dojrzałe, powstałe w wyniku wieloletniego, nawet kilkudziesięcioletniego, zainteresowania tematem.

Inną warstwą analizy mogą być stałe i powtarzające się argumenty, dzięki którym opisywano refleksyjność studentów – były to: **namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem, pogłębiona umiejętność analizowania sytuacji oraz kontekstu, autoanalizowanie, krytyczne myślenie**. Kilkakrotnie pojawił się również motyw refleksyjności **zadaniowej – technicznej**. Bardzo często w wypowiedziach poszczególnych ekspertów pojawiała się jednocześnie kilka z tych haseł kluczowych.

Definiowanie refleksyjności studentów poprzez odnośnienie się do teorii	Hasła kluczowe
<p>Jestem przyzwyczajony do pojmowania refleksyjności w takiej długiej linii – począwszy od Deweya, poprzez Schöna – od działań rutynowych do działań refleksyjnych. Refleksja – jak wynika z tradycji progresywnej – jest cechą działania, czymś, co towarzyszy działaniu. Zastanawiam się, jaki typ refleksyjności mają studenci. Nie dysponuję wynikami badań na ten temat... ale wydaje mi się, że refleksja techniczna, która mówi o tym, jakich środków użyć, aby osiągnąć cel, jest na wysokim poziomie. Jednak studenci nie mają refleksji krytycznej. Nie zastanawiają się, czemu służy to, co robią. Nie dostrzegam w ich myśleniu wątku aksjologicznego... nie wiem, jak to jest w empirii... To jest ten znak czasów, te zmiany w kulturze, ta potrzeba szybkiego sukcesu. Ludzie nie chcą się poświęcać czemuś, co nie przynosi od razu sukcesu. Myślą pragmatycznie. Jest jednak pewien paradoks. Wczesna dorosłość jest okresem, kiedy refleksja aksjologiczna nie powinna jeszcze umrzeć. Zaskakuje mnie, że młodzi ludzie widzą świat w kategoriach czarno-białych. Widzę to też u doktorantów. Oni zastanawiają się, jak robić punkty, a nie naukę. Na studiach doktoranckich prowadzę dyskusję na temat uniwersytetu w ruinie. Doktoranci tego nie czują, dla nich jest już normalne, że uniwersytet to korporacja, że studenci to klienci... nie wiem, nie wiem, mam ten niepokój. To są moje marudzenia na gorąco.</p>	<p>refleksyjność zadaniowo-techniczna</p> <p>krytyczne myślenie</p>
<p>Ja nie posiadam jakiegóż własnej definicji refleksyjności studentów. Natomiast wiem, że refleksyjność w edukacji, w tym w edukacji studentów, można opisywać czy to za Deweyem, czy za Schönem, czy za polskimi autorami. To jest takie głębokie myślenie o tym, co się robi podczas gdy się to robi. Może też istnieć namysł po wykonaniu jakiejś czynności. Studenci będą głęboko myśleć o tym, co robią i jak robią, czego, po co się uczą.</p>	<p>namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem</p>
Osobiste definicje refleksyjności	
<p>Język techniczny i korporacyjny, który dominuje na uczelniach nie sprzyja refleksyjności studentów. Młodzież odznacza się pewną refleksyjnością techniczną, ale ona jest inna niż ta tradycyjna refleksyjność, do której ja byłam przyzwyczajona. Potrzebowałam czasu, aby się przestawić na ten rodzaj refleksyjności.</p>	<p>refleksyjność zadaniowo-techniczna</p>

Osobiste definicje refleksyjności	Hasła kluczowe
<p>Zważywszy, że mamy różne typy refleksji związanej z działaniem: przed, w trakcie i po; myślę, że najbardziej obserwowalnym typem jest refleksja po, czyli refleksja nad działaniem. Najczęściej dopiero po wykonanej czynności studenci wyrażają jakiegokolwiek uczucia. Dużo trudniej jest wyrażać myśli podczas wykonywania czegoś. Świadczą o tym obserwacje, które czyniłam podczas moich badań. Studenci byli niejako poprzez specyficzne postawione przed nimi zadania zmuszani do wyrażania refleksyjności, ale to było bardzo trudne. Czy istnieje refleksja przed? Istnieje, jest ważna... nie badałam tego, ale jest to możliwe.</p>	<p>refleksyjność zadaniowo-techniczna</p>
<p>Przyglądam się pod tym kątem studentom, z którymi mam zajęcia, ale też w związku z tym, że dla mnie dokonywanie refleksyjności jest bardzo istotne i to w procesie uczenia się i w procesie funkcjonowania jako osoba i jako obywatel, to staram się, kiedy tylko mogę, czynić takie obserwacje. Zwłaszcza moje zajęcia prowadzę z dużym akcentem na pogłębiony namysł, staram się problemowo realizować zajęcia, staram się przeznaczać czas na to, aby studenci mogli dokonać namysłu, wyprowadzać wnioski z literatury, ze swoich doświadczeń... W refleksyjności chodzi o to, aby refleksję podejmować systematycznie. Okazjonalnie podejmowana refleksja nie świadczy o refleksyjności człowieka. Moim celem jest to, aby w trakcie moich zajęć stwarzać możliwości i okazje do bycia refleksyjnym, ale zdaję sobie sprawę, że nie na każdych zajęciach, nie na każdych wykładach jest możliwość przeprowadzenia pogłębionych rozważań i tym podobnych... to jest kwestia systemu.</p>	<p>namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem</p>
<p>Niekiedy refleksyjność zachodzi w trakcie wykonywania zadania, np. poprzez wyrażania swoich opinii, zastanawiania się nad zadaniem, nad jego sensem, nad efektami tego zadania, nad swoim zaangażowaniem. Refleksyjność wyraża się poprzez takie globalne spojrzenie na własne uczenie się, na wysiłek z tym związany i na efekt. Namyśle nie nad tym, co wykonałem.</p>	<p>refleksyjność zadaniowo-techniczna, namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem</p>
<p>Rozumiem tę kategorię jako czynienie przedmiotem namysłu każdego rodzaju aktywności, jaką studenci podejmują. W naszym przypadku – mam na myśli nauczycieli akademickich – obszarami, w których najbardziej dostrzegalna jest refleksyjność, są obszary związane ze studiowaniem.</p>	<p>namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem</p>

Osobiste definicje refleksyjności	Hasła kluczowe
<p>Aktywności studentów w zakresie refleksyjności przybierają różną postać. Postać, poczynając od takiej refleksyjności na potrzeby konkretnej sytuacji, np. poprzez zadawania sobie samemu pytania, czemu służy wykonywanie określonego zadania, które jest przewidziane do wykonania w ramach jakiegoś przedmiotu w trakcie studiów... ale to jest taka refleksyjność – nazwę ją sytuacyjną, czy też wywołaną poprzez zadania... aż po taką uogólnioną refleksję, która przedmiotem namysłu czyni całe doświadczenie człowieka, w tym przypadku studenta, nie tylko to związane ze studiowaniem, ale również to związane z funkcjonowaniem we współczesnym społeczeństwie, a bywa że i wykraczającym poza ten kontekst społeczno-kulturowy dotyczący również kwestii duchowych czy takich wymykających się opisowi. Ten pierwszy rodzaj refleksyjności spotykam często, ten drugi rzadziej, chociaż nie mogę powiedzieć, że on nie występuje, ale występuje o wiele rzadziej niż ten pierwszy.</p>	<p>refleksyjność zadaniowo-techniczna,</p> <p>pogłębiona umiejętność analizowania sytuacji oraz kontekstu</p>
<p>Edukacja dorosłych, czyli andragogika, zawsze uważała, że uczenie się ludzi dorosłych, jeśli ma być wartościowe, to musi odbywać się przez pryzmat ich doświadczeń życiowych i dlatego właśnie, za efektywne uczenie się uważano wyłącznie takie, które rekonstruuje ich doświadczenie życiowe... i to była właśnie refleksyjność. Refleksyjność pojawia się wówczas u człowieka, kiedy styka się z wiedzą, która kwestionuje jego doświadczenie życiowe.</p>	<p>pogłębiona umiejętność analizowania sytuacji oraz kontekstu</p>
<p>Ja rozumiem refleksyjność jako zdolność obserwowania rzeczywistości, kiedy odnoszę ją do pracy ze studentami, to powiedziałabym rzeczywistości edukacyjnej. Zdolność poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów, punktów widzenia, także zdolność poszukiwania rozwiązań i tworzenia rozwiązań adekwatnych do zaistniałej sytuacji. No i też umiejętność nadawania określonym sytuacjom doświadczonym czy doświadczanym wymiaru krytycznego. Inaczej bym powiedziała rozumiejącego, stanowiącego konsekwencję namysłu.</p>	<p>pogłębiona umiejętność analizowania sytuacji oraz kontekstu</p> <p>krytyczne myślenie</p>
<p>Refleksyjność osadzam w dwóch liniach brzegowych. Po pierwsze, umiejętność krytycznego myślenia i odwaga wypowiedzenia własnego zdania, pewnie jest to też głębia myślenia, w tym głębokie myślenie o sobie.</p>	<p>krytyczne myślenie, autoanalizowanie</p>

Eksperti poproszeni o określenie tego, czym jest refleksyjność studentów, ujawniali coś, co można nazwać „wiedzą milczącą” na poruszany temat. Wiedza ta była uruchamiana w obliczu konkretnego pytania. Posiadanie pokładów „wiedzy milczącej” może być nieuświadomiane przez podmioty, natomiast

konkretne zdarzenie – w tym przypadku był to wywiad – pozwala na odkrycie potencjałów intelektualnych i wiedzy z danego obszaru.

Ekspertcy zapytani o to, jak rozumieją pojęcie refleksyjności studentów, w mniejszym zakresie odwoływali się do konkretnych teorii, a w większym eksponowali osobiste „teorie” refleksyjności. Należy wspomnieć o tym, że badanych poproszono o ogólne scharakteryzowanie kategorii „refleksyjność studentów” i nie proszono o wymienianie nazwisk autorów – teoretyków i badaczy refleksyjności. Skutkiem tego mogło być właśnie to, że większość interlokutorów nie odwoływała się do konkretnych teorii refleksyjności – sygnowanych przez znanych na świecie uczonych. Jednak, co warto podkreślić, przedstawione przez ekspertów rozumienia wynikają z ich wieloletniego obcowania z naukowymi teoriami dotyczącymi człowieka i jego funkcjonowania w świecie oraz z koncepcjami dotyczącymi poznania. Inną postawę definicji refleksyjności studentów stanowiły empiryczne opisy refleksyjności, w tym wnioski z badań prowadzonych przez ekspertów. Najbardziej osobistym wątkiem było zaś odwoływanie się do własnej praktyki. Niektórzy eksperci, definiując refleksyjność studentów, odnosili się do osobistych spostrzeżeń dokonywanych podczas pracy ze studentami oraz do doświadczeń wynikających z samodzielnie prowadzonych badań. Powtarzającym się w kilku narracjach schematem, przez który definiowano refleksyjność studentów, był kontekst uczelni, czy też całego systemu kształcenia, który negatywnie wpływał na refleksyjność studentów.

W woli przypomnienia, hasła kluczowe, które wyłoniono w eksperckich wypowiedziach na temat rozumienia refleksyjności, to: refleksyjność zadaniowo-techniczna, namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem, pogłębiona umiejętność analizowania sytuacji oraz kontekstu, krytyczne myślenie, autoanalizowanie. Hasła te można podzielić na dwie grupy. W pierwszej z nich znalazłaby się wyłącznie refleksyjność zadaniowo-techniczna, a w drugiej zaś refleksyjność definiowana przez takie określenia jak: namysł, analiza, głębia myślenia, krytycyzm, autoodniesienie. Wyłaniają się zatem dwa rozumienia refleksyjności. Pierwsze jest zgodne z progresywizmem wywodzącym się z początków XX wieku, czyli ma swe źródła w amerykańskiej filozofii edukacji, której prekursorem był Dewey. Drugie rozumienie refleksyjności wywodzi się z czasów starożytnych i ma swe źródła w filozofii antycznej, która ukonstytuowała podstawy świadomości człowieka kultury europejskiej.

Refleksyjność studentów określona mianem techniczno-zadaniowej okazała się ważnym elementem badań jakościowych tej pracy, który był również

eksponowany w badaniach ilościowych. Aktywności związane z myśleniem podczas wykonywania konkretnych czynności były opisywane przez skalę *rozumienie* i skalę *refleksja*. Refleksyjność zadaniowo-techniczna pojawia się w obliczu działania i z nim jest związana. Student doświadcza wątpliwości i niepewności, które powodują dyskomfort, dlatego zastanawia się, jak najszybciej osiągnąć cel. Pozytywną stroną takiego podejścia może być nadawanie praktycznego wymiaru procesowi uczenia się. W skrajnym przypadku – co zdaniem wybranych ekspertów już następuje – refleksyjność zadaniowo-techniczna studentów może ujawnić się poprzez korporacyjne podejście do studiowania. Oznacza to uczenie się i reflektowanie wyłącznie tego, co jest użyteczne. Studenci nigdy wcześniej nie byli tak pragmatyczni jak obecnie. Ich refleksyjność także przybiera formę myślenia praktycznego, co jest oczywistym paradoksem. Teoretyzowanie, rozważanie nad sensem, prawdą, wartościami, głęboki rozwój intelektualny – kontestują myślenie zadaniowo-techniczne, które sprowadza refleksyjność do stechnologizowanego, narzędziowego intelektu.

Refleksji zadaniowej można dokonywać przed, w trakcie lub po wykonaniu danej aktywności. Studenci – sami z siebie – najczęściej jednak nie dokonują głębszego namysłu przed, podczas i po wykonywaniu zadania, nie wyprowadzają także stosownych wniosków z działania. Niemniej jednak studenci zainspirowani i naprowadzeni przez nauczyciela do podejmowania refleksji będą zastanawiać się nad swoim doświadczeniem i nad jego znaczeniem. Co więcej, mogą dokonywać namysłu nad sensem zadania oraz nad jego efektami, także z uwzględnieniem kontekstu. Na tym etapie pojawia się nawet refleksja krytyczna, która jest opisywana przez pryzmat działania i w obliczu sytuacji praktycznej oznacza pogłębione rozpatrywanie tego, co się wydarzyło. Student jest zdolny dostrzec przyczyny danej sytuacji i jej kontekst. Problem jest rozpatrywany całościowo, z różnych perspektyw. Student stara się zrozumieć swoje postępowanie, a także postępowanie innych.

Refleksyjność opisywana przez pogłębione analizowanie: siebie, sytuacji, kontekstu, a w przypadku studentów, opisywana dodatkowo jako namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem, jest przejawem postawy krytycznej, która wywodzi się z czasów starożytnych i która – o czym już wspomniano – ukonstytuowała podstawy kultury europejskiej. Refleksyjności tak definiowanej bliskie są ideały poszukiwania źródeł wiedzy, odkrycia prawdy, demaskowania pozorów i poznania siebie. Opisywany intelektualny potencjał człowieka w przypadku studentów będzie przejawiał się nastawieniem aksjologicznym, umiejętnością wyciągania wniosków z doświadczenia i z teorii

oraz pogłębioną autoanalizą. W kontekście studiowania będzie dokonywane pogłębione spojrzenie na własne uczenie się, na wkładany w ten proces wysiłek. Student będzie zastanawiał się nad sensownością podejmowanych aktywności, nad rzeczywistością edukacyjną oraz będzie je rozważał w szerokim kontekście społeczno-kulturowym, a nawet duchowym. Tak opisywana refleksyjność studentów wykracza nawet poza sferę własnego uczenia się. W szerokim ujęciu odnosi się ona również do funkcjonowania młodej osoby przez pryzmat całej gamy kontekstów, także pozauczelnianych. Refleksyjny student dokonuje pogłębionej autoanalizy siebie – jako człowieka, jako obywatela, jako członka społeczności, grupy.

6.3. Eksperci o możliwościach uczenia się refleksyjności

Perspektywa teoretyczna, w której są osadzone problemy badawcze tych studiów, koncentruje się wokół tradycji pragmatyzmu i konstruktywizmu, traktujących uczenie się jako proces autonomiczny i refleksyjny. Potrzeby związane z kształceniem uniwersyteckim w dużym zakresie pokrywają się z tak traktowanym uczeniem się. Peter Alheit (2002), pisząc o instytucjach zajmujących się kształceniem w okresie późnej nowoczesności, wskazywał na potrzebę „autorefleksyjności”. Jego zdaniem organizacje te powinny traktować siebie jako „środowiska” czy też „agencje” uczenia się, a nie jako administratorów dominującej w danym okresie i skodyfikowanej wiedzy.

Opinie ekspertów na temat tego, czy refleksyjność jest kategorią, której można się uczyć, są dość zróżnicowane. Pojawiały się zarówno głosy wątpliwe, jak i wskazujące na to, że refleksyjność jest własnością rozwijaną w cyklu życia oraz możliwą do wyuczenia. Głosy sceptyczne wynikały przede wszystkim z przeświadczenia, że refleksyjność jest własnością bardzo złożoną, zakorzoną w osobowości, w genach człowieka i w tym sensie niepoddającą się wpływom zewnętrznym. Głosy optymistyczne, na temat rozwoju refleksyjności, wynikały z przeświadczenia o znacznej roli edukacji oraz doświadczeń życiowych, co łączyło się także z osobistymi praktykami niektórych ekspertów.

Urzeczywistnienie uczenia się i rozwijania refleksyjności	Można jedynie stwarzać warunki do rozwoju refleksyjności	Sceptycznie i z dystansem o uczeniu się refleksyjności
<p>Zdecydowanie tak. Nie sądzę, aby to była zdolność, którą przynosimy na świat w gotowej postaci. Oczywiście predyspozycje do przejawiania refleksyjności są różnicowane pomiędzy poszczególnymi osobami, ale nie wątpliwie jest to umiejętność, która w trakcie edukacji, albo szerzej, życiowych doświadczeń może być rozwijana, tyle że wymaga ona przyjęcia pewnej postawy wobec siebie, wobec własnej aktywności.</p> <p>Z punktu widzenia psychologii różnic indywidualnych – mam na myśli piśmiennictwo profesor Matczak i badania Kagana z lat 60. w klasach szkolnych – tak. Przykładowo, nauczyciel o refleksyjnym stylu poznawczym oddziaływał na dzieci. Po roku pracy dzieci z takim nauczycielem zauważono, że dzieciaki przyjmują ten sposób funkcjonowania poznawczego. Jednak po ustaniu takiego działania nauczyciela, dzieci szybko powróciły do swojego stylu poznawczego. Zachowanie nauczyciela podczas pracy z uczniami polegało na stwarzaniu sytuacji, które prowadziły do odraczania decyzji, myślenia o tym, co się robi.</p>	<p>Dla mnie refleksyjność jest tą przestrzenią kulturową, w jakiej ja mogę tworzyć warunki rozwoju refleksji, a to jest tak naprawdę ta kategoria, która mnie badawczo najbardziej zajmuje. Projekt badawczy, który zrealizowałam, pozwolił mi doświadczyć tego, że nie jestem w stanie zadekretować, nie jestem w stanie «zmusić» nikogo do refleksji, ponieważ ja refleksję rozumiem jako inicjowany autonomicznie, samodzielnie przez jednostkę namysł w odniesieniu do określonej sytuacji, określonego procesu i tutaj nie mam żadnego wpływu. Natomiast refleksyjność jest dla mnie tą przestrzenią kulturową, w zakresie której moja działalność jako nauczyciela ma znaczenie. Myślę tutaj o kreowaniu takich sytuacji edukacyjnych, takich warunków, w których studenci mogą rozwijać zdolność obserwowania, analizowania, poszukiwania, korzystania z doświadczenia różnorodności. Zatem w przyjętym przeze mnie rozumieniu myślę, że refleksyjność można rozwiać.</p> <p>Można pewnych rzeczy nauczyć, zainspirować uczniów i studentów do pewnych zachowań, nauczyć rozwiązywać problemy</p>	<p>Raczej nie, nie, nie... być może, nie, nie wiem, nie sądzę...</p> <p>Być może podczas edukacji można tworzyć sytuacje sprzyjające refleksyjności krytycznej... ale nie wiem. Źródła refleksyjności są jednak gdzieś indziej, to może łączyć się z typem osobowości. Są ludzie refleksyjni, ale też inni są tacy pragmatyczni... Nie wiem, nie sądzę, aby można to sprowadzić do formacji intelektualnej. To jest dla mnie zagadka.</p> <p>Uwodzi mnie ostatnio teoria trzech światów Poppera. Wydaje mi się, że większość ludzi bardzo dobrze czuje się w pierwszym świecie. Natomiast ten trzeci świat, świat prawdy jest dla nas niedostępny. Nie chcemy rozmawiać ze sobą i zbyt szybko przeskoczyć ze świata pierwszego do trzeciego, pomijając kwestie świadomości. Ale nie wiem tego na pewno ... [...] Jestem sceptyczny wobec pomysłów typu: będziemy produkować refleksyjnych, twórczych... misja uczelni, która o tym mówi... to jest bzdura, to jest pozytywistyczne chciejstwo. Pytam się, czy autorzy, którzy wpisują refleksyjność</p>

Urzeczywistnienie uczenia się i rozwijania refleksyjności	Można jedynie stwarzać warunki do rozwoju refleksyjności	Sceptycznie i z dystansem o uczeniu się refleksyjności
<p>Uważam, że refleksyjności uczymy. Kształcimy pedagogów i chcemy, aby studenci byli refleksyjni, kształcimy tę zdolność. Da się nauczyć refleksyjności, ale ta praca ma być solidna. Musimy o to zadbać, aby ta refleksyjność się rozwijała. To nie jest łatwe, nie wystarczy, że my rozliczamy kogoś z wiedzy, my powinniśmy jeszcze dążyć te kwestie problemowe, dawać możliwości, aby ludzie ćwiczyli tę refleksyjność. Masowość nie sprzyja rozwojowi refleksyjności. Taki system [który pozwoliłby na rozwijanie refleksyjności – A. P.-K.] byłby jednak bardzo kosztochłonny. Idea jest do zrealizowania, ale to jest bardzo trudne.</p> <p>Jeśli myślę o refleksyjności, to jest to taka postawa, która, w cudzysłowie, bierze w nawias własne zaangażowanie, a może i całego siebie po to, aby przedmiotem refleksji uczynić własne spostrzeżenia, własne działania, ale też własne myśli, wytwory... spektrum tego, co możemy uczynić przedmiotem refleksji, jest bardzo duże. Uczenie się refleksyjność wymaga przyjęcia pewnej postawy, pewnego punktu widzenia, który jest trudny do zastosowania, ale nie</p>	<p>inaczej. Można pokazać, że można mieć wiele pomysłów na rozwiązanie danego problemu, że można różnie podejść do kwestii, z którą spotykamy się w życiu. Oczywiście, można przeciw problemowi rozwiązywać najszybciej, jak potrafimy, ale można też nad nimi dłużej się zastanawiać, w zależności od okoliczności, jednak... na teście, kiedy liczy się szybkość, nie możemy się długo zastanawiać. W refleksyjności chodzi również o giętkość myślenia. Owa giętkość jest kwintesencją refleksyjności. Jeśli jest taka możliwość, to istotne jest rozpatrywanie kwestii, z którymi się spotykamy. Zdarzają się jednak sytuacje wymagające szybkiej decyzji i reakcji. Osoba refleksyjna będzie tego świadoma. Refleksyjność oznacza także wypracowanie sprawności myślenia w zależności od kontekstu, w którym się znajdujemy. Refleksyjny student pozostanie świadomy sytuacji poznawczej i decyzyjnej, w której się znajduje, przykładowo: nie mam czasu i muszę szybko o czymś zdecydować. W dużej mierze rolę nauczyciela jest stwarzanie warunków do rozwijania, albo choć uświadamianie studentom tego typu umiejętności.</p>	<p>w nowe rozporządzenie o kształceniu nauczycieli wiedzą, co to jest refleksyjność. To jest modne słowo, ale nadużywane... wписywanie czegoś takiego jest ryzykowne, jeśli przyjąć, że ci, którzy ten tekst tworzyli wiedzą, czym jest refleksyjność, a jest czymś związanym z myśleniem, to oznaczałoby, że obecnie wypuszczamy absolwentów niemylących.</p> <p>Lepiej być dobrym rzemieślnikiem – adaptacyjnym technikiem... zostanie transformacyjnym intelektualistą – to jest trudne do osiągnięcia.</p> <p>Refleksyjność jest czymś bardzo głęboko zakorzenionym w osobowości, ale jednocześnie czymś, nad czym w życiu można pracować, to jest tak jak ze wszelkimi zdolnościami, że można je rozwijać. Jednak nie wyobrażam sobie sytuacji, w której, na przykład poprzez jakiś trening refleksyjności, osiągnię się jakiegokolwiek efekty w tym zakresie.</p> <p>Barczo trudno jest nauczyć ludzi refleksyjności, ponieważ ludzie bronią się przed refleksyjnością i to jest naturalna, i zdrowa</p>

Urzeczywistnienie uczenia się i rozwijania refleksyjności	Można jedynie stwarzać warunki do rozwoju refleksyjności	Sceptycznie i z dystansem o uczeniu się refleksyjności
<p>niemożliwy, zwłaszcza wtedy, kiedy jesteśmy zanużeni w pewien rodzaj aktywności, w myślenie o czymś lub wykonywanie czegoś.</p>		<p>postawa człowieka. Ludzie o wiele łatwiej funkcjonują w życiu codziennym, jeśli myślą o rzeczywistości apologetycznie, kiedy jej nie kwestionują, nie analizują na różne sposoby. Myślenie analityczne, krytyczne i refleksyjne powoduje koszty psychiczne, a po co nam ponosić koszty psychiczne? O wiele łatwiej jest funkcjonować wśród znanych sposobów myślenia o rzeczywistości i się specjalnie tym nie przejmować – dlatego to jest takie trudne.</p>

Podsumowanie wypowiedzi ekspertów wyklucza sformułowanie jednego i jednoznacznego wniosku na temat uczenia się refleksyjności. Na pewno jest to kategoria bardzo pojemna i zróżnicowana, niepozwalająca zamknąć się w klamry ogólności. Niemniej jednak możliwe są pewne ustalenia na temat możliwości rozwoju refleksyjności:

- studenci różnią się między sobą w zakresie refleksyjności i wykazują zróżnicowane potencjały jej rozwoju;
- rozwój refleksyjności jest długim, trudnym i kosztochłonnym psychicznie procesem, inicjowanym przez jednostkę, a nie narzuconym jej z zewnątrz;
- rozwój refleksyjności wymaga przyjęcia postawy otwartości intelektualnej, pogłębionej samoświadomości, szerokiego rozumienia kontekstu;
- nauczyciele akademicy mogą stwarzać warunki dla rozwoju refleksyjności studentów, nie oznacza to jednak, że w sprzyjającym dla rozwoju refleksyjności środowisku będzie ona rozwijała się u wszystkich i w jednakowy sposób;
- nie istnieją pewne, konkretne i sprawdzone metodyki, np. w postaci treningów intelektualnych, udział w których skutkowałby trwałym rozwojem refleksyjności u wszystkich kursantów, uczestniczących w tego typu zajęciach.

Przekonania ekspertów na temat możliwości uczenia się refleksyjności korespondują z przyjętymi wcześniej humanistycznymi i krytyczno-emancypacyjnymi orientacjami uczenia się studentów. Rozwój refleksyjności studentów wpisuje się też w humanistyczne myślenie o edukacji. Oznacza on najwszechstronniejsze kształcenie studentów. Jest to autentyczne studiowanie, a nie realizacja wąskiego, praktycznego celu związanego z wyuczeniem się określonych algorytmów postępowania. Refleksyjność wpisuje się w klasyczną misję uniwersytetu, jaką jest jedność nauki i nauczania. Krytyczne i emancypacyjne myślenie o edukacji demistyfikuje funkcję pełnioną przez uniwersytet w XXI, jaką jest wszechstronne otwarcie na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. W ramach tej funkcji o uczeniu się refleksyjności można myśleć *sceptycznie i z dystansem*. Jest z tym związana nadmierna standaryzacja treści nauczania i uleganie wpływom zewnętrznym. Zawężanie zakresów studiowania jest równoznaczne ze stwarzaniem barier dla wszechstronnego rozwoju studentów. Jak to się stało, że uniwersytet pozwolił na tego typu ograniczenia?

Inną, równie paradoksalną kwestię, dostrzegła Teresa Bauman (2011), a mianowicie, uniwersytet jest miejscem, w którym nieczęsto oraz niechętnie

wprowadza się innowacje. Jednocześnie jest to też miejsce, w którym przygotowuje się młodych ludzi do tego, aby w przyszłości zmieniali/udoskonalali świat. Ponadto zastanawiała się, czy przestrzeń szkoły wyższej tworzy kulturę sprzyjającą kreatywności i twórczości oraz czy jest miejscem, w którym doceniane są ciekawe pomysły?

6.4. Eksperti o możliwościach badania refleksyjności

Metodologie nauk społecznych, humanistycznych i ścisłych nie wzięły się znikąd. Sposoby poznania w rozmaitych obszarach nauk wywodzą się z tego samego źródła – filozofii. Refleksyjny badacz pozostaje świadomy tego, że nie istnieją obiektywne kryteria, które pozwoliłyby na pełne, dogłębne, niepodważalne poznanie tego, co chce się poznać. Refleksyjność jest kategorią niezwykle złożoną, która łatwo nie poddaje się obiektywnym pomiarom. Czy możliwe jest odkrycie jej znaczenia, a następnie, czy istnieją jakiegokolwiek możliwości jej zbadania? Opinie ekspertów na ten temat są dość optymistyczne. Wszyscy badani eksperci byli bardzo świadomi problematyczności poruszanego zagadnienia. Niektórzy mówili dość ogólnie o możliwościach badania refleksyjności studentów inni twierdzili, że w pierwszej kolejności należy skonkretyzować, jak dokładnie będzie rozumiane poddawane analizie zagadnienie, łącznie z podaniem jego konkretnych wskaźników.

Możliwości badania refleksyjności eksperci widzieli przede wszystkim przez zastosowanie wybranych metod jakościowych, takich jak: obserwacje, eksperymenty, wywiady oraz badanie źródeł zastanych. Pojawiały się także wypowiedzi wskazujące na potencjał tkwiący w metodach ilościowych, a konkretniej kwestionariuszach do pomiaru refleksyjności.

Jakościowe możliwości badania refleksyjności	Metody
Zmierzyć na pewno nie, obserwować tak, czyli można ją zbadać. To jest kwestia zaplanowania pewnych eksperymentów, naturalnych eksperymentów. Nie za bardzo ufam wynikom laboratoryjnych eksperymentów. Eksperymenty naturalne – dobrze zaplanowane – powinny dać możliwość obserwowania zmian w myśleniu badanych czy działaniu.	obserwacja, naturalne eksperymenty

Jakościowe możliwości badania refleksyjności	Metody
<p>Tak, da się. Trzeba by było tylko refleksyjność sprowadzić do czegoś konkretnego. Musimy ją konkretnie zdefiniować, wyróżnić jej składniki. Jak to konkretnie zrobić? Przygotowałbym jakieś konkretne zadania dla studentów i przyglądał się sposobowi wykonywania tych zadań. Patrzyłbym, na ile to jest refleksyjne. Czy oni dokładają coś od siebie, czy oczekują instrukcji? Refleksyjność wyższego rzędu wymaga działań, które nie są nastawione na szybki sukces, a na rozwój. Zmuszałbym do wykonywania zadań wykluczających chodzenia po śladzie. Refleksyjność w praktyce to odwaga zderzenia się z dylematami.</p>	<p>eksperymenty, obserwacja</p>
<p>Tak, ale nie jest to łatwe. Zastanawiam się nad tym, czy da się ją zmierzyć ilościowymi metodami. Jeśli ja miałbym ją badać, to sięgałbym po metody jakościowe – takie jak wywiady i obserwacje podczas zajęć.</p>	<p>wywiady, obserwacja</p>
Jakościowe i ilościowe możliwości badania refleksyjności	Metody
<p>Nie mam dużych doświadczeń w tym zakresie. Osobiście nie czytałem badań z tego zakresu, nie dokonywałem pomiaru refleksyjności. Jeśli miałbym odnieść się intuicyjnie do tego zagadnienia, to powiedziałbym, że w małym stopniu jest to właściwość, cecha poddająca się pomiarowi ilościowemu, w większym stopniu zaś jest to właściwość poddająca się pomiarowi jakościowemu. Refleksyjność w małym stopniu da się uchwycić za pomocą badań sondażowych, ponieważ badają one opinie i przekonania. Natomiast refleksyjność dawałaby się uchwycić za pomocą obserwacji, ale przedmiotem obserwacji może być tylko to, co zewnętrzne, zachowania, ewentualnie... znaczenia, jakie tym zachowaniom nadajemy. W przypadku obserwacji bardzo dużo zależy od wyposażenia poznawczego i intelektualnego tego, kto obserwuje. Nie zauważymy czegoś, jeśli nie mamy wiedzy w danym zakresie. Na poziomie działań i zachowań obserwacja mogłaby być typem ilościowego badania. Zastanawiam się też nad zastosowaniem skal – to byłby najbardziej uprawniony sposób ilościowego pomiaru refleksyjności, ale tu muszę zawiesić swoje myślenie, nie mam wyrobionego zdania w tym zakresie, nie mam doświadczeń, nie próbowałem konstruować takiej skali... ale wydaje mi się, że to byłoby możliwe do wykonania... większe nadzieje wiązałbym z pomiarem jakościowym, z pogłębionymi wywiadami, z tymi którzy taką refleksję stosują. Innym sposobem mogłoby być także badanie wytworów, tzw. źródeł zastanych, ale też i źródeł specjalnie wytwarzanych na potrzeby badania. Jednak nie każdy rodzaj źródeł by był odpowiedni, źródła mogą być bowiem wytwarzane w różnych celach.</p>	<p>obserwacja, skale do pomiaru refleksyjności, pogłębione wywiady, badanie wytworów</p>

Jakościowe i ilościowe możliwości badania refleksyjności	Metody
<p>Ogólnie można powiedzieć, że nie da się zmierzyć refleksyjności ... no bo w jaki sposób zmierzyć myśli ludzkie. Jak wykazać, że studenci byli refleksyjni? Natomiast paradoksalnie ja zmierzyłam się z tym zadaniem. Zastosowałam narzędzie zwane protokołem głośnego myślenia. Narzędzie zrodziło się na gruncie psychologii, o ile pamiętam, to badano nim pierwotnie szachistów. Generalnie można próbować mierzyć refleksyjność za pomocą próśb skierowanych do różnych osób, aby robiąc coś mówiły o tym, co myślą, to jest bardzo trudne, ponieważ nie każdy potrafi wyrażać myśli, nie każdemu to odpowiada. Natomiast jeśli takie osoby się znajdują... i jeśli dokładnie zdefiniujemy na potrzeby pracy, co to jest myśl refleksyjna... to potem możemy myśli refleksyjne policzyć w wypowiedziach badanych. Szukam w wypowiedziach badanych myśli, które można uznać za refleksyjne, następnie widzę możliwość policzenia tych myśli oraz ocenienia ich jakości. Myśl refleksyjną można poznać jako zatrzymanie się, zastanowienie się nad wykonywaniem zadania. Jest to zatrzymanie się i przemyślenie kwestii, nad którą pracuję.</p>	<p>protokół głośnego myślenia</p>
<p>Ja nie potrafię. Chociaż teraz tak sobie myślę – będę odwoływała się do tego rozumienia, które jest mi bliskie – w związku z tym, jeżeli jest ona dla mnie zdolnością obserwowania, poddawania analizie, nie wiem, czy wszystkie aspekty refleksyjności potrafiłabym zmierzyć, ale być może niektóre owszem. Jest to bardzo szeroka kategoria, zbyt szeroka, by ująć ją całościowo. Mnie są zdecydowanie bliższe metodologie jakościowe. Natomiast wydaje mi się, że pewne aspekty refleksyjności da się zmierzyć, czyli podejść do nich w sposób ilościowy. Też sobie tak myślę, że to zależy od tego, jakie badacz sobie postawi pytanie, czyli na czym mi tak naprawdę zależy i jaki jest cel, do czego chcę dążyć, co mnie interesuje badawczo, to pewne aspekty refleksyjności mogą być mierzalne.</p>	<p>mierzalne są tylko niektóre aspekty refleksyjności</p>
Ilościowe możliwości badania refleksyjności	Metody
<p>Refleksyjność można zmierzyć na podobnych zasadach, na których możliwy jest pomiar inteligencji. Istnieją konkretne narzędzia... można skonstruować narzędzie do pomiaru refleksyjności, ale refleksyjność byłaby ujęta jako coś umownego, pomiar byłby skomplikowany, a jego wynik byłby umowny.</p>	<p>narzędzia do pomiaru refleksyjności</p>

Ilościowe możliwości badania refleksyjności	Metody
<p>Istnieją przykłady mierzenia refleksyjności, chociażby kwestionariusz do pomiaru refleksyjności versus impulsywności profesor Anny Matczak, niemniej jednak są to narzędzia do pomiaru wybranego aspektu refleksyjności. W tym kontekście jest to mierzalne. Innym aspektem, który można np. zbadać jest to, czy człowiek będzie podchodził refleksyjnie do rozwiązania jakiegoś konkretnego zagadnienia. Refleksyjność jako ogólna cecha, czy też właściwość osobnicza, jest bardzo trudna do określenia. Istnieją podobne kategorie takie jak mądrość, dobro – uważam, że ich też nie da się zmierzyć w ogóle?</p> <p>Refleksyjność jako sposób istnienia człowieka w świecie, jako namysł nad własnym bytem jest czymś wieloaspektowym. Refleksyjność jako proces, czy też nawyk dokonywania refleksji, w którym jesteśmy, w którym funkcjonujemy, refleksyjność jako uznanie kontekstowości różnych zdarzeń, ale też jako zgoda na swoją niewiedzę, respekt przed własnym poznaniem wydaje mi się to bardzo trudne do pomiaru. Skonstruowane w ten sposób narzędzie musiałyby być bardzo rozległe, musiałyby zawierać liczne obszary pozwalające na zbadanie refleksyjnego funkcjonowania człowieka w życiu, w rozumieniu świata i odnoszeniu się do tego świata, w relacji z drugim człowiekiem.</p>	<p>kwestionariusze do pomiaru refleksyjności</p>

Badania naukowe czynią użytek z odpowiednich i wybranych metodologii w celu rozwiązania problemu badawczego i udzielenia odpowiedzi na nurtujące pytania. Refleksyjność jako kategoria niejednoznaczna, trudna do zdefiniowania, a tym samym wskaźnikowania stanowi szczególne wyzwanie badawcze. Cel, jakim jest badanie refleksyjności – jak wynika z wypowiedzi badanych ekspertów – jest jednak możliwy do realizacji. Zaproponowane przez interlokutorów sposoby badania lub pomiaru refleksyjności są spójne z praktyką badawczą w tym zakresie. Jakościowe możliwości pomiaru refleksyjności można odnaleźć w pracach polskich i zagranicznych autorów. Metody wywiadów i obserwacji stosowali m.in.: Małgorzata Marzec-Stawiarska (2014), Małgorzata Szulc-Kurpaska (2014), Jack Mezirow (1991), Marcia Baxter Magolda (2001), a także Agnieszka Jankowska (2014) i Joanna Szymczak (2015). Badanie wytworów (esejów) było metodą wybraną m.in. przez Dorotę Werbińską (2010). Przejawem ilościowego pomiaru refleksyjności są badania prowadzone za pomocą licznych kwestionariuszy do pomiaru jej różnorodnych aspektów – przykładowo: *Skala zdolności refleksyjnych (Reflection Ability Scale)* (Aukes i in. 2007), *Skala refleksyjności w uczeniu się (Reflection in Learning Scale)* (Sobral 2005),

Skala badania samorefleksyjności (Self-Reflection and Insight Scale) (Grant, Franklin, Langford 2002), oraz użyty w tych badaniach *Kwestionariusz myślenia refleksyjnego (Reflective Thinking Questionnaire)* (Kember i in. 2000). Interesujący sposób pomiaru osądzania refleksyjnego zaproponowały King i Kitchener (2002). Ich badania mają formę wywiadu osądzania refleksyjnego i przebiegają w formie jakościowej, natomiast wyniki są kodowane i przedstawiane w formie ilościowej.

Analiza wypowiedzi eksperckich oraz przegląd praktycznych sposobów badania refleksyjności prowadzą do wniosku, że refleksyjność jest kategorią, którą można zoperacjonalizować. Pomiarowi ilościowemu będą poddawały się jej wybrane aspekty, a pomiar ten będzie najczęściej wyrazem samoopisu badanych, czynionym za pomocą konkretnych wskaźników – jakimi mogą być odpowiedzi na pytania z zaproponowanego kwestionariusza. Badania jakościowe mogą objąć refleksyjność ujętą nieco szerzej. Niemniej jednak wyodrębnienie tego, co ma być badane, za pomocą obserwacji, eksperymentu czy też wywiadu, także wiąże się z pewnymi obostrzeniami. Jakościowe studia może przeprowadzić wyłącznie znawca obszaru badań i jest to procedura bardzo pracochłonna.

Badania mieszane, które łączą podejścia ilościowe i jakościowe, nie są praktykowanym sposobem pomiaru refleksyjności. Eksperci wskazujący zarówno na ilościowe, jak i jakościowe możliwości badawcze, w pierwszej kolejności nie traktowali tych podejść komplementarnie. Mówili raczej o możliwościach stosowania różnych podejść w odrębnych badaniach. W trakcie przeprowadzania jednego z wywiadów badaczka wpadła na pomysł (refleksja w działaniu), aby w niniejszym i dalszych wywiadach dopytać ekspertów o ich opinię na temat łączenia paradygmatów badawczych. Wypowiedzi ekspertów na ten temat przedstawiają się następująco:

Połączenie strategii ilościowej i jakościowej, bądź odwrotnie jakościowej i ilościowej byłoby dobrym pomysłem. Triangulacja zawsze będzie prowadziła do wyższej, lepszej jakości badań. Takie kategorie jak: refleksyjność, twórczość, kreatywność w zasadzie powinno się tak badać.

Na pewno zastosowanie więcej niż jednej metody nie byłoby błędem. Nigdy nie będzie, zarówno w przypadku badań na temat refleksyjności studentów, jak i innych badań, badań jakiegokolwiek zjawiska, aktywności, zagadnienia.

Łączenie paradygmatów jest teraz rekomendowane, od dawna jest modne w badaniach społecznych, w pedagogice. Przyjęło się, że to prowadzi do uzyskania bardziej pogłębionych wniosków, ale także i do wiarygodności badań. I ja się z tym zgadzam.

Badania refleksyjności studentów można uznać za otwarte na różne metody poznania. Łączenie różnych paradygmatów poszerza pola widzenia oraz jest spójne z założeniami badań refleksyjnych. W tych badaniach odchodzi się od mitologicznego traktowania metodologii. W zaproponowanym koleżu metodologicznym (studia teoretyczne, badania kwestionariuszowe, wywiady eksperckie) dostrzega się potencjał jednoczesnego funkcjonowania w przestrzeniach teorii, badań i pogłębionej refleksji. Refleksyjna wieloparadygmatyczność badań oznacza synergię metod, nad którą czuwa refleksyjny badacz. Jest to podmiot pozostający w relacji z przedmiotem badań nie tylko przez swoją obecność, lecz także przez doświadczenie oraz zanurzenie w określony kontekst społeczny. Wspomniana synergia oznacza zwiększenie efektu zastosowania różnych metod dzięki ich połączeniu. Innymi słowy, rezultat zastosowania różnych metod badania w tym samym projekcie jest większy niż suma poszczególnych metod badania zastosowanych w odrębnych projektach.

ROZDZIAŁ 7

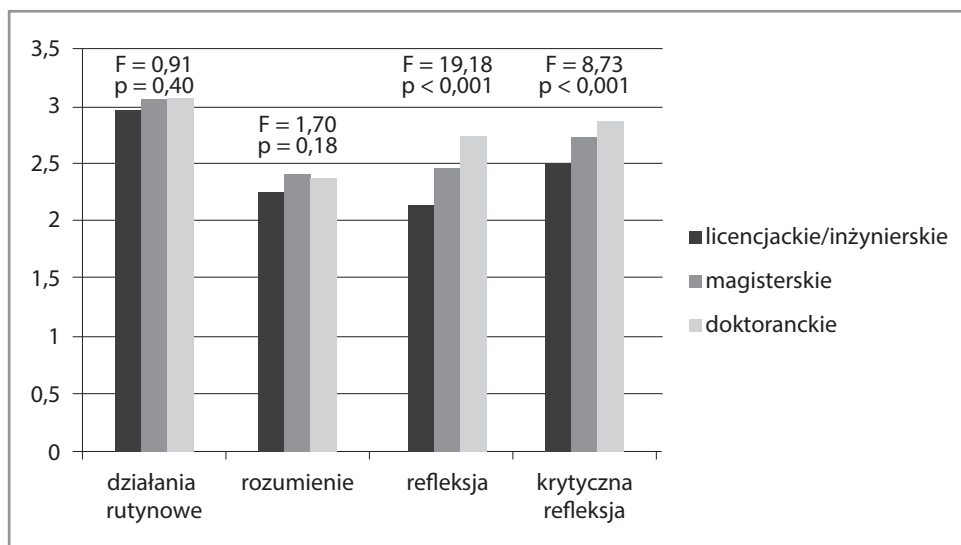
EDUKACYJNE UWARUNKOWANIA REFLEKSYJNOŚCI STUDENTÓW

Związki między refleksyjnością studentów a wybranymi uwarunkowaniami edukacyjnymi były jedną z zasadniczych kwestii, które chciano ustalić w tych studiach. W badaniach ilościowych posłużono się konkretnymi wskaźnikami refleksyjności przedstawionymi za pomocą *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego*. Refleksyjność studentów przejawiała się wysokimi wynikami uzyskanymi na skalach: *refleksja i refleksja krytyczna*. Wysokie wyniki uzyskane na skali *działania rutynowe* świadczyły o nierefleksyjnym autoodnoszeniu się do własnej edukacji. Skalę *rozumienie* określają aktywności poznawcze związane z dość sprawnym aplikowaniem wiedzy teoretycznej i poznanych procedur do praktycznego działania, ale procesy te nie są przedmiotem pogłębionego namysłu, dlatego też nie mogą być uznane za refleksyjne.

Dane na temat potencjalnych edukacyjnych uwarunkowań zbierano również metodą ilościową (narzędzie pomiaru zmiennych edukacyjnych, rodzinnych i społeczno-kulturowych). Eksperti na tym etapie badań byli poproszeni o wyjaśnienie i komentarz do wyników badań kwestionariuszowych.

7.1. Poziom studiów

Refleksyjność, której pomiar był dokonywany za pomocą *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego*, może być uznana za kategorię rozwojową. Zanim przystąpiono do badań własnych, dysponowano wynikami badań innych autorów, na podstawie których można było postawić tezę, że studenci z wyższych poziomów studiów będą bardziej zaangażowani w refleksyjne myślenie niż ich koledzy z niższych poziomów studiów (Sargent 2014, Naghdipour i Emeagwali 2013, Kember 2000, Perkowska-Klejman 2014, Ghanizadeh, Jahedizadeh 2017, Ayub Buzdar i Ali 2013). Wyniki przeprowadzonych studiów ilościowych pozwoliły potwierdzić to przypuszczenie. W dalszej części podrozdziału zaprezentowano oraz opisano, w jaki sposób rozkładały się wyniki badanych z poszczególnych poziomów studiów na czterech skalach zastosowanego narzędzia.



Rysunek 6. Różnice w średnich wskaźnikach myślenia refleksyjnego studentów na różnych poziomach studiów (analiza wariancji)

Działania rutynowe były dominującym rodzajem aktywności poznawczej w badanej grupie studentów oraz nie były one różnicowane przez poziom studiów. Studenci I stopnia wykazywali *działania rutynowe* średnio na poziomie $M = 2,97$, w grupie studentów II stopnia ten poziom wynosił $M = 3,06$, a wśród badanych doktorantów $M = 3,07$. Wszystkie badane podgrupy studentów wykazywały bardzo podobne i relatywnie niskie wskaźniki *rozumienia*; przyszli

licencjaci lub inżynierowie średnio $M = 2,26$; magistranci średnio $M = 2,41$; a doktoranci średnio $M = 2,38$. Wyniki uzyskane na skali *refleksja* – inaczej niż na skalach *działania rutynowe i rozumienie* – były różnicowane przez poziom studiów. Świadczą o tym istotne statystycznie wyniki wariancji. *Refleksja* jest charakterystyczna przede wszystkim dla doktorantów ($M = 2,74$). Magistranci ($M = 2,46$) i studenci licencjatu ($M = 2,15$) wykazywali jej niższe poziomy. Analiza wyników badań przeprowadzona za pomocą testu NIR (najmniejszych istotnych różnic) pozwala jednak na stwierdzenie, że istotne statystycznie różnice na skali *refleksja* występują między doktorantami a pozostałymi badanymi grupami. Średnie wyniki doktorantów na tej skali były istotnie wyższe od średnich wyników magistratów ($NIR = 0,27$; $p < 0,001$) i średnich wyników studentów I stopnia ($NIR = 0,58$; $p < 0,001$). Dość podobnie rozkładał się wynik związany z *krytyczną refleksją* badanych, która w największym stopniu charakteryzowała również doktorantów ($M = 2,87$), a w mniejszym stopniu osoby na niższych poziomach studiów (magistranci $M = 2,73$; studia licencjackie/inżynierskie $M = 2,50$). Wyniki analizy wariancji dla trzech badanych grup na skali *refleksja krytyczna* są istotne statystycznie. Analiza *post-hoc* pokazuje, że szczególnie różniły się między sobą wyniki studentów studiów I i III stopnia ($NIR = -0,37$; $p < 0,001$). Można stwierdzić, że *refleksja krytyczna* jest różnicowana przez poziom studiów w takim zakresie, że studiowanie na poziomie doktoratu w większym stopniu, niż na pozostałych poziomach studiów, związane jest z krytycznym i refleksyjnym podejściem do wiedzy oraz potencjalną możliwością samodzielnego poszukiwania wiedzy i odkrywania sposobów rozwiązywania problemów.

Wszyscy eksperci poproszeni o komentarz do wyników badań zgodnie twierdzili, że uzyskany wynik nie jest dla nich zaskoczeniem. Eksperckie uzasadnienia podążały w kierunku świadczącym o tym, że doktoranci stanowią wyselekcjonowaną grupę intelektualistów. Są to osoby poszukujące, zastanawiające się, kwestionujące oraz dojrzsalsze i bardziej samodzielne od studentów z niższych poziomów. Komentarze na temat wysokiej refleksyjności doktorantów przedstawiają się następująco:

Wynik jest bardzo zrozumiały. Doktorant – jako ktoś kto, wybiera drogę poszukiwań naukowych – odczuwa przyjemność ze stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi w innych ludziach, w książkach. Doktorant jest kimś, kto się rozwinął, osiągnął wysoki poziom intelektualny. Jego rozwój zawiera również elementy autooceny oraz rozwój wrażliwości na dostrzeganie w sobie zmian.

Nie dziwi mnie wysoki poziom refleksyjności doktorantów. Mają dużą ciekawość poznawczą w sobie, umiejętność analizowania, krytycznego myślenia dużo bardziej rozwiniętą. To są przecież podstawowe predyspozycje do pracy naukowej. Bez tych predyspozycji nie dostaliby się na studia doktoranckie. To bardzo dobrze, że tak jest, że im dłużej się kształcimy, tym mądrzejsi jesteśmy.

Doktoranci są osiem, dziesięć lat w toku studiowania. Przejawianie przez tę grupę refleksyjności jest związane ze specyfiką studiów. Studia, w mojej opinii, w porównaniu do edukacji na poziomie podstawowym i średnim, sprzyjają rozwojowi refleksyjności. Studia mają inną istotę uczenia się. Na studiach czytamy, dociekamy, myślimy. Od początku podjęcia studiów jesteśmy stymulowani do podejmowania refleksji. Wykładowcy projektują refleksyjność na studentów. Dość instrumentalnie można powiedzieć, że im to oddziaływanie dłuższe, to tym refleksyjność będzie wzrastać. Jesteśmy w systemie, w którym na siebie wpływamy. Niemniej jednak, nie każdy student będzie ulegał temu oddziaływaniu. Niektórzy pozostaną rutynowi w swoim myśleniu i działaniu.

Doktoranci są grupą mądrą, myślącą, rozpatrującą, reflektującą, a środowisko, w którym się znajdują, permanentnie pobudza te aktywności. Bardzo pobudzające do dokonywania refleksji jest podejmowanie trudu opracowania własnej koncepcji badań.

Swego czasu badałam doktoranckie rozumienie refleksyjności. Głosy studentów były jednak ambiwalentne. Niektórzy upatrywali przestrzeń studiowania jako przestrzeń rozwoju refleksyjności, inni zaś twierdzili, że mają ograniczone możliwości samostanowienia naukowego, rozwijania swoich własnych pomysłów.

Kocham pracować z doktorantami. Im się chce przekraczać samego siebie, są nastawieni na transformację. Jeśli się tworzy sytuacje, podczas których można pracować z tekstami, analizować teksty, rozkminiać je... ale nie na zasadzie Biblii, to wtedy tak, tworzy się sytuacje, krytycznego odnoszenia się do tego, co zrobili inni, budowania własnego pomysłu na warsztat pracy. Jeśli jest ktoś doktorantem, to jest też kwestia selekcji, w tym autoselekcji, oceny siebie, oceny własnego kapitału brzydko określając. Jest to myślenie... ach w tej robocie dam sobie radę. Dam radę wytworzyć wiedzę.

Można ten wynik uzasadnić na dwa sposoby. Pierwszy związany jest z poziomem wykształcenia, a drugi niemniej istotny, a być może ważniejszy powód, to wielokrotna selekcja, poprzez którą przechodzą doktoranci, a zwłaszcza autoselekcja. Liczba doktorantów jest niewielka. Prawdopodobnie na te studia trafiają osoby, które w tym zakresie mają rozwinięte kompetencje. Prawdopodobnie jest tak, że te osoby są zdolne czynić

przedmiotem refleksji własną aktywność. Może też działać czynnik wieku. Studia doktoranckie przewidują szereg działań nietypowych. Działań skłaniających do refleksji.

To, czym się podzielę, to są jedynie moje spostrzeżenia, przypuszczenia. Pomyślałam sobie, że być może doktoranci mają więcej różnorodnych doświadczeń i mają też szansę autentycznego studiowania określonych teorii opisujących pewne fragmenty rzeczywistości. Dla mnie teoria opisująca jakiś fragment rzeczywistości jest akurat bardzo ważna. Kiedy myślę o rozwijaniu refleksyjności i refleksji u studentów, czy przynajmniej podejmowaniu takiej próby, wydaje mi się, że doktoranci mają o wiele więcej doświadczeń pozwalających to rozwijać. Studia doktoranckie sprzyjają również temu, aby rzeczywiście analizować, samodzielnie, wspólnie z innymi określone teorie i wydaje mi się to, z mojego punktu widzenia, bardzo ważne. Być może ma to jakieś znaczenie dla wyników, o których mówimy.

Wysoki wynik doktorantów w zakresie refleksyjności w ogóle mnie nie dziwi. To jest normalna prawidłowość. Mogę tę samą prawidłowość potwierdzić na podstawie własnych obserwacji, ponieważ mam zajęcia z doktorantami. Doktoranci swoje studia traktują w odmienny sposób niż studenci z niższych poziomów. Celem licencjata lub magistra jest zdobycie dyplomu, czyli napisanie pracy, która spełniałaby formalne warunki pracy i dawała podstawę do otrzymania dyplomu. To jest taki administracyjny cel. Natomiast studenci studiów doktoranckich rzeczywiście postrzegają swoją aktywność w kategoriach pracy badawczej, to uruchamia myślenie, uruchamia refleksyjność, uruchamia trudy poszukiwania terenu badań, potem starają się w tym terenie znaleźć problem do badania, potem zastanawiają się, czy ten problem da się zbadać istniejącymi metodami badawczymi... niekiedy bardzo dobre problemy badawcze nie dają się zbadać na skutek braku narzędzi. U studentów studiów doktoranckich takie myślenie występuje i z całą pewnością występuje też takie myślowe poszukiwanie.

Zaprezentowane analizy statystyczne oraz jakościowy komentarz wyników badań kwestionariuszowych pozwalają na stwierdzenie, że studenci III stopnia częściej wykazywali *refleksję i refleksję krytyczną* ze względu na wysoką dojrzałość intelektualną oraz samą specyfikę studiów doktoranckich, które przewidują selekcję kandydatów oraz stwarzają liczne możliwości do rozwoju refleksyjności.

Jeden z ekspertów zauważył, że na rozwój refleksyjności doktorantów może także wpływać czynnik wieku badanych. Taka myśl pojawiła się również w świadomości badaczki. Aby potwierdzić lub obalić powstałą supozycję,

przeprowadzono dodatkowo wielowymiarową analizę wariancji z uwzględnieniem zmiennej pośredniczącej, tj. wieku badanych. Można powiedzieć, że w tym wypadku podjęto próbę wyjaśnienia wątpliwości zasygnalizowanej w studiach jakościowych za pomocą statystyki.

Wiek badanych nie jest zmienną edukacyjną. Niemniej w sposób oczywisty łączy się z poziomem studiów. Przyszli licencjaci i inżynierowie mieli średnio 22,9 lat; magistranci: $M = 26,16$ lat, a doktoranci $M = 28,74$ lata.

Tabela 5. Poziom studiów i wiek a refleksyjność studentów (MANOVA)

Poziom myślenia refleksyjnego	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
Poziom studiów	F = 0,25 p = 0,77	F = 2,20 p = 0,11	F = 11,52 p < 0,01	F = 4,76 p = 0,01
Wiek	F = 13,76 p < 0,001	F = 1,1 p = 0,29	F = 4,10 p = 0,04	F = 2,99 p = 0,08
Poziom studiów i wiek	F = 5,21 p = 0,002	F = 1,50 p = 0,21	F = 14,25 p < 0,001	F = 6,85 p < 0,001

Uzyskane wyniki wielowymiarowej analizy wariancji pozwalają na sformułowanie kilku stwierdzeń. Wiek jako zmienna pośrednicząca – w zestawieniu z poziomem studiów – ma pewien związek z myśleniem refleksyjnym studentów. Związek ten zauważalny jest przede wszystkim na skali *refleksja*. Można więc uznać wiek za współzmienną różnicującą – obok poziomu studiów – myślenie refleksyjne badanych. W celu ustalenia kierunku tej zależności przeprowadzono analizę regresji. Dodatnia i istotna statystycznie wartość współczynnika regresji ($Beta = 0,21$; $p < 0,001$) świadczy o tym, że wraz z wiekiem rośnie *refleksja* badanych. O braku związku tylko między wiekiem a *rozumieniem* i *refleksją krytyczną* badanych świadczą nieistotne statystycznie wyniki analizy wariancji. Potwierdzony jest natomiast związek *refleksji* i *refleksji krytycznej* z poziomem studiów. Mimo że poziom studiów nie różnicował aktywności poznawczej studentów opisanej za pomocą skali *działania rutynowe*, można zaobserwować, że aktywność ta jest różnicowana przez wiek badanych. Przyglądając się dokładniej potencjalnej zależności, przeprowadzono analizę regresji, której wynik można uznać za istotny statystycznie ($Beta = 0,18$; $p < 0,001$). Plusowa wartość współczynnika regresji świadczy o tym, że można przewidywać, że wraz ze wzrostem wieku badanego będzie rósł poziom *działań rutynowych*. Przyjrząwszy się statystykom opisowym

zauważono, że najstarsi badani – kilkanaście osób powyżej 40. roku życia – osiągnęli dość wysokie wyniki na skali *działania rutynowe*. Mogło zadziałać tu kilka czynników, co do których istnieje tylko przypuszczenie. Przyjęcie przez osoby dojrzałe – o większym doświadczeniu życiowym – nowej roli studenta (także doktoranta), może być związane z intensywniejszym dostrzeganiem w procesie studiowania powielania różnych treści, być może takich, z którymi już się wcześniej miało do czynienia. Innymi słowy, starsze osoby mogą być bardziej „znudzone” studiowaniem. W bardzo interesujący sposób odkryte zależności na temat wieku, działań rutynowych i refleksyjności komentowali badani eksperci:

Z wiekiem jesteśmy bardziej refleksyjni. Pietrasiński dzieli okres życia człowieka na przedrefleksyjny (dzieciństwo i młodość) i refleksyjny (wiek dorosły). Zasób doświadczeń nabywanych wraz z wiekiem sprzyja refleksyjności, sprzyja namysłowi.

Wysoki poziom działań rutynowych można skomentować na podstawie słów Goffmana, który zakładał, że umysł człowieka jest przygotowywany do tego, aby postępować schematycznie. Uczenie się schematycznego działania jest typowe dla człowieka, który będzie uruchamiał znane sposoby postępowania, ponieważ nie jest to związane z wysiłkiem, do którego przecież człowiek nie dąży. Refleksyjność, jeśli ma zachodzić, to musi wiązać się z pewną potrzebą, a nawet z nawykiem, jej dokonywania, a także z nauczaniem się refleksyjności. Mózg nie jest przystosowany do tego, aby ciągle myśleć intensywnie. Nawyki, które posiadamy, dają nam przestrzeń do refleksji. Maruszewski pisał o «autopilocie» w głowie człowieka, który postępuje zgodnie ze schematem.

Jest to konsekwencja nabywania, biegłości, wprawy w wykonywaniu różnych zadań i to powoduje, że wiele działań, które są powtarzalne w pewnym momencie, przestają być przedmiotem refleksji... Najczęściej przedmiotem refleksji czynimy to, co nietypowe, niestandardowe, natomiast to, co potoczne ... zajmowałem się potocznością i wiem, że jest tak, że potoczność jest jedyną perspektywą, w ramach której możliwe jest osiągnięcie czegoś takiego jak spójność uniwersum symbolicznego – używając tego terminu za Józefem Niżnikiem. Każdy przejaw refleksyjności będzie tę spójność naruszał. Wykonując zadania typowe, standardowe, raczej rzadko czynimy je przedmiotem refleksji.

To, że wraz z wiekiem rośnie refleksyjność i działania rutynowe, jednocześnie jest zupełnie naturalne. Większe doświadczenie powoduje, że postępujesz rutynowo... analogicznie, jak przy prowadzeniu auta. Pewna sfera życia jest zautomatyzowana – i przez to zyskujemy przestrzeń do bycia refleksyjnym. Jeśli w wielu sferach człowiek nie musi się

wysilać w pewnych kwestiach, to może być refleksyjny w innych kwestiach. Wraz z wiekiem człowiek ma też więcej materii do budowania refleksyjności: więcej doświadczył, więcej widział, ma przestrzeń na myślenie i zastanawianie się.

Pewien wiek skłania, do zachowań rutynowych. Jeśli już osiągniemy pewien wiek, to poszukujemy spokoju. Rutyny dają spokój, pozwalają zachować poczucie bezpieczeństwa. Ambiwalencja uzyskanych wyników jest jednak dość optymistyczna. Wydaje mi się, że rutyna w niektórych obszarach pozwala na refleksję w innych obszarach.

Wydaje mi się, że czasami namysł w odniesieniu do działań rutynowych jest niezwykle wartościowym dla jednostki i sprzyjającym jej rozwojowi doświadczeniem. Zdarza się, że spostrzeżenie przez osobę [...] działania rutynowego, motywuje ją do postawienia sobie pytania o powody powtarzania danego działania [...]. Postawione pytanie motywuje z kolei jednostkę do poszukiwania na nie odpowiedzi, do analizowania własnej działalności (na którą składają się poszczególne jej działania). Być może rutynowe postępowanie może zatem sprzyjać rozwijaniu refleksyjności i refleksji dotyczącej, np. działalności osoby, czy też zidentyfikowanego przez nią (dzięki zauważonemu rutynowemu postępowaniu) problemu/zagadnienia.

W poszukiwaniu dodatkowych uzasadnień dla wieku badanych jako czynnika związanego z refleksyjnością postanowiono przyrzeć się analogicznym wynikom badań uzyskanych w innych studiach. Zamyśl okazał się jednak bardzo dużym wyzwaniem, ponieważ autorzy badań z zakresu myślenia refleksyjnego studentów koncentrowali się na badaniu studentów znajdujących się na różnych etapach studiów (takich studiów jest dużo, a ich wyniki przedstawiono w dalszej części) i zazwyczaj nie uwzględniali w zestawieniach statystycznych wieku badanych. Wyjątek stanowią studia Carol Springer Sargent (2014), które ukazują wiek jako czynnik współróżnicujący wyniki studentów na skalach: *rozumienie* ($F = 6,93; p < 0,01$) i *refleksja* ($F = 12,18; p < 0,01$). Wynik ten tylko w pewnym zakresie odpowiada wynikowi tych studiów. W tabeli 5 można zauważyć, że wiek stanowił zmienną współróżnicującą *refleksję* badanych.

Istnieje przeświadczenie, że schemat badań ilościowych powinien być powtarzalny. „Twarde reguły” metodologii nauk przyrodniczych mówią nawet o powtarzalności wyników badań, przy zastosowaniu takich samych narzędzi i procedur. W przypadku studiów humanistycznych i społecznych jest to niemożliwe. W świecie społecznym „nic dwa razy się nie zdarza”. Obszar kształcenia wyższego wpisuje się w dynamikę, niejednoznaczność oraz płynność

czasów współczesnych. Równie szybko zmieniają się studenci stanowiący badane grupy. Zasadne wydaje się więc mówienie nie o powtarzalności wyników badań, a o pewnych ogólnych tendencjach na temat myślenia refleksyjnego studentów z różnych poziomów studiów.

Wyniki badań uzyskane w tych studiach w pewnym zakresie wpisują się w tę ogólną tendencję, ale pod innym względem są dosyć specyficzne. Można powiedzieć, że ogólna tendencja, według której wraz z poziomem studiów rośnie refleksyjność badanych studentów, została zachowana. Swoistość studiów własnych polegała zaś na tym, że różnice w wynikach badanych licencjatów i magistrantów były mniejsze niż w innych badaniach. Niestety nie udało się dotrzeć do wyników innych studiów świadczących o refleksyjności doktorantów.

Kember wraz ze współpracownikami (2000) odnotował istotnie statystycznie różnice między wynikami studentów I stopnia i II stopnia na wszystkich czterech skalach. Studenci II stopnia uzyskali niższe wyniki tylko na skali *działania rutynowe* ($t = 4,36$; $p < 0,01$), a na pozostałych skalach [*rozumienie* ($t = 0,58$; $p < 0,01$), *refleksja* ($t = 5,45$; $p < 0,01$) i *refleksja krytyczna* ($t = 2,83$; $p < 0,01$)] wyższe – w porównaniu ze studentami I stopnia.

Bakhtiar Naghdipour i Lawrence Emeagwali (2013) badali i porównali wyniki trzech grup studentów – z 2., 3. i 4. roku studiów. Obserwacja średnich wyników wskazuje na to, że studenci z 2. roku uzyskali niższe wyniki na skalach *refleksja* ($M = 3,40$) i *krytyczna refleksja* ($M = 2,93$), w porównaniu do studentów 4. roku (*refleksja*, $M = 4,27$; *krytyczna refleksja* $M = 3,89$). Odwrotną tendencję zaobserwowano, porównując średnie wyniki na skalach *działania rutynowe* i *rozumienie*. Studenci 2. roku uzyskali na skali *działania rutynowe* ($M = 3,37$) i na skali *rozumienie* ($M = 4,09$) wyższe wyniki, w porównaniu ze studentami 4. roku (*działania rutynowe*: $M = 2,53$, *rozumienie*: $M = 3,18$).

Afsaneh Ghanizadeh i Safoura Jahedizadeh (2017) badali myślenie refleksyjne studentów licencjatu i magistrantów. Autorzy przedstawili średnie wyniki obu grup uzyskane na czterech skalach. Wyniki młodszych stażem studentów rozkładały się następująco: *działania rutynowe*: $M = 2,89$; *rozumienie*: $M = 2,77$; *refleksja*: $M = 2,65$; *krytyczna refleksja*: $M = 2,66$. Wyniki magistrantów były niższe na skali *działania rutynowe*: $M = 2,24$ i wyższe na pozostałych skalach – *rozumienie*: $M = 4,08$; *refleksja*: $M = 3,88$; *krytyczna refleksja*: $M = 3,53$.

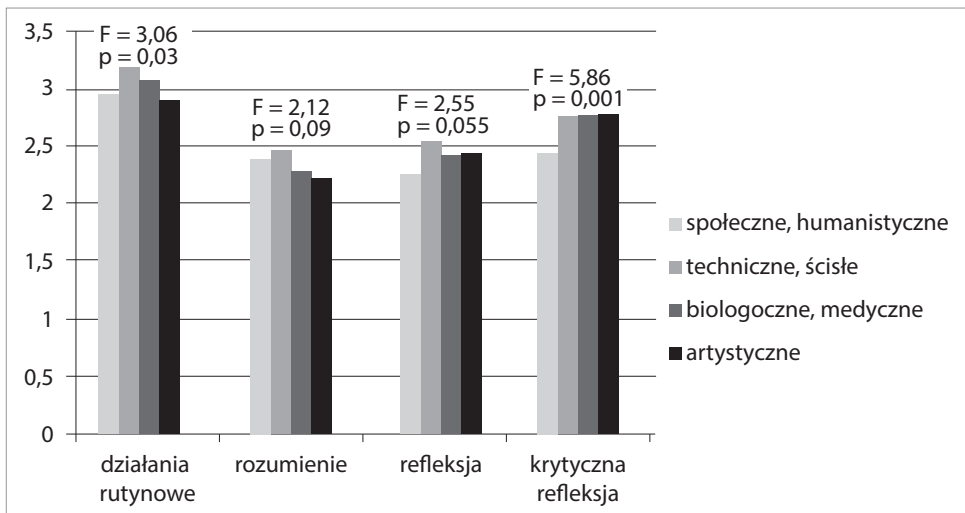
Carol Springer Sargent (2014) przeprowadził badania myślenia refleksyjnego w czterech grupach studentów – z 1., 2., 3. i 4. roku studiów. Na skali *działania rutynowe* wyższe średnie wyniki osiągnęli studenci z 1. roku: $M = 2,84$; 3. roku: $M = 2,84$ i 2. roku studiów: $M = 2,78$. Średnie wyniki studentów

z 4. roku były niższe: $M = 2,71$. Na skali *rozumienie* wyniki wszystkich czterech badanych grup rozkładały się podobnie – od $M = 4,30$ do $M = 4,24$. Wyniki na skali *refleksja* także nie były mocno zróżnicowane – od $M = 4,24$ do $M = 4,35$. Na skali *refleksja krytyczna* nieco wyższe wyniki uzyskali studenci 3. roku: $M = 3,82$ i 2. roku: $M = 3,76$; w porównaniu do studentów 1. roku: $M = 3,69$ i IV roku: $M = 3,66$. Do zaprezentowanych ustaleń można dodać, że we wcześniejszych badaniach autorki tych studiów także ustalono pewne prawidłowości w obszarze myślenia refleksyjnego i poziomu studiów oraz wieku badanych. Po pierwsze (Perkowska-Klejman 2014), ustalono istotną statystycznie różnicę między studentami kończącymi studia magisterskie a studentami rozpoczynającymi studia licencjackie na skalach *refleksja krytyczna* ($F = 44,55$; $p < 0,05$) i *rozumienie* ($F = 6,89$; $p < 0,05$). Po drugie (Perkowska-Klejman i Odrowąż-Coates 2019), ustalono, że wyniki studentów licencjatu, magistrantów i doktorantów różnią się od siebie na skalach *działania rutynowe* ($F = 12,03$; $p < 0,01$), *refleksja* ($F = 17,83$; $p < 0,01$) i *refleksja krytyczna* ($F = 20,06$; $p < 0,01$). W tych samych studiach ustalono, że wiek – jako zmienna pośrednicząca – różnicuje myślenie refleksyjne w bardzo niewielkim stopniu. Wyniki porównań wielokrotnych (wiek jako zmienna pośrednicząca) były istotne statystycznie tylko na skali *działania rutynowe* ($F = 4,32$; $p = 0,03$).

7.2. Obszar studiów

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy obszar studiowania może być czynnikiem różnicującym refleksyjność studentów, posłużono się w pierwszej kolejności zestawieniem wyników badań ilościowych, a następnie przedstawiono ekspercki komentarz do tychże wyników.

Porównanie średnich wskaźników refleksyjności studentów na różnych kierunkach studiów oraz istotne statystycznie wyniki analizy wariancji, pozwalają stwierdzić, że kierunek studiów można uznać za czynnik różnicujący aktywności poznawcze studentów opisane na skalach: *refleksja krytyczna* oraz w mniejszym stopniu poprzez skalę *działania rutynowe*. Do pewnego stopnia zróżnicowanie wyników jest obserwowalne na skali *refleksja*, choć rezultaty analizy wariancji nie wskazują na to bezpośrednio.



Rysunek 7. Różnice w średnich wskaźnikach myślenia refleksyjnego studentów na różnych kierunkach studiów (analiza wariancji)

Przyglądając się dokładniej wynikom na skali *działania rutynowe*, można zauważyć, że rutynowość w największym stopniu przejawiali studenci kierunków technicznych lub ścisłych ($M = 3,18$) oraz medycznych lub biologicznych ($M = 3,07$), w mniejszym zaś stopniu studenci kierunków społecznych i/lub humanistycznych ($M = 2,95$) oraz studenci kierunków artystycznych ($M = 2,90$). Dokonując porównań wielokrotnych za pomocą testu najmniejszych istotnych różnic zauważa się, że istotne statystycznie różnice występowały między wynikami studentów kierunków ścisłych i technicznych a wynikami studentów kierunków społecznych i/lub humanistycznych ($NIR = 0,23$; $p = 0,01$), a także między wynikami studentów kierunków technicznych i ścisłych a wynikami studentów artystycznych ($NIR = 0,27$; $p = 0,01$).

Nieistotne statystycznie wyniki analizy wariancji na skali *rozumienie* pozwalają na uogólnienie, że obszar studiów nie różnicuje badanych studentów w zakresie aktywności związanych ze studiowaniem opisanych na tej skali. Wyniki badanych podgrup studentów z różnych kierunków studiów zawierały się w przedziale od $M = 2,22$ (kierunki artystyczne), poprzez $M = 2,28$ (kierunki biologiczne lub medyczne) i $M = 2,39$ (kierunki społeczne i/lub humanistyczne), do $M = 2,47$ (kierunki techniczne i ścisłe).

Wartość współczynnika F na skali *refleksja* zbliżał się do granicy istotności statystycznej. Średnio najwyższe wyniki na tej skali uzyskiwali studenci kierunków technicznych i ścisłych ($M = 2,54$), wyniki pośrednie uzyskiwali studenci

kierunków biologicznych lub medycznych ($M = 2,42$) oraz kierunków artystycznych ($M = 2,44$), najniższe zaś wyniki studenci kierunków społecznych/humanistycznych ($M = 2,26$). Wyniki porównań wielokrotnych pozwalają stwierdzić, że studenci kierunków technicznych i ścisłych osiągają statystycznie wyższe wyniki na skali *refleksja* w porównaniu do studentów kierunków humanistycznych i/lub społecznych ($NIR = 0,28$; $p = 0,007$). Innych różnic nie odnotowano.

Próbując interpretować wyniki ze skali *refleksja krytyczna*, można dostrzec dość interesującą prawidłowość. Ogólnie można stwierdzić, że wyniki na skali są zróżnicowane – świadczy o tym ważny statystycznie wynik analizy wariancji. Studenci kierunków humanistycznych i/lub społecznych wykazywali najniższy poziom aktywności poznawczych opisywanych za pomocą tej skali ($M = 2,44$). Wyniki pozostałych podgrup studentów z różnych kierunków studiów były wyższe i bardzo zbliżone do siebie (od $M = 2,78$ – kierunki artystyczne, przez $M = 2,77$ – kierunki medyczne i biologiczne, do $M = 2,76$ – kierunki techniczne lub ścisłe). Wyniki analiz *post-hoc* świadczą o niewystępowaniu istotnych statystycznie różnic w średnich wynikach tych trzech – wykazujących wyższy poziom *refleksji krytycznej* – podgrup studentów. Każda z tych podgrup różni się jednak od podgrupy z kierunków społecznych i/lub humanistycznych. Wyniki analiz statystycznych przeprowadzonych testem najmniejszych istotnych różnic wskazują na największą różnicę między studentami kierunków społecznych i/lub humanistycznych a studentami kierunków artystycznych ($NIR = -0,34$; $p = 0,002$) oraz między studentami kierunków społecznych i/lub humanistycznych a studentami kierunków biologicznych lub medycznych ($NIR = -0,32$; $p = 0,001$). Wyniki podgrup z kierunków społecznych/humanistycznych i technicznych i ścisłych także zawierają różnice ($NIR = -0,32$; $p = 0,001$).

Szczegółowe analizy statystyczne pozwalają na sformułowanie dwóch wniosków ogólnych. Po pierwsze, 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. Było to możliwe, ponieważ obie zmienne były badane na dwóch niezależnych skalach. Po drugie, studenci nauk społecznych i humanistycznych wykazywali najniższy poziom refleksyjności (skale *refleksja* i *refleksja krytyczna*).

Eksperti, poproszeni o komentarz do wyników badań ilościowych, wskazywali na odmienny rodzaj zadań stawianych przed studentami w zależności od studiowanego kierunku. W ten sposób niektórzy tłumaczyli przewagę działań rutynowych u studentów z obszarów technicznych i ścisłych.

Trening edukacyjny realizowany w trakcie studiów technicznych i ścisłych sprowadza się do wykonywania przez tych studentów części zadań o charakterze algorytmów, niż zadań o charakterze heurystyk. Na studiach ścisłych mamy do czynienia z wieloma zadaniami mającymi jedno poprawne rozwiązanie.

Studenci techniczni są przyzwyczajeni do zapamiętywania, przyjmowania wszystkiego, co mówi prowadzący za prawdę. Studia techniczne są pamięciowe, medycyna też jest bardzo pamięciowa. Na tego rodzaju studiach nie ma przestrzeni na refleksję.

Politechnika wyposaża w wiedzę instrumentalno-techniczną. Na tym polega profesjonalizm techniczny. Istnieje kilka sposobów wykonania danej czynności i studenci uczą się o tym. To jest wiedza instrumentalno-techniczna – wiedza typu «jak?». Taka jest specyfika tego profilu studiów.

[...] kiedy rozmawiam ze studentami matematyki, to słyszę, że oni z reguły doświadczają wzorów... otrzymują wzory. Na początku pracy z uczniem też tak sobie tę pracę wyobrażają, że otrzymają wzór, uczeń podstawi i osiągnie wynik, i kiedy zaczynamy rozmawiać na temat tego, czym w zasadzie jest uczenie się, to oni zastanawiają się... ojej, czy to naprawdę chodzi o ten wzór, o ten wynik? Czy może ważniejsze jest to, aby ten młody człowiek, z którym pracuję, miał szansę rozumieć w zasadzie, co on robi, czemu służy ten wzór, a może odkryć inny sposób rozwiązania danego zadania. Być może samo podejście, samo rozumienie danej dziedziny technicznej jest tutaj nie bez znaczenia, dla tych wyników, o których mówimy.

Interesującym wątkiem wyjaśniającym najniższy poziom refleksyjności studentów nauk społecznych i humanistycznych było odwoływanie się do procesu selekcji kandydatów na rozmaite kierunki studiów.

Wcale mnie to nie dziwi, wcale mnie to nie dziwi. Studia w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych są masowe. Odbywają się poprzez realizację standaryzowanych programów. Są maksymalnie uśrednione, czyli zorientowane na średniego studenta, nie na najzdolniejszego. W związku z tym, te studia nie generują żadnej potrzeby refleksyjności, a tylko i wyłącznie spełnianie formalnych kryteriów studiowania, czyli bycia na zajęciach, na ćwiczeniach. Najlepszym – empirycznie obserwowanym przykładem – takiej bierności studentów o tym profilu są wykłady i ich fragment, kiedy prowadzący zadaje pytanie: czy są jakieś pytania? I okazuje się, że na sali, na której znajduje się trzysta osób nie ma nikogo, kto miałby jakieś pytanie. To dowodzi tego, że studenci nie są nastawieni na refleksyjność, na myślenie, oni są nastawieni na spełnianie formalnych wymogów studiowania. Jeśli przyszli na wykład i posiedzieli na nim półtorej godziny, to uważają, że spełnili swój obowiązek studenta i więcej od nich nie trzeba wymagać.

Niespecjalnie mnie to dziwi. Mam pewną hipotezę, ale niczym nieopartą. Mam doświadczenia z pracy z doktorantami z różnych dziedzin i mogę powiedzieć, że najlepsi są medycy, niewiele im ustępują przedstawiciele nauk biologicznych. Młodzież z tych kierunków pisze najlepsze prace. Mamy sporo na naszym uniwersytecie kierunków przyrodniczych – bardzo mądra młodzież na nie uczęszcza. Moja hipoteza związana jest z selekcją. Widzę, kto przychodzi na kierunki społeczne, a kto na medyczne. Dodatkową kwestią wartą rozważenia jest też motywacja, pytanie o to, jak kandydaci na studia widzą swoją przyszłość. Wśród studentów znajdują się perełki. Mają wszystkie właściwości... mają chęć uczenia się, ja się od nich uczę, to jest piękne. Bardzo mnie martwi, że oni nie mogą zostać na uczelni. Bycie doktorantem studiów społecznych i humanistycznych jest obciążeniem. W edukacji nie ma przestrzeni na karierę po doktoracie, nikt go nie przyjmie, bo pracodawcy się boją intelektualistów.

Można powiedzieć, że kierunki techniczne wybierają osoby najogólniej mówiąc mądrzejsze, a także osoby bardziej pragmatyczne, o potencjalnie szerszym światopoglądzie. Wybór kierunków humanistycznych jest często negatywnym wyborem... usprawiedliwianym wewnątrznie przez dokonujących tego wyboru poczuciem misji, talentu, np. pedagogicznego. Są to często osoby nieposiadające konkretnych predyspozycji czy też konkretnych kompetencji, np. matematycznych.

Wielu z badanych ekspertów miało doświadczenia w pracy z młodzieżą z różnych obszarów studiów, prowadząc zajęcia np. z: dydaktyki, podstaw pedagogiki, metodologii, psychologii i inne. Wszyscy badani eksperci swoje główne miejsce pracy mieli jednak na kierunkach społecznych i humanistycznych. Niektórzy z badanych niski wynik „swoich studentów” odebrali bardzo osobiście i wyrazili swoje rozczarowanie.

To jest bardzo smutna wiadomość. Ciągłe zmuszamy naszych studentów do refleksyjności. Ciągłe im mówimy: analizuj, zastanawiaj się. Pytamy ich – dlaczego? Nie każemy im wkuwać niczego, tylko wszystko infiltrować przez siebie – masz się zastanawiać, ma to tobie służyć... może nastąpiło pewne przegrzanie.

Niską refleksyjność humanistów można też wyjaśnić posiadaną przez nich własną koncepcją świata. Przychodząc na studia nasi studenci, przychodzą z gotową koncepcją... absorbują tę wiedzę naukową, która pasuje do ich wizji świata. Nowa inna wiedza nie ma szansy być przemyślana, a nawet jeśli jest przemyślana, to jest odrzucona i zapomniana. Niepodjęcie wysiłku skonfrontowania się z nauką powoduje dobieranie tylko

tych elementów, które im pasują. Student wychodzi z tym samym myśleniem, poszerzonym o metody, o techniki, ale nie przewróconym.

Na studia pedagogiczne przychodzą też pasjonaci, laureaci olimpiad... ale też osoby bardzo przypadkowe.

Niski... niski.... To jestem zszokowana nawet tym wynikiem badań. Pierwsza moja myśl jest taka, że studia społeczne i humanistyczne w większym stopniu pobudzają refleksyjność. Z drugiej strony jest też tak, że na kierunkach technicznych dużo częściej studenci stoją przed rozwiązaniem jakiegoś problemu bardziej namacalnego. Studia humanistyczne są takie labilne... wydaje mi się, że studenci tych studiów chcą zachowywać status quo, czują się bezpiecznie jeśli podaje się im gotowe rozwiązania i przyjmują je bezrefleksyjnie. Są podatni na zdanie autorytetów.

Przypuszczam.... nawiązując do Deweya ..., że refleksyjność może być pobudzana poprzez stanięcie przed konkretnym zadaniem, problemem do rozwiązania. Być może studenci obszarów ścisłych częściej spotykają się z kwestiami, przez które muszą przebrnąć, aby dojść do samodzielnego rozwiązania, samodzielnej decyzji, podjęcia pewnych działań ... to są tylko moje przypuszczenia...

Jeden z ekspertów dostrzegł duży paradoks uzyskanych ilościowych wyników badań, co wyraził w swoim komentarzu. Pewne możliwości wyjaśnienia zaobserwowanej zależności dostrzegał on w specyficznych cechach osób wybierających poszczególne kierunki studiów. Ekspert podkreślił jednak, że jest to tylko jego przypuszczenie.

Myśląc stereotypowo o tym wyniku dostrzegamy paradoks. Studenci nauk społecznych i humanistycznych zajmują się problematyką, która nie jest oczywista, nie jest przedmiotem rozmaitych aksjomatów, pewników, stwierdzeń, których status nie budzi wątpliwości. Takie stwierdzenia częściej występują w naukach ścisłych.

Kiedyś słuchałem wykładu, inauguracyjnego jednego z matematyków i zrozumiałem dzięki temu wykładowi, że od końca dziewiętnastego wieku poczucie pewności, taka aksjomatyzacja matematyki właściwie przestała istnieć. Mamy do czynienia ze względnością, a nie z bezwzględnością, jeśli by to zdroworozsądkowo próbowało się wytłumaczyć. Ale nie jest to moje podstawowe wyjaśnienie. Odniosłbym się raczej do tego, przez kogo te studia są wybierane, a więc czynnik selekcji i autoselekcji byłby najistotniejszy...

Wyjaśnienia dla uzyskanej prawidłowości szukałbym w cechach osób podejmujących te studia [...]. Pewnie jest tak, że właściwość, jaką jest refleksyjność – właściwość z poziomu meta – wymaga różnego rodzaju kompetencji – tą kompetencją, do której ja bym się odnosił jest umiejętność posługiwania się symbolami, taki poziom rozwoju, który można nazwać poziomem rozwoju symbolicznego. Gdyby przywołać – to jest tylko przypuszczenie – koncepcję rozwoju poznawczego Brunera, który mówi, że w rozwoju poznawczym przechodzimy przez trzy stadia enaktywne – związane z wykonywaniem czynności, stadium ikoniczne – związane z obrazami i stadium symboliczne związane z posługiwaniem się symbolami, pismo jest takim symbolem. W przypadku nauk ścisłych częściej mamy do czynienia z korzystaniem z różnych symboli nie tylko z pisma, a w przypadku nauk humanistycznych przede wszystkim tylko z jednym rodzajem symbolów. Tylko pismo jest tym symbolem. Być może jest tak, że zdolność posługiwania się różnego rodzaju symbolami zwiększa zdolność do refleksyjności.

Wyniki uzyskanych badań ilościowych próbowano w pierwszej kolejności uzasadnić głosami ekspertów, które były wyczerpujące i wskazywały na wiele cennych tropów wyjaśniających. Wynikiem, który budził największe zadziwienie, był niski, w porównaniu do pozostałych badanych podgrup, wynik studentów kierunków humanistycznych/społecznych na skali *refleksja krytyczna* i *refleksja*. Wydaje się, że studia humanistyczne oraz społeczne związane są z relatywizmem, otwarciem na różne interpretacje, wieloparadygmatycznością. Studia humanistyczne i społeczne zawierają przecież w programach nauczania o wiele więcej treści, które są niejednoznaczne poznawczo, dyskusyjne, wielowątkowe (np. ubóstwo, nierówności społeczne, teksty literackie), ich słuchacze powinni zatem uosabiać *refleksję krytyczną*, co potwierdzają także tożsame wyniki z innych krajów (Kember 2000; Ghanizadeh i Jahedizadeh 2017; Kadiyar, Tanha, Farzad 2012). Uzyskane wyniki badań nie są więc spójne z ustaleniami innych badaczy. Spore zainteresowanie może wzbudzić wysoki poziom *rozumienia* i *refleksji* u studentów kierunków ścisłych, co nie oznacza jednak, że studenci innych kierunków nie posiadali takich właściwości. Niemniej jednak uczęszczanie na politechniki i do szkół handlowych wiąże się z wymaganiami zrozumienia pojęć tam wykładanych oraz zrozumienia materiału wykładanego przez prowadzących. Studenci tych kierunków zastanawiają się nad swoimi działaniami praktycznymi i starają się samodzielnie wymyślić dobre/lepsze sposoby rozwiązania kwestii, które są tematem studiów. W zakresie *refleksyjności* studentów kierunków matematycznych i ścisłych uzyskane w toku studiów wyniki, także nie odzwierciedlają wyników uzyskanych przez innych badaczy.

Rezultaty badań Parvina Kadivara, Tanha Zaharda i Jvadi Farzad (2012) skłaniają, aby o studentach kierunków matematycznych myśleć jako o osobach mniej refleksyjnych. Zaznaczyć należy jednak, że Kadivar w swoim projekcie nie porównywała ze sobą różnych grup studentów. Kwestionariusz, którym się posłużono, uznano za narzędzie uniwersalne – diagnozujące refleksyjne myślenie w ogóle, a nie refleksyjne myślenie na jakimś konkretnym kierunku studiów. Wydaje się, że założywszy trafność i rzetelność tego narzędzia można do pewnego stopnia – aby uzyskać ogólną orientację w przedmiocie badań – porównać ze sobą wyniki studentów z różnych kierunków uzyskane w różnych niezależnie prowadzonych badaniach. Studenci matematyki, których badali Kadivar, Tanha i Farzad (2012), wypadali dość nisko na skalach *refleksja* ($M = 2,81$) i *krytyczna refleksja* ($M = 2,05$). W badaniach przeprowadzonych przez Afsaneh Ghanizadeh i Safore Jahedizadeh (2017) wśród studentów kierunków humanistycznych obserwuje się znacznie wyższe wyniki na skalach *refleksja* ($M = 3,32$) i *refleksja krytyczna* ($M = 3,13$). Podobną tendencję (wynik $M = 4,43$ na skali *refleksja* i $M = 3,72$ na skali *refleksja krytyczna*) odczytuje się z badań Elviry Espinosa i Jorge Mata (2008), także przeprowadzonych na studiach humanistycznych.

Paradoks wyników świadczących o niskiej refleksyjności studentów kierunków humanistycznych i społecznych wydaje się jeszcze większy, jeśli przestudiuje się niektóre formalne dokumenty związane z obszarami studiów. Na mocy ustawy z 2011 roku polskie uczelnie zostały zobowiązane do opisów programów studiów poprzez *Krajowe Ramy Kwalifikacji Kształcenia*. Ramy te były budowane na podstawie *Recognition of skills and qualifications* (ec.europa.eu... skills-qualifications_en). W opisie humanistycznych i społecznych kierunków studiów dostrzega się więcej efektów kształcenia, które są związane z refleksyjnością i myśleniem krytycznym, w porównaniu do studiów ścisłych i biologiczno-medycznych. Pogłębione badania na ten temat – analizę efektów kształcenia pod kątem kompetencji adaptacyjnych, emancypacyjnych i krytycznych – w Polsce przeprowadziła Nowak-Dziemianowicz (2014).

W pewnym zakresie – są to tylko przypuszczenia, choć poparte również głosami ekspertów – rezultaty studiów można uzasadnić przez kontekst studiowania w Polsce. O miejscu na studiach decyduje wynik ogólnokrajowego egzaminu – matury. Nie istnieje ogólnopolski rejestr danych na ten temat, ale na podstawie informacji zaczerpniętych z różnych witryn internetowych uczelni wynika, że aby uzyskać indeks uniwersytetu medycznego lub wybranych kierunków politechnicznych, należy na egzaminie maturalnym uzyskać wyniki wyższe niż odpowiednio 80–85%. Tymczasem, aby dostać się na studia

pedagogiczne lub administracyjne, wystarczy zdać (zaliczyć) maturę – czyli uzyskać 30%. Wobec tego można przedstawić hipotezę, że obszar studiów – sam w sobie – niekoniecznie jest związany z refleksyjnością. Można w kolejnym projekcie badawczym rozważyć również czynnik wyniku uzyskanego na egzaminie maturalnym. Niezależnie jednak od tych spekulacji, bardzo zasadne wydaje się wprowadzenie „wyższej poprzeczki” na studia humanistyczne, w celu zwiększenia ogólnego poziomu intelektualnego młodzieży tam studiującej.

Wykazując niejednorodność poziom refleksyjności studentów w zależności od kierunku, na którym studiuje, można także zastanowić się nad tym, czy uczelnia nie jest dodatkowym czynnikiem różnicującym. Aby zbliżyć się do rozstrzygnięcia tego zagadnienia, przeprowadzono wielowymiarową analizę wariancji. Badania realizowano na kilkunastu uczelniach, wśród których znalazły się: uniwersytety, uniwersytety medyczne, politechniki, szkoły handlowe, akademie pedagogiczne, akademie teatralne. Uczelnie te różniły się między sobą pozycją rankingową. W analizie wyników badań uwzględniono pozycję rankingową obliczoną w 2016 roku przez analityków z Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” (<http://www.perspektywy...>). Jest to ogólnopolski ranking uczelni akademickich, który uwzględnia szereg kryteriów, np.: efektywność naukową, innowacyjność, preferencje pracodawców, potencjał naukowy, publikacje akademickie, prestiż akademicki, umiędzynarodowienie. Wzięcie pod uwagę ocen Polskiej Komisji Akredytacyjnej było niemożliwe, ponieważ nie dysponowano danymi na temat konkretnych kierunków studiów na uczelniach, na których studiowali badani. Posiadano informację o nazwie uczelni oraz informację o kierunku studiów wybraną spośród przedstawionych badanym możliwości: humanistyczny i/lub społeczny, techniczny lub ścisły, biologiczny lub medyczny, artystyczny. W praktyce oznaczało to, iż np. było wiadomo, że badany studiuje na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym nauki medyczne, ale już nie wiadomo było, czy na wydziale lekarskim, czy na wydziale nauk o zdrowiu.

Zapewne istnieje jeszcze wiele czynników związanych z uczelniami, które potencjalnie różnicują refleksyjność badanych. Dwa z nich – te wymienione – są jednak powszechnie stosowane do opisu uczelni oraz – co nie było bez znaczenia – dane na temat tych czynników były też łatwo dostępne. Badanych studentów podzielono więc dodatkowo według kryteriów: rodzaj uczelni i ocena rankingowa uzyskana przez uczelnię w 2016 roku.

Tabela 6. Obszar studiów, uczelnia i jej rodzaj oraz pozycja rankingowa uczelni a poziom myślenia refleksyjnego studentów (MANOVA)

Poziom myślenia refleksyjnego	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
Obszar studiów	F = 5,01 p = 0,002	F = 2,37 p = 0,07	F = 0,63 p = 0,59	F = 3,43 p = 0,02
Uczelnia	F = 17,22 p < 0,001	F = 1,17 p = 0,27	F = 0,25 p = 0,61	F = 2,61 p = 0,10
Kategoria uczelni	F = 20,53 p < 0,001	F = 5,00 p = 0,02	F = 2,02 p < 0,15	F = 0,78 p = 0,37
Pozycja rankingowa uczelni	F = 2,37 p < 0,12	F = 3,11 p < 0,07	F = 1,37 p < 0,24	F = 0,03 p < 0,84

Dokonanie analizy wyników wieloczynnikowej analizy wariancji wymaga na początku dokładniejszego objaśnienia wziętych pod uwagę czynników. Przez obszar studiów rozumiano studia: humanistyczne i/lub społeczne, techniczne i ścisłe, biologiczne lub medyczne, artystyczne. Zapis *uczelnia* oznaczał skrótową nazwę konkretnej uczelni, na której przeprowadzano badania. Były to: APS, ATB, GUMed, PB, PG, PWr, SGGW, SGH, UMCS, UG, UMB, UW, UwB, UW r, WUM⁶. Wśród kategorii uczelni wyróżniono: uniwersytety, politechniki, akademie medyczne, akademie pedagogiczne, akademie teatralne, Szkołę Główną Handlową i Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego. Pozycja rankingowa oznaczała miejsce zajęte przez uczelnię w 2016 roku w rankingu „Perspektyw”. Rozpiętość była dosyć duża: od miejsca 1. do miejsca powyżej 80. Jednak 11 spośród 15 uczelni zajmowały miejsca od 1. do 30.

Analiza wyników wielokrotnej wariancji pozwala na stwierdzenie, że aktywności badanych studentów opisane na skali *działania rutynowe* są różnicowane nie tylko przez obszar studiów, ale także przez uczelnię, na której studiują, a nawet rodzaj tejże uczelni. O tym, że zróżnicowania, o których mowa, istnieją, wiadomo dzięki ważnym statystycznie wynikom statystyki F. Sam wynik nie dostarcza jednak informacji szczegółowych. Analiza różnic w średnich wynikach studentów z różnych uczelni pokazuje, że najwyższe wyniki na skali *działania rutynowe* uzyskiwali studenci z SGH (M = 3,56) i UMB

⁶ Rozwinięcie akronimów oraz liczebności grup badanych z konkretnych uczelni podano na stronie 226.

($M = 3,54$), a najniższe studenci z UMCS ($M = 2,68$) i ATB ($M = 2,70$). Biorąc pod uwagę kategorię uczelni, średnie wyniki przedstawiają się następująco: najwyższe wyniki na skali *działania rutynowe* uzyskali studenci szkoły handlowej ($M = 3,56$) oraz Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego ($M = 3,37$), najniższe zaś wyniki odnotowano wśród badanych studentów z akademii teatralnych ($M = 2,74$). W przypadku Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego należy podkreślić, że uczelni tej nie zaliczono do żadnej z wyodrębnionych kategorii uczelni. Warto dodać, że SGGW w roku akademickim 2015/2016 oferowała 37 różnych kierunków na studiach stacjonarnych oraz 29 kierunków na studiach niestacjonarnych (<http://www.sggw.pl/kierunki-studiow>). W większości są to studia sprofilowane rolniczo i przyrodniczo, a więc specyficzne i dlatego nie przyporządkowano tej uczelni do żadnej z wyodrębnionych kategorii.

Wyniki wieloczynnikowej analizy wariancji na skali *rozumienie* skłaniają do wniosku, że w tych badaniach większość współzmiennych związanych z edukacją nie jest czynnikiem różnicującym aktywności studentów opisane za pomocą tej skali. Wyjątkiem jest kategoria uczelni, która okazała się czynnikiem różnicującym aktywności studentów opisanych za pomocą skali *rozumienie*. Przyjrzawszy się dokładniej średnim wynikom uzyskanym na skali *rozumienie* zauważa się, że studenci akademii pedagogicznej ($M = 2,13$) oraz uczelni rolniczo-przyrodniczej ($M = 2,09$) osiągnęli niższe wyniki niż pozostałe grupy.

Żadna z uwzględnionych w modelu wieloczynnikowym współzmiennych nie różnicowała badanych podgrupy studentów na skali *refleksja*.

Refleksja krytyczna badanych studentów okazała się różnicowana poprzez obszar studiów (jako czynnik indywidualny, rys. 7). Wieloczynnikowa analiza wariancji wykazała, że wśród wziętych pod uwagę współzmiennych żadna z nich nie maskowała wyniku, który mówił o zróżnicowaniu *refleksji krytycznej* przez obszar studiów.

Wyników obliczeń statystycznych, uwzględniających czynnik uczelni i jej pozycji rankingowej, nie powinno się uogólniać, a traktować raczej jako rodzaj pilotażu, do mogących się w przyszłości odbyć studiów zasadniczych. Nie-równa i mała liczebność porównywalnych ze sobą podgrup studentów sprawia, że wyciąganie ogólnych wniosków nie jest możliwe. Stwierdzenie to miało odzwierciedlenie w pojawiających się powątpiewających głosach eksperckich, których krytyka była związana z metodologią opracowywania rankingów uczelnianych, a także metodologią badań ilościowych. Dlatego wybranym ekspertom zadawano pytanie ogólne – o możliwości różnicowania refleksyjności studentów przez konkretne uczelnie.

Jedna z ekspertek stwierdziła, że refleksyjność jest czymś niedocenianym w obszarze szkolnictwa wyższego. Jej zdaniem wynika to z nieuświadomienia sobie rangi i znaczenia myślenia refleksyjnego przez akademików, a co za tym idzie świadomego jej stosowania.

Dopóki nie uświadomisz sobie procesu namysłu, refleksji, który zachodzi, to może on się dziać poza percepcją. Refleksyjność na uczelniach jest kategorią pozapercepcyjną. Nieuświadomienie zaś niesie za sobą niemożliwość celowej, zamierzonej refleksji.

Nieświadomość problematyki refleksyjności, o której przecież dużo pisano, bo już w latach osiemdziesiątych, dziewięćdziesiątych wypowiadali się na temat refleksyjności profesorowie: Mizerek, Czerepaniak-Walczak, Gołębniak, Kwiatkowska, nie jest kategorią odpowiednio popularną. Nie przebiła się ona jak inne kategorie, takie jak, np.: kompetencje, podmiotowość.

Refleksyjność spotyka się z ignorancją na uczelniach. Nie wiem, dlaczego tak się dzieje. Na poziomie uczelni nie ma tematu. Nie mówi się o refleksyjności. Wręcz coś takiego nie istnieje. Istnieje wiele kategorii pośrednich opisywanych w pedagogice, np. dialogowanie, podmiotowość; piszą o tym np. profesor Rutkowiak, ale to nie jest refleksyjność wprost...

Kategoria refleksyjność, tak jak profesor Czerepaniak-Walczak pisze, jest czymś, co uważamy, za oczywistość – przez to się nad nią nie zastanawiamy, traktujemy z dużą ignorancją. Pozostaje ona – można by powiedzieć za Husserlerem – na obrzeżach świadomości, czujemy, że coś na ten temat wiemy, ale nie ma powodów, by głębiej się nad tym tematem zastanawiać. Ktoś, kto nie jest refleksyjny, nie będzie refleksyjności propagował.

Inny – mniej sceptyczny wobec uzyskanych wyników badań ilościowych – ekspert, nieróżnicowanie refleksyjności studentów przez czynniki uczelniane uzasadniał poprzez standaryzację oraz skularyzację kształcenia na poziomie wyższym.

Przyczynę nieróżnicowania wyników refleksyjności poprzez czynnik związany z uczelnią i jej pozycją w rankingu widzę w tym, że uczelnie wyższe przestają być uniwersytetami, a stają się szkołami, czyli następują, skularyzacja edukacji na poziomie akademickim. To jest zjawisko, które ma różne przyczyny, ale jest także wynikiem polityki oświatowej państwa. Mam na myśli krajowe ramy kwalifikacji kształcenia, które ministerstwo wprowadziło w ślad za europejskimi rozwiązaniami. Na uczelniach już uczy się tego samego, z tych samych podręczników i w ten sam sposób. Czasy, kiedy uczelnie miały swoją specyfikę,

swój klimat, także specjalizację naukową, te czasy minęły, po prostu minęły. Nie ma czegoś takiego. Nastąpiło rozerwanie dydaktyki i nauki. Na uczelniach nie ma czegoś takiego jak związek nauki z kształceniem studentów. W przeszłości w humboldthowskim uniwersytecie studiowanie polegało na tym, że studenci na tych wyższych latach uczestniczyli w pracy badawczej profesora. Profesorowie mieli grono uczniów i oni stanowili o wizerunku tej uczelni. Profesor decydował o tym, czego się uczą studenci. To on legitymizował własną osobą treści kształcenia.

Powracając do wyjaśnień eksperckich krytykujących sposoby tworzenia rankingów oraz metodologię badań, można przedstawić dwa głosy:

Nieróżnicowanie refleksyjne w obrębie całej Polski wynika z tego, że studenci kształceni są podobnie. Mamy ten sam spis efektów, które wyznaczają treści kształcenia, takie same w całym kraju. Poza tym pozycja rankingowa uczelni nie jest związana z jakością dydaktyki na danej uczelni. Nie istnieje coś takiego, jak ranking dydaktyczny uczelni.

Ten wynik mogę skomentować poprzez uwagi metodologiczne, jakie mogę wystosować zarówno do metodologii tworzenia list rankingowych, jak i metodologii niniejszych badań. Uczelnie – nawet te uznane za prestiżowe – są bardzo zróżnicowane pod względem struktury. Są wydziały lepiej i gorzej oceniane. Analogicznie, tacy są też studenci z danych uczelni i raczej nie można ich traktować jako jakąś specyficzną grupę. Listy rankingowe są tworzone na podstawie przeróżnych czynników, liczby kandydatów na jedno miejsce, wyników naukowych itd. To bardzo szeroki obszar – tworzony przez cały zestaw przeróżnych zmiennych, których nie powinno się ujednociać. Poza tym refleksyjność, jeśli miałaby być rozwijana na uczelniach, to będzie rozwijana na tych, które traktują studenta indywidualnie, a nie masowo – a takie obszary nie były zmienną braną pod uwagę przy tworzeniu list rankingowych.

Biorąc pod uwagę wyniki badań ilościowych oraz głosy eksperckie, wyciągnięcie jednoznacznych wniosków z rezultatów studiów na temat refleksyjności studentów z różnych obszarów stanowi spore wyzwanie. Inne badania – ukazujące refleksyjność studentów z różnych kierunków studiów, których wyniki są znane – nie biorą pod uwagę dodatkowych współzmiennych. Najczęściej porównywano ze sobą średnie wyniki uzyskiwane przez studentów z różnych kierunków studiów na czterech skalach *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego*. W poczynionych analizach starano się dodatkowo uwzględnić także takie czynniki, jak uczelnia, na której prowadzono badania, a także miejsce tej uczelni w rankingu. Zapewne

istnieje jeszcze wiele innych zmiennych, które wraz z obszarem i kierunkiem studiów mogą współwystępować z refleksyjnością studentów. Te czynniki mogą być związane z wielkością ośrodka akademickiego, kadrami naukowo-dydaktyczną, metodyką uczenia się i nauczania itp. Otwiera się też obszar zmiennych niezwiązanych bezpośrednio z uczelnią. Potencjały, postawy, zdolności studentów jak najbardziej mogą być związane z ich refleksyjnością.

Pozostając w obszarze posiadanych wyników badań wraz z ich opracowaniem statystycznym oraz ilościową i jakościową analizą, można jednak próbować wyciągnąć kilka wniosków. Badani studenci różnili się *rutynowością*. Różnice w obrębie tej skali niekoniecznie wynikały wyłącznie z obszaru studiów, ponieważ znaczenie miała również zmienna pośrednicząca, którą zdefiniowano jako konkretna uczelnia oraz rodzaj uczelni. Inaczej rzecz się miała w przypadku *refleksji* i *refleksji krytycznej*, które nie były w badanej grupie związane z konkretnym miejscem studiowania. Wyniki badań ilościowych oraz eksperckie komentarze prowadzą do ustaleń, że badani studenci z różnych ośrodków akademickich nie są „refleksyjnie zróżnicowani”. Pośrednio można wyciągnąć wniosek, że żadne z miejsc, w których prowadzono badania ani szczególnie sprzyja, ani też szczególnie nie promuje refleksyjności.

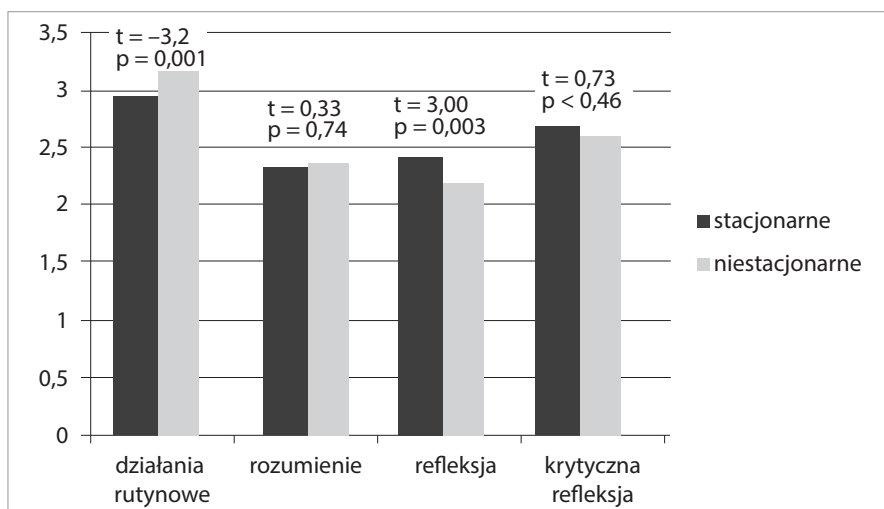
7.3. System studiów

Wśród zmiennych związanych z edukacją, które mogły mieć potencjalny związek z refleksyjnością badanych, uwzględniono system studiów. Gwoli przypomnienia przez system studiów rozumiano studia stacjonarne i niestacjonarne. Refleksyjność badanych wyrażono za pomocą *Kwestionariusza myślenie refleksyjnego*. Narzędzie składało się z czterech niezależnych skal. Wysokie wyniki na dwóch z nich – *refleksja* i *refleksja krytyczna* – świadczyły o refleksyjności badanego podmiotu, a o nierefleksyjnym odnoszeniu się do swojej edukacji świadczyły wysokie wyniki na skalach *działania rutynowe* i *rozumienie*.

Dane Głównego Urzędu Statystycznego ([https://stat.gov.pl ... szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017...](https://stat.gov.pl...szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017...)) wskazują, że w roku akademickim 2016/2017 na polskich uczelniach studiowało 1 348 822 studentów (magistrantów i licencjatów), z czego 453 097 (33%) w trybie niestacjonarnym. Duża popularność studiów niestacjonarnych w Polsce jest ewenementem na skalę światową. Formuła studiów w niepełnym wymiarze godzin jest jednak obecna w wielu innych krajach i jednocześnie bardzo zróżnicowana. *Part-time students*

w innych krajach niekoniecznie studiują tylko podczas weekendów. Niepełny wymiar czasu studiów oznacza zaś konieczność uczestniczenia w bardzo zróżnicowanej ilości zajęć (od 80% do 20%) w zależności od kraju lub uczelni.

W badanej grupie studenci stacjonarni stanowili 309, a niestacjonarni 106 badanych. Uwzględnivszy wszystkich badanych zauważa się, że system studiów różnicował wyniki ze skal *działania rutynowe* oraz *refleksja*.



Rysunek 8. Różnice w średnich wskaźnikach myślenia refleksyjnego studentów stacjonarnych i niestacjonarnych (t-test)

Na skali *działania rutynowe* wyniki studentów niestacjonarnych ($M = 3,22$) były wyższe od wyników uzyskanych przez studentów stacjonarnych ($M = 2,96$). Na skali *refleksja* obserwowano zaś odwrotną tendencję. Studenci stacjonarni ($M = 2,47$) osiągnęli wyższe niż studenci niestacjonarni ($M = 2,12$) wyniki. Na podstawie tego wyniku można stwierdzić, że system studiów w pewnym stopniu różnicuje refleksyjność studentów. Wydaje się jednak, że może istnieć pewien czynnik maskujący tę zależność. Mianowicie wśród studentów niestacjonarnych nie było doktorantów, a ci mieli bardzo wysoki wynik na skali *refleksja*. Przypuszczenia o maskowaniu zależności okazały się uzasadnione. Po wykluczeniu z badanej grupy doktorantów, liczyła ona 209 studentów stacjonarnych i 106 niestacjonarnych. Analiza danych przeprowadzona za pomocą testu *t-studenta* ukazała, że tylko na skali *działania rutynowe* uzyskano istotne statystycznie różnice wyników ($t = -3,55$; $p < 0,001$). Głównym wnioskiem wpływającym z analizy kategorii myślenia refleksyjnego studentów stacjonarnych i niestacjonarnych jest to, że tylko *działania rutynowe* są zależne od systemu studiów.

Uzyskany w ilościowych studiach wynik badań przedstawiono ekspertom i poproszono ich o komentarz. Większość ekspertów dokonywała wyjaśnień przez zwracanie uwagi na przeciążenie obowiązkami studentów niestacjonarnych, dla których studiowanie jest dodatkową formą aktywności i dlatego nie jest traktowane priorytetowo. Poświęca się mu mniej czasu i podchodzi do niego zadaniowo.

Tu chyba działa zasada ekonomii wysiłku. Mając ograniczone zasoby, muszę te sytuacje, w których muszę uczestniczyć, czy też zadania, które muszę rozwiązywać, muszę rozwiązywać w sposób możliwie najprostszy, czyli odwołując się do swoich zasobów, do tego, czego już doświadczyłem, nie czyniąc tego przedmiotem głębokiego namysłu, ponieważ najzwyczajniej w świecie nie ma na to czasu. Wynik można uzasadnić czynnikiem maksymalizowania efektu przy minimalizowaniu wysiłku.

Studiowanie niestacjonarne jest morderczą sytuacją. Widzę studentów, którzy podczas weekendów są od 8. do 20. na uczelni, a w tygodniu zarobkują. Wydaje mi się, że sytuacja zmusza ich do zadaniowego traktowania studiowania. Uczą się tylko tego, czego muszą. Na studiach niestacjonarnych jest dużo mniej czasu na porozmawianie o różnych niuansach, na wyjaśnienie wątpliwości.

Studiowanie nie stanowi głównej aktywności młodzieży uczącej się niestacjonarnie. Są to ludzie mający pracę, rodzinę, studiowanie jest ich aktywnością dodatkową. Nie mają oni czasu na głębsze myślenie, ale też zwyczajnie nie mają być może na to ochoty. Ich studiowanie ogranicza się często do wykonywania standardowych i narzuconych przez innych czynności. Jest to myślenie w stylu – to co każą, to przeczytam, to co każą, to napiszę, nic więcej nie dam od siebie.

Ten wynik jest dość schematyczny. Studenci stacjonarni, także bardzo często pracują, ale dla nich studia są wyraźnym priorytetem, głównym działaniem życiowym. Dla studentów niestacjonarnych studiowanie stanowi działalność dodatkową. Studenci z obu grup poświęcają inny poziom energii na studiowanie. Refleksyjność wymaga bardzo dużo energii.

Jednakże nie wszyscy eksperci tłumaczyli rutynowość studentów niestacjonarnych w tożsamy sposób. Jedna z badanych dostrzegła, że studenci niestacjonarni powinni wykazywać się większym doświadczeniem życiowym, co jej zdaniem wiąże się z refleksyjnością. Badana stwierdziła:

Jestem zaskoczona tym wynikiem. Na studia niestacjonarne udają się osoby z większym doświadczeniem, także osoby, które od wielu lat są aktywne zawodowo. Ja uważam, że doświadczenie życiowe powinno wiązać się z refleksyjnością a nie z rutynowością, ze względu na zdobywane doświadczenia, przeżycia. Choć zakładam, że badani wcale nie musieli być starsi i tym samym posiadać szersze horyzonty. Niestacjonarni są bardziej zajęci. Mają też rodziny... jeśli dochodzą do tego studia. Jeśli człowiek jest bardziej zajęty, to nie ma czasu na refleksyjność.

Inna badana również dostrzegła wielość doświadczeń studentów niestacjonarnych, co potencjalnie powinno współwystępować z refleksyjnością. Zwróciła jednak uwagę na niekoniecznie wysoką jakość tychże doświadczeń.

Myślę sobie, że studenci studiów niestacjonarnych nie zawsze... bardzo często pracują... nie zawsze jednak ich praca jest związana z kierunkiem studiów. Dlaczego w taki sposób myślę? Zastanawiam się nad znaczeniem doświadczenia dla rozwijania refleksyjności. Wydawałoby się, że doświadczeń mają bardzo wiele. Tutaj pytanie, które pojawia się dzięki tej rozmowie... to może chodzi o jakość tych doświadczeń...

Zestawienie wyników badań ilościowych i eksperckich komentarzy na ten temat ukazuje przede wszystkim obraz zrutynizowania działań na studiach niestacjonarnych. Studia niestacjonarne i stacjonarne na danym kierunku studiów są prowadzone według tych samych programów kształcenia, ale organizacja zajęć jest już różna. Studia niestacjonarne są prowadzone w weekendy, w ograniczonych ramach czasowych. Zakłada się, że w obu systemach uzyskuje się tę samą wiedzę, umiejętności i kompetencje. To założenie jest podtrzymywane przez domniemaną świadomość, że studenci niestacjonarni mają mieć zwiększony nakład pracy własnej. W rzeczywistości, na studiach niestacjonarnych, w ramach tzw. godzin kontaktowych, wystarcza czasu tylko na ogólne zarysowanie problematyki i danie wskazówek do różnych zadań i projektów. Pozostałą pracę student musi wykonać samodzielnie, w tym znaleźć odpowiedź na postawione problemy. Paradoksalnie jest to przestrzeń do rozwijania refleksyjności. W praktyce brakuje na nią czasu, ale studenci nie wykazują też potrzeb samorozwojowych. Idea wyrównania poziomów studentów stacjonarnych i niestacjonarnych pozostaje fikcją. Studia niestacjonarne stanowią miraż pogłębionego rozwoju, a młodzi ludzie, dążący do namacalnego sukcesu w postaci dyplomu ukończenia szkoły wyższej, niekoniecznie są tego świadomi.

ROZDZIAŁ 8

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA REFLEKSYJNOŚCI STUDENTÓW

Nie sposób prowadzić profesjonalnych dyskusji i badań nad funkcjonowaniem i właściwościami człowieka bez zadawania pytań o warunki społeczno-kulturowe, w których przyszło mu funkcjonować. Dlatego refleksyjność studentów zostanie przedstawiona z uwzględnieniem różnych kapitałów związanych z rodziną oraz wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi i pozaedukacyjnymi studentów. W tych studiach postanowiono szukać czynników współwystępujących z refleksyjnością, nie tylko wśród zmiennych edukacyjnych, lecz także w uwarunkowaniach społeczno-kulturowego i ekonomicznego funkcjonowania studentów. Jest to tematyka nowatorska. Autorce tych studiów nie są znane badania z tego zakresu. Niemniej istnieje bardzo wiele opracowań naukowych na temat wpływu czynników społeczno-kulturowych i finansowych na edukację.

Wyniki badań zatytułowanych *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych* (<http://eduentuzjasci.pl/uđe.html>) pokazują, że środowisko rodzinne ma kluczowe znaczenie dla podejmowanych decyzji o kształceniu dziecka. Nastawienie rodziców do wykształcenia odgrywa największą rolę przy wyborze ścieżki edukacyjnej dziecka. W tym samym raporcie czytamy, że sytuacja materialna w domu rodzinnym wpływa na osiągnięcie kolejnych poziomów edukacji.

Czynniki społeczno-kulturowe mają związek z osiągnięciem statusu studenta. 89% młodzieży w wieku 21–25 lat, której rodzice mają wyższe wykształcenie kontynuuje naukę na studiach wyższych. Wśród młodzieży, której rodzice mają wykształcenie podstawowe ten odsetek wynosi 30% (Sadura 2012).

Znane są liczne polskie i zagraniczne badania (np. Bourdieu i Passeron 2006, Dolata i Sitek 2015, Gromkowska-Melosik i Gmerek 2008, Radoła 2012), świadczące o tym, że na wyniki egzaminów wpływają, obok zasobów szkolnych i indywidualnych ucznia, także czynniki pozaszkolne – zasoby społeczne i kulturowe ucznia i jego rodziny. Należy jednak zauważyć, że wyniki tychże egzaminów świadczą o umiejętnościach rozwiązywania, tzw. zadań szkolnych, o znanej wcześniej procedurze rozwiązania. Wyniki analiz OECD PISA (2003) świadczą zaś o niskim potencjale polskich uczniów w zakresie: samodzielnego myślenia, formułowania wniosków, dostrzegania alternatywnych rozwiązań oraz rozumowania naukowego.

Wyróżniono następujące czynniki społeczno-kulturowe, które mogły mieć związek z myśleniem refleksyjnym studentów: miejsce, z którego pochodzili badani, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, podróżowanie zagranicę w dzieciństwie, uczęszczanie na zajęcia dodatkowe w dzieciństwie, uzyskiwane przez studenta dochody i ich wysokość, wysokość dochodów w rodzinie studenta. Badanych studentów zapytano także o zawody rodziców. Kwestia wymieniona jako ostatnia stanowiła pytanie otwarte.

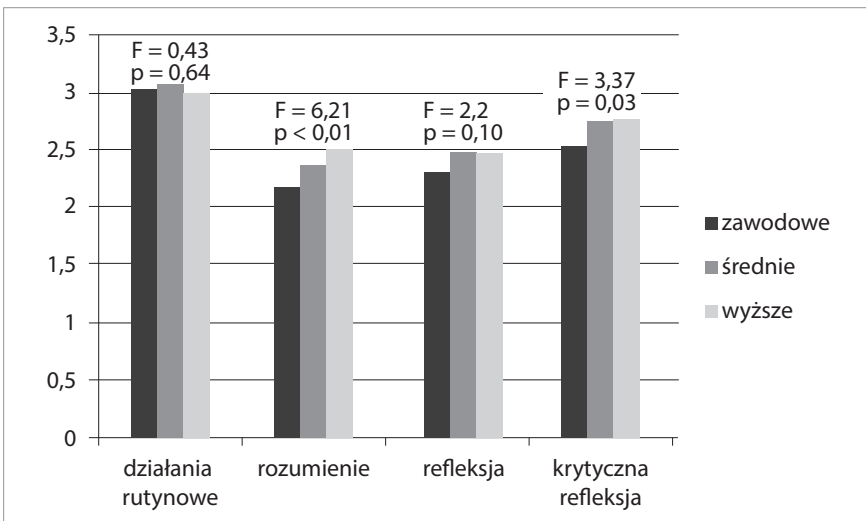
8.1. Uwarunkowania rodzinne

Na gruncie nauk humanistycznych i społecznych rodzinie przypisuje się największe znaczenie w kształtowaniu osobowości i postaw życiowych młodych ludzi. Z poziomem wykształcenia rodziców związany jest awans edukacyjny i zawodowy dorosłych członków rodzin. Wykształcenie rodziców ma także duże znaczenie przy wyborze ścieżki edukacyjnej dzieci (<http://eduentuzjasci.pl/badania...>). W studiach własnych podjęto próbę określenia tego, czy i jeśli tak, to w jakim zakresie wykształcenie rodziców jest związane z refleksyjnością badanych. Podczas zbierania danych za pomocą *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego* badanym zadano kilka pytań dodatkowych – m.in. o wykształcenie i zawód rodziców. Zgromadzone dane pozwoliły na przeprowadzenie analiz statystycznych na temat aktywności studentów opisanych na skalach: *działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja* w zestawieniu z informacją

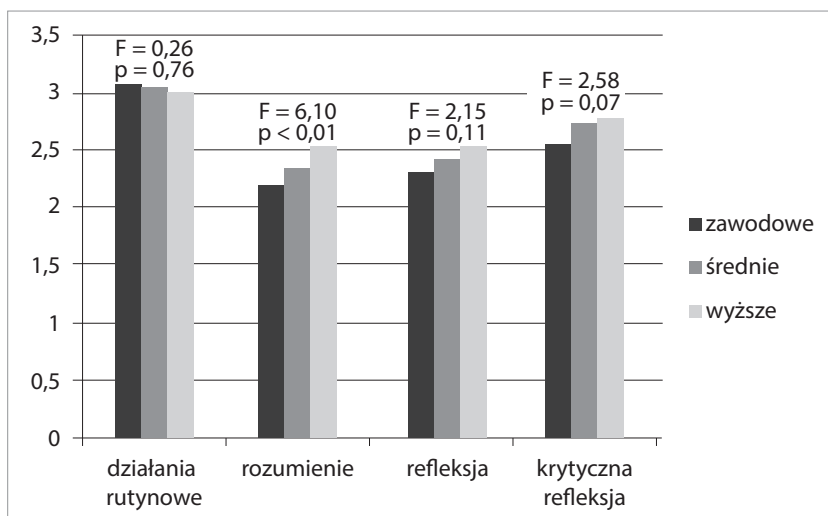
o wykształceniu ojca i matki badanych (podstawowym, zawodowym, średnim, wyższym).

Badani studenci deklarowali, że ich matki mają wykształcenie: wyższe $n = 123$; średnie (w tym pomaturalne) $n = 142$; zasadnicze zawodowe $n = 139$; podstawowe $n = 7$. Ojcowie badanych zgodnie z deklaracjami posiadali wykształcenie: wyższe $n = 116$; średnie (w tym pomaturalne) $n = 164$; zasadnicze zawodowe $n = 120$, podstawowe = 10. Pary rodziców badanych studentów najczęściej, choć nie zawsze, reprezentowały to samo wykształcenie. Aż 329 badanych studentów, spośród 410, którzy udzielili informacji o wykształceniu rodziców, miało rodziców o tożsamym wykształceniu, natomiast w przypadku 81 badanych studentów pary rodziców miały różne wykształcenie. Przykładowo – żony 10 mężczyzn z podstawowym wykształceniem miały wykształcenie zawodowe ($n = 5$), podstawowe ($n = 4$) i średnie ($n = 1$).

Na rysunkach 9 i 10 przedstawiono zestawienie wyników badań – wykształcenie matki i wykształcenie ojca a aktywności studentów opisane przez cztery skale *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego*. Podstawowe wykształcenie rodziców badanych nie zostało uwzględnione w analizach statystycznych ze względu na zbyt małą liczbę przypadków (7 matek, 10 ojców).



Rysunek 9. Wykształcenie matek a myślenie refleksyjne studentów



Rysunek 10. Wykształcenie ojców a myślenie refleksyjne studentów

Działania rutynowe, które są opisane za pomocą aktywności nierefleksyjnych studentów, nie były różnicowane przez wykształcenie rodziców.

Z kolei na skali *rozumienie*, obserwowalne było istotne statystycznie zróżnicowanie wyników w zależności od wykształcenia rodziców. Wyniki rozkładały się bardzo podobnie w przypadku wykształcenia matki ($F = 6,21$; $p = 0,002$) i ojca ($F = 6,10$; $p = 0,002$). Przeprowadzenie porównań wielokrotnych, za pomocą testu najmniejszych istotnych różnic, pozwala na zauważenie, iż studenci matek z zawodowym wykształceniem mieli niższe wyniki na skali *rozumienie* w porównaniu ze studentami matek o wyższym wykształceniu (NIR = $-0,33$; $p < 0,001$). Analogicznie, studenci ojców z zawodowym wykształceniem uzyskiwali na skali *rozumienie* istotnie niższe wyniki w porównaniu ze studentami, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe (NIR = $-0,34$; $p < 0,001$).

Na skali *refleksja*, uwzględniając ogólne kryteria różnicujące, jakimi były wykształcenie matek badanych i wykształcenie ojców badanych, nie odnotowano istotnych statystycznie wyników analizy wariancji.

Myślenie refleksyjne studentów opisane przez średnie wyniki uzyskiwane na skali *refleksja krytyczna* było różnicowane przez wykształcenie matki badanych osób. Badani, których matki miały wykształcenie zawodowe, osiągnęli na skali *refleksja krytyczna* istotnie niższe wyniki, niż badani, których matki miały wykształcenie średnie (NIR = $-0,20$; $p = 0,01$) i wykształcenie wyższe (NIR = $-0,22$; $p = 0,01$). Dodatkowo – mimo nieistotnych statystycznie ogólnych wyników

analizy wariancji – ustalono, że studenci, których ojcowie mieli wyższe wykształcenie, osiągnęli wyższe wyniki na skali *refleksja krytyczna*, w porównaniu ze studentami, których ojcowie mieli wykształcenie zawodowe ($NIR = 0,21$; $p = 0,2$).

Wykształcenie matki i ojca badanych było jedną ze zmiennych z grupy czynników społeczno-kulturowych mogących potencjalnie współwystępować z refleksyjnością. Po przeprowadzeniu analiz statycznych zauważono, że w większości przypadków wyższe wykształcenie rodziców badanych przekładało się na zarobki tychże rodziców oraz na wykonywane zawody. Ekspertci zostali powiadomieni o tej oczywistej zależności i w wywiadach świadomość ta silnie wybrzmiała. Ekspertci komentowali ogólną kategorię statusu rodziny i jej związek z refleksyjnością, a nie każdą ze zmiennych osobno. Dlatego też nie sposób przedstawić eksperckich komentarzy do każdej ze zmiennych uwzględnionych w studiach ilościowych. Komentarze te zostaną przedstawione w dalszej kolejności i będą odnoszone razem do wykształcenia rodziców, zawodów rodziców, jak i zarobków.

Aby w analizach statystycznych uwzględnić kwestię potencjalnego związku zawodów wykonywanych przez rodziców badanych i refleksyjności badanych, należało zawody rodziców w jakiś sposób pokategoryzować. Klasyfikację wymienionych przez badanych zawodów przeprowadzono zgodnie z obowiązującą w Polsce podstawą prawną na temat klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy (Rozporządzenie... z dnia 7 sierpnia 2014 r. ...). Klasyfikacja ta została oparta na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88 przygotowanej w 1987 roku i edytowanej na potrzeby Unii Europejskiej w roku 1994 przez statystyków pracy w Genewie (ec.europa.eu/eurostat/documents...).

W procesie badań studenci byli poproszeni o udzielenie informacji o zawodzie ich matki i ojca w pytaniu otwartym. W sumie badani wymienili 162 różne zawody wykonywane przez matki oraz 187 zawodów wykonywanych przez ojców. Postanowiono uporządkować te dane poprzez nadanie wyróżnionym zawodom określonej rangi. Zgodnie z obowiązującą w Polsce klasyfikacją zawodów (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. ...) wyróżnia się następujące grupy zawodów:

- 1) wyżsi urzędnicy i kierownicy;
- 2) specjaliści;
- 3) technicy i średni personel;
- 4) pracownicy biurowi;
- 5) pracownicy usług osobistych i sprzedawcy;
- 6) rolnicy, ogrodnicy i leśnicy;

- 7) robotnicy;
- 8) operatorzy maszyn;
- 9) pracownicy przy pracach prostych;
- 10) siły zbrojne.

Większość zawodów rodziców, tak jak je nazwali studenci – 385 zawodów matki i 394 zawodów ojca – z łatwością zakwalifikowano do różnych podgrup. W 53 przypadkach (31 matek i 22 ojców) nie posiadano w ogóle lub dysponowano jedynie szczątkowymi informacjami na temat pracy wykonywanej przez rodziców badanych. W zestawieniach statystycznych pominięto te przypadki. Pytanie o zawód rodziców było pytaniem otwartym i być może stąd wynika częściowy brak danych w ankietach, których postanowiono nie ignorować w procesie analizy innych danych, ponieważ w pozostałych pytaniach były uzupełnione poprawnie.

W celu sprawdzenia faktu, czy zawód rodzica jest zmienną różnicującą poziom myślenia refleksyjnego studentów, przeprowadzono porównanie średnich wyników uzyskiwanych na czterech skalach kwestionariusza przez studentów matek i ojców wykonujących różne zawody zestawione w grupy zgodnie z założoną klasyfikacją.

Tabela 7. Zawód ojca i matki a poziom myślenia refleksyjnego studentów (średnie, ANOVA)

Poziom myślenia refleksyjnego	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
wyżsi urzędnicy i kierownicy				
matki (n = 21)	M = 2,95	M = 2,46	M = 2,50	M = 2,54
ojcowie (n = 30)	M = 2,77	M = 3,35	M = 2,52	M = 2,64
specjaliści				
matki (n = 59)	M = 2,96	M = 2,53	M = 2,48	M = 2,72
ojcowie (n = 54)	M = 2,89	M = 2,61	M = 2,61	M = 2,85
technicy i średni personel				
matki (n = 51)	M = 2,89	M = 2,35	M = 2,47	M = 2,62
ojcowie (n = 64)	M = 2,96	M = 2,52	M = 2,50	M = 2,71
pracownicy biurowi				
matki (n = 41)	M = 3,01	M = 2,55	M = 2,56	M = 2,97
ojcowie (n = 11)	M = 3,31	M = 2,40	M = 2,59	M = 2,61

Poziom myślenia refleksyjnego	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
pracownicy usług osobistych i sprzedawcy matki (n = 80) ojcowie (n = 47)	M = 3,11 M = 3,13	M = 2,35 M = 2,46	M = 2,49 M = 2,44	M = 2,75 M = 2,67
rolnicy, ogrodnicy i leśnicy matki (n = 36) ojcowie (n = 42)	M = 3,22 M = 3,18	M = 2,11 M = 2,11	M = 2,15 M = 2,10	M = 2,77 M = 2,73
robotnicy matki (n = 27) ojcowie (n = 85)	M = 3,08 M = 3,01	M = 2,15 M = 2,16	M = 2,17 M = 2,40	M = 2,28 M = 2,63
operatorzy maszyn matki (n = 8) ojcowie (n = 23)	M = 3,40 M = 3,16	M = 2,28 M = 2,32	M = 2,21 M = 2,17	M = 2,59 M = 2,55
pracownicy przy pracach prostych matki (n = 56) ojcowie (n = 31)	M = 3,00 M = 3,12	M = 2,24 M = 2,13	M = 2,26 M = 2,16	M = 2,51 M = 2,42
siły zbrojne matki (n = 6) ojcowie (n = 7)	M = 3,04 M = 2,85	M = 2,66 M = 2,64	M = 2,41 M = 2,42	M = 2,75 M = 2,67
analiza wariancji				
zawód matki	F = 0,97 p = 0,45	F = 1,65 p = 0,09	F = 1,37 p = 0,19	F = 2,1 p = 0,02
zawód ojca	F = 1,44 p = 0,16	F = 2,87 p = 0,003	F = 1,99 p = 0,03	F = 0,85 p = 0,56

Zawód (a w zasadzie grupa zawodów) wykonywany przez matki badanych studentów był zmienną różnicującą wyniki uzyskane przez studentów na skali *refleksja krytyczna*. Biorąc pod uwagę zawody (zestawione w grupy) ojców badanych studentów zaobserwowano, że były one zmienną różnicującą średnie wyniki badanych uzyskane na skalach *rozumienie* i *refleksja*.

Przyglądając się dokładnie średnim wynikom refleksyjności poszczególnych podgrup studentów, zauważa się, że studenci, których matki wykonywały zawody zakwalifikowane do grup robotnicy i pracownicy przy pracach prostych

uzyskiwali szczególnie niskie wyniki na skali *refleksja krytyczna* w porównaniu ze studentami, których matki zajmowały się pracami w zakresie specjalistycznym lub biurowym. O tych różnicowaniach świadczą istotne statystycznie wyniki testu NIR (pracownicy biurowi a robotnicy NIR = 0,68; $p < 0,001$; pracownicy biurowi a pracownicy przy pracach prostych NIR = 0,45; $p = 0,003$).

Rozważając średnie wyniki studentów na skali *rozumienie* zróżnicowane wykształceniem ojców można dostrzec, że na omawianej skali najwyższe wyniki – powyżej średniej 2,4 – osiągnęli studenci, których ojcowie wykonywali zawody zakwalifikowane jako: wyżsi urzędnicy i kierownicy, specjaliści, technicy i średni personel, pracownicy biurowi, siły zbrojne. Wyniki testu NIR wskazują zaś na istotne statystyczne różnice na skali *rozumienie* między wynikami poszczególnych podgrup studentów, których ojcowie wykonywali zawody zakwalifikowane jako: specjaliści a rolnicy, ogrodnicy i leśnicy (NIR = 0,50; $p = 0,001$), specjaliści a robotnicy (NIR = 0,44; $p < 0,001$), specjaliści a pracownicy przy pracach prostych (NIR = 0,47; $p = 0,004$), technicy i średni personel a rolnicy, ogrodnicy i leśnicy (NIR = 0,41; $p = 0,004$).

Najwyższe wyniki – powyżej średniej 2,4 – na skali *refleksja* uzyskali studenci, których ojcowie wykazywali wykształcenie z grupy: wyżsi urzędnicy i kierownicy, specjaliści, technicy i średni personel, pracownicy biurowi. Wyniki statystyki najmniejszych istotnych różnic wskazują na ważne statystycznie różnicowanie w średnich wynikach studentów, których ojcowie wykonywali zawody z następujących grup: wyżsi urzędnicy i kierownicy a rolnicy, ogrodnicy i leśnicy (NIR = 0,42; $p = 0,02$), specjaliści a rolnicy, ogrodnicy i leśnicy (NIR = 0,51; $p = 0,001$), specjaliści a operatorzy maszyn (NIR = 0,44; $p = 0,02$), specjaliści a pracownicy przy pracach prostych (NIR = 0,45; $p = 0,01$).

Uzyskawszy przedstawione wyniki na skutek przeprowadzenia jednoczynnikowej analizy wariancji oraz testu najmniejszych istotnych różnic, zastanawiano się, czy nie istnieją jakieś zmienne, które mogły potencjalnie maskować uzyskane wyniki. Pierwszą myślą była świadomość, że wykonywany przez rodziców zawód jest związany z wykształceniem. Przeprowadzono dodatkowo wielowymiarowe porównanie średnich wyników z poszczególnych skal (MANOVA), zakładając, że wykształcenie matki i ojca są potencjalnymi współzmiennymi. Wyniki statystyki F okazały się nieistotne statystycznie. Można zatem stwierdzić, że wykształcenie rodziców (niezależnie od zawodów rodziców), jak i zawód rodziców (niezależnie od wykształcenia rodziców), różnicują niektóre średnie wyniki, za pomocą których opisana została refleksyjność badanych studentów.

Obok wykształcenia i zawodów rodziców w badaniach wzięto pod uwagę także dochody rodziny studentów. Przez dochody rodzin rozumiano dochody wszystkich osób tworzących wspólne gospodarstwo domowe. Najczęściej były to dochody rodziców, ale także i współmałżonków/partnerów w sytuacji, kiedy badani tworzyli stałe związki – takie sytuacje dotyczyły najczęściej najstarszych studentów niestacjonarnych oraz doktorantów.

Okazało się, że dochody rodziny były zmienną bardzo silnie różnicującą myślenie refleksyjne badanych. W podgrupach studentów z rodzin o różnych dochodach (od poniżej 3 000 zł do powyżej 9 000 zł miesięcznie) obserwowano zróżnicowanie wyników na skalach *rozumienie* ($F = 2,09$; $p = 0,01$), *refleksja* ($F = 4,90$; $p = 0,002$) i *refleksja krytyczna* ($F = 2,03$; $p = 0,01$). Przeprowadzona analiza wariancji pozwoliła stwierdzić, że badane podgrupy studentów o zróżnicowanych dochodach rodziny osiągają różne wyniki na trzech skalach. W celu ustalenia kierunku tej zależności przeprowadzono analizę regresji.

Tabela 8. Dochody rodziny a poziom myślenia refleksyjnego studentów (średnie, analiza regresji)

Wysokość dochodu rodziny	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
Poniżej 3 tys. zł (n = 8)	M = 3,15	M = 2,31	M = 1,93	M = 2,18
Od 3 tys. do 6 tys. zł (n = 153)	M = 2,93	M = 2,20	M = 2,18	M = 2,51
Od 6 tys. do 9 tys. zł (n = 155)	M = 3,06	M = 2,27	M = 4,46	M = 2,71
Powyżej 9 tys. zł (n = 97)	M = 3,13	M = 2,71	M = 2,74	M = 2,92
Wskaźnik regresji	Beta = 0,09 $p = 0,06$	Beta = 0,23 $p < 0,001$	Beta = 0,28 $p < 0,001$	Beta = 0,22 $p < 0,001$

Istotnie statystycznie wyniki analizy regresji pozwalają stwierdzić, że wraz ze wzrostem dochodu rodziny studentów rosną uzyskiwane wyniki na skalach *rozumienie* (Beta = 0,23; $p < 0,001$), *refleksja* (Beta = 0,28; $p < 0,001$), *refleksja krytyczna* (Beta = 0,22; $p < 0,001$). Pojawiła się myśl, że uzyskany wynik mógł zostać w jakiś sposób zamaskowany poprzez efekt wykształcenia rodziców, który w kilku wypadkach różnicował myślenie refleksyjne studentów. Można było zaobserwować, że studenci matek i ojców posiadających wyższe

wykształcenie częściej wskazywali na dochód rodziny powyżej 9 tys. zł miesięcznie, nie były to jednak na tyle silne tendencje, aby maskowały wzrost wyników na trzech wymienionych skalach. Świadczą o tym nieistotne statystycznie wyniki wielokrotnej analizy wariancji (zrezygnowano ze szczegółowej prezentacji tych nieistotnych wyników w odrębnej tabeli lub na wykresie).

Badanym ekspertom przedstawiono podsumowanie wyników badań ilościowych, z którego wynikało, że studenci, których rodzice mieli wyższe i średnie wykształcenie, najczęściej osiąkali wyższe wyniki w zakresie refleksyjności w porównaniu do studentów, których rodzice mieli wykształcenie zawodowe. Rodzice badanych studentów bardzo rzadko mieli wykształcenie podstawowe, dlatego wyniki statystyczne z tego zakresu nie były miarodajne i je pominięto. Zawody wykonywane przez matki badanych studentów były zmienną różnicującą wyniki uzyskane przez studentów na dwóch skalach – *rozumienie* i *refleksja krytyczna*. Biorąc pod uwagę zawody ojców badanych studentów, zaobserwowano, że były one zmienną różnicującą średnie wyniki badanych uzyskane na skalach *rozumienie* i *refleksyjność*. Inną prawidłowością statystyczną było to, że wraz ze wzrostem dochodu rodziny studentów rosły uzyskiwane wyniki na skalach *rozumienie*, *refleksja* i *refleksja krytyczna*.

Wybrani eksperci w komentarzach do wyników badań ilościowych podkreślali rolę statusu rodzinnego, kwestię kultury domu, w którym następowała socjalizacja badanych. Byli zgodni co do tego, że refleksyjność jest właściwością, na rozwój której bardzo silny wpływ mają zasoby intelektualne rodziców przekładane na dzieci. Koherentne oraz oparte na podobnych argumentach głosy ekspertów przedstawiono w dalszej części podrozdziału:

Intuicja mi podpowiada, że współlistnienie myślenia refleksyjnego studentów i wykształcenia rodziców oraz zawodów rodziców nie jest niczym zaskakującym. Człowiek wykształcony posiada większą świadomość świata, życia, problemów, innych kwestii egzystencjalnych. Jest to pewne uproszczenie... ale ludzie z wyższym wykształceniem częściej zadają pytania, nie tylko «jak?» ale i «dlaczego?». Poszukują oni przyczyn obserwowalnych zdarzeń i zjawisk, rozpatrują skutki różnych działań, rozpatrują to, czego doświadczają w szerszym kontekście. Kultura domu jest czymś transmitowanym międzypokoleniowo. Wydaje mi się, że brak wykształcenia sprzyja prostemu postrzeganiu świata, postrzeganiu w barwach czarno-białych.

Czynniki socjalizacyjne wynikające z rodziny wpływają na refleksyjność. To nie jest nic zaskakującego, ponieważ te czynniki wpływają na wiele obszarów życia, transmitujemy

od rodziców bardzo wiele. W domu rodzinnym uczymy się życia intelektualnego. To jest kwestia rozmów toczonych w domu. To jest kwestia aktywności... chodzenia do teatrów, muzeów, bywania itd.

Jeden z ekspertów poszedł o krok dalej i starał się wykroczyć poza własną intuicję i poszukiwał wyjaśnień przedstawionych mu wyników badań w jednej z teorii socjalizacji.

Myśląc o wykształceniu rodziców badanych, nasuwa mi się myślenie związane z kodami kulturowymi Bernsteina. Wraz z poziomem wykształcenia wzrasta częstotliwość posługiwania się kodami rozwiniętymi, to z kolei powoduje to, że potrafimy pełniej opisywać to, w czym uczestniczymy, to czego doświadczamy, a tym samym wzrasta nasza zdolność do refleksyjności. Łączę tę zależność ze sposobem, w jaki doświadczamy i opisujemy otaczającą nas rzeczywistość i samych siebie.

Niektórzy eksperci wskazywali na postawy, które są rozwijane poprzez wychowywanie się w określonej kulturze oraz transferowane od rodziców. Dopiero przyjęcie określonej postawy przez badanych budowało w dalszej kolejności ich stosunek do wiedzy, studiów, rozwoju. Interesujące jest to, że jeden z ekspertów był przekonany o determinującej roli środowiska rodzinnego w omawianym zakresie, a inny wręcz przeciwnie.

Środowisko rodzinne buduje stosunek do studiów. Jeśli ten stosunek będzie pozytywny, a nawet wzniosły, to student, który wychowywany był w środowisku o takim stosunku, może powiedzieć: tak, te studia mnie zmieniły, tak, dzięki tym studiom się rozwinąłem. Środowisko rodzinne ma moc dominującą nad innymi czynnikami. Poziom kultury języka, poziom dyskusji w rodzinach, w których rodzice mają wyższe wykształcenie jest gruntem rozwoju refleksyjności.

Czynnikiem transferu jest postawa wobec świata. W rodzinach o wysokim kapitale postawa wobec świata jest taką postawą krytyczną, często refleksyjną, którą poprzez socjalizację przejmują młodzi ludzie od rodziców. Nie jest to jednak prawidłowość uniwersalna. Od tego są na pewno wyjątki. Rodzina nie determinuje, ona może w jakiś sposób wpływać, ale ona z całą pewnością nie ma wpływu determinującego. Zjawisko refleksyjności jest następstwem postawy życiowej. To nie refleksyjność jest przekazywana, a postawa życiowa może być przekazywana.

Jeden z ekspertów – w odróżnieniu do pozostałych – poddawał w wątpliwość założenia o egzemplifikacji refleksyjności studentów przez czynniki związane z wychowaniem w określonym środowisku.

Zastanawiam się, czy są to czynniki towarzyszące, czy sprzyjające ... to, że coś czemuś towarzyszy nie oznacza, że jest czynnikiem sprawczym... Polecam analizę taksonomiczną, aby poszukać siły związków. Jeśli wysuwać by wniosek, że czynniki społeczno-kulturowe mogą mieć związek z refleksyjnością, to należy zastanowić się, jaka teoria wyjściowa daje podstawy do wysuwania takiej hipotezy. Nie wiem, pedagogika społeczna, socjologia edukacji mogłaby coś tutaj pomóc ... nie znam dokładnie tych teorii.

Poszukiwanie korelacji... z refleksyjnością to poszukiwania w osobowości, w genotypie... chyba bardziej tam, niż w środowisku.

Refleksyjność – idąc w stronę Bubera – to jest też pytanie o to, czy w swoim życiu miałeś szansę pobyć w bliskim kontakcie z naturą, mieć szansę na kontemplację... myślę o formacji intelektualnej, która pojawia się we wczesnym dzieciństwie i rodzice dają tej formacji szansę rozwoju, to są tworzenia przestrzeni do bycia refleksyjnym.

Refleksyjność jest luksusem dzisiaj. To jest piekielnie trudna kategoria. Dziś odczytujemy hasło w Wikipedii i nie zastanawiamy się nad tym, co czytamy.

Wyniki badań nad refleksyjnością studentów w zestawieniu z ich kapitałami społeczno-kulturowymi nie są odkrywcze. Ujawniają tylko zasadnicze dogmaty pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Słowa Stanisława Kawuli (2009, s. 466) stanowią ich dobre podsumowanie:

[...] wykształceni rodzice i właściwie spełniające swe funkcje ogólne i opiekuńczo-wychowawcze rodziny osiągają przyspieszenie rozwoju intelektualnego i społecznego dzieci. Efekty są lepsze wówczas, jeśli czynią to świadomie, gdy pełnią racjonalną opiekę, ukierunkowują swe dzieci ku wartościowym formom uczestnictwa w kulturze itd. Tak się dzieje przede wszystkim w rodzinach inteligentnych i środowiskach kulturowo i materialnie bogatych. Poziom ich umysłowego i kulturalnego rozwoju oraz warunki startu oświatowego i przyszłego startu społeczno-zawodowego różnią się od odpowiednich wskaźników tych dzieci, które wstają w rodzinach o niskiej kulturze i złych warunkach materialnych, w atmosferze zanizonej refleksji ogólnej i pedagogicznej.

8.2. Własna aktywność zawodowa

Stała praca, jej rodzaj oraz uzyskiwane dochody są tradycyjnymi wskaźnikami statusu ekonomicznego człowieka i jego rodziny. O statusie ekonomicznym studenta świadczą zarówno dochody uzyskiwane w jego rodzinie (przede wszystkim przez rodziców), jak i dochody, które on sam uzyskuje. Nie istnieje doskonały wskaźnik sytuacji ekonomicznej studenta, ponieważ składa się na nią wiele czynników. Aby uzyskać pełny obraz bieżących zabezpieczeń materialnych studenta, należałoby wziąć pod uwagę to, czy zamieszkuje sam, czy z rodzicami, czy z kimś innym i jakie koszty z tym związane ponosi; czy studiuje tam, gdzie mieszka jego rodzina, czy w innym mieście; czy poza studiowaniem ma czas i możliwości, aby zarabiać pieniądze; czy pracował w wakacje; czy on lub jego rodzina muszą finansować studia. Tak szerokich danych nie posiadano. Dysponowano jednak deklarowanymi przez studentów informacjami na temat tego: czy pracują, czy mają jakieś inne źródła dochodów, jakie są ich dochody i dochody ich rodzin. Ankietowe pytanie dotyczące tego, czy student osiąga dochody, było zawarte w kafeterii odpowiedzi do wyboru: a) tak, z pracy i ze stypendium b) tak, z pracy, c) tak, ze stypendium d) tak, z innych źródeł, e) nie. Dochody studentów szacowano na podstawie deklaracji o ich miesięcznej wysokości (od poniżej 500 zł, poprzez: od 500 zł do 1000 zł, powyżej 1000 zł do 2000 zł, powyżej 2000 zł). Spośród 415 badanych studentów 203 uzyskiwało dochody z pracy, 57 z pracy i ze stypendium, 14 z innych źródeł, 5 tylko ze stypendium, a 132 badanych nie uzyskiwało dochodów. Można było zaobserwować, że w grupie, która nie uzyskiwała dochodów, przeważali studenci studiów medycznych. Zauważono również, że większość badanych studentów niestacjonarnych pracowała i osiągała dochody tylko z pracy. Pracowała również większość badanych doktorantów.

Tabela 9. Praca studenta, dochody studenta a poziom myślenia refleksyjnego studentów (ANOVA)

Poziom myślenia refleksyjnego	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
Źródło dochodów studenta lub ich brak	F = 0,95 p = 0,43	F = 0,76 p = 0,55	F = 1,4 p = 0,22	F = 0,63 p = 0,63
Wysokość dochodów studenta	F = 2,26 p < 0,08	F = 2,09 p = 0,10	F = 4,90 p = 0,002	F = 2,03 p = 0,10

Posiadanie dochodów z pracy i innych źródeł lub ich nieposiadanie nie różnicowało myślenia refleksyjnego studentów. Wyniki analizy wariancji z uwzględnieniem czynnika pracy badanych były nieistotne na wszystkich skalach kwestionariusza. Trudno jednoznacznie skomentować ten wynik. Z jednej strony można przypuszczać, że podjęcie pracy podczas studiów wiąże się z przedsiębiorczością i jest wynikiem ogólnej dojrzałości. Pracujący studenci powinni więc cechować się wysoką refleksyjnością. Z drugiej strony raporty na temat pracy studentów pokazują, że najczęściej jest to praca dorywcza, w usługach, a więc wiąże się z wykonywaniem prostych powtarzalnych czynności. Podążając jednak tym tropem, powinno się odnotować wyższy poziom działań rutynowych w grupie, która tego typu zadań się podejmuje – taka obserwacja nie miała jednak miejsca. Być może wytłumaczeniem jest to, że najczęściej pracę podejmują studenci studiów niestacjonarnych oraz ci spośród studentów stacjonarnych, którzy są w stanie pogodzić te dwie aktywności lub ci, którzy studiuje na kierunkach wymagających mniej zaangażowania, czytania, zapamiętywania i wykonywania projektów.

Wysokość dochodów studenta nie różnicowała średnich wyników osiągniętych przez badanych na skalach *działania rutynowe*, *rozumienie i refleksja krytyczna*. Świadczą o tym nieistotne statystycznie wyniki analizy wariancji. Na skali *refleksja* odnotowano istotne statystycznie różnice między podgrupami studentów osiągających różną wysokość dochodów ($F = 4,90$; $p = 0,002$). Najwyższe wyniki na skali *refleksja* osiągnęli studenci, którzy osiągnęli dochód powyżej 2000 zł ($n = 162$; $M = 2,52$), ale prawie tak samo wysokie ci o najniższym dochodzie ($n = 133$; $M = 2,48$). Średnie wyniki pozostałych grup były niższe [$M = 2,18$ – grupa osiągająca dochód od 500 zł do 1000 zł ($n = 38$); $M = 2,18$ – grupa osiągająca dochód od 1000 zł do 2000 zł ($n = 82$)]. Analizy porównań wielokrotnych pozwoliły na odnotowanie istotnych statystycznie różnic między grupą osiągającą najwyższy dochód a grupą osiągającą dochody na poziomie od 500 zł do 1000 zł ($NIR = 0,33$; $p = 0,001$) oraz grupą osiągającą dochody na poziomie od 1000 zł do 2000 zł ($NIR = 0,34$; $p = 0,01$).

Ta sama analiza pozwoliła również na zaobserwowanie istotnych statystycznie różnic między grupą o najniższych dochodach a grupami o średnich dochodach ($NIR = 0,29$; $p = 0,03$ – między podgrupami osiągającymi dochód poniżej 500 zł a od 500 zł do 1000 zł; $NIR = 0,29$; $p = 0,007$ – między podgrupami osiągającymi dochód poniżej 500 zł a od 1000 zł do 2000 zł). Wynik można opisać jednym zdaniem – studenci o najniższych i najwyższych dochodach są najbardziej refleksyjni. Uzyskane wyniki badań ilościowych trudno skomentować

inaczej niż wyłącznie intuicyjnie. Być może za pewną prawidłowość można uznać to, że studenci osiągający najniższe dochody poświęcają najwięcej czasu i energii na naukę oraz że studiują na wymagających tego kierunkach. Z kolei studenci zarabiający najwięcej wykazują się dużą samodzielnością i odpowiedzialnością. Nie wiadomo, czy zaprezentowany styl studiowania oraz cechy charakteru wiążą się z refleksyjnością, dlatego komentarz ten należy potraktować wyłącznie jako aprioryczną próbę wyjaśnienia otrzymanych wyników badań.

Eksperti dostrzegli w uzyskanych wynikach badań ilościowych podobne wątpliwości i wyrazili je w następujący sposób:

Podejmowanie pracy podczas studiów potencjalnie rozszerza światopogląd i sprzyja refleksyjności. Studenci najmniej i najwięcej zarabiający są pod pewnym względem podobni. Obie grupy podejmują duży trud. Pierwsza grupa nastawiona jest tylko na studiowanie. Druga grupa jest zaś grupą, o której można powiedzieć, że jest zaradna.

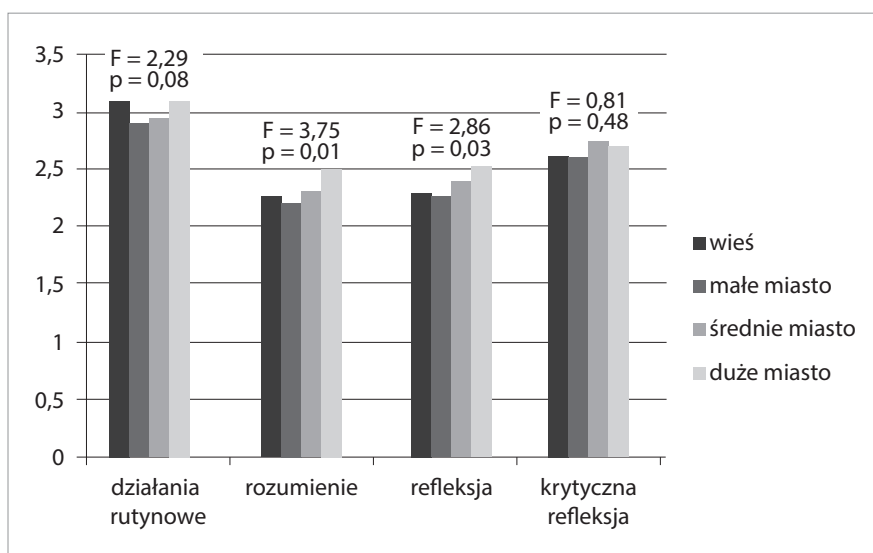
Nie wiązałabym generalnie osiągnięcia jakichkolwiek dochodów z refleksyjnością, a tylko z zaradnością i przedsiębiorczością. Dodatkowa praca powoduje duże napięcie czasowe. Studenci pracujący znajdują się w permanentnym niedoczasy, oni ciągle biegną... nie mają czasu myśleć o tym, co dzieje się dookoła nich, w tym myśleć o przedmiocie uczenia się.

Ten wynik można by dodatkowo zestawić z czasem, jakim studenci pracujący i niepracujący dysponują. Ci niepracujący mają więcej czasu... ale też mogą go zwyczajnie marnować, spędzać w internecie, czy w ogóle nic nie robić. Ci, którzy dużo pracują, mogą lepiej wykorzystywać czas i pomimo tego, że mają np. tylko dwie godziny do dyspozycji dziennie, to wykorzystują te dwie godziny na naukę lub na pisanie pracy. Mają mało czasu, więc muszą przemyśleć, można powiedzieć zreflektować swoje uczenie się, tak aby było optymalne.

W przytoczonych wypowiedziach dodatkowym czynnikiem, na który zwrócono uwagę był czas, jakim dysponują studenci. Potencjalna zależność między czasem, który pozostaje do dyspozycji po wypełnieniu obowiązku nauki i pracy, a refleksyjnością nie jest jednak oczywista. Wydawałoby się, że refleksyjność, chociażby ze względu na swe atrybuty, np. niespieszność, odroczenie w czasie, przyjęcie innej perspektywy, powinna być przejawiana przez studentów, którzy dysponują dużą ilością czasu. Tymczasem na podstawie uzyskanych wyników badań i eksperckich komentarzy nie można postawić tego rodzaju tezy.

8.3. Środowisko lokalne

Na wsi zamieszkuje około 40% Polaków (<http://stat.gov.pl...ludnosc...>). Środowisko lokalne, obok rodziny i szkoły (oczywiście wpisanych w to środowisko), stanowi ważną przestrzeń socjalizacji. Miejsce, w którym spędziło się wczesne dzieciństwo i lata szkolne, tworzy przestrzeń życia, edukacji i wychowania. Społeczność lokalną tradycyjnie dzieli się na środowisko wiejskie i miejskie, nadając im pewne specyficzne cechy. Dzisiaj, w dobie globalizacji, zacierają się granice między przestrzeniami miasta i wsi. W obu tych środowiskach można żyć podobnie i w podobny sposób wychowywać dzieci. Niemniej jednak kategoria miejsca pochodzenia z podziałem na wieś, małe miasto, średnie miasto, duże miasto, jest jednym z najczęstszych czynników branych pod uwagę w badaniach społecznych. Urzędowe i deklaratywne dane na temat miejsca pochodzenia są relatywnie łatwo dostępne. Być może stąd bierze się popularność ich wykorzystywania. W tych studiach chciano sprawdzić, czy średnie wyniki uzyskiwane przez studentów w zakresie refleksyjności są zależne od miejsca, w którym badani spędzali wczesne dzieciństwo i lata szkolne. Na etapie zbierania danych poproszono studentów, aby wybrali miejsce, w którym się wychowali, spośród następujących możliwości: wieś (n = 88), miasto do 10 tys. mieszkańców (małe miasto) (n = 92), miasto powyżej 10 tys. mieszkańców, ale poniżej 100 tys. mieszkańców (średnie miasto) (n = 84), miasto powyżej 100 tys.



Rysunek 11. Środowisko lokalne a myślenie refleksyjne studentów

mieszkańców (duże miasto) ($n = 147$). Uzyskane na czterech skalach *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego* wyniki zestawiono z uzyskaną informacją na temat miejsca pochodzenia (patrz rysunek 11).

Środowisko lokalne było zmienną różnicującą wyniki badanych na dwóch skalach: *rozumienie i refleksja*. *Działania rutynowe i refleksja krytyczna* nie były zależne od miejsca pochodzenia badanych studentów. Istotne statystycznie wyniki analizy wariancji mówią o ogólnym zróżnicowaniu wyników. Chcąc dowiedzieć się, które spośród podgrup różnią się między sobą na skalach *rozumienie i refleksja*, zastosowano statystykę najmniejszych istotnych różnic. Na skali *rozumienie* studenci z dużego miasta osiągnęli istotnie wyższe wyniki w porównaniu z wszystkimi pozostałymi podgrupami (duże miasto a wieś: $NIR = 0,23$; $p = 0,02$; duże miasto a małe miasto: $NIR = 0,30$; $p = 0,002$; duże miasto a średnie miasto: $NIR = 0,2$; $p = 0,04$). Wyniki na skali *refleksja* różniły się istotnie w dwóch parach podgrup – między studentami z dużych miast a studentami ze wsi ($NIR = 0,23$; $p = 0,02$) oraz między studentami z dużych miast a studentami z małych miast ($NIR = 0,26$; $p = 0,01$). Należy jednak dodać, że pomimo nieistotnych statystycznie wyników analizy wariancji na skali *działania rutynowe* zaobserwowano na tej skali istotne statystycznie różnice w wynikach uzyskanych przez studentów z małego miasta i studentów ze wsi ($NIR = -0,21$; $p = 0,04$) oraz w wynikach uzyskanych przez studentów z małego miasta i dużego miasta ($NIR = -0,19$; $p = 0,03$).

Na skali *rozumienie* opisane są tzw. działania przemyślane. W praktyce oznaczają odwołanie się do posiadanej wiedzy i sprawdzonego sposobu rozwiązania jakiegoś zagadnienia. Wysoki wynik mieszkańców dużych miast oznacza, że istotne dla tej podgrupy badanych było rozumienie zagadnień rozpatrywanych na studiach oraz odpowiednia ranga nadawana tym zagadnieniom, polegająca na chęci ich dogłębnego poznania wraz z metodyką wdrażania danych rozwiązań w praktyce. Studenci z dużych miast oceniali również wysoko swoje myślenie na skali *refleksja*. Oznacza to, że *rozumienie* niekoniecznie jest etapem, na którym się „zatrzymują”. Równie często – być może w obliczu zetknięcia się z trudniejszymi kwestiami – uruchamiają oni myślenie związane z oceną dostępnych metodyk wraz z próbą oceny tych metodyk oraz ewentualnie stwarzanie lepszego sposobu rozwiązania.

Analizując wyniki ilościowych badań na temat refleksyjności studentów pochodzących z różnych środowisk, naturalnie nasuwają się pod rozwagę różne kwestie związane z tym, że w badaniach ilościowych poszukuje się przede wszystkim związków i zależności istotnych statystycznie. Ewentualne związki

(współwystępowanie, wpływ, determinacja itp.) wyjaśniane są przez analizy różnych układów zmiennych. Tymczasem na ostateczne wyniki badań mogą mieć wpływ różne zachodzące zjawiska, których się nie odnotowuje w procesie badań. Podobny sceptycyzm do uzyskanych wyników badań ilościowych wyrazili niektórzy badani eksperci. Przykładem wypowiedzi, w której eksperci twierdzili, że zarówno środowisko wsi, jak i małego i dużego miasta, może być przestrzenią budowania refleksyjności, jest następujące stwierdzenie:

Mieszkanie w małym miasteczku nie musi być ograniczające w zakresie rozwoju refleksyjności. To, że osoby z małych miast i wsi wypadają dość podobnie w zakresie refleksyjności może świadczyć o tym, że refleksyjność jest rzeczywiście czymś osadzonym niezwykle głęboko w osobowości.

Ktoś mógłby pomyśleć, że przyczyną różnic może być ilość bodźców. Dzieci z dużych miast są bardziej stymulowane. Życie na wsi jest prostsze. Nie wydaje mi się, że w przypadku refleksyjności ta zależność jest taka prosta. Przebodźcowanie nie pozwala dzieciom na namysł, na zatrzymanie się, na kontemplowanie tego, co dzieje się dookoła.

Jeden z ekspertów uznał, że inne czynniki, niż miejsce zamieszkania, decydują o refleksyjności. Najważniejsza jest kultura domu rodzinnego, tego, co dzieje się w tym domu i jacy ludzie go zamieszkują, a nie to, gdzie ten dom jest usytuowany.

Osoby wykształcone, niezależnie od tego, czy będą mieszkały w wielkim mieście... mogą kształcić refleksyjność. Obecnie zacierają się podziały na zacofaną wieś i wyemancypowane miasto. Niektórzy żyją w dużym mieście i nie korzystają z dóbr kultury, a inni mieszkają na wsi i podróżują, czytają, prowadzą dyskusje... kultura domu niezależnie od tego, gdzie ten dom stoi, jest najbardziej znacząca dla rozwoju dzieci, dla rozwoju postaw i refleksyjności.

Eksperskie komentarze na temat zróżnicowania refleksyjności studentów ze względu na miejsce pochodzenia stanowiły w dużym stopniu powątpiewające, a nawet dysydenckie wobec wyników badań ilościowych, wyjaśnienia. Tego typu niezgodność nie była tak zauważalna, w przypadku komentowania związku innych zmiennych – edukacyjnych, społeczno-kulturowych i ekonomicznych – z refleksyjnością studentów.

Głosy ekspertów – szczególnie tych, którzy polemizowali ze znaczeniem roli środowiska – stanowią duże wyzwanie interpretacyjne. Dane statystyczne (<http://stat.gov.pl> ... edukacja/oswiata-i-wychowanie...) wskazują, że dzieci i młodzież ze wsi mają utrudniony start edukacyjny i mniejsze szanse. Konkretnym przykładem może być niższy odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym na wsi oraz gorsza oferta edukacyjna szkolnictwa ponadpodstawowego (i do niedawna ponadgimnazjalnego). Rozbieżności w dostępie do wczesnej edukacji były szczególnie zauważalne w latach 90. XX wieku (Osiecka 1998), kiedy badani studenci byli w wieku przedszkolnym. Na niekorzyść środowisk wiejskich – obok warunków edukacyjnych – przemawiają też warunki rodzinne. Zdaniem Franciszka Adamskiego (2002) fundamentalne znaczenie dla jakości życia i realizacji funkcji wychowawczej ma rodzina. Rodzinę określa jej struktura (relacje wewnątrz rodziny), charakter jej utrzymania, styl życia oraz środowisko zamieszkania. Według Adamskiego (2002) środowisko zamieszkania (wieś/miasto) ma największe znaczenie i determinuje pozostałe wymienione przez niego czynniki wpływające na rodzinę.

Pewnym tropem wyjaśniającym może być kwestia badanej grupy studentów pochodzących ze wsi. Z ogólnopolskich danych zawartych w Diagnozie Społecznej z 2005 roku wynika, że 51% młodzieży wiejskiej w wieku 20–24 lat nadal się kształci (Czapiński, Panek 2006). Współczynnik skolaryzacji dorosłej młodzieży wiejskiej wyraźnie się zwiększa, ponieważ w 2003 roku oscylował w granicach 39%. Wśród młodzieży miejskiej współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym wynosił w 2005 roku, w zależności od wielkości miasta, od 54 do 70%. Szczególny wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży z miast i ze wsi oraz wyrównywanie się statusów tychże grup młodzieży, ma odzwierciedlenie w badaniach naukowych (Szafraniec 2001, Domalewski i Mikiewicz 2004, Wasielewski 2007, 2009). W latach 70. i 80. XX wieku powszechne było mniemanie o dziedziczeniu przez młodzież wiejską niskich aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Młodzież ze wsi wypadła także wyraźnie gorzej na systemowych progach selekcyjnych, którymi były egzamin maturalny i egzaminy wstępne na studia (Białecki 1982, Osiński 1985, Szymański 1973). Wraz z transformacją społeczno-polityczną zmianie uległa filozofia funkcjonowania edukacji. Wpłynęło to na umasowienie edukacji i łatwą dostępność. Wasielewski (2009) zauważa, że ogólny bilans edukacyjny przemawia na korzyść młodzieży wiejskiej. Niemniej jednak zauważa on wewnętrzne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego i pisze, że młodzież ze wsi wybiera szkoły wyższe o niższym prestiżu, a młodzież miejska trafia na renomowane uczelnie publiczne.

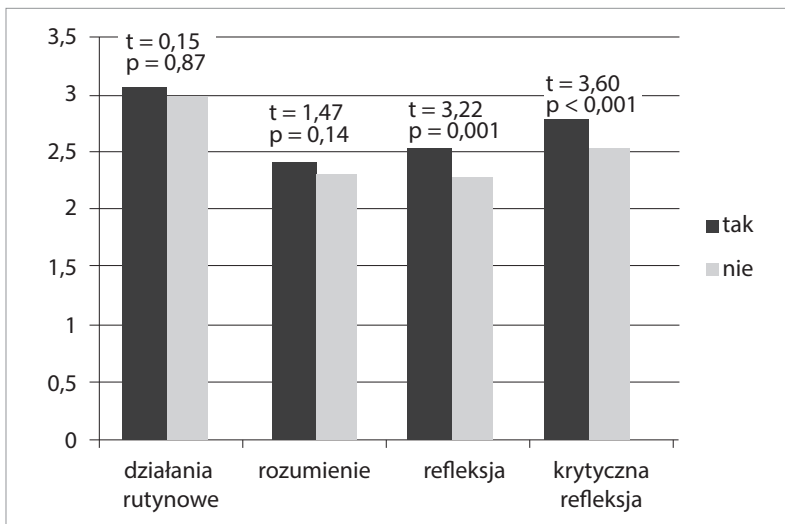
Naturalnym dla poczynionych analiz krokiem było bliższe przyjrzenie się 88 badanym studentom, którzy wychowali się na wsi. Okazało się, że w tej grupie dużą popularnością cieszyły się studia na akademiach pedagogicznych (co czwarty badany z tej grupy, w porównaniu do co szóstego studenta, uwzględniając wszystkich badanych). Do pewnego stopnia na podstawie tych danych można poszukiwać wyjaśnień dla uzyskanych wyników, na temat refleksyjności studentów z różnych środowisk. Potwierdzają to również wyniki wariancji wielokrotnej, które wskazują na istotną rolę systemu studiów (stacjonarnego i niestacjonarnego) dla aktywności poznawczej studentów z różnych środowisk lokalnych, opisanych na skali *refleksja* ($F = 5,59$; $p = 0,01$) oraz istotną rolę uczelni – jej pozycji rankingowej ($F = 3,40$; $p < 0,001$).

8.4. Doświadczenia społeczno-edukacyjne

Na etapie planowania badań – podczas układania pytań do ankiety – zastanawiano się nad potencjalnymi wskaźnikami, które byłyby uniwersalne oraz na podstawie których można nakreślić przestrzeń socjalizacji badanych. Zdecydowano, że wyjazdy zagraniczne w dzieciństwie oraz udział w zajęciach dodatkowych są kategoriami, na tle których można ukazać refleksyjność studentów. Wybrane wskaźniki są w dużej mierze zawoalowanymi informacjami na temat możliwości finansowych rodziców oraz są silnie związane z wykształceniem rodziców. Z danych pozyskanych z CEBOS (za: Zawistowska 2012) wynika, że 69% rodziców, którzy pracują jako wyższa kadra zarządzająca lub prezesi przedsiębiorstw oraz specjaliści, posyłają dzieci na płatne zajęcia pozaszkolne. Wśród robotników odsetek ten wynosi 33%, a wśród rolników 10%. W badaniach własnych nie rozróżniano zajęć dodatkowych płatnych i niepłatnych. Stworzono tylko jedną kategorię uczestniczenia w zajęciach pozaszkolnych. Z analizy danych pozyskanych w tych badaniach wynika, że istnieje pewna korelacja między wykształceniem rodziców a udziałem studentów w zajęciach dodatkowych w dzieciństwie. Zarówno wykształcenie matki ($r\text{-Pearsona} = 0,49$; $p = 0,01$), jak i wykształcenie ojca ($r\text{-Pearsona} = 0,50$; $p = 0,01$) było związane w średnim stopniu z posyłaniem badanego na zajęcia dodatkowe. W przeprowadzonych studiach zaobserwowano też współzależność występowania wyjazdów zagranicznych i wykształcenia rodziców. Współczynniki korelacji $r\text{-Pearsona}$ były istotne statystycznie w przypadku zestawienia wykształcenia matek i wyjazdów zagranicznych ($r\text{-Pearsona} = 0,54$;

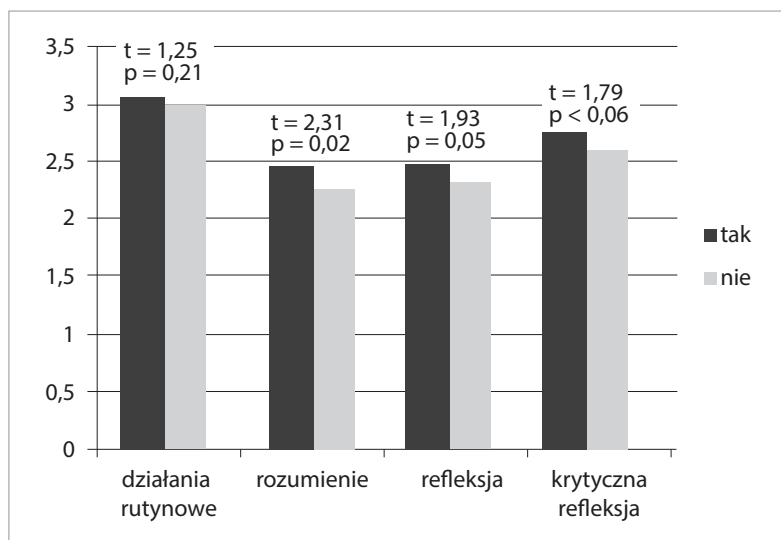
$p = 0,01$), jak i zestawienia wykształcenie ojców i wyjazdów zagranicznych (r -Pearsona = 0,56; $p = 0,01$).

Chcąc ukazać potencjalne współwystępowanie wskaźników refleksyjności studentów opisanej na skalach *działania rutynowe*, *rozumienie*, *refleksja*, *krytyczna refleksja*, przedstawiono średnie wyniki uzyskane na tych skalach przez studentów biorących udział w zajęciach dodatkowych oraz wyjeżdżających w dzieciństwie zagranicę. Następnie sprawdzono, czy wykształcenie rodziców oraz inne zmienne (np. miejsce zamieszkania, wysokość dochodów) nie były czynnikami maskującymi potencjalny związek, którego poszukiwano.



Rysunek 12. Udział w zajęciach dodatkowych jako dziecko a myślenie refleksyjne studentów

W badanej grupie 211 osób zadeklarowało uczestniczenie w zajęciach dodatkowych w dzieciństwie. Spośród badanych 200 wskazało na nieuczestniczenie w takich zajęciach. Studenci, którzy brali udział w zajęciach dodatkowych w dzieciństwie, uzyskiwali wyższe wyniki na skalach *refleksja* ($t = 3,22$; $p = 0,001$) i *krytyczna refleksja* ($t = 3,60$; $p < 0,001$) w porównaniu ze studentami, którzy nie uczęszczali na takie zajęcia. Natomiast na skalach *działania rutynowe* i *rozumienie*, niezależnie od uczestnictwa w zajęciach dodatkowych w przeszłości, badani uzyskiwali takie same lub bardzo podobne wyniki.



Rysunek 13. Odbywanie zagranicznych podróży jako dziecko a myślenie refleksyjne studentów

Studenci, którzy podróżowali zagranicę jako dzieci ($n = 126$), wykazywali średnio nieco wyższą refleksyjność w porównaniu do studentów, którzy nie podróżowali za granicę ($n = 284$). Wzmiankując, iż nie pytano badanych o częstotliwość takich podróży, naturalne jest to, że wśród 126 osób, które wskazało, że podróżowało, byli ci, którzy wyjechali za granicę tylko kilka razy oraz tacy, którzy wyjeżdżali znacznie częściej. O refleksyjności studentów, którzy wyjeżdżali za granicę, świadczy przede wszystkim istotna statystycznie różnica na skali *refleksja* ($t = 1,93$; $p = 0,05$) między tą grupą a grupą, która nie wyjeżdżała. Wyjeżdżający studenci wykazywali także wyższy poziom aktywności poznawczych opisanych za pomocą skali *rozumienie* ($t = 2,31$; $p = 0,02$). Wyniki na skalach *działania rutynowe* i *refleksja krytyczna* nie były zróżnicowane.

Podsumowując uzyskane wyniki badań, można stwierdzić, że *refleksja* jest kategorią różnicowaną zarówno przez uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, jak i podróżach zagranicznych. Udział w zajęciach dodatkowych związany był także z wyższym poziomem *refleksji krytycznej*. Podróże zagraniczne i wybrane zajęcia dodatkowe – co zaobserwowano także w badanej grupie – wiążą się z wydatkami oraz z wykształceniem rodziców dzieci biorących udział w podróżach. Istnieje zatem wiele potencjalnych czynników, które są związane z wyjazdami zagranicznymi i udziałem w zajęciach dodatkowych. Dysponowano danymi na temat miejsca zamieszkania, dochodów rodziny i wykształcenia

rodziców. Przeprowadzono analizę wielu zmiennych w celu sprawdzenia, czy udział w podróżach zagranicznych oraz zajęciach dodatkowych faktycznie różnicują poziom refleksyjności badanych, czy też może związek jest pozorny i maskowany przez inne czynniki. Wyniki uzyskane przez badanych na skalach: *działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja* potraktowano jako zmienne zależne. Udział w podróżach zagranicznych i zajęciach dodatkowych jako czynniki stałe, a wykształcenie matki i ojca, miejsce, w którym badani byli wychowywani oraz dochody rodziny potraktowano jako współzmiennie. Okolicznością, którą należy wyjaśnić, jest fakt, że uwzględniono aktualne dochody rodzin badanych, a nie te, którymi rodziny studentów dysponowały wtedy, gdy oni byli uczniami.

Tabela 10. Wykształcenie rodziców, dochody rodziny, miejsce zamieszkania oraz zajęcia dodatkowe i podróże zagraniczne a poziom myślenia refleksyjnego studentów (MANOVA)

Poziom myślenia refleksyjnego	Działania rutynowe	Rozumienie	Refleksja	Refleksja krytyczna
Wykształcenie matki	F = 0,15 p = 0,69	F = 0,98 p = 0,32	F = 3,7 p = 0,05	F = 0,03 p = 0,89
Wykształcenie ojca	F = 0,30 p = 0,58	F = 0,97 p = 0,32	F = 3,44 p = 0,06	F = 0,24 p = 0,62
Dochody rodziny	F = 2,62 p = 0,10	F = 14,11 p < 0,001	F = 25,60 p < 0,001	F = 16,22 p < 0,001
Miejsce zamieszkania	F = 0,68 p = 0,40	F = 8,65 p = 0,003	F = 7,00 p = 0,008	F = 1,90 p < 0,16
Udział w zajęciach dodatkowych	F = 0,03 p = 0,95	F = 0,17 p = 0,67	F = 7,06 p = 0,008	F = 5,55 p < 0,01
Odbywanie zagranicznych podróży	F = 2,48 p = 0,12	F = 0,09 p = 0,75	F = 0,20 p = 0,65	F = 0,08 p = 0,78

Dane ilościowe – jeśli dysponuje się dużą bazą oraz wieloma zmiennymi – mają to do siebie, że można z nich tworzyć rozmaite układy zmiennych, poszukując przeróżnych zależności. Analiza wielu zmiennych pozwala na sformułowanie kilku konkluzji. To przede wszystkim dochody rodziny (wysokie wyniki na skalach *refleksja* i *refleksja krytyczna*) i udział w zajęciach dodatkowych różnicują zmienne związane z refleksyjnością badanych (wysokie wyniki

na skalach *refleksja*). Istotne dla *refleksji* studentów jest także miejsce zamieszkania (wysokie wyniki na skalach *refleksja*). Pewne znaczenie ma wykształcenie rodziców, przy nieco większym znaczeniu wykształcenia ojca. Udział w podróży zagranicznych – sam w sobie – nie jest zmienną różnicującą refleksyjność badanych, lecz jest to zmienna współwystępująca przede wszystkim ze zmienną dochody rodziny.

Wyodrębnione zmienne: podróżowanie zagraniczne w dzieciństwie oraz udział w zajęciach dodatkowych, zdaniem badanych ekspertów, powinny być czynnikiem wiążącym się z refleksyjnością badanych. Przedstawione prawidłowości, wraz z zasygnalizowaniem efektów maskujących, jakim okazały się zarobki rodziców, spotykały się z jednoznacznym wyjaśnieniem eksperckim, które można rozpatrywać w kontekście możliwości poszerzania horyzontów, zdobywaniem przeróżnych doświadczeń i bogactwem treningu edukacyjnego.

Tę prawidłowość kojarzyłbym z bogactwem treningu edukacyjnego. Na jednym biegu nie są ci studenci, którzy przeszli przez trening edukacyjny, który ma do zaoferowania szkoła i do tego ograniczają swoją aktywność. Druga grupa, była tworzona poprzez osoby, które uczestniczyły w tym, co oferuje szkoła oraz w tym, co oferują różne inne instytucje kształcenia, uczenia się. Zajęcia dodatkowe wzbogacają doświadczenia, zwiększają repertuar umiejętności, pewnie też wiedzy. Jeżeli przyjąć, że jeśli ktoś ma większą wiedzę i większe umiejętności, to jest też bardziej refleksyjny, to ta prawidłowość jest zrozumiała.

Udział w zajęciach dodatkowych rozwija szereg kompetencji, rozwija intelekt, a za tym idzie generalny rozwój poznawczy człowieka. Dzieci stymulowane od wczesnego dzieciństwa do rozwoju generalnie lepiej się rozwijają. To nie jest nic nadzwyczajnego.

Wychowanie, za Decroly'em, to jest nauka życia przez życie. Im więcej sytuacji życiowych zostanie dziecku zabezpieczonych, jeśli zapewni się dziecku edukację i wychowanie w różnych obszarach, będzie przygotowane do życia. Refleksyjność będzie powstawała w obliczu oglądania świata z innej perspektywy. Dostrzeżenia tego, że jest inny kontekst.

Zajęcia dodatkowe poszerzają horyzonty (muzyka, sporty) wiele godzin różnych dodatkowych zajęć wpływa na zgłębianie wybranego tematu. To jest czas na przemyślenie tego tematu, zatrzymanie się, przemyślenie tego... refleksyjność rozwijana w jednym wybranym obszarze może projektować na inne obszary. Jeśli ktoś wie, w jaki sposób rozważać analizować daną kwestię, związaną z jego specyficznymi zainteresowaniami, to będzie potrafił myśleć w tożsamy sposób w innych obszarach.

Jakiegokolwiek znaczenie może mieć tutaj doświadczanie, tzn. różnorodność doświadczeń. Myślę, że kontekst kulturowy jest bardzo ważny dla funkcjonowania człowieka. W związku z tym, być może rodziny o wyższym statusie socjo-ekonomicznym mogły zapewnić dzieciom większą różnorodność doświadczeń. Myślę sobie, że czasami rodzice, nawet jak nie mogą z jakiegoś powodu lub nie mają takiej potrzeby uwrażliwiania dziecka na pewne kwestie, a mają możliwość posłania dziecko na różnorodne zajęcia, mają możliwość sfinansowania tego, to tam dziecko być może spotyka osoby, dzięki którym się zastanawia nad różnymi kwestiami. Tym samym rozwija w sobie te zdolności, o których wcześniej mówiłam.

8.5. Płeć i socjalizacja płciowa

Płeć to najpopularniejsza, uwzględniana w badaniach zmienna. Zajmują się nią wszystkie dziedziny nauki. Oprócz płci (biologicznej), popularnymi i szeroko dyskutowanymi kategoriami są kobiecość i męskość, które są utożsamiane z czynnikami społecznymi i kulturowymi. W kategorii płci widzi się czynnik kształtujący zachowania, a także myśli i uczucia. Być może jest to najważniejsza po człowieczeństwie cecha osobnicza. Socjalizacja związana z płcią jest bardzo silna i niesie za sobą szereg konsekwencji dla całego życia człowieka. Prowadzi to do ujawniania stanowisk, zgodnie z którymi granice tworzone przez płęć tworzą fundamenty podziałów społecznych, dlatego też powinny być zasadniczą kwestią wszelkich analiz społecznych (Epstein 2007).

Większość badań, z różnych krajów, do których dotarło, ukazywała jednak brak związku płci i refleksyjności (np.: Ghanizadeh, Jahedizadeh 2017, Amidu 2012) lub słaby związek wykazany tylko na jednej skali (np. Mahasneh 2013). W tych badaniach nie formułowano żadnych przypuszczeń na temat refleksyjności kobiet i mężczyzn. Wyniki badanych kobiet ($n = 223$) i mężczyzn ($n = 192$) na trzech skalach kwestionariusza rozkładały się w taki sam sposób dla kobiet i mężczyzn. Tylko na skali *działania rutynowe* obserwowano inny rozkład wyników dla kobiet ($M = 3,13$) i mężczyzn ($M = 2,91$) ($t = 3,21$; $p = 0,001$). Pojawiła się myśl, że mogą występować jakieś zmienne maskujące ten wynik. Wzięto pod uwagę kierunek studiów. Nie była to jednak współzmienna, która w sposób istotny statystycznie współróżnicowała *działania rutynowe* ($F = 0,12$; $p = 0,72$). Uzasadnienie uzyskanego wyniku wydawało się bardzo trudne. Rozważano, czy uzyskanej różnicy nie należy rozpatrywać incydentalnie. Niekoniecznie wszyscy badani eksperci podzielali ten pogląd. Pojawiały się natomiast

głosy wyjaśniające większą rutynowość kobiet za sprawą specyficznej socjalizacji dziewczynek w dzieciństwie.

Sięgając do myśli krytycznej można powiedzieć, że kobiety zostały dobrze wytrenowane. Trening w stosunku do dziewcząt jest bardziej surowy. Chłopak ma prawo mieć własne zdanie, nie zawsze musi się zgadzać. Mówi się o nich zdolni, ale leniwi. Dziewczyny są dobrze trenowane w dopasowywaniu się, przygotowywaniu do standardów. Socjalizacja jest dla kobiet bardzo trudna.

Z dziewczynami jest tak, że mają tendencje do szukania bezpiecznej stałości, do trzymania się pewnych zasad... mało dziewcząt jest «wichrzycielkami», z luźnym stosunkiem do procedur. Refleksyjność moim zdaniem można łączyć z czymś, co można stereotypowo określić jako męska ścieżka rozwoju... jest to duża otwartość na kwestionowanie porządku, na dyskutowanie, na dyskutowanie polityczne...

Patrząc na badania szkolnych doświadczeń chłopców i dziewcząt, zwłaszcza na poziomach wczesnej edukacji, to widać wyraźnie prawidłowość opisywaną w literaturze od lat pięćdziesiątych, że nauczyciele dziewczętom częściej zlecają wykonywanie zadań rutynowych, powtarzalnych i za te zachowania nagradzają. Chłopcom zlecają wykonywanie zadań nietypowych, problemowych, takich zadań, które wymagają wyjścia poza schemat. Jakość treningu edukacyjnego – w szkole i poza szkołą – może się tutaj uzewnętrznić.

Płciowa polaryzacja w środowisku szkolnym i pozaszkolnym jest zjawiskiem bardzo dobrze rozpoznany i wnikliwie opisanym w licznych publikacjach naukowych. Badani eksperci wskazywali wpływ organizacji kształcenia oraz treści kształcenia, a także nauczycieli, którzy różnicują zadania w zależności od tego, do kogo je kierują. Stypizowane płciowo postawy i wzory zachowania niosą za sobą zróżnicowane efekty edukacyjne (Jankowska 2009). Licea ogólnokształcące częściej wybierają dziewczęta, a ponadgimnazjalne/średnie szkoły zawodowe chłopcy. Jeszcze większe dysproporcje zauważalne są na poziomie szkół wyższych. Jednak w tym obszarze w ostatnich latach zauważalne są wyraźne zmiany tendencji związanej ze studiowaniem kobiet na kierunkach ścisłych i politechnicznych. Jak podaje raport *Kobiety na politechnikach* (2018) w roku akademickim 2017/2018 odnotowano w Polsce największy – 11,6% w stosunku do roku ubiegłego – przyrost liczby kobiet rozpoczynających studia informatyczne. Mimo to obecnie kobiety stanowią tylko 14,3% ogólnej liczby studentów informatyki, choć w roku akademickim

2012/2013 studiujących wspomniany kierunek kobiet było jeszcze mniej – 12,3%.

Biorąc pod uwagę nie tylko informatykę, ale wszystkie kierunki technologiczno-informatyczno-komunikacyjne, odsetek absolwentek tychże kierunków wynosi około 44% (Raport Kobiety na politechniki 2018) i jest największy wśród krajów OECD, gdzie średnio wynosi 31%. W tych badaniach, kobiety studiujące kierunki ścisłe i techniczne stanowiły aż 52,5 % tej podgrupy. Płeć żeńska była dominująca na kierunkach społecznych i humanistycznych (75 kobiet na 123 studentów w tej podgrupie) oraz na kierunkach biologicznych i medycznych (68 kobiet na 110 badanych).

Biorąc pod uwagę przytoczone dane można sugerować, że polskie studentki osiągają dość wysoki poziom emancypacji. Uwzględniając zaś dodatkowo fakt, że społeczeństwo polskie jest uznawane za wysoce tradycyjne, polskie studentki tym bardziej stają się coraz mniej „zniewolone” przez socjalizację płciową. Wydaje się, że ich refleksyjność może także oznaczać zdolność samodzielnego myślenia i wymykania się stereotypom płciowym.

ROZDZIAŁ 9

REFLEKSYJNOŚĆ STUDENTÓW – KOŃCOWE PYTANIA O TEORIĘ I PRAKTYKĘ

Osoba bezrefleksyjna bezwiednie poddaje się temu, co przyniesie los i nie zastanawia się nad tym, co dzieje się dookoła niej oraz jak to na nią wpływa. Zgodnie z przyjętą w pracy definicją osoba refleksyjna jest świadoma swojego bycia w świecie, rozumie i analizuje swoje myślenie, zachowanie i współbycie z innymi. Refleksyjny student w odróżnieniu od bezrefleksyjnego będzie w świadomy sposób dokonywał autoodniesień do własnej wiedzy, działania i innych doświadczeń edukacyjnych. Pozostanie on również świadomy kontekstów własnego uczenia się i własnego bycia w świecie. Przyjmuje się, że środowisko szkoły wyższej powinno cechować się wysoką kulturą intelektualną. Zgodnie z przyjętymi orientacjami: krytyczną, humanistyczną i konstruktywistyczną jest to miejsce uczenia się myślenia niezależnego i wolnego. Ma być miejscem promowania innowacyjności i twórczości, a także rozwoju refleksyjności. Te szlachetne założenia w zestawieniu z rzeczywistością stają się w większym stopniu utopią a nie realną wizją. W efekcie neoliberalizmu pojawiło się zekonomizowane myślenie o edukacji – służącej rynkowi, której wartością jest nie rozwój myślenia i wolności, ale korzyść ekonomiczna. Ideały przyświecające neoliberalnej polityce edukacyjnej zakładają przygotowanie człowieka do sprawnego funkcjonowania w świecie za pomocą wykształcenia „zgodnie z kluczem”. Taka

jednostka jest wyposażona w założony i ustalony z góry przez innych zestaw wiedzy i umiejętności pozwalającej jej być efektywnym pracownikiem, w tym uczestniczyć w rynku i ciągle konkurować. Miarą jakości takiej osoby staje się zaś ocena stopnia, w jakim jest ona w stanie zestawu wiedzy i umiejętności, o których mowa, przyswoić, a następnie odtworzyć.

Oceny uzyskiwane przez badanych na studiach zostały uwzględnione jako ostatnia, ale bardzo ważna zmienna mogąca wiązać się z refleksyjnością. Ustalenie takiego związku pod postacią wyników badań, zgodnie z którym studenci refleksyjni osiągaliby wyższe oceny, mogłoby świadczyć o tym, że na uczelniach kategoria refleksyjności i związane z nią atrybuty są ważne i premiowane. Brak związku między refleksyjnością a ocenami uzyskiwanymi przez studentów stanowiłby raczej przykre odkrycie, mogące świadczyć o tym, że wspomniana neoliberalna wizja schematycznej edukacji staje się bardzo realna.

9.1. Wyniki w nauce i refleksyjność studentów

Wyniki w nauce określono za pomocą średniej ocen uzyskanych przez poszczególnych studentów w semestrze poprzedzającym badania. Studenci wskazywali, w którym z przedstawionych czterech przedziałów (poniżej 3,49; między 3,5 a 3,99; między 4 a 4,49; 4,5 i powyżej) znajdowała się ich ostatnia średnia ocen (uzyskana na ostatnim semestrze) ze wszystkich przedmiotów. Badane podgrupy nie były równoliczne. Wyróżniono tylko 8 studentów ze średnią poniżej 3,49. Średnią w przedziale 3,5 – 3,99 posiadało 54 badanych, 140 miało średnią ocen między 4 a 4,49, natomiast 212 badanych uzyskało średnią 4,5 i wyższą.

W pierwszej kolejności założono, że wyniki w nauce zostaną potraktowane jako zmienna niezależna oraz potencjalny predyktor refleksyjności studentów. Przeprowadzono analizę wariancji oraz analizę regresji (*działania rutynowe*: $Beta < -0,05$; $p = 0,26$; *rozumienie*: $Beta < -0,03$; $p = 0,52$; *refleksja*: $Beta = 0,07$; $p = 0,14$; *refleksja krytyczna*: $Beta = 0,06$; $p = 0,19$). Nie odnotowano jakichkolwiek istotnych statystycznie różnic. Innymi słowy, refleksyjność opisana za pomocą wszystkich skal *Kwestionariusza myślenia refleksyjnego* nie jest w żaden sposób różnicowana przez oceny uzyskiwane przez studentów.

Przyjrzenie się uzyskanym wynikom badań zrodziło dodatkowe pytanie o to, czy różne poziomy refleksyjności studentów wpływają na ich średnią ocen. Tym razem zmienne *działania rutynowe*, *rozumienie*, *refleksja*, *krytyczna refleksja* potraktowano jako niezależne; wyniki w nauce zaś jako zmienną zależną.

Istotne statystycznie wyniki analizy wariancji odnotowano tylko na skali *refleksja krytyczna* ($F = 2,65$; $p = 0,001$). Na podstawie tego można stwierdzić, że wyniki w nauce uzyskiwane przez studentów są różnicowane przez poziom ich refleksji krytycznej. Następnym krokiem była próba ukazania kierunku ewentualnej zależności. Wyniki analizy regresji okazały się nieistotne statystycznie ($Beta = 0,06$; $p = 0,19$). Nie można zatem powiedzieć, że wraz ze wzrostem refleksyjności poprawiają się lub pogarszają wyniki w nauce. Uzyskane wyniki badań są spójne z jedynymi wynikami badań, do których dotarto, i które koncentrowały się na tożsamej problematyce (Ige 2016). W tamtych studiach ustalono, że myślenie refleksyjne opisane na wszystkich skalach nie było czynnikiem wpływającym na osiągnięcia akademickie studentów (*działania rutynowe*: $Beta < 0,01$; $p > 0,05$; *rozumienie*: $Beta < 0,001$; $p > 0,05$; *refleksja*: $Beta < 0,001$; $p > 0,05$; *refleksja krytyczna*: $Beta = 0,05$; $p > 0,05$).

Eksperti postawieni w obliczu zagadnienia wyniki w nauce i refleksyjność studentów byli w większości zgodni, że średnia ocen studentów oraz ich refleksyjność to dwie zupełnie odrębne i niezwiązane ze sobą kategorie.

Najprawdopodobniej jest tak, że te dwie zmienne – refleksyjność i średnia ocen – mierzą coś innego. Średnia ocen mierzy sposób wykonywania zadań podczas studiów. Najprawdopodobniej te zadania nie wymagają uruchamiania pokładów refleksyjności.

Oceny pokazują coś innego niż refleksyjność. Osoby zdobywające najwyższe oceny są nastawione na zdobywanie wiedzy niezbędnej do zaliczenia przedmiotu. Na studiach mamy przede wszystkim do czynienia z przedmiotami teoretycznymi. Umiejętność przyswajania wiedzy to jest inna rzecz niż refleksyjność.

Wróć do rozumienia refleksyjności, które jest mi bliskie, czyli zdolność obserwowania, analizowania, uwzględniania różnych punktów widzenia, poszukiwania strategii, kreowania strategii, to miałabym kłopot, aby doszukać się związku między osiągnięciami, między wartościowaniem pracy studenta a refleksyjnością. Rodzi się u mnie w tej chwili pytanie: o czym mówi dla mnie ta wartość – średnia ocen i w jaki sposób jest ona uzyskiwana, co sprawdza, jakich informacji dostarcza?

Wydaje mi się, że ten wynik może być związany z tym, że system szkolny nie sprzyja refleksyjności. Oceny stanowią zaś kwintesencję tego systemu. Przykładowo, ktoś, kto długo myśli, może być odbierany jako ktoś, kto nie posiada wiedzy w danym temacie. Panuje stereotyp: uczeń długo myślący, to uczeń słaby. Z drugiej strony, ocenianie na

polskich uczelniach nie jest ocenianiem pogłębionym. Nie jest praktykowane pisanie informacji zwrotnej dla studentów.

Pytanie o oceny studentów w kontekście ich refleksyjności wywołało krytykę systemu oceniania w postaci ocen. Ekspertci wskazujący wady oceniania za pomocą stopni i dostrzegali nawet ich negatywny wpływ na rozwój studentów, w tym rozwój ich refleksyjności.

Jestem przekorny, wręcz uważam, że studenci refleksyjni powinni mieć niższe oceny niż studenci nierefleksyjni. W testach refleksyjni by sobie nie poradzili. Niepokoją mnie kryteria oceniania. Na szczęście nauczyciele akademicy nie przejmują się KRK. Gdyby oceniali poprzez wiedzę, umiejętności... to by dopiero było trudno... mamy bardzo zły system oceniania na studiach. Z mojego punktu widzenia coraz trudniej być uczciwym, kiedy wstawia się oceny studentom. Mam zajęcia z metodologii, z roku na rok podnoszę kryteria, ale co się okazuje – studenci zdają egzamin bez większego problemu. Potrafią tę wiedzę odtworzyć, ale jak przychodzi napisanie pracy badawczej, to jest dramat, studenci nie potrafią tej wiedzy zastosować. Potrafią zastosować wiedzę tylko w sposób techniczny.

Byłabym zdziwiona innym wynikiem. Wyniki studentów są bardzo związane z uczelnią i kierunkiem studiów, znamy z praktyki, że średnia na pedagogice wynosi wysoko powyżej czterech, a średnia na politechnice wysoko poniżej czterech. Nie jest to spowodowane tym, że studenci z jednej lub drugiej grupy są mniej lub bardziej refleksyjni. Oceny, które uzyskujemy na studiach, są wyrazem tradycji, kultury, środowiska ocenającego, w dalszym etapie wiedzy studentów. Nie widzę możliwości, aby przy ocenianiu na studiach brano pod uwagę refleksyjność.

Na uczelniach nastąpiła absolutna dewaluacja ocen. Raport z badań poznańskich, prowadzonych przez profesor Dudzikową wskazuje, że średnia ocen studentów wynosiła 4,3. To jest wynik tego, że student jest traktowany jak klient. Klient otrzymuje taką ocenę, która wywołuje u niego efekt zadowolenia.

Nieróżnicowanie *działań rutynowych, rozumienia, refleksyjności i refleksyjności krytycznej* studentów poprzez uzyskiwane przez nich oceny nie stanowiło problemu interpretacyjnego dla ekspertów. Panowała wśród nich zgodność, że oceny nie są odzwierciedleniem pogłębionego namysłu. Niektórzy z nich wskazywali również na dewaluację znaczenia ocen, zwłaszcza na kierunkach

społecznych i humanistycznych, która spowodowana jest także postawą rozszczeniową studentów, wymagających, by ich dobrze oceniano. Zdanie to otwiera dyskusję wokół wielu dylematów związanych z ocenianiem na studiach. Pierwsze, zadawane również przez ekspertów pytanie tej polemiki, może brzmieć: czym na studiach są oceny?

Grażyna Szyling (2015) w artykule zatytułowanym *Pytania o ocenianie w szkole wyższej...* zauważa, że efekty kształcenia oznaczają „zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych w procesie uczenia się” (Zalecenia Rady... w sprawie *europjskich ram ...* <https://ec.europa.eu...>). Z formalnego punktu widzenia, w szkole wyższej oceny są wyrazem poziomu osiągnięć studenta wyrażonym na drodze ich zestawiania z efektami kształcenia (Szyling 2015). Zważywszy na to, że w opisie efektów kształcenia dominują kompetencje adaptacyjne nad kompetencjami emancypacyjnymi i krytycznymi (Nowak-Dziemianowicz 2014), uzyskane w tych studiach wyniki badań i ich wyjaśnienia wydają się bardzo stosowne wobec takiego stanu rzeczy. Drugie pytanie powinno odnosić się do trafności i rzetelności ocen wystawianych studentom. Średnia ocen uzyskiwana co semestr przez studentów, z formalnego punktu widzenia, jest wyrazem teź trafności i rzetelności, choć w rzeczywistości trudno jednak zgodzić się z tym założeniem. W Polsce nie są prowadzone oficjalne statystyki osiągnięć studentów, dlatego nie ma możliwości powołania się na dane formalne. Głosy eksperckie oraz obserwacja uczelnianej rzeczywistości pod koniec każdego semestru wskazują jednak na to, że system oceniania nie pozwala na indywidualizację oceniania, której oczekiwaliby sami zainteresowani. Masowość studiów powoduje masowość oceniania, a to prowadzi do kolejnych problemów. Przykładem może być sytuacja, gdy prace studentów zostają oceniane „nie po ich myśli”. Studenci zwracają się wówczas do prowadzącego egzamin z pisemną prośbą o pisemne uzasadnienie oceny, którą otrzymali. Sporządzenie kilkudziesięciu pisemnych uzasadnień ocen mogłoby zająć kilka dni.

Jeśli studiowanie miałoby być refleksyjne, to w systemie oceniania musiałyby zajść nie zmiana, a transformacja. Wyrazem refleksyjności w studiowaniu jest m.in. samodzielne uczenie się, przyjmowanie odpowiedzialności za ten proces i zastanawianie się nad tym procesem. Jeśli idea refleksyjności byłaby urzeczywistniona w szkołach wyższych, to ocena w postaci stopnia powinna zniknąć na rzecz trafnej, zindywidualizowanej informacji zwrotnej, którą student mógłby otrzymać od prowadzącego zajęcia, od innego studenta, a także od siebie samego.

9.2. Refleksyjność studentów – nadzieje i rozczarowania

Jeden z ekspertów poproszony o podsumowanie wywiadu, którego udzielił stwierdził:

Refleksyjność jest dla mnie czymś dzięki czemu – w tej chwili – mi się chce żyć. Po latach rutyny musiałbym pójść na jakieś leczenie psychiatryczne, a w tej chwili mam przyjemność spotykania się z innymi ludźmi... najważniejsze jest to, aby mieć tę świadomość, że jeśli robisz coś po raz setny, to robisz to po raz pierwszy. Zrób to inaczej, improwizuj, działaj...

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. Szkoły wyższe to miejsca, w których promowane są inteligencja i osobowość oraz innowacyjność i twórczość. Zadania te są urzeczywistniane od wieków i prawdopodobnie będą ważne w przyszłości. Współczesność obliuguje szkoły wyższe do realizacji swoich tradycyjnie wytyczonych celów oraz tych podyktowanych przez aktualną zmienność, płynność i nieprzewidywalność świata. Teraźniejszość i przyszłość potrzebują kapitału ludzkiego, który byłby kapitałem aktywnym i refleksyjnym, potrafiącym w pełni i dobrze wykorzystać wszystkie zdobycze cywilizacji. Odpowiedzialność szkół wyższych w tym zakresie jest oczywista. Studiowanie będzie wiarygodne wobec tych powinności, jeśli będzie rozumiejące, wątpliwe, myślące i odpowiedzialne, czyli jeśli będzie miało cechy refleksyjności.

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. Refleksyjność w szkole wyższej oznacza przygotowanie przyszłych elit do dążenia do prawdy, szacunku dla innych, współpracy z innymi oraz do twórczości rozumianej jako prowadzenie badań naukowych i wytwarzanie wiedzy.

Problematyka poszukiwania refleksyjności studentów wpisuje się w nurt pedagogiki krytycznej, a także emancypacyjnej. Wyraża się ona przede wszystkim w konstruktywistycznym podejściu do uczenia się. Podmiot jest traktowany jako rzeczywisty twórca siebie i kultury. Narracja tej pracy neguje ekstrema ideologicznego zamknięcia, na rzecz otwartości krytycznej, lecz zauważa, że współczesny świat miota się między tymi kategoriami. Cechami charakterystycznymi świata, które wpływają na człowieka i jego kształtują, są z jednej strony niepewność, szybkość, nieokreśloność czasowa i przestrzenna oraz wieloznaczność, z drugiej zaś radykalizm, zamknięcie, konformizm. Teraźniejszość, człowiek i edukacja wymykają się z aksjologicznych i epistemologicznych ram. Ludzie cieszą się z wolności, możliwości, niezależności, mogą tworzyć i być krytyczni. Jednocześnie czują się zagubieni i zaniepokojeni, niekiedy bardzo samotni. Znajdują się pod wieloma różnymi, a niekiedy sprzecznymi ze sobą presjami. Studenci/absolwenci nie mogą pozostawać na bezrefleksyjnej pozycji wobec rzeczywistości, ponieważ wówczas spełnialiby tylko czyjeś wymagania i nie tworzyli własnych zasad w oparciu o własne przekonania.

W świecie „migotania znaczeń”, o którym piszą Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek (2009), ludzie są skazani i podatni na manipulację. Nie myślą samodzielnie, bezrefleksyjnie powtarzają to, co usłyszeli od innych, przywłaszczają sobie cudze poglądy, choć nie potrafią ich uzasadnić. W takim świecie tylko edukacja refleksyjna pozwoli na wybór własnych znaczeń, na rozumienie tego, kto te znaczenia nadaje, a w efekcie, na samodzielne nadawanie znaczeń. Taka edukacja prowadzi do wykształcenia osób rozumiejących swój świat i swoje z nim relacje, uczy niezależnego myślenia, kreowania własnych opinii, a co najważniejsze – odpowiedzialności.

Wiara w znaczenie refleksyjności dla osób studiujących stała się przyczynkiem do badania tego obszaru. Prowadzenie tych studiów trwało kilka lat i ten proces właśnie się kończy (ale tylko w zakresie tej pracy). Podjęta próba poszukiwania refleksyjności studentów okazała się długim i żmudnym procesem, kontynuowanym przez lata pracy akademickiej ze studentami. Przebieg tego procesu ukazano w tej publikacji. Punktem wyjścia było teoretyczne ukazanie fenomenu refleksyjności na tle współczesnego środowiska kształcenia studentów. Rozpoczęto od wstępnego zdefiniowania pojęć *refleksyjność*, *myślenie refleksyjne*, *refleksja krytyczna*. Następnie ukazano te kategorie na tle różnych obszarów, dyscyplin i punktów widzenia. Celem było poszukiwanie i ukazanie podobieństw oraz różnic w pojmowaniu refleksyjności w obszarze społecznym i humanistycznym. Ustalono, że refleksyjność ma co najmniej kilka znaczeń.

Po pierwsze, jest kategorią związaną z namysłem, głębią myślenia i jego analizą, a także autoodniesieniem (np. ujęcie w filozofii starożytnej i nowożytnej), po drugie, może być związana z samym działaniem, ale także i z pogłębioną analizą tego działania (np.: rozwiązywanie zadań i tempo poznawcze w psychologii, filozofia Deweyowska), po trzecie, jest też kategorią określającą relacje człowieka ze światem społecznym pozwalającą człowiekowi na pogłębione zrozumienie tych relacji (ujęcia socjologiczne).

Ukazanie edukacji na poziomie wyższym w pryzmatach: niepewności, informatyzacji i technologizacji, globalizacji, neoliberalizmu, relatywizacji wartości miało na celu ukazanie kontekstów tejże edukacji. Refleksyjność jako kategoria towarzysząca współczesnemu człowiekowi oraz jako kategoria aplikowana do edukacji stanowi odpowiedź na wyzwania współczesności. W tej pracy refleksyjność rozumiano jako kategorię opisującą autoodniesienie do własnej edukacji uwzględniające pogłębiony i uświadomiony namysł nad własnymi działaniami, wiedzą, przekonaniem oraz procesami poznawczymi, w tym myśleniem. Dostrzegano w niej jedną z najważniejszych kompetencji i umiejętności studenta, która określała to, jak studenci rozważają własne uczenie się, w jaki sposób konstruują swoje edukacyjne doświadczenie. Nabywanie wiedzy w sposób refleksyjny utożsamiano z osiągnięciem wysokiego poziomu dojrzałości społecznej, z oderwaniem się od nacisków społecznych, braniem pod uwagę różnych perspektyw, podejmowaniem niezależnych orzeczeń i przyjęciem odpowiedzialności za swoje działanie. Refleksyjność w uczeniu się oznacza wykorzystanie umiejętności metafizycznych (myślenie o myśleniu), zdolności twórczych/kreatywności oraz przyjęcie krytycznego stanowiska.

W badaniach ilościowych skupiono się przede wszystkim na poszukiwaniu czynników (edukacyjnych, społecznych, kulturowych, finansowych) współwystępujących z refleksyjnością studentów, a przeświadczenie o konieczności pogłębienia studiów ilościowych spowodowało realizację wywiadów eksperckich. Rozmowy, które przeprowadzono ze znawcami tematyki kształcenia studentów, w tym refleksyjności, stanowiły uzupełnienie teorii przedmiotu badań, jak i ważne wyjaśnienie dla ilościowej części studiów empirycznych. Treści wywiadów ukazywały eksperckie spojrzenie na współczesnych studentów i ich refleksyjność oraz pozwalały na pogłębioną interpretację uzyskanych wyników badań kwestionariuszowych i ankietowych.

Można stwierdzić, że punktem wyjścia do zrozumienia zagadnienia refleksyjności współczesnych studentów było wyodrębnienie charakterystycznych dla tej grupy własności. Opisujący studentów eksperci wskazywali na ich

zróznicowanie oraz bardzo dobre przystosowanie do współczesnych realiów. Studenci byli odbierani jako hedoniści żyjący w symbiozie z technologią. Niektórzy z badanych ekspertów wyrażali również rozczarowanie studentami, z którymi spotykają się na co dzień. Współcześnie nie istnieje coś takiego jak etos studencki. Studenci jako grupa zatracili dawną specyfikę, wyjątkowość i elitarność intelektualną, co jest rozczarowujące. Winy za taki stan rzeczy nie ponoszą jednak oni sami. Odpowiedzialność w tym zakresie wydaje się podzielona pomiędzy zachodzący proces zanikania wyższych humanistycznych wartości na rzecz wartości materialnych oraz politykę edukacyjną. Pewnym pocieszeniem może być jednak fakt, że rozczarowanie, o którym mówili eksperci, nie jest uniwersalne. Środowisko studenckie nigdy wcześniej nie było tak zróżnicowane jak obecnie. Różnice w indywidualnych zasobach intelektualnych oraz podejściu do studiowania i własnego rozwoju są zauważalne nawet w obrębie jednej grupy ćwiczeniowej.

Zarysowany w badaniach eksperckich obraz studentów wykluczył traktowanie ich jako grupy homogenicznej, której członków można by było charakteryzować w tożsamy sposób. Pojawiło się oczywiste mniemanie, że refleksyjność studentów także nie może być traktowana jako ich uniwersalna cecha. Zapewne będzie ona występowała w różnym natężeniu u różnych osób. Dodatkową komplikację stanowiło to, że refleksyjności nie da się zaobserwować bezpośrednio. Jej znaczenie jest ukryte. Próbę rozpoznania tej kategorii podjęto przez zadanie ekspertom pytania: jak można określić refleksyjność studentów i co oznacza ta kategoria? Analiza eksperckich odpowiedzi pozwoliła nadać refleksyjności studentów podzielane i konkretne znaczenia. Refleksyjność przestała być traktowana wyłącznie metaforycznie, co jest istotne, zważywszy na to, że zarówno w dyskursie mówionym, jak i pisanym posługiwanie się tym pojęciem jest nadużywane.

Eksperskie stanowiska pozwalają pisać o refleksyjności studentów dwojako. Po pierwsze, jest ona kojarzona z głębią myślenia, autoanalizą i kontekstowym rozważaniem siebie i własnego studiowania – jest to „refleksyjność tradycyjna”. Po drugie, refleksyjność studentów definiowana jest przez działanie – jest to „refleksyjność praktyczna”. W tym zakresie służy budowaniu własnej wiedzy praktycznej i wyciąganiu wniosków z doświadczeń, a także radzenie sobie w złożonych i nieoczywistych sytuacjach. Wracając zaś do pierwszego rozumienia, można jeszcze wspomnieć o tym, że pogłębiony namysł nad własnym uczeniem się i studiowaniem polega na konfrontowaniu ze sobą różnych rodzajów wiedzy, odkrywaniu i tworzeniu teorii osobistych. Innymi słowy, jest to ustawiczne

zastanawianie, rozważanie, ocenianie, odnoszenie, relatywizacja... W obecnej erze cywilizacji późnej nowoczesności, w świecie chaosu wartości, wieloznaczności, w świecie internetu i wirtualnej rzeczywistości refleksyjność jawi się jako najwyższa wartość ważna zarówno w obszarze praktycznym, profesjonalnym, jak i egzystencjalnym, aksjologicznym. Wyrazem tego stwierdzenia są uzyskane wyniki badań oraz słowa Knuda Illerisa (2006, s. 103), który pisze:

Współcześnie refleksyjność powinna być rozumiana głównie i przede wszystkim w relacji do ogólnych warunków społecznych, co oznacza, że jednostka nieustannie musi wybierać własną drogę, nie tylko w wymiarze zewnętrznym, spośród różnego rodzaju społecznych ofert, ale także wewnętrznym, tj. w kategorii celów życia, stylu życia i tożsamości.

Refleksyjność jest kategorią, która może być rozwijana w cyklu życia. Niektórzy eksperci twierdzili nawet, że można jej się uczyć, inni uznawali jedynie możliwość stwarzania warunków sprzyjających jej rozwojowi. Podążając tym tropem, dochodzi się do kolejnego pytania badawczego tych studiów, a mianowicie, o czynniki edukacyjne mogące mieć związek z refleksyjnością. Jednym z głównych ustaleń było to, że poziom studiów różnicował badane grupy studentów, ale tylko w zakresie doktoratu. Na poziomie studiów licencjackich i magisterskich szkoła wyższe wydają się dla studentów instytucjami o wartości konsumpcyjnej. Myślenie refleksyjne studentów jest wypierane przez postawę utylitarną przejawiającą się w traktowaniu edukacji akademickiej wyłącznie jako czegoś zwieńczonego formalnymi uprawnieniami do wykonywania konkretnego zawodu. Studiuje się przede wszystkim po to, aby zyskać dyplom, a w optymistycznym wariacie po to, aby zyskać wiedzę i kompetencję niezbędną na rynku pracy. Dopiero na poziomie studiów doktoranckich zachodzi proces mentalnych zmian i innego rozumienia uczenia się i studiowania. Na tym poziomie studenci odpowiedzialnie zarządzają własną umysłowością. Zgodnie z ideą refleksyjności ich uczenie się jest samodzielne, odpowiedzialne, partycypacyjne i kooperacyjne. Doktoranci nadają osobiste znaczenia treściom kształcenia, dochodzą do wiedzy, a nie przyjmują jej w gotowej postaci.

Ogólne obniżenie tzw. poziomu na studiach licencjackich i magisterskich jest tłumaczone umasowieniem edukacji. Proporcjonalnie rzecz ujmując, to jednak na poziomie doktoratu obserwowalny jest nieporównywalnie większy przyrost liczby studentów. Statystyki GUS (stat.gov.pl...szkoły-wyższe...) ukazują potężny wzrost liczby doktorantów w Polsce. W 1990/1991 roku

akademickim było w Polsce 2695 doktorantów, w 2015/2016 43 177 doktorantów. Najwyższa Izba Kontroli pisze nawet o masowym kształceniu doktorantów oraz ich nieprzygotowaniu do rozpoczęcia kariery naukowej, a jako dowód podaje dość niski odsetek osób, które po ukończeniu studiów III stopnia uzyskują tytuł naukowy doktora. Odsetek ten ogólnie wynosił około 41%, przy czym w naukach ścisłych i medycznych około 66%, a w humanistycznych i społecznych 27% (www.nik...na-studiach-doktor...).

Jak zatem w obliczu tych danych wytłumaczyć dość wysoką refleksyjność doktorantów? Eksperti uznawali, że doktoranci charakteryzują się ciekawością poznawczą, umiejętnością analizowania i krytycznego myślenia oraz faktem, że są grupą mądrą i myślącą. Wzrost popularności studiów doktoranckich związany jest ze znacznie zwiększonym naborem na te studia. Niemniej jednak w procesie studiowania konieczne jest wykazanie się wysokim poziomem intelektualnym i wieloma innymi kompetencjami (np. wytrwałością, samodyscypliną), co nie jest łatwe i osiągalne dla każdego doktoranta. W innym przypadku większość osób, która rozpoczęła studia doktoranckie, zostawałaby doktorami. Niski wskaźnik uzyskiwania tytułu naukowego można zatem odbierać jako atut, świadczący o wysokim poziomie studiów doktoranckich.

W podsumowaniu wyników badań można zwrócić uwagę jeszcze na jeden aspekt. Studenci rozpoczynający naukę na studiach I stopnia startują z poziomu matury, a studenci z III poziomu studiów startują z poziomu magisterskiego. Szkoły średnie przyzwyczajają młodzież do pasywnego przyjmowania wiedzy, na skutek czego „gubi się” ona w zadaniach wymagających twórczości i kreatywności. Uczenie się na poziomie wyższym niekoniecznie przybiera taką specyfikę, ponieważ główny nacisk nie jest już położony na przygotowanie do egzaminów zewnętrznych. Zgodnie z Procesem Bolońskim studia I, II i III stopnia różnią się od siebie. Głównym zadaniem studiów licencjackich jest praktyczne przygotowanie studenta do podjęcia zawodu. Studia magisterskie z założenia mają przedkładać teorię nad praktykę oraz przygotowywać do ewentualnej pracy naukowej w przyszłości. Zatem formalnie już od magistrantów oczekuje się zdolności rozumienia, stawiania hipotez, rozwiązywania problemów – wymagania wydają się jednak spełniane dopiero na studiach doktoranckich. Studia magisterskie są traktowane jako kontynuacja studiów licencjackich, a nie jako wprowadzenie do studiów doktoranckich. Samodzielne wytwarzanie wiedzy, idiosynkratyczność, samodzielność w myśleniu i działaniu, umiejętność samodzielnego prowadzenia badań – to atrybuty osiągnane dopiero na trzecim poziomie.

Wyniki badań mogą być odebrane jako niezwykle rozczarowujące dla praktyki edukacyjnej, a zwłaszcza dla nauczycieli akademickich kształcących na kierunkach społecznych i humanistycznych. Proces rozwoju refleksyjności jest uznawany za jedną z kluczowych umiejętności w zakresie zrównoważonego rozwoju w instytucjach szkolnictwa wyższego (Dawe, Jucker i Martin 2005, Wiatr 2013). Tymczasem uzyskane wyniki badań pozwalają na sformułowanie twierdzenia, że studiowania kierunków społecznych i humanistycznych nie można łączyć z myśleniem refleksyjnym na wysokim poziomie. Umasowienie oraz brak selekcji kandydatów na te studia – co zauważali badani eksperci – bardzo obniża ich jakość. Akceptacja takiego stanu jest tym trudniejsza, że studia humanistyczne i społeczne w swoich treściach są pojmowane jako wysoce refleksyjne i tak też są odbierane, np. przez analityków rynku pracy, według których:

[...] tym, co czyni z humanistów atrakcyjnych pracowników, są między innymi wysoko rozwinięte umiejętności interpersonalne. Atutem osób dysponujących wiedzą z historii, psychologii, o kulturze, filozofii, stosunkach międzynarodowych czy socjologii są tzw. kompetencje miękkie: kreatywność, komunikatywność, zdolność do negocjacji i rozwiązywania konfliktów. Są one niezwykle przydatne w świecie biznesu (Strojek, www.rynekpracy...).

Ze studiami społeczno-humanistycznymi łączone są zdolności kognitywne, czyli sprawne posługiwanie się pojęciami i myślami oraz umiejętnościami interpretacyjnymi (w zakresie słowa pisanego i mówionego). Wyjaśnić dość niskiej refleksyjności na studiach humanistycznych i społecznych powinno się więc poszukiwać nie w tym, jakie te studia są, ale raczej w tym, kto nie trafia.

Czynników związanych z refleksyjnością studentów poszukiwano również w systemie studiów. Popularność studiów niestacjonarnych w Polsce jest swoistym fenomenem na skalę światową. Studia niestacjonarne, z nielicznymi wyjątkami, są prowadzone tylko w weekendy. Na studiach niestacjonarnych i stacjonarnych zakładana jest zbieżność treści i efektów kształcenia, zapisana pod postacią tożsamyh programów studiów. Jakkolwiek ta zbieżność byłaby odzwierciedlona w refleksyjności studentów – jest fikcją. W praktyce, którą odkrywają zarówno wyniki badań ilościowych, jak i jakościowe komentarze eksperckie, wyrazem wspomnianej fikcji jest znacząca przewaga rutynowości nad refleksyjnością u studentów niestacjonarnych w porównaniu ze stacjonarnymi. Badani eksperci wyjaśniają, że studenci niestacjonarni są przede wszystkim oddani pracy zawodowej

oraz życiu rodzinnemu. Studenci w procesie uczenia się pozostają rutynowi i nie zastanawiają się nad treściami kształcenia i własnym rozwojem, ponieważ najprościej rzecz ujmując, nie mają na to czasu.

Każdy semestr na studiach kończy się zaliczeniami, zaliczeniami na ocenę, a także egzaminami z wybranych przedmiotów. Wymiernym efektem zaliczeń na ocenę oraz egzaminów jest ocena w postaci stopnia. Założenia systemu oceniania na studiach zakładają, że osiągnięcia akademickie studentów powinny przekładać się na ich oceny. Innymi słowy, średnia ocen uzyskiwana przez studenta na zakończenie semestru jest najpopularniejszym i stosowanym powszechnie miernikiem jego sukcesów edukacyjnych. Opracowane dane ilościowe oraz eksperckie wyjaśnienia nie pozostawiają złudzeń, że oceny uzyskiwane przez studentów na studiach, nawet w najmniejszym zakresie nie określają ich refleksyjności. Co więcej, jeden z ekspertów twierdził nawet, że to, co jest w procesie studiowania poddawane ocenie, stanowi zaprzeczenie refleksyjności. Takie ujęcie rzuca bardzo niekorzystne światło na uwarunkowania kompetencji studentów związanych z uzyskiwanymi ocenami. Oceny nie oddają stopnia pogłębionego namysłu intelektualnego, zainteresowań poznawczych, rozterek doświadczanych w trakcie rozwiązywania problemów natury teoretycznej i praktycznej, autoanalizy oraz motywacji do funkcjonowania na najwyższym poziomie intelektualnym. O refleksyjności można zaś z kolei myśleć jako o czymś bardzo trudnym, niepoddającym się „szkolnym miarom”, a refleksyjni studenci mają inne niż oceny inspiracje do rozwoju. Ponadto oceny to sformalizowany element studiowania, wystawiany obligatoryjnie, są więc wyrazem sztywnych reguł funkcjonowania szkoły wyższej, wyznaczonych przez narzucone zewnętrznie standardy. Refleksyjność ujawnia się zaś w inicjatywności i wyjątkowości. Ujednolicenie jest wrogiem refleksyjności.

Drugą – obok edukacyjnych – grupą czynników, mogących mieć związek z refleksyjnością studentów, były zmienne związane z rodziną badanych i jej statusem. Status społeczno-ekonomiczny jest definiowany poprzez charakterystyczne dla niego: styl życia, wartości, preferencje, zainteresowania oraz sposoby spędzania czasu wolnego i wybory edukacyjne, wykształcenie oraz zarobki (Lambkin i in. 2001, Bourdieu 2005, Smolińska-Theiss 2014). Są to bardzo popularne zmienne, którymi badacze pedagogiczni często się posługują.

Związki między wykształceniem rodziców a biografią edukacyjną są niezaprzeczalne, czego wyrazem są wyniki licznych badań (m.in.: Baczek-Dombi, Żółtak 2012, Dolata 2008, Długosz 2011, Kozłowski, Matczak 2012, Kwieciński 2003, 2007, Smolińska-Theiss 2014). Wykształcenie rodziców stanowi wartość,

która przekłada się na edukację dzieci, ponieważ związane są z nim przeróżne sfery codziennego funkcjonowania rodzin. Mowa tutaj nie tylko o sprzyjających warunkach materialnych, lecz także o wsparciu intelektualnym, kulturowym i emocjonalnym (Długosz 2011). Kapitał ekonomiczny rodziny (majątek, zarobki) idzie zaś w parze z kapitałem społecznym.

Tomasz Szlendak (2010) pisze o wzajemnych powiązaniach i zależnościach majątku i wykształcenia z koneksjami społecznymi. Oczywiście na uprzywilejowanej pozycji stoją elity i klasy średnie. Za Renatą Wawrzyniak-Baszczerdą (2013), która poddaje analizom zasoby studentów w kontekście kapitału społecznego uniwersytetu, można zaś stwierdzić, że nabyte w rodzinie schematy percepcji myślenia i działania są przez jednostki kontynuowane w instytucjach edukacyjnych na wszystkich szczeblach. Studenci pochodzący z klas uprzywilejowanych posiadają większe kompetencje w zakresie życia społecznego, lepiej radzą sobie w obliczu akademickich oczekiwań.

Próba zgłębienia problematyki znaczenia czynników społeczno-kulturowych dla refleksyjności studentów nie była wolna od pewnych dylematów, które zrodziły się z mniemania, że współczesny młody człowiek staje się nastawionym na siebie wolnym od wpływów środowiskowych indywidualistą. Z jednej strony, z tekstów przedstawicieli później nowoczesności i ponowoczesności – m.in.: Giddensa (2010) i Baumana (2009) – można wywnioskować, że warunki środowiskowe (miejsce pochodzenia, formalnie zdobyte wykształcenie, warunki materialne), które w minionych czasach definiowały człowieka, tracą na znaczeniu. Współcześnie oraz w prognozach na przyszłość istotniejsze są indywidualne wybory jednostek i preferowany przez nie styl życia. Z drugiej zaś strony, wciąż aktualne wydaje się to, że:

Rodzina wyznacza status społeczny i to w podwójnym znaczeniu. Jest to zarówno status rodziny pochodzenia, pokazujący, w jakiej rodzinie się urodziliśmy i w związku z tym, do jakiej klasy należymy, jakie jest nasze dzieciństwo i młodość. A jednocześnie, jak pokazali Collins, Bernstein, Bourdieu – rodzina w dużej mierze decyduje o edukacji dziecka i osiąganym przez nie przyszłym statusie społecznym (Smolińska-Theiss 2014, s. 186).

Dylematy zostały w dużym stopniu rozwiane wraz z uzyskaniem wyników badań. W pierwszej kolejności wyniki badań ilościowych świadczyły o tym, że z refleksyjnością studentów związane są wybrane zmienne związane z ich pochodzeniem, rodziną, zarobkami. Eksperckie opinie na temat tychże

wyników badań tylko utwierdzały w przekonaniu o znaczeniu statusu rodziny dla poznawczego funkcjonowania dziecka. Młodzież wychowywana w środowisku o wyższym statusie ma o wiele większe szanse na refleksyjną socjalizację. Wśród ekspertów dominowało przekonanie, że wykształcenie wiąże się z dużą świadomością świata i tego, co w nim zachodzi oraz dyskusowania innych kwestii egzystencjalnych.

Niektórzy eksperci twierdzili, że refleksyjność może być wprost transmitowana z rodziców i innych znaczących dorosłych na dzieci. Inni twierdzili jednak, że taki proces nie jest możliwy, że refleksyjność jest na tyle złożona, że nie poddaje się mechanizmom socjalizacyjnym. Możliwe jest zaś 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 refleksyjności.

Dla wyników badań własnych szczególne znaczenie ma koncepcja Bourdieu (2009), zgodnie z którą osoby wywodzące się ze środowisk o wysokim kapitale społeczno-ekonomicznym lepiej rozumieją rzeczywistość oraz normy i zasady współżycia społecznego, nawet jeśli te normy i zasady z jakichś powodów ulegają zmianom. Dzięki temu osoby o wyższym kapitale działają skuteczniej i lepiej rozwiązują problemy.

Wyjaśnień odkrytych prawidłowości można doszukać się także w pracy Smolińskiej-Theiss (2014), która co prawda zauważa, że w polskich badaniach na temat rodziny czynnik związany z pracą i statusem ekonomicznym, nie jest tak wyraźny, jak w badaniach amerykańskich (Smolińska-Theiss 2014, za: Kohn i Scholler 1986), niemniej jednak wskazuje na styl wychowania i atmosferę wychowawczą domu, w kontekście rozwoju poznawczego dzieci.

Rodzice należący do klasy średniej zwracają uwagę na kształtowanie u swoich dzieci cech skierowanych na budzenie aktywności, autonomii, ale jednocześnie odpowiedzialności połączonej z dążeniem do sukcesu. Czas dziecka należącego do amerykańskiej klasy średniej jest starannie zaplanowany i wypełniony różnymi zadaniami [...] To głównie rodzice w sposób mniej lub bardziej jawny «popychają» dzieci ku nowym wyzwaniom. Stwarzają im specjalne szanse edukacyjne adekwatne do nowych wymagań. Wspierają, pomagają, towarzyszą, a czasem przewodzą we wspólnej wędrówce... (Smolińska-Theiss 2014, s. 187–188, 286).

Podróże zagraniczne oraz zajęcia dodatkowe, w których uczestniczyło się w dzieciństwie, w kontekście badania refleksyjności, wydawały się bardzo

ciekawymi zmiennymi związanymi z socjalizacją i nieco odmiennymi od powszechnie stosowanych wskaźników związanymi z wykształceniem i zarobkami rodziców. Oczywiście zdawano sobie sprawę z tego, że wymienione czynniki (np. zarobki rodziców i podróżowanie zagraniczne) mogą iść w parze – i tak rzeczywiście najczęściej było, o czym świadczą wyniki analiz statystycznych. Zważywszy jednak na wyjaśnienia eksperckie, zasadne jest stwierdzenie, że podróże oraz zajęcia dodatkowe poszerzają horyzonty poznawcze i pozwalają na zdobywanie przeróżnych doświadczeń niemożliwych do pozyskania nigdzie indziej.

Wśród zmiennych społeczno-kulturowych wyodrębniono też czynnik miejsca pochodzenia. Zastosowanie ilościowej – bardzo konkretnie wskaźnikowanej – zmiennej zrodziło niespodziewane duże wyzwania interpretacyjne. Statystyczna analiza danych ilościowych „na pierwszy rzut oka” wskazywała na to, że miejsce pochodzenia w niewielkim stopniu, ale było związane z poznawczym funkcjonowaniem młodzieży na studiach. Studenci z dużych miast osiągnęli wyższe wyniki w zakresie *rozumienia* i *refleksyjności*. Dokładniejsza analiza danych doprowadziła do ustaleń, że w grupie studentów pochodzących ze wsi stosunkowo częściej byli studenci pedagogiki oraz niestacjonarni. Dodatkowe głosy eksperckie, zwłaszcza te, które powątpiewały w znaczenie zmiennej – miejsce pochodzenia jako socjalizacyjny czynnik refleksyjności, pozwalałyby na stwierdzenie, że miejsce pochodzenia jako wyznacznik statusu społeczno-kulturowego traci na znaczeniu. Niemniej jednak należy rozważyć również to, że studenci ze wsi oraz małych miasteczek mogli być grupą dość silnie wyselekcjonowaną i niereprezentatywną dla młodzieży wiejskiej i małomiasteczkowej. Tego typu mniemanie jest spójne z socjologicznymi analizami społecznymi (Domański 2009, Borowicz 2007).

Podsumowując konotacje wybranych czynników z myśleniem refleksyjnym studentów i dodając do tego eksperckie wyjaśnienia dla tychże związków, praktyka edukacyjna powinna zdecydowanie pozostać otwarta na rozwój refleksyjności studentów. Wyniki przeprowadzonych studiów rzucają światło na charakterystykę studentów przez pryzmat refleksyjności. Charakterystyki te niosą ważne implikacje zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i studentów. Ci pierwsi dostrzegą lub umocnią przekonanie, że umiejętność myślenia i osądzania refleksyjnego jest ważnym celem nowoczesnej edukacji niezbędnym do wnioskowania o sprawach społecznych rozgrywających się w szybko zmieniającym się świecie. Refleksyjna praktyka – jako działanie oparte na refleksyjności – pozwala zarówno nauczycielom, jak i studentom działać w sposób krytyczny,

pobudzać potrzebę głębokiego zrozumienia, ponosić świadomość aktu nauczania, wywoływać zmiany. Konieczność zmian w opisanym obszarze jest bardzo wyraźna. Najogólniej rzecz ujmując, kształcenie na poziomie wyższym powinno odejść od modelu encyklopedycznego na rzecz modelu refleksyjnego. Podobną wymowę mają słowa Ewy Badzińskiej (2012), świadczące o tym, że przekaz wiedzy na uczelniach odbywa się głównie jednokierunkowo, a słuchacze nie są motywowani do myślenia i zaangażowania w poruszaną tematykę. Potrzebę redefinicji kształcenia akademickiego ukazuje też tekst Gołębnik z 2010 roku, na łamach którego autorka zauważa, że zajęcia uniwersyteckie są silnie wpisane w tradycję wywodzącą się z dydaktyki Herbartowskiej. Ta sama autorka pisze o możliwościach wynikających z aplikacji do edukacji na poziomie wyższym wybranych koncepcji refleksyjności (Gołębnik 2010, s. 260-261):

Przyjęcie założenia, że uczenie się to proces dialektycznej adaptacji doświadczeń, w której kluczową rolę odgrywa dzielenie się refleksją (doświadczenia muszą być zapośredniczone, rekonstruowane i transformowane w określonych warunkach i to w określony sposób) i że znaczenia z nich wynikające, z racji poddawania krytycznej refleksji, nie są nigdy zamknięte, i przywiązywanie odpowiedniej wagi i uwagi do różnorodności i fragmentacji, do fenomenu jednostkowej narracji – do tworzenia warunków do mówienia przez wszystkich uczestników sytuacji edukacyjnej «własnym głosem» (Giroux), a także skupiania się na odczytywaniu znaczeń wszelkich «zerwań» narracji i wynikających z nich «luk» (Lacan) czy «ciszy» (Derrida) – stanowić może – jak się okazuje znakomity punkt wyjścia opracowywania programów na wszelkich poziomach akademickiej edukacji.

W podobnym tonie wypowiada się Henryk Mizerek (2000), który twierdzi, że krytyczne, refleksyjne podejście wymaga innej ideologii kształcenia niż ta, wpisana w promujący behawiorystyczny paradygmat.

Refleksyjne studiowanie byłoby oparte na założeniu, że student przede wszystkim sam się uczy. Uczenie się refleksyjne polegałoby na samodzielnym doborze treści kształcenia. Następnie dokonywany byłby wybór źródeł wiedzy, ich ocena i selekcja. Wówczas możliwe byłoby zastosowanie wybranej wiedzy do wdrożenia, samodzielnie lub w grupie opracowanego, rozwiązania danego problemu. Student, który potrafi samodzielnie uczyć się i rozwiązywać problemy jest uosobieniem refleksyjnego ideału edukacyjnego.

Uzyskanie informacji o refleksyjności studentów, a także sam proces badań, w których uczestniczyli studenci, dostarczy im informacji zwrotnej o ich

poznawczym funkcjonowaniu i być może wpłynie na ich postawę – sprawi, że staną się bardziej krytyczni, a ich proces uczenia się świadomy, zaangażowany, sceptyczny oraz refleksyjny. Nauczyciele akademicy zaś, poinformowani o „efektach” swojej pracy, będą mogli doskonalić swój warsztat pracy oraz stymulować rozwój studentów, czyniąc ich wolnymi, krytycznymi, samodzielnie myślącymi, zaangażowanymi i roztroprnymi absolwentami. W codziennej praktyce tacy nauczyciele starają się oceniać wpływy swoich działań na studentów oraz konsekwentnie je ulepszać, a także mają odwagę wychodzić poza struktury utrwalonej wcześniej wiedzy oraz poza utrwalone schematy zachowania. Są otwarci na nową wiedzę, nowe rozwiązania oraz potrafią je odnieść i zastosować do sytuacji edukacyjnej, w której uczestniczą, którą tworzą.

Nauczyciele akademicy stoją w obliczu ogromnego wyzwania, jakim jest kształcenie studentów, w efekcie którego mają się oni stać świadomymi i krytycznymi intelektualistami, obywatelami i pracownikami. Ira Shor (1992, s. 18) dwadzieścia pięć lat temu pisała:

[...] aby być wolnym, myślącym obywatelem w systemie demokratycznym dana osoba musi brać udział w tworzeniu znaczeń, artykułowaniu potrzeb, realizowaniu planów, i ocenianiu ich rezultatów.

Henry Giroux i Susan Searls-Giroux (2004) stawiają nauczycielom akademickim jeszcze większe wymagania, a ze względu na ich wolność i uprzywilejowanie określają mianem „publicznych intelektualistów”. Transmisja niesproblematyzowanej wiedzy, rozumianej jako znajomość faktów i procedur była przez Giroux określaną „pedagogią menadżerską”. Edukacja nie może być traktowana jako przedsiębiorstwo. Wykształcenia nie można zaś rozpatrywać w kategoriach funkcjonalnych i instrumentalnych. Edukacja nie oznacza wyposażenia człowieka w zestaw określonych, potrzebnych do wykonywania jakiejś pracy umiejętności. Prowadzi to, zwłaszcza na niższych poziomach edukacji, do kulturowego i materialnego ubóstwa, z którego na drodze późniejszego kształcenia trudno się wydostać. W edukacji nie chodzi o nabycie konkretnych umiejętności, ale o wykształcenie i nauczenie samodzielności uczenia się oraz odpowiedzialności za własny rozwój. Uczniowie i studenci powinni być wyposażeni w odpowiedni poziom wiedzy, kompetencji społecznych i umiejętności (nie można tego obszaru kształcenia ignorować), ale przede wszystkim muszą krytycznie rozumieć siebie, refleksyjnie odnosić się do tego kim są, kim się stają i do czego dążą.

Funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie informacyjnym, w świecie, który zmienia się dynamicznie, wymaga specjalnych, specyficznych umiejętności. Człowiek żyje w przestrzeni globalnej, znajduje się w sieci nieograniczonych zbiorów informacji, a sprawne poruszanie się w takim środowisku (realnym i wirtualnym) wymaga od niego refleksyjności – którą określa zarówno otwartość intelektualna, jak i wrażliwość poznawcza (Tickle 1994). Refleksyjność jest właściwością ludzi wyemancypowanych, budujących swoją wiedzę i doświadczenie również dzięki wychodzeniu poza dotychczasowe schematy działania, które się nie sprawdzają lub które pragnie się ulepszać.

Istnieje przypuszczenie, że nabywane obecnie w toku studiów wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nie będą wystarczające, by dobrze i skutecznie funkcjonować w przyszłości – wyzwania jutra będą przecież zaskakujące, złożone i niepowtarzalne. O co zatem należy zadbać? Najważniejszymi sferami zdają się relacje społeczne oraz refleksyjność i myślenie krytyczne. Więzy społeczne, tak jak i refleksyjność są kategoriami nie do zastąpienia przez jakąkolwiek zdobycz cywilizacji. Człowiek pozbawiony refleksji i umiejętności społecznych może, co najwyżej, zostać „przeciętnym obywatelem”, który jest całkowicie podporządkowany innym (szefom, politykom, systemowi), ponieważ nie myśli samodzielnie. Choć refleksyjność studentów to przede wszystkim zagadnienie humanistyczne i społeczne, to równie ważne jest także na kierunkach biologicznych i medycznych, technicznych, ścisłych, artystycznych. Praktyka zawodowa wymaga, by absolwenci byli przygotowani do radzenia sobie ze złożonymi, wieloaspektowymi problemami, których nie można do końca zdefiniować. Problemy tego typu nie mają jednoznacznych, absolutnych rozwiązań i można je rozpatrywać z wielu różnych perspektyw. Sprawni profesjonaliści, przedstawiciele różnych zawodów, muszą posiadać umiejętność oceny wieloaspektowych problemów, które są często niejasne. W zawodach, wykonując które podejmuje się decyzje, coraz rzadziej zachodzą zdarzenia pozbawione jakichkolwiek wątpliwości. W związku z tym, na edukacji formalnej, a w szczególności na wykształceniu akademickim – które jest kształceniem profesjonalnym na wyższym poziomie – spoczywa obowiązek przygotowania absolwentów do stosowania refleksyjnego myślenia w kontekście ich przyszłej pracy.

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 uczenie 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 profesjonaliści. Analizując problem zastanawiają się nad tym, jak dane rozwiązanie problemu będzie funkcjonowało w praktyce.

Zdolności poznawcze człowieka stanowią najistotniejszy składnik kapitału ludzkiego, który jest podstawą gospodarki budowanej na wiedzy. Można powiedzieć, że osoby refleksyjne są najbardziej pożądane ze społecznego punktu widzenia, a uczelnia dysponuje dużym potencjałem pozwalającym na rozwijanie tej właściwości.

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/ekspertyza oraz kwestii, której sąd dotyczy. Innymi słowy, rozumie to, że każdy sąd nie może być jednakowo ważny. Akceptowalne jest, że każdy może posiadać własną opinię, np. na temat sztuki czy literatury. Nie można jednak zaakceptować tego, że każdy w dowolny sposób interpretuje przepisy prawa czy społeczne normy zachowania. Osoby refleksyjne „twardo stąpają na ziemi”. Są świadome tego, co dzieje się wokół oraz własnej wiedzy o świecie. Potrafią zweryfikować różne docierające do nich informacje. Są świadome, jakie prawidłowości rządzą wiedzą, ale są też pełne pokory wobec wiedzy, którą posiadają.

Myślenie refleksyjne nie jest naturalną zdolnością człowieka. Umysł człowieka ewaluował tak, by poszukiwać związków przyczynowo-skutkowych. Człowiek nie ma naturalnej zdolności rozważania tego, co oczywiste. Przyjmuje on bezkrytycznie różne przekonania od swoich autorytetów. Rodzice, którzy są tymi autorytetami, tworzą pierwsze i najważniejsze środowisko socjalizacyjne dla swoich dzieci, to im powinno zależeć najbardziej na tym, żeby wychować osoby mądre, wrażliwe, odpowiedzialne i refleksyjne. Rodzice powinni też zauważyć, że refleksyjność jest rodzajem parasola ochronnego dla człowieka żyjącego w niepewnym świecie, w cywilizacji wiedzy i informacji, który trzeba rozumieć i nad którym trzeba panować. Refleksyjność pozwala rozumieć świat i aktywnie, twórczo reagować na to, co się w nim dzieje. Refleksyjność jest kompetencją ważną z indywidualnego, ale też i ze społecznego punktu widzenia, ponieważ pozwala zrozumieć siebie oraz lokalne i globalne zależności i powiązania między ludźmi. Refleksyjność pozwala budować kulturę rozumienia i tolerancji.

W wymiarze praktycznym konieczne staje się jednak uwzględnienie zrozumienia i zaakceptowanie faktu, że współczesne pokolenia młodzieży studiującej są zupełnie inne od ubiegłych pokoleń. Te różnice przejawiają się m.in. w podłączeniu *non-stop* do internetu oraz korzystaniu z nowoczesnych technologii, traktowaniu wolności osobistej i indywidualności jako stanu danego raz na zawsze, szybkim tempie życia, umiejętności oddawania się kilku aktywnościom jednocześnie. Badani eksperci zauważali, że współcześni studenci funkcjonują w takim właśnie świecie i świetnie sobie z tym światem radzą. Uruchamiają oczywiście refleksyjność, lecz jest to refleksyjność specyficzna. Druga dekada XXI wieku rodzi potrzebę refleksyjności utylitarnej, wirtualnej... Marzeniem autorki badań jest powrót do badania refleksyjności studentów za kilkadziesiąt lat. Dobrym czasem na realizację tej potrzeby wydają się lata czterdzieste XXI wieku. Najprawdopodobniej w tych badaniach będzie trzeba uwzględnić szereg interesujących czynników, które współcześnie nie są brane jeszcze pod uwagę.

BIBLIOGRAFIA

Książki i czasopisma

- Adamski F., (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Akbari R., Behzadpoor F., Dadvand B., (2010), *Development of English language teaching reflection inventory*, „System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics”, 38.
- Alheit P., (2002), „Podwójne oblicze” całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (18).
- Allen J.G., Fonagy P., (2006), *Handbook of Mentalization-Based Treatment*, London: John Wiley & Sons.
- Allen J.G., Fonagy P., Bateman A.W., (2014), *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Altshuler S.J., Bosch L.A., (2003), *Problem-based learning in social work education*, „Journal of Teaching in Social Work”, 23 (1/2).
- Appelt K., (2005), *Środkowy okres dorobku. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych*, (w:) A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Archer M., (2007), *Making Our Way Through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer M., (2010), *Can Reflexivity and Habitus Work in Tandem?*, (w:) M. Archer (red.), *Conversations about Reflexivity*, London: Routledge.
- Archer M., (2012), *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer M., (2013), *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

- Armutcu N., Yaman S., (2010), *ELT pre-service teachers' teacher reflection through practicum*, „Procedia Social and Behavioral Sciences”, 3.
- Augustyn Św., (1999), *Dialogi filozoficzne*, Kraków: Znak.
- 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.
- Ayub Buzdar M., Ali A., (2013), *Development of reflective thinking through distance teacher education programs at AIOU Pakistan*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning”, 14 (3).
- Babbie E., (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie E., (2009), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Baczko-Dombi A., Żóttak T., (2012), *Edukacja*, (w:) A. Giza, M. Sikorska (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badzińska E., (2012), *Case study – miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego*, (w:) E. Skawińska (red.), *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz J., (2009), *Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji. Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje”, Numer specjalny, V.
- Barney D., (2008), *Społeczeństwo sieci*, Warszawa: Sic!
- Basol G., Gencil I.E., (2013), *Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Study*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13 (2).
- Bauman T., (2003), *Dydaktyka szkoły wyższej*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bauman T., (2010), *Poznawczy status danych jakościowych*, (w:) J. Piekarski, D. Urbania-Zajac, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków: Impuls.
- Bauman T., (2011), *Dydaktyka akademicka a innowacje*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (25).
- Bauman Z., (1993), *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne”, 2.
- Bauman Z., (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman Z., (2003), *O pożytkach z wątpliwości*, Warszawa: Sic!
- Bauman Z., (2009), *Konsumowanie życia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bard A., Soderquist J., (2006), *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Baxter Magolda M.B., (1992), *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda M.B., (1999), *Creating Contexts for Learning and Self-Authorship: Constructive Developmental Pedagogy*, San Francisco: Josey-Bass.
- Baxter Magolda M.B., (2001), *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*, Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda M.B., (2004), *Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection*, „Educational Psychologist”, 39 (1).

- Beck U., (2004), *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., (2002), *Individualization Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London: SAGE Publications.
- Beck U., Giddens A., Lash S., (2009), *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bee H., (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Belenky M.F., Clinchy B., Goldberger N.R., Tarule J., (1986), *Women's Ways of Knowing: The Development of the Self*, New York: Basic Books.
- Benner P., (1984), *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*, Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Bennett N., Dunne E.I., Carré C., (1999), *Patterns of core and generic skill provision in higher education*, „Higher Education”, 37 (1).
- Berger P., Luckmann T., (2010), *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berliner D.C., (1988), *Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*, (w:) *New directions for teacher assessment*, (Proceedings of the 1988 ETS International Conference), Princeton: Educational Testing Service.
- Białocki I., (1982), *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Warszawa: Ossolineum.
- Black P.E., Plowright D., (2010), *A multi-dimensional model of reflective learning for professional development*, „Reflective Practice”, 11 (2).
- Bloom B.S., (1956), *A Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: Cognitive Domain*, New York: Longmans.
- Bobrowicz A., (2017), *Wszystko, co chcielibyście wiedzieć o Erasmusie, ale nie macie kogo zapytać*, Gazeta Wyborcza, 25 marca 2017.
- Bogner A., Littig B., Menz W., (red.) (2002), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bogner A., Littig B., Menz W., (red.) (2009), *Interviewing Experts*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bolton G., (2010), *Reflective Practice: writing and professional development* (3rd edition). London: Sage.
- Boni M., (red.) (2011), *Młodzi 2011*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Bono de E., (2008), *Myslenie lateralne. Idee na przekór schematom*, Gliwice: Helion.
- Borgnakke K., (2004), *Uczenie się poprzez praktykę – badania etnograficzne i analiza polemik na temat „uczenia się poprzez działanie”*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, 1 (4).
- Borton T., (1970), *Reach, Teach and Touch*, London: Mc Graw Hill.
- Borowicz R., (2007), *Powszechny dostęp do wykształcenia vs wczesne społeczne wykluczenia*, (w:) L. Gołdyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., (1982), *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boud D., (1995), *Enhancing Learning through Self-assessment*, London, Philadelphia: Kogan Page.

- Boud D., (1999), *Situating academic development in professional work: Using peer learning*, „The International Journal for Academic Development”, (4)1.
- Boud D., Cohen R., Walker D., (1993), *Introduction: Understanding learning from experience*, (w:) D. Boud, R. Cohen, D. Walker (red.), *Using experience for learning*, London: Open University Press.
- Boud D., Feletti G., (1997), *Changing Problem-based Learning. Introduction to the Second Edition*, (w:) D. Boud, G. Feletti G., *The Challenge of Problem-based Learning*, London: Kogan-Page.
- Boud D., Keogh R., Walker D., (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu P., (1990), *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu P., (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu P., (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., (2016), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Braun U.K., Gill A.C., Teal C.R., Morrison L.J., (2013), *The utility of reflective writing after a palliative care experience: Can we assess medical students' professionalism?*, „Journal of Palliative Medicine”, 16 (11).
- Breault D., Breault R., Hansen D., (red.) (2005), *Experiencing Dewey: Insights for Today's Classroom*, Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Brookfield S., (2009), *The concept of critical reflection: promises and contradictions*, „European Journal of Social Work”, 12 (3).
- Bruner J.S., (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner J.S., (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner J.S., (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Brzezińska A.I., (red.), (2005), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Calderhead J., (1987), *The quality of reflection in student teachers' professional learning*, „European Journal of Teacher Education”, 10.
- Campbell D.T., Fiske D.W., (1959), *Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix*, „Psychological Bulletin”, 56.
- Chaffee J., (2001), *Potęga twórczego myślenia*, Warszawa: Betelsmann.
- Chałas K., (2000), *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Kraków: Nowa Era.
- Chanowitz B., Langer E., (1981), *Premature cognitive commitment*, „Personal Social Psychology”, 41.
- Chenu M.-D., (2001), *Wstęp do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Komorów: Wydawnictwo Antyk.

- Chudy W., (2006), *Refleksja*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom V, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Cichosz M., (2006), *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005*, Toruń: Adam Marszałek.
- Cicourel A.V., (1984), *Etnometodologia*, (w:) E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, tom I, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Clandinin D.J., Connelly F.M., (red.), (1993), *Special Issue on Reflection in Orbit*, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cochran-Smith M., (1991), *Learning to teach against the grain*, „Harvard Educational Review”, 61 (3).
- Collin S., Karsenti T., Komis V., (2013), *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, „Reflective Practice”, 14, 1.
- Colman A.M., (2009), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Comte A., (1961), *Metoda pozytywna w szesnastu wykładach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cranton P., (1994), *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton P., (1996), *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell J.W., (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Crotty M., (1998), *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*, London: Sage.
- Czaja-Chudyba I., (2013a), *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czaja-Chudyba I., (2013b), *Poznawcze bariery konstruktywnego krytycyzmu doskonalących się nauczycieli wczesnej edukacji*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, Tom LXVI.
- Czapiński J., Panek T., (2006), *Diagnoza społeczna 2005, Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa: Vizja Press & IT.
- Czerepaniak-Walczak M., (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak M., (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M., (red.), (2013a), *Fabryka dyplomów czy universitas?*, Kraków: Impuls.
- Czerepaniak-Walczak M., (2013b), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, (w:) M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas?*, Kraków: Impuls.
- Davies C.S., (2002), *Reflexive Ethnography*, London: Routledge.
- Day C., (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Delors J., (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.

- Denek K., (2011), *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka*, Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Denzin N.K., (1978), *The Research Act*, New York: McGraw-Hill.
- Denzin N.K., (red.), (2006), *Sociological Methods: A Sourcebook*, New York: New Brunswick
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, (w:) N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey J., (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa: PWN.
- Dewey J., (2014), *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza.
- Dexter L. A., (1969), *Elite and Specialized Interviewing. With a New Introduction by Alan Ware and Martín Sánchez-Jankowski*, Evanston: Northwestern University Press.
- Długosz P., (2011), *Elitaryzm versus egalitaryzm systemu oświatowego. Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej*, (w:) M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dolata R., (2008), *Szkoła – segregacja – nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata R., Sitek M., (red.) (2015), *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Domalewski J., Mikiewicz P., (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.
- Domański H., (2009), *Społeczeństwa europejskie. Stratyfikacja i systemy wartości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Douglas T., Brown J.S., (2011), *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, Scotts Valley: CreateSpace.
- Dróżka W., (2002), *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka W., (2005), *Metodologia refleksyjna jako perspektywa integracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli*, (w:) A. Sajdak (red.), *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dróżka W., (2006), *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych – w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowanna”, 1.
- Dróżka W., (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (25).
- Dubisz S., (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dylak S., (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształtowanie nauczycieli*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.

- Dylak S., (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin.
- Dubas E., (2009) *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się*, (w:) A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Mysłowice-Zakopane: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach.
- Epstein S., (2007), *Inclusion: The Politics of Difference in Medical Research*, Chicago: University of Chicago Press.
- Espinosa E.B., Mata J.G., (2008), *Changes in the level of reflective thinking of prospective primary teachers of English over the practicum*, (w:) Ch. Harris, J.M. Pinar Sanz (red.), *New Tendency in English Teacher Education*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- European Commission, (2013), *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farr F., Riordan E., (2012), *Students engagement in reflective tasks: an investigation in interactive and non-interactive discourse corpora*, „Classroom Discourse”, 3 (2).
- Farrell T., (2011), *Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice*, „System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics”, 39.
- Federowicz M., Sitek M. (2011), *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Filipiak E., (2012), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Finkelkraut A., (1999), *Zagubione człowieczeństwo. Esej o XX w.*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fosnot T.C., (1996), *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice*, New York: Teachers College Pres.
- Frank D.J., Meyer J.W., (2002), *The Profusion of Individual Roles and Identities in the Postwar Period*, „Sociological Theory”, 20 (1).
- Freire P., (2000), *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*, New York, London: Continuum.
- Fromm E., (1996), *Zdrowe społeczeństwo*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gabryś-Barker D., (2012), *Reflectivity in Pre-service teacher education. A Survey of Theory and Practice*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Galwas B., (2014), *Kierunki informatyzacji i automatyzacji systemów edukacyjnych na początku XXI wieku*, „EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej”, 2 (8).
- Gambrill E., (1999), *Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice*, „Families in Society”, 80 (4).
- Gambrill E., (2006), *Social work practice: A critical thinker's guide* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Gergen K.J., (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ghanizadeh A., Jahedizadeh S., (2017), *Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students' Reflective Thinking and Academic Achievement*, „International Journal of Instruction”, 3 (10).

- Gibbs L.E., (1991), *Scientific reasoning for social workers: Bridging the gap between research and practice*, New York: MacMillan.
- Giddens A., (2001), *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Giddens A., (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Giddens A., (2006), *Elementy teorii strukturacji*, (w:) E. Staśkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Tom. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., (2007), *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A., (2010), *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gill T.G., (2005), *Teaching brief: A protocol for online case discussions*, „Decision Sciences. Journal of Innovative Education”, 3 (1).
- Jimenez T., (1999), *Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training*, „Linguagem & Ensino”, 2 (2).
- Giroux H., Giroux S.S., (2004), *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*, New York: Palgrave MacMillan.
- Goleman D., (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.
- Gołębiak B.D., (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli, Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębiak B.D., (red.) (2002), *Uczenie się metodą projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębiak B.D., (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D., (2010), *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, (w:) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, *Innowacje w edukacji akademickiej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gordon T., (1998), *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Graesser A., King B., (2008), *Technology-based training*, (w:) J.J. Blascovich, Ch.R. Hartel (red.), *Human Behavior in Military Contexts. National Research Council*, Washington: The National Academies Press.
- 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).
- Griffiths M., Tann S., (1992), *Using reflective practice to link personal and public theories*. „Journal of Education for Teaching”, 18 (1).
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., (2008), *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Impuls.
- Guba E.G., (1990), *The alternative paradigm dialog*, (w:) E.G. Guba (red.), *The paradigm dialog*, Newbury Park: Sage.
- Gustavsson B., (2002), *What do we mean by lifelong learning and knowledge?*, „International Journal of Lifelong Education”, 21 (1).

- Habermas J., (1972), *Knowledge and human interests*, London: Heinemann.
- Habermas J., (1983), *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Habermas J., (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, Tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas J., (2003), *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hammersley M., Atkinson P., (2000), *Metody badań terenowych*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Harvey M., Coulson D., Mackaway J., Winchester-Seeto T., (2010), *Aligning reflection in the cooperative education curriculum*, „Asia-Pacific Journal of Cooperative Education”, 11 (3).
- Hejnicka-Bezwińska T., (2000), *Imperatywy wykształcenia w społeczeństwie informatycznym*, (w:) I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Warszawa: Elipsa.
- Hejnicka-Bezwińska T., (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hessen S., (1997a), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Dzieła wybrane, tom III*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hessen S., (1997b), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hill D., (2005), *Globalisation and its educational discontents: neoliberalisation and its impacts on education workers' rights, pay and conditions*, „International Studies in Sociology of Education” 15 (3).
- Hofer B.K., (2004), *Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud during Online Searching*, „Educational Psychologist”, 39.
- Hoover L.A., (1994), *Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes*, „Teaching and Teacher Education”, 10 (1).
- Huizinga J., (1964), *Erazm*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hurlo L., Klus-Stańska D., Łojko M., (red.) (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls.
- Illeris K., (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jankowska A., (2014), *Studia doktoranckie jako przestrzeń refleksyjności?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2.
- Jankowska M., (2009), *Świat ucznia – świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalanie społecznych ról płciowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jankowski D., (2001), *Edukacja wobec zmian*, Toruń: Adam Marszałek.
- Jarvis P., (2010), *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (4th ed.), New York: Routledge.
- Jaskot K., (1996), *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Jaskot K., Murawska A., (2006), *Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Jick T.D., (1983), *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*, (w:) J. Van Maanen (red.), *Qualitative methodology*, Beverly Hills: Sage.

- Johns C., (2000), *Becoming a Reflective Practitioner*, Oxford: Blackwell Science.
- Jones K., (2005), *Widening the lens: The efficacy of the case method in helping direct practice MSW students understand and apply mezzo and macro dimensions of practice*, „Social Work Education”, 24 (2).
- Kadivar P., Tanha Z., Farzad J., (2012), *The Relationship between epistemological beliefs, learning approaches, reflective thinking and academic achievement*, „Psychology”, 16 (3).
- Kamińska-Szma I., (red.), (2001), *Słownika wyrazów obcych*, Wrocław: Wydawnictwa Europa.
- Kawula S., (2009), *Współczesne problemy startu edukacyjnego młodych pokoleń*, (w:) S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń: Adam Marszałek.
- Kapuściński R., (2003), *Autoportret reportera*, Kraków: Znak.
- Kartezjusz, (1993), *Rozprawa o metodzie*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kasáčová B., (2004), *Refleksyjna nauka w szkole podstawowej*, (w:) T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch (red.), *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Impuls.
- Kaufmann J.-C., (2004), *Ego. Socjologia Jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kagan J., (1994), *The Nature of the Child*, New York: Basic Books.
- Kember D., Leung D.Y.P., Jones A., Loke A.Y., (2000), *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 25.
- Khan S., (2013), *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Poznań: Media Rodzina.
- Kidd R.J., (1966), *The Implications of Continuous Learning*, Toronto: Gage.
- Kielar-Turska M., (2003), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1. Podstawy psychologii*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
- Kiliańska-Przybyło G., (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*, „Neofilolog”, 33.
- King A., (1993), *From sage on the stage to guide on the side*, „College Teaching”, 41 (1).
- King A., Schneider B., (1992), *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- King P.M., Kitchener K.S., (1994), *Developing Reflective Judgment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 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*, Mahwah NJ: Routledge.
- King P.M., Kitchener K.S., (2004), *Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood*, „Educational Psychologist”, 39 (1).
- King P.M., Wood P.K., Mines R.A., (1990), *Critical thinking among college and graduate students*, „Review of Higher Education”, 13 (2).

- Klus-Stańska D., (2008), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, (w:) L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D., (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Knoll M., (1997), *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*, „Journal of Industrial Teacher Education”, 34.
- Knowles M.S., (1980), *The Growth and Development of Adult Education*, (w:) J.M. Peters (red.), *Building an Effective adult Education Enterprise*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohn M., Scholler C., (1986), *Praca a osobowość*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kolb D.A., (1984), *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Konarzewski K., (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Koralewicz J., Ziółkowski M., (2003), *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kremer-Hayon L., (1990), *Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework*, (w:) Ch. Day, M. Pope, P. Denicolo (red.), *Insights Into Teachers' Thinking And Practice*, London–New York: The Farmer Press.
- Krzysztofek K., (2002), *Kulturowa ścieżka globalizacji*, (w:) M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krzychała S., (2007), *Ryzyko własnego życia: indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły.
- Kuehnelt-Leddihn E., (2008), *Demokracja – opium dla ludu?*, Łódź–Wrocław: Thesaurus.
- Kuhn T., (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: Aletheia.
- Kwaśnica R., (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwiatkowska H., (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński Z., (1996), *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, (w:) H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Toruń: Edytor.
- Kwieciński Z., (2000), *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. Refleksje pedagogiczne*, (w:) K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwieciński Z., (2003), *Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kwieciński Z., (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński Z., (2011), *Kakofonia w czarnej dziurze. Pytania o cele wychowania*, wykład wygłoszony na: Ogólnopolskiej Konferencji Władz Wydziałów Kształcących na Kierunkach Pedagogicznych w Szkołach Wyższych „Pedagogika jako dyscyplina

- naukowa i kierunek studiów w świetle znowelizowanej Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Zobowiązania, możliwości, zmiany”, Wrocław, 8–10 września 2011 roku.
- Lage M., Platt G., Treglia M., (2000), *Inverting the Classroom: A gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, „Journal of Economic Education”, 31 (1).
- Lalak D., (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lambkin M., Foxall G.R., Raaij F., Heilbrunn B., (red.) (2001), *Zachowanie konsumenta. Koncepcje i badania europejskie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Langer E.J., (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, (w:) T. Maruszewski (red.), *Poznanie Afekt Zachowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Langer E., (2012), *Czy ludzie myślą?*, Charaktery, 3.
- Lave J., Wenger E., (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: University Press.
- Lawrence-Wilkes L., Ashmore L., (2014), *The Reflective Practitioner in Professional Education*, London: Palgrave Macmillan.
- Lay K., McGuire L., (2010), *Building a Lens for Critical Reflection and Reflexivity in Social Work Education*, „Social Work Education”, 29 (5).
- Leppert R., (1998), *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformacyjny intelektualista*, (w:) W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok: Trans Humana.
- Leung D., Kember D., (2003), *The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice*, „Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology”, 23.
- Lewicka M., (1993), *Aktor czy obserwator? Psychologiczne mechanizmy odchylenia od racjonalności w rozumowaniu potocznym*, Warszawa–Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Lewis Ch., (1996), *Aspects of human development*, Leicester: British Psychological Society.
- Lincoln Y.S., Guba E.G., (2000), *Paradigmatic controversies, contradictions & emerging confluences*, (w:) N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Littig B., (2009), *Interviewing the Elite – Interviewing Experts: Is There a Difference?* (w:) A. Bogner, B. Beate Littig, W. Menz (red.), *Interviewing Experts*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lloyd P., (1995), *Cognitive and Language Development*, Leicester: British Psychological Society.
- Lorenz K., (1986), *Regres człowieczeństwa*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lowe R., Schnotz W., (2008), *Learning with Animation: Research Implications for Design* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucas P., (1996), *Coming to terms with reflection*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 2 (1).
- Lucas U., Leng Tan P., (2006a), *Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education*, Paper presented

- to the 1st Pedagogic Research in Higher Education Conference, Liverpool Hope University, Liverpool, 2nd/3rd May 2006.
- Lucas U., Leng Tan P., (2006b), *Developing a reflective capacity: the role of personal epistemologies within undergraduate education*, Research Seminar – paper, The 14th Improving Student Learning Symposium, University of Bath, 4–6 September 2006.
- Luitgaarden Guido M.J. van de, (2009), *Evidence-Based Practice in Social Work: Lessons from Judgment and Decision-Making Theory*, „The British Journal of Social Work”, 39 (2).
- Lundeberg M.A., Levin B.B., Harrington H.L. (red.), (1999), *Who learns what from cases and how: The research base for teaching and learning with cases*, Mahwah, N.J.: Earlbaum Associates.
- Luttenberg J., Berger T., (2008), *Teacher reflection: the development of a typology*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 14.
- Liotard J.-F., (1997), *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa: Aletheia.
- Łukasiak B., (2015), *Chaos a edukacja refleksyjna*, „Podstawy Edukacji”, t. 8.
- Łukasiak J.M. (2015), *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, (w:) S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Maaranen K., Krokfors L., (2007), *Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes*, „Reflective Practice”, 8, 3.
- Macaulay C., Cree V.E. (1999), *Transfer of learning: Concept and process*, „Social Work Education”, 18 (2).
- Mahasneh A.M., (2013), *The Relationship between Reflective Thinking and Learning Styles among Sample of Jordanian University Students*, „Journal of Education and Practice”, 4 (21).
- Malewski M., (2000), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Edukacja Humanistyczna. Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2.
- Malewski M., (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, *Teraz-niejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (60).
- Malewski M., (2014), *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2.
- Małek R., (2004), *Ponowoczesność*, (w:) J. Derek, W. Kaute, M. Kaute-Porębska, R. Małek, A. Puszkow, J. Surzyn, P. Świercz, *Słownik myśli społeczno-politycznej*, Bielsko Biała: Wydawnictwo Park.
- Mann K., Gordon J., MacLeod A., (2009), *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*, „Advances in Health Science Education”, 14.
- Mann S., Walsh S., (2013), *RP or RIP: A critical perspective on reflective practice*, „Applied Linguistics Review”, 4 (2).
- Mansvelder-Longayroux D.D., Beijaard D., Verloop N., (2007), *The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers*, „Teaching and Teacher Education”, 23 (1).
- Marciniak A., (2012), *Teoria archeologii*, (w:) S. Tabaczyński, A. Marciniak, D. Cyngot, A. Zalewska (red.), *Przeszłość społeczna – próba konceptualizacji*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Marshall G., (2005), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martin A., Fleming J., (2010), *Cooperative education in outdoor education*, „Australian Journal of Outdoor Education”, 14 (1).
- Marzec-Stawiarska M., (2014), *Refleksje nauczycieli nad nauczaniem strategii czytania na lekcjach języka obcego*, (w:) M. Baran-Łucarz (red.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Matczak A., (2001), *Style poznawcze*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marzano R.J., (2007), *The Art and Science of Teaching*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer R.E., (2013), *Uczenie się z wykorzystaniem technologii*, (w:) H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, Warszawa: OECD.
- Mazur B., (2011), *Neoliberalna ideologia oświatowa – wymiar etyczny*, (w:) T. Lewowicki, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa (red.), *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Mazur E., (1997), *Peer Instruction: A User's Manual*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mead G., (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead M., (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z., (2003), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z., (2009), *Uniwersytet i społeczeństwo*, Kraków: Impuls.
- Melosik Z., (2013), *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, 1 (3).
- Melosik Z., Szukdlarek T., (2009), *Kultura, tożsamość, edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Merton R.K., (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meuser M., Nagel U., (1991), *Expert Inneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*, (w:) D. Garz, K. Kraimer (red.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mezirow J., (1990), *How critical reflection triggers transformative learning*, (w:) J. Mezirow (red.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow J., (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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.

- Mieszalski S., (2015), *O zawodowej wiedzy nauczyciela. Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje*, „Ruch Pedagogiczny”, 4.
- Milerski B., Karwowski M., (2016), *Racjonalność procesu kształcenia Teoria i badania*, Kraków: Impuls.
- Mirski A., (2012), *Ponowoczesność a percepcja rzeczywistości i człowieka*, (w:) J. Aksman, J. Pułka (red.), *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Mizerek H., (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- 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: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Mizerek H., (2018), *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia*, „Forum Pedagogiczne”, 1.
- Molinat X., (2006), *L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique?*, „Sciences Humaines”, 175.
- Moon J.A., (2000), *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*, London, New York: RoutledgeFalmer.
- Moon J.A., (2006), *Learning journals: a handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.), New York: Routledge.
- Naghdipour B., Emeagwali O.L., (2013), *Assessing the Level of Reflective Thinking in ELT Students*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences”, 83.
- Nalaskowski A., (2006), *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Kraków: Impuls.
- Bachman K., (2016), *Jak żyć w trudnych czasach? – Wystarczy sobie wyobrazić, że może być gorzej* – Wywiad z Klaudem Bachmanem, „Wysokie Obcasy Extra”, 10.
- Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nikitorowicz J., (2001), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana.
- Nowak-Dziemianowicz M., (2014a), *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nowak-Dziemianowicz M., (2014b), *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2 (19).
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Impuls.
- Obuchowska I., Owczynnikowa O.W., Reykowski J., (red.) (1979), *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży: prace psychologów polskich i radzieckich*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- O’Cathain A., (2009), *Mixed Methods Research in the Health Sciences: A Quiet Revolution*, „Journal of Mixed Methods Research”, 3.
- Odrawąż-Coates A. (2018), *Governmentality i co dalej?: Neoliberalna, globalna twarz rządomyślności – anglojęzyczna przestrzeń ekskluzji/inkluzji społecznej*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, 19 (3).
- Odrawąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., (2016), *Kobiety przestworzy*, Warszawa: Difin.

- 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.
- Okoń W., (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Osiecka J., (1998), *Oświata na wsi – wybrane zagadnienia*, Warszawa: KS Biuro Studiów i Ekspertyz.
- Osiński J., (red.), (1985), *Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe*, Warszawa: PWN.
- Ottesen E., (2007), *Reflection in teacher education*, „Reflective Practice”, 8 (1).
- Pachociński R., (2006), *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Palka S., (2006), *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Impuls.
- Pankalla A., (2009), *Przezwrot kulturalistyczny w psychologii? „Późny” J.S. Bruner i E.E. Boesch*, *Studia Psychologica*, 9.
- Paris S.G., Ayres L.R., (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peret-Drażewska P., (2014), *Styl życia w czasach indywidualizacji. O wolnym wyborze jako kryterium dyferencjacji społecznej*, „Studia Edukacyjne”, 32.
- Perkowska-Klejman A., (2012a), *Czy Twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne”, 21.
- Perkowska-Klejman A., (2012b), *Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny”, 3.
- Perkowska-Klejman A., (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1.
- Perkowska-Klejman A., (2014), *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2.
- Perkowska-Klejman A., (2016), *Refleksyjność studentów pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, 39.
- Perkowska-Klejman A., Odrowąż-Coates A., (2019) *Measuring the unmeasurable? Differences in reflexive thinking amongst polish students*, „The New Educational Review”, 55 (1).
- Perry W.G., (1970), *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Phan H.P., (2007), *An Examination of Reflective Thinking, Learning Approaches, and Self-Efficacy Beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis approach*, *Educational Psychology*, „An International Journal of Experimental Educational Psychology”, 27.
- Piaget J., (1950), *The psychology of intelligence*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget J., (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., (red.) (2016), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pietrasiniński Z., (1977), *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa: Iskry.
- Pietrasiniński Z. (1992), *Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, 1.

- Pilch T., (red.) (2012), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom V, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pilch T., Bauman T., (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pismo Święte Starego Testamentu, Księga Mądrości*, (Mdr 7, 7–16, 22–30).
- Platon, (1991), *Charmides. Lysis*, Warszawa: Recto.
- Polak E., (2001), *Procesy globalizacji a szanse i zagrożenia*, (w:) W. Kojs (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski.
- Polak K., (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Popkin R.H., Stroll A., (1994), *Filozofia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Potulicka E., (2016), *Sytuacja uniwersytetów amerykańskich w erze neoliberalizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.
- Przetacznikowa M., (1973), *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Radcliffe D.F., Colletta, N.J., (1989), *Non-formal Education*, (w:) C.J. Titmus (red.), *Lite-long Education for Adults*, Oxford: Pergamon.
- Radoła M., (2012), *Społeczno-kulturowe i ekonomiczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych*, „Studia Edukacyjne”, 22.
- Rajca L., (2007), *Demokracja*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Ratzinger J., (2009), *Interpretacja – kontemplacja – działanie. Rozważania o misji Akademii Katolickiej*, (w:) J. Ratzinger, *Wykłady bawarskie z lat 1963–2004*, Warszawa: Wydawnictwo Pax.
- Reber A.S., (red.), (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rich M., (2010), *Embedding reflective practice in undergraduate business and management dissertations*, „International Journal of Management Education”, 9 (1).
- Richards J.C., Lockhart Ch., (2007), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur P., (1985), *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawa o metodzie*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Riordan E., Murray L., (2010), *A corpus-based analysis of online synchronous and asynchronous modes of communication within language teacher education*, „Classroom Discourse”, 1 (2).
- Rogers C., (2002), *Sposób bycia*, Poznań: Rebis.
- Rokuszewska-Pawełek A., (2006), *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media, Kultura, Społeczeństwo”, 1.
- Ryle G., (1973), *The concept of mind*, Harmondsworth: Penguin.
- Rzepa T., (2012), *Refleksje Zbigniewa Pietrasińskiego (1926–2010) na temat rozwoju w niepublikowanym „Dzienniku komputerowym”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 25 (1–2).
- Sadura P., (2012), *Szkoła i nierówności społeczne*, Warszawa: Amicus Europea.
- Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Kraków: Impuls.
- Sargent C.S., (2014), *Evidence of reflective thinking across the curriculum: college experience versus individual courses*, „Higher Education Research & Development”, 34.

- Savin-Baden M., (2000), *Problem-based learning in higher education: Untold stories*, Buckingham: Open University Press.
- Sánchez V.A., Ruiz M.P., (2008), *Competence-based learning. A Proposal for The Assessment of Generic Competences*, Deusto: University of Deusto.
- Scales T.L., Wolfer T.A. (red.) (2006), *Decision cases for generalist social work practice: Thinking like a social worker* (1st ed.), Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Schnotz W., (2008), *Learning with Animation: Research Implications for Design*, Cambridge: University Press.
- Schön D.A., (1983), *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
- Schön D.A., (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön D.A., (1992), *Designing as reflective conversation with the materials of a design situation*, Knowledge-Based Systems, 5 (1).
- Schütz A., (1976), *The well-informed citizen. An essay on the social distribution of knowledge*, „Studies in Social Research”, 2.
- Schütze F., (1981), *Prozessstrukturen des Lebensablaufs*, (w:) J. Mathes (red.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Seligman M., (2004) *Psychologia pozytywna*, (w:) J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Semerci C., (2007), *Developing a Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Student Teachers*, „Educational Sciences: Theory and Practice”, 7 (3).
- Shoffner M., (2009), *The place of personal: exploring the affective domain through reflection in teacher preparation*, „Teaching and Teacher Education”, 25.
- Shulman L., (1987), *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, „Educational Research”, 15 (2).
- Skryplonek Ł., (2011), *Wywiad ekspercki – nowa perspektywa metodologiczna w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyt Naukowy – Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk”, Zeszyt 15.
- Slade A., (2005), *Parental reflective functioning: An introduction*, „Attachment and Human Development”, 7.
- Sławińska B., (2009), *O potrzebie nauk humanistycznych. Z prof. Tadeuszem Gadaczem [...] rozmawia prezes Koła Naukowego Filozofi i IF US Begina Sławińska*, „Przegląd Uniwersytecki”, 4–6.
- Smith H.W., (1975), *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smoczyńska A. (red. wersji polskiej), (2005), *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Smolińska-Theiss B., (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sobkowiak P., (2009), *Systematyczna samoocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego*, (w:) M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.

- Solarczyk-Szwec H., (2014), *Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji: ewolucja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz – Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu.
- 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).
- South Carolina Higher Education Assessment Network, (1996), *Critical thinking assessment: Measuring a moving target. Report and recommendations of the south Carolina higher education assessment network critical thinking task force* No. ED.
- Strelau J., (red.) (2003), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1. Podstawy psychologii*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strugielska A., Strzemeski K., (2010), *Metafora pójściowa w interpretacji teorii osobistych – analiza krytyczna*, „Neofilolog”, 34.
- Suchodolski B., (2003), *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*, Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Sykes C., Dean B.A., (2013), *A practice-based approach to student reflection in the workplace during a work-integrated learning placement*, „Studies in Continuing Education”, 35 (2).
- Szafraniec K., (2001), *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje*, (w:) I. Bukraba-Rylska, A. Rosner (red.), *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.
- Szczepański M.S., (1992), *Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe AMP.
- Szkudlarek T., (1993), *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu*, (w:) Z. Kwieciński, T. Witkowski (red.), *Spory o edukację; dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szlendak T., (2010), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P., (1998), *Giddens Anthony*, (w:) Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka P., (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak.
- Sztompka P., (2012), *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka”, 4.
- Sztompka P., (red.) (1999), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzy społeczne czasów transformacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szulc-Kurpaska M., (2014), *Refleksja nad trzema elementami lekcji języka angielskiego w szkole podstawowej*, (w:) M. Baran-Łucarz (red.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szyling G., (2015), *Pytania o oceny w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, „Dyskursy młodych andragogów”, 16.
- Szymański M.J., (1973), *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa: PWN.
- Szymański M.J., (1998), *Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych*, (w:) S. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Szymański M.J., (2007), *Pedagogika emancypacyjna – szanse i bariery*, (w:) E. Rogulski (red.), *Refleksje nad współczesną pedagogiką a Polsce*, Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Szymański M.S., (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szymczak J., (2015), *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- Śliwowski B., (2009), *Ped@gog w blogosferze – II*, Kraków: Impuls.
- Taraszkiewicz M., (2000), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo: CODN.
- Tarsitani C., (1996), *Metaphors in Knowledge and Metaphors of Knowledge: Notes on the Constructivist View of Learning*, „Interchange”, 1.
- Tatarkiewicz W., (1988), *Historia filozofii*, T.: 1–3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor Ch., (2012), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tickle L., (1994), *The Induction of New Teachers: Reflective Professional Practice*, London: Castell.
- 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).
- Toffler A., (2006), *Trzecia fala*, Poznań: Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Tapscott D., (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Touraine A., (2011), *Mysleć inaczej*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Turner J.S., Helms D.B., (1999), *Rozwój człowieka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., (2013), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., (red.) (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Usher R., Bryant I., Johnston R., (2001), *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (14).
- Van Manen M., (1977), *Linking ways of knowing with ways of being practical*, „Curriculum Inquiry”, 6.
- Van Manen M., (1992), *Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting*, „The Journal of Curriculum Studies”, 23 (6).
- Walsh S., (2006), *Talking the talk of the TESOL classroom*, „ELT Journal”, 60 (2).
- Wasilewski K., (2007), *Plany kształceniowe młodzieży a środowisko zamieszkania. Czy istnieją różnice pomiędzy młodzieżą wiejską i miejską*, (w:) M. Bład, D. Klepacka (red.), *Zrównoważony rozwój wsi*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.
- Wasilewski K., (2009), *Dostępność studiów wyższych dla młodzieży wiejskiej*, (w:) A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Wawrzyniak-Beszterda R., (2013), *Zasoby rodzinne badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*, (w:) M. Dudzikowa (i in.), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Tom 4, Kraków: Impuls.
- Webb H.W., Gill G., Poe G., (2005), *Teaching with the case method online: Pure versus hybrid approaches*, „Decision Sciences Journal of Innovative Education”, 3 (2).
- Werbińska D., (2010), *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wheeler-Brooks J., (2009), *Structuration Theory and Critical Consciousness: Potential Application for Social Work Practice*, „Journal of Sociology and Social Welfare”, XXXVI(1).
- Wiatr M., (2013), *Zwischen Lernplatz und Arbeitsplatz – Studenten Praktikanten, Trainees, Mitaiberter*, (w:) H. Döbert, M.S. Szymański (red.), *Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt Chancen, Probleme, Verläufe unter den Bedingungen der Studienstrukturreformen in Deutschland und Polen Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Witkowski L., (2000), *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, (w:) L. Witkowski (red.), *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Wojnar I., (2013), *Człowiek i wyzwania współczesności: nad książką Jana Szmyda*, „RES HUMANA”, 4 (125).
- Wojtyła K., (1994), *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem”*, (w:) T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Galkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, seria: Człowiek i Moralność, t. 4, Lublin: TN KUL.
- Wojtyła K. (1985), *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- Wolf K., (2010), *Bridging the distance: the use of blogs as reflective learning tools for placement students*, „Higher Education Research & Development”, 29 (5).
- Wolfer T.A., (2006), *An introduction to decision cases and case method learning*, (w:) T.L. Scales, T.A. Wolfer (red.), *Decision cases for generalist social work practice: Thinking like a social worker*, Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Wolfer T.A., Freeman M.L., Rhodes R., (2001), *Developing and teaching an MSW capstone course using case methods of instruction*, „Advances in Social Work”, 2 (2).
- Wolfer T.A., Gray K.A., (2007), *Using the decision case method to teach legislative policy advocacy*, „Journal of Teaching in Social Work”, 27 (1).
- Wroczyński R., (1974), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Wronowicz W., (1997), *Edukacja refleksyjna*, Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku.
- Wronowicz W., (2009), *Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej*, „Chowanna”, Tom jubileuszowy.
- Zacher L.W., (2004), *Od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy (dylematy tranzycyjne: między informacją, wiedzą i wyobraźnią)*, (w:) L. Haber (red.), *Spółczesność informacyjna. Wizja czy rzeczywistość? T. 1*, Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH.
- Zacher L.W., (2011), *Konteksty rozwoju edukacji*, (w:) A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk (red.), *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, Warszawa: Difin.

- Zacher L.W., (2013), *Transformacje i perspektywy społeczeństw informacyjnych*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy”, 32.
- Zając B., (2015), *Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego na wyższej uczelni. O efektach kształcenia i metodzie projektów*, „Studia Edukacyjne”, 34.
- Zawadzka-Bartnik E., (2014), *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenie a realne możliwości realizacji*, „Neofilog”, 43 (21).
- Zawistowska A., (2012), *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zeichner K.M., (1983), *Alternative paradigms of teacher education*, „Journal of Teacher Education”, 34 (3).
- Zeichner K.M., (1994), *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education*, (w:) I. Carlgren, G. Handal, S. Vaag (red.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, London: Falmer Press.
- Zeichner K.M., Liston D.P., (1987), *Teaching student teachers to reflect*, „Harvard Educational Review”, 56 (1).
- Zeichner K.M., Liston, D.P., (2010), *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Zhang L.I., Watkins D., (2001), *Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry's theory with Chinese and U.S. university students*, „Higher Education”, 41.
- Znaniecki F., (1973), *Socjologia wychowania, t. I–II, Tom I: Wychowujące społeczeństwo, tom II: Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN.
- Żłobicki W., (2006), *Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej*, (w:) A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków: Impuls.

Źródła internetowe

- A Memorandum on Lifelong Learning*, arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (dostęp: 2017-12-21).
- Archer M., (2013), *Reflexivity*, www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Reflexivity2013.pdf (dostęp: 2017-12-12).
- Beauchamp C., (2006), *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*, Montreal, Quebec, Canada: Unpublished doctoral thesis, McGill University, digitool.library.mcgill.ca/thesisfile100319.pdf (dostęp: 2018-01-09).
- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce, Najważniejsze wyniki IV edycji badań BKL z 2013 roku*, www.bkl.parp.gov.pl (dostęp: 2018-02-03).
- Boud D., (1999), *Avoiding the Traps: Seeking Good Practice in the Use of Self-Assessment and Reflection in Professional Courses*, „Social Work Education”, 18. <http://dx.doi.org/10.1080/02615479911220131> (dostęp: 2017-12-12).
- Brabeck M.M.K., (1990), *The relationship between critical thinking skills and development of reflective judgment among adolescent and adult women*, <https://eric.ed.gov/?id=ED216259> (dostęp: 2017-04-09).

- Bruner J., (1996), *Celebrating Piaget and Vygotsky: An exercise in dialectic. Materiały niepublikowane* – referat na konferencje w Genewie – The Growing Mind, https://people.ucsc.edu/~gwells/.../Bruner_Piaget-Vygotsky.pdf (dostęp: 2016-10-10).
- Businessballs*, <http://www.businessballs.com/reflective-practice.htm> (dostęp: 2016-08-09).
- Dane statystyczne uczniów według wieku*, <https://cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/137.html> (dostęp: 2017-02-03).
- Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego w roku akademickim 2016/2017*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20162017-dane-wstepne,8,4.html#> (dostęp: 2018-02-09).
- Dane wstępne dotyczące szkolnictwa wyższego za 2015 rok*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-stan-w-dniu-30-xi-2015-r-dane-wstepne,8,3.html> (dostęp: 2018-06-02).
- Desjardins J., (2000), *Analyse critique du champ conceptuel de la formation reflexive*, Montreal, Quebec, Canada: Unpublished doctoral thesis, Université de Montréal, www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0021/NQ53279.pdf (dostęp: 2018-09-02).
- Entuzjaści edukacji*, <http://eduentuzjasci.pl/uide.html> (dostęp: 2018-02-10).
- FREEDOM ON THE NET 2016*, https://freedomhouse.org/sites/default/files/FOTN_2016_Full_Report.pdf (dostęp: 2018-03-20).
- Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego*, <http://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/historia> (dostęp: 2017-11-17).
- http://www.europeansocialsurvey.org/search?q=social%20capital&fq=doctype_facet:%22Findings%22 (dostęp: 2018-08-31).
- <http://www.parp.gov.pl/publikacje/biblioteka> (dostęp: 2018-07-30).
- Human Development Index*, <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> (dostęp: 2018-08-30).
- Human Development Report 2015*, hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf (dostęp: 2017-08-24).
- Ige O.A., (2016), *Reflective thinking and multicultural factors influencing secondary school students' academic achievement in civic education in Southwest, Nigeria*, "American Journal of Academic Research", 1, <http://www.asraresearch.org/ajar-vol-1-no-1-2016> (dostęp: 2017-10-10).
- International Standard classification of occupations*, ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/.../ISCO-88-COM.pdf (dostęp: 2018-01-10).
- Jakość życia, kapitał społeczny, ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_jakosc_zycia_2013.pdf (dostęp: 2018-08-31).
- Jelonek M., Antosz P., Balcerzak-Raczyńska A., *Przyszłe kadry polskiej gospodarki*, https://www.parp.gov.pl/images/PARP_publications/pdf/20014.pdf (dostęp: 2018-02-09).
- Kierunki i jednostki wyznaczone do oceny*, www.pka.edu.pl/portfolio-item/baza-wyznaczen/ (dostęp: 2018-03-02).
- Kilpatrick W.H., (1918), *The project method, Teachers college record* (New York), XIX, 4. (za: J. L. Pecore, From Kilpatrick's Project Method TO Project-Based Learning, <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741/.../PDF/view> (dostęp: 2018-09-02).

- Kim R., (2018), *Dlaczego ludzie nie chcą szczepić dzieci?*, Newsweek, wydanie internetowe, <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/antyszczepionkowcy/2w7gqfe> (dostęp: 2018-11-06).
- Kobiety na politechnikach 2018*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, www.dziewczynynapolitechniki.pl/.../Raport_Kobiety_na_politechnikach_2018_ES.p... (dostęp: 2018-06-12).
- Kompetencje kluczowe*, czytelnia.frse.org.pl/media/EC3212295PLN_002.pdf (dostęp: 2018-01-09).
- Kosiek A., *Oblegane studia medyczne. Niektórzy kandydaci wciąż czekają na wyniki rekrutacji*, <http://wyborcza.pl/7,75398,22551349,oblegane-studia-medyczne-niektorzy-kandydaci-wciaz-czekaja.html> (dostęp: 2018-08-21).
- Kozłowski W., Matczak E., (2012), *Aspiracje edukacyjne rodziców dzieci z klas III szkoły podstawowej (raport z badań pilotażowych) Analizy IBE/04/2012*, <http://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje/analizy-ibe> (dostęp: 2017-11-27).
- Krejtz K., *Internet mobilny w życiu studenta*, https://interaktywnie.com/public/.../29623_internet-mob-w-zyciu-studenta_raport.pdf (dostęp: 2017-10-01).
- Kształcenie dorosłych*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-2011,3,2.html> (dostęp: 2017-12-21).
- Lifelong Learning*, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-enl-t02.pdf (dostęp: 2017-12-02).
- Littig B., (2013), *Expert Interviews. Methodology and Practice*, IHS Vienna IASR Lecture Series, 17th September 2013, <https://www.aeonprime.net/pdf-expert-interview-series.html> (dostęp: 2018-06-02).
- Lucas P., (2017), *Critical reflection. What do we really mean?*, acen.edu.au/2012conference/wp.../11/92_Critical-reflection.pdf (dostęp: 2017-11-28).
- Milner M., (2009), *An evaluation of the influence of case-method instruction on the reflective thinking of MSW students*, https://www.researchgate.net/publication/254705758_An_evaluation_of_the_influence_of_case-method_instruction_on_the_reflective_thinking_of_MSW_students (dostęp: 2017-03-08).
- New 2016 Top 500 world university rankings*, <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html> (dostęp: 2018-12-10).
- NIK o kształceniu na studiach doktoranckich*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-na-studiach-doktoranckich.html> (dostęp: 2017-03-09).
- Obwieszczenie w sprawie przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia*, <http://stat.gov.pl/sygnalne/komunikaty-i-obwieszczenia/lista-komunikatow-i-obwieszczen/obwieszczenie-w-sprawie-przecietnego-miesiecznego-wynagrodzenia-w-wojewodztwach-w-pierwszym-kwartale-2015-r-,277,3.html> (dostęp: 2018-08-24).
- OECD, *The definition and selection of key competencies*, www.oecd.org/data-oecd/47/61/35070367.pdf (dostęp: 2017-09-13).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html> (dostęp: 2018-04-18).
- PKB PER CAPITA – LISTA KRAJÓW*, <http://pl.tradingeconomics.com/country-list/gdp-per-capita> (dostęp: 2018-08-24).

- Polska w liczbach 2015*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/polska-w-liczbach-2015,14,8.html> (dostęp: 2018-03-08).
- Potulicka E., *Edukacja przeciw neoliberalnym „wartościom” i polityce oświatowej*, <http://tnszp.pl/index.php/polityka-owiatowa/990-edukacja-przeciw-neoliberalnym-wartosciom-i-polityce-oswiatowej> (dostęp: 2016-07-12).
- Prestiż zawodów*, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF (dostęp: 2018-06-02).
- Prezentacja pierwszych wyników II edycji badań spójności społecznej*, stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/.../prezentacja_bss_20_11_2015.pdf (dostęp: 2017-11-02).
- Proces Boloński*, <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html> (dostęp: 2018-03-21).
- Program Erasmus, Przegląd statystyk*, www.erasmus.org/pl/sites/erasmus.org.pl/files/Erasmus_statystyki_12-2015.pdf (dostęp 2017-01-18).
- Przeciętne dalsze trwanie życia w latach 1950-2017*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-tablice,1,1.html> (dostęp: 2018-06-21).
- Ranking uczelni akademickich*, <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich> (dostęp: 2017-01-10).
- Rasheed Amidu A., (2012), *Exploring Real Estate Students' Learning Approaches, Reflective Thinking and Academic Performance*, Paper presented to 48th ASC Annual International Conference Proceedings, <http://ascpro0.ascweb.org/archives/cd/2012/TOC.htm> (dostęp: 2018-03-02).
- Recognition of skills and qualifications*, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_en (dostęp: 2018-05-10).
- Reflection*, <http://www.oxfordreference.com/search?q=reflection&searchBtn=Search&isQuickSearch=true> (dostęp: 2018-03-06)
- Reflective judgment model*, <http://www.umich.edu/~refjudg/reflectivejudgmentmodel.html> (dostęp: 2018-11-18).
- Rezydenci*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/rezydenci-ludnosc-rezydujaca,19,1.html> (dostęp: 2018-04-18).
- Sierakowski S., (2017), *Wspomnienie o prof. Ulrichu Becku*, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/sierakowski-wspomnienie-o-prof-ulrichu-becku/> (dostęp: 2017-12-12).
- Słownik języka polskiego PWN, refleksja*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/refleksja;2573649.html> (dostęp: 2018-03-08).
- Spoleczne oceny uczciwości i rzetelności zawodowej*, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_034_16.PDF (dostęp: 2018-06-02).
- Statystyki rekrutacyjne*, <http://rekrutacja.uw.edu.pl/statystyki-rekrutacyjne/> (dostęp: 2018-06-21).
- Strojek A., *Humanista szuka pracy, portal Rynek Pracy*, http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.37/email.108692/typ.1/kategoria_glowna.23/wpis.104 (dostęp: 2018-05-25).
- Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013.../0695136d37bd-577c8ab03acc5c59a1f6.pdf (dostęp: 2017-11-11).
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyzsze-i-ich-finanse-w-2015-r-,2,12.html> (dostęp: 2017-10-01).

- Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20172018-dane-wstepne,8,5.html> (dostęp: 2018-09-24).
- Światopogląd*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/swiatopoglad;2528240.html> (dostęp: 2018-03-06).
- Teoria*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/teoria.html> (dostęp: 2018-08-11).
- The Ericsson Mobility Report*, <https://www.ericsson.com/mobility-report> (dostęp: 2017-01-20).
- The Rise of Generation C*, <http://www.strategy-business.com/article/11110?gko=64e54> (dostęp: 2018-03-08).
- The World Values Survey Association*, <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> (dostęp: 2018-07-01).
- Tydzień bez internetu – eksperyment rzeszowskich naukowców i studentów*, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C413721%2Ctydzien-bez-internetu--eksperyment-rzeszowskich-naukowcow-i-studentow.html> (dostęp: 2017-10-01).
- U-psychologia*, <https://u-psychologa.pl/zwiazek-dwie-polowki-jednego-jablka/> (dostęp: 2018-11-06).
- Uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/235-uwarunkowania-decyzji-edukacyjnych-badanie-panelowe-gospodarstw-domowych.html> (dostęp: 2017-01-10).
- We Are Social: Z internetu korzysta 26 mln Polaków, czyli 67% populacji*, <http://wyborcza.biz/Gieldy/1,132329,19781393,we-are-social-z-internetu-korzysta-26-mln-polakow-czyli-67.html?disableRedirects=true> (dostęp: 2018-04-08).
- Wojtyła papieżem tysiąclecia?*, <https://portal.tezeusz.pl/2010/08/02/wojtyla-papiezem-tysiaclecia/> (dostęp: 2018-09-20).
- World University Rankings*, <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2017> (dostęp: 2018-03-02).
- Woźnicki J., (red.), *Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy*, https://www.frp.org.pl/images/publikacje/.../cz_i_program_001052_opis_prac.pdf (dostęp: 2017-09-11).
- Wróblewska W., (2006), *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla auto-edukacji*, „E-mentor”, 5 (17), 1-8, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/17/id/356> (dostęp: 2018-09-01).

Akty prawne oraz inne dokumenty

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.
- Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich; „Dziennik Ustaw RP” 1920, nr 72, poz. 494.

White Paper on Education and Training Towards the Learning Society, COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Brussels, 29.11.1995.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=32018H0604\(01\)...LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=32018H0604(01)...LT) (dostęp: 2018-10-16).

Zalecenie PE i RE z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.UE. C 111 z 6.05.2008, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf (dostęp: 2018-06-21).

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

TABELE

Tabela 1. Liczba studentów w Polsce.	19
Tabela 2. Liczba doktorantów w Polsce.	20
Tabela 3. Liczba studentów i nauczycieli akademickich wyjeżdżających i przyjeżdżających do Polski w ramach programu Erasmus.	42
Tabela 4. Badane grupy – studenci i eksperci.	224
Tabela 5. Poziom studiów i wiek a refleksyjność studentów (MANOVA)	262
Tabela 6. Obszar studiów, uczelnia i jej rodzaj oraz pozycja rankingowa uczelni a poziom myślenia refleksyjnego studentów (MANOVA)	275
Tabela 7. Zawód ojca i matki a poziom myślenia refleksyjnego studentów (średnie, ANOVA)	288
Tabela 8. Dochody rodziny a poziom myślenia refleksyjnego studentów (średnie, analiza regresji).	291
Tabela 9. Praca studenta, dochody studenta a poziom myślenia refleksyjnego studentów (ANOVA)	295
Tabela 10. Wykształcenie rodziców, dochody rodziny, miejsce zamieszkania oraz zajęcia dodatkowe i podróże zagraniczne a poziom myślenia refleksyjnego studentów (MANOVA)	305

RYSUNKI

Rysunek 1. Uczenie się formatywne (opracowanie własne).	118
Rysunek 2. Uczenie się transformacyjne (opracowanie własne).	119

Rysunek 3. Cztery sposoby poznania Baxter Magoldy (opracowanie własne)	127
Rysunek 4. Specjaliści, eksperci i elity (opracowanie na podstawie: Littig 2009)	219
Rysunek 5. Kwotowy dobór próby studentów według ustalonych kryteriów	226
Rysunek 6. Różnice w średnich wskaźnikach myślenia refleksyjnego studentów na różnych poziomach studiów (analiza wariancji)	258
Rysunek 7. Różnice w średnich wskaźnikach myślenia refleksyjnego studentów na różnych kierunkach studiów (analiza wariancji)	267
Rysunek 8. Różnice w średnich wskaźnikach myślenia refleksyjnego studentów stacjonarnych i niestacjonarnych (t-test)	280
Rysunek 9. Wykształcenie matek a myślenie refleksyjne studentów	285
Rysunek 10. Wykształcenie ojców a myślenie refleksyjne studentów	286
Rysunek 11. Środowisko lokalne a myślenie refleksyjne studentów	298
Rysunek 12. Udział w zajęciach dodatkowych jako dziecko a myślenie refleksyjne studentów	303
Rysunek 13. Odbywanie zagranicznych podróży jako dziecko a myślenie refleksyjne studentów	304

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 22,75

Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ

Druk ukończono w marcu 2019

Druk i oprawa: Fabryka Druku



Podstawowym walorem poznawczym rozprawy doktor Anny Perkowskiej-Klejman jest rewaloryzacja refleksyjności jako zasadniczej kategorii teorii kształcenia. W dobie standaryzacji i pomiaru efektów nauczania szczególnie cenne są krytyczne argumenty, ukazujące znaczenie podmiotowości ucznia czy studenta, która stanowi o sensie procesu edukacyjnego. Podstawowym wymiarem podmiotowości jest refleksyjność ujmowana nie tylko w kategoriach poznawczych, lecz również egzystencjalnych. Z tej perspektywy kategoria refleksyjności łączy pogłębiony namysł dotyczący samego procesu kształcenia z świadomym kształtowaniem własnego bytu i rozumieniem kontekstów społecznych.

Z recenzji dra hab. Bogusława Milerskiego, prof. ChAT

Refleksyjność jest tym, co uczyni proces edukacji „wrażliwym” na zmiany, ukształtowane zaś w jego toku przymioty refleksyjności, jak namysł, krytycyzm, nastawienie na zmianę i rozwój, umożliwią odpowiednie i skuteczne reagowanie na wciąż pojawiające się wyzwania. Zatem stanowiąca przedmiot zainteresowań naukowo-badawczych refleksyjność jest podstawową perspektywą edukacji, jest propozycją pozwalającą nadać jej nowy, współczesny wymiar i nowe, odpowiadające współczesności znaczenie.

Z recenzji dr hab. Joanny M. Łukasik, prof. UP

Anna Perkowska-Klejman pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jest doktorem nauk humanistycznych (Uniwersytet Warszawski 2009). Prowadzi badania naukowe z zakresu refleksyjności, dostrzegając w tej kategorii największy potencjał edukacyjny człowieka.

ISBN 978-83-66010-22-2



9 788366 010222