



**Agnieszka Jankowska**

Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie  
Wydział Ekonomii i Pedagogiki w Gryficach

## **Jak można stawać się refleksyjnym nauczycielem**

### **Streszczenie**

Refleksyjność to jeden z głównych wyróżników pracy nauczyciela. To również właściwość nauczycielskiego profesjonalizmu. Refleksyjny nauczyciel permanentnie analizuje warunki swojego przyszłego, aktualnego i przeszłego działania, podejmuje wysiłek interpretacji sytuacji i trud wartościowania swoich czynów oraz opracowywania usprawnień i modyfikacji. Ustawiczny namysł, rozważanie i dociekanie przenikają się z wątpliwością, niepewnością, wahaniem. Refleksyjny nauczyciel nieustannie więc poszukuje, bada, testuje. Tym samym zyskuje określony poziom samowiedzy i samoświadomości, buduje własny obraz świata i innych ludzi, tworzy wizję swojej zawodowej i osobowej roli.

Jak stawać się nauczycielem refleksyjnym? W artykule prezentuję dwie, kluczowe dla tego procesu, kwestie. Są nimi, po pierwsze, wspomaganie (przyszłych) nauczycieli w stawaniu się refleksyjnymi praktykami, które to z powodzeniem może być realizowane w ramach kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, a które za Fredem Korthagenem i Joanną Szymczak można oprzeć na cyklu refleksyjnego uczenia się. A po drugie, są to sposoby rozwijania własnej refleksyjności, podtrzymywania się w stanie permanentnej refleksji. W artykule przybliżam ideeportfolio, osobistego dziennika i listy pytań, jako że są to najbardziej powszechne techniki rozwijania refleksyjności.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel refleksyjny, refleksyjność, stawanie się nauczycielem

## How can you become a reflective teacher

### Abstract

Reflexivity is one of the main defining features of the teacher's work. It is also a property of teacher's professionalism. The reflective teacher constantly analyzes the conditions of his future, present and past action. He also undertakes the effort of interpreting the situation and the task of evaluating his deeds, together with developing improvements and modifications. Continuous consideration and inquiry intermingle with the doubt, uncertainty and hesitation. The reflective teacher is constantly looking for and testing. Thus, he gains a certain level of self-knowledge and self-awareness. What is more, he builds his own image of the world and other people, creates a vision of his professional and personal role.

How to become a reflective teacher? In the article I introduce two crucial issues for this process. Firstly, there is a support for (future) teachers in becoming reflective practitioners, which can be successfully implemented as part of Basic and further teachers' education and training. According to Fred Korthagen and Joanna Szymczak it should be based on the cycle of reflective learning. Secondly, these are ways to develop their own reflexivity and to maintain themselves in a state of permanent reflection. In the article, I present the ideas of portfolio, personal journal and a list of questions as the most common techniques for developing reflexivity..

**Keywords:** becoming a teacher, reflective teacher, reflexivity.

### Wstęp

Refleksyjność nauczyciela, pojmowana jako pewna jego sprawność/kompetencja będąca „wyrazem głębokiego namysłu nad każdym czynem i zdarzeniem związanym z oddziaływaniem na drugiego człowieka, na jego umysł i emocje”<sup>1</sup>, nabywana jest przez niego w toku całego życia. Jak zauważył Janusz Mastalski: „Refleksyjnym nauczycielem człowiek ciągle się staje. Jest to proces, który nie ma końca”<sup>2</sup>. Stąd mówimy o stawaniu się refleksyjnym nauczycielem, a alternatywność tego procesu (możemy się nim stawać lub nie) wynika z osobowego potencjału nauczyciela oraz okoliczności, w jakich przebiega jego rozwój. Co więcej, owo stawanie się zaświadczają również o odpowiedzialności, jaką każdy musi wziąć za swój rozwój. Refleksyjność bowiem – jak zauważyła Małgorzata Suświłło – „podlega rozwojowi w drodze ćwiczeń

<sup>1</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 82.

<sup>2</sup> J. Mastalski, *Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Kalisz-Konin, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, 2008, s. 108.

i systematycznej pracy nad sobą<sup>3</sup>. Aby stawać się refleksyjnym nauczycielem potrzeba wielu zabiegów ze strony samego zainteresowanego. Mówiąc dobitnie słowami Rosemary Perry: „Nikt inny nie jest w stanie zrobić tego za ciebie [nauczycielu]”<sup>4</sup>. Nauczyciel sam staje się. Jego osobistą „sprawą” jest jak wykorzysta refleksję podejmując dialog z samym sobą, bo jak zauważyła Anna Walczak: „[...] przecież to do jego myśli coś <<puka>>, a zatem to on sam też albo otwiera <<drzwi myśli>> przed myśleniem albo je zamyka”.<sup>5</sup>

O stawaniu się refleksyjnym nauczycielem mówić więc będę jako o przedsięwzięciu indywidualnym<sup>6</sup>. Przyjmując takie stanowisko, nie rezygnuję jednak z form wspomaganie nauczyciela – jak powiedziałby Henryk Mizerek – w „oswajaniu” i „wyzwalaniu”<sup>7</sup> refleksyjności, które uznaję nawet za konieczne. Szczególnie początkującemu nauczycielowi powinien towarzyszyć ktoś, kto ukierunkowałby jego refleksyjne dociekania. Bez merytorycznego wsparcia podejmowane rozważania mogą okazać się zwykłym fantazjowaniem lub rozpamiętywaniem, a nauczycielska wiedza niezmiennie pozostawać będzie na poziomie wiedzy zdroworozsądkowej<sup>8</sup>.

Swoje rozważania koncentruję więc wokół dwóch – kluczowych dla stawania się nauczycielem refleksyjnym – zagadnień. Pierwszym jest wspomaganie (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu własnej refleksyjności, wspomaganie, które z powodzeniem może być realizowane w ramach instytucjonalnego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, a które za Fredem Korthagenem i Joanną Szymczak proponuję oprzeć na cyklu refleksyjnego uczenia się. Drugim są sposoby rozwijania własnej refleksyjności, podtrzymywania się w stanie permanentnej refleksji, która jest przecież jedną z właściwości nauczycielskiego profesjonalizmu. Portfolio, osobisty dziennik i lista pytań to nie jedyne, aczkolwiek najbardziej powszechne techniki rozwijania refleksyjności.

---

<sup>3</sup> M. Suświłło, *W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2012, s. 38.

<sup>4</sup> R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, tł. B. Mazur, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 12.

<sup>5</sup> A. Walczak, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, s. 273.

<sup>6</sup> Day tak oto pisał o rozwoju nauczycieli: „Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą oni być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się”. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 18.

<sup>7</sup> Zob. H. Mizerek, E. Wąsowska, *Edukacja nauczycielska poprzez praktykę ku praktyce*, [w:] S. Kawula, J. Rusiecki (red.), *O nowy model wychowania. Cz. 2, Dylematy rozwiązań praktycznych*, Olsztyn, Glob, 1995, s. 153.

<sup>8</sup> O ograniczeniach kształcenia poprzez praktykę w koncepcji Donalda Alana Schöna i Delli Fish, w których kluczową rolę odgrywa refleksja, pisała Henryka Kwiatkowska. Otóż, uczenie się poprzez praktykę możliwe jest dzięki refleksji. Aby jednak refleksja spełniała swoje funkcje nauczyciel powinien dysponować bogatym doświadczeniem i wiedzą teoretyczną. Cóż po refleksji, która nie może bazować na żadnym z tych elementów? Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 74–75, 83–84.

## Wspomaganie (przyszłego) nauczyciela w stawaniu się nauczycielem refleksyjnym

Na etapie przygotowywania się do zawodu nauczyciela, ale też w toku instytucjonalnego doksztalcania i doskonalenia zawodowego, osobą wspomagającą studentów/doksztalcających się nauczycieli może być wykładowca/nauczyciel akademicki. Zakładając, że ma on realny wpływ na przebieg procesu kształcenia, czy mówiąc słowami Kazimierza Jaskota i Iwony Jazukiewicz „odpowiedzialny jest za wyreżyserowanie i przebieg tego procesu oraz jego skutki”<sup>9</sup>, konsekwentnie należy przyjąć, że jest on również moderatorem pobudzania i rozwijania refleksyjności (przyszłych) nauczycieli. Ponadto, nauczyciel akademicki, jak każdy inny nauczyciel, stać się może osobą znaczącą dla studentów czy studiujących nauczycieli. Stanowi on wówczas dla nich swoisty wzór postępowania, w istotny sposób oddziałuje na ich działanie, poglądy i opinie, odciska trwałe ślady w ich doświadczeniu<sup>10</sup>. Tym samym wielokrotnie zwiększa się jego szanse na efektywne inspirowanie pedagogów do refleksyjności.

Wspomaganie (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu refleksyjności, uczenie się przez nich refleksyjnych sposobów nauczania oraz nabieranie wprawy w refleksyjnym badaniu własnej praktyki – jak podkreślali John Dewey, Donald A. Schön, a aktualnie Bogusława D. Gołębniak – „nie może polegać na przekazie wiedzy i kontroli stopnia jej opanowania”<sup>11</sup>. Aktywność studenta winna raczej koncentrować się na poszukiwaniu, odkrywaniu i konstruowaniu wiedzy, na rozumieniu warunków i procedur kształcenia, na prowadzeniu refleksji i osobistym zaangażowaniu w procesie studiowania. Należy bowiem wyraźnie podkreślić, że: „Doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji”<sup>12</sup>. To ona przynosi zrozumienie sytuacji edukacyjnych, rozwiązanie problemów w klasie oraz tworzenie i rozwijanie własnej teorii nauczania. To dzięki niej adepci zawodu nauczycielskiego postrzegają całościowo zjawiska i procesy pedagogiczne, dostrzegając ich wzajemne uwarunkowania, przyczyny oraz skutki. Refleksja jest też warunkiem zyskania świadomości siebie i swojej zawodowej działalności.

Jolanta Szempruch zauważyła, że w toku edukowania do refleksyjnego nauczania, należy ukierunkowywać przyszłych nauczycieli na permanentną, „analizę swoich poglądów, rekonstrukcję istniejących reprezentacji świata, zmianę jakościową wiedzy przez aktywne poszukiwanie własnej drogi osiągnięcia celu”<sup>13</sup>. Głównymi celami

<sup>9</sup> K. Jaskot, I. Jazukiewicz, *Role zawodowe nauczyciela akademickiego*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin, Oficyna IN PLUS, 2006, s. 312.

<sup>10</sup> O tym kim jest osoba znacząca, kto i kiedy staje się osobą znaczącą pisała Anna Brzezińska. Natomiast Sławomir Jabłoński podjął temat nauczyciela jako osoby znaczącej. Zob. A. Brzezińska, *Dlaczego potrzebny jest nam drugi człowiek?*, „Remedium” 2004, nr 10, s. 4–5; S. Jabłoński, *Nauczyciel*, „Remedium” 2005, nr 9, s. 6–7.

<sup>11</sup> B.D. Gołębniak, *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?*, [w:] B.D. Gołębniak, G.T., *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1999, s. 27.

<sup>12</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 497.

<sup>13</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Impuls, 2013, s. 98.

kształcenia nauczycieli „do refleksyjności” winno być zatem, po pierwsze, budowanie przekonania, że refleksja jest efektywnym narzędziem kreowania osobistej teorii nauczania i doskonalenia własnej praktyki; po drugie, dostarczenie studentom wzorców jak ową refleksję prowadzić i po trzecie, zapewnienie studentom możliwości do praktykowania refleksyjnego nauczania<sup>14</sup>.

Egzemplifikacją urzeczywistniania tak postawionych celów są z pewnością: autorski program kształcenia nauczycieli Allena T. Pearsona<sup>15</sup>, koncepcja zdarzeń krytycznych Davida Trippa<sup>16</sup> oraz propozycja organizacji nauczycielskich praktyk autorstwa Rosemary Perry<sup>17</sup>. Na gruncie literatury polskiej, swoje doświadczenia ze wspomaganiania studentów w stawaniu się refleksyjnymi nauczycielami, opisały, między innymi, Bogusława D. Gołębniak<sup>18</sup> oraz Barbara Kutrowska i Anetta Pereświat-Sołtan<sup>19</sup>.

W tym miejscu, szczególną uwagę chcę zwrócić jednak na spiralny model refleksyjnego uczenia się ALACT (skrót pochodzi od pierwszych liter pięciu etapów cyklu: **A**ction, **L**ooking back on the action, **A**wareness of essential aspects, **C**reating alternative methods of action, **T**rial). Ów model (Rys. 1.), opracowany przez Freda Korthagena jako narzędzie do pracy dla mentorów i nauczycieli, z powodzeniem znalazł zastosowanie w kształceniu holenderskich studentów kierunków pedagogicznych.

Korthagen dostrzegł, że uczenie się jest skuteczne i efektywne, jeśli bazuje na kohezji doświadczania i refleksji, przy czym namysł dokonywany w ciągu pełnego cyklu uczenia się, odbywa się według ustalonych etapów i wiedzie od działania, poprzez przyjrzenie się mu w odstępie czasowym, rozpoznanie istotnych jego aspektów, wykreowanie alternatywnych sposobów działania aż do zastosowania ich w praktyce. Ten ostatni etap cyklu automatycznie uruchamia kolejny cykl refleksyjnego uczenia się. A zatem, studenci przechodząc przez kolejne etapy refleksyjnego uczenia się uzyskują wgląd w swoją działalność edukacyjną, uczą się sztuki nauczania i zdobywają nawyk systematycznego podejmowania refleksji. Towarzyszy im ona bowiem na każdym etapie cyklu<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> Por. D. Fish, H. Broekman, *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1, s. 27.

<sup>15</sup> Zob. A. T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tł. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.

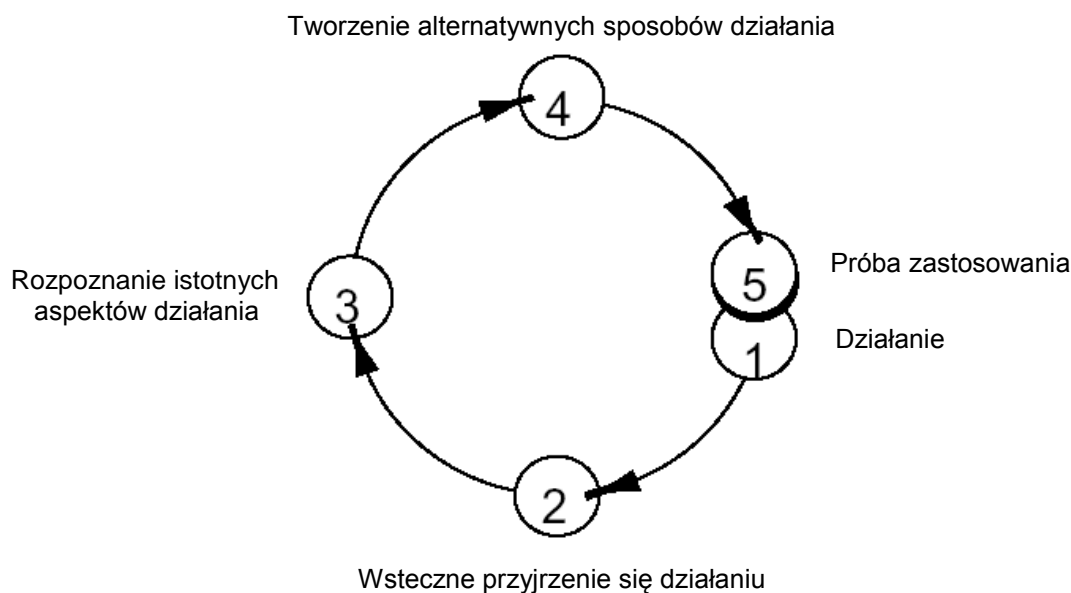
<sup>16</sup> Zob. D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tł. K. Krużewski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996. O koncepcji „zdarzeń krytycznych” zob. też: J. Szymczak, *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 52–59; J. Szymczak, *Ze zdarzeniami krytycznymi w tle: namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4, s. 55–74; J. M. Łukasik, *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*, [Będzin], Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2015, s. 43–57.

<sup>17</sup> Zob. R. Perry, *Teoria i praktyka...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> Zob. B. D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań, Edytor, 1998, 158–168.

<sup>19</sup> Zob. B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014.

<sup>20</sup> Tamże, s. 75–76.



Rys. 1. ALACT – cykl refleksyjnego uczenia się według Freda Korthagena<sup>21</sup> (tłumaczenie własne)

Ważnym elementem tak zaprojektowanego cyklu refleksyjnego uczenia się są sformułowane przez studentów pytania i próba udzielenia nań odpowiedzi. Na pierwszym etapie cyklu studenci pytają samych siebie o to, co chcą osiągnąć, jakie działanie chcą podjąć? Drugi etap to rozważania na temat tego, co się wydarzyło, co zrobiłam/em, co wtedy myślałam/em? Na trzecim etapie studenci dociekają istoty problemu lub doświadczonego sukcesu, a więc pytają: na czym polega problem, co stoi za powodzeniem mojego działania? Na czwartym etapie, skoncentrowanym na tworzeniu alternatywnych sposobów działania, studenci poszukują odpowiedzi na pytania: jakie alternatywy widzę, jakie wady i zalety dostrzegam, co wykorzystam kolejnym razem, a jakiego błędu już nie popełnię? Piąty etap, będący próbą zastosowania wykreowanych sposobów działania, uruchamia kolejny cykl refleksyjnego uczenia się<sup>22</sup>.

W przechodzeniu przez kolejne etapy cyklu refleksyjnego uczenia się, istotną rolę odgrywa nauczyciel akademicki. Na pierwszym etapie (działanie) wykładowca pomaga w dostrzeżeniu i zdefiniowaniu użytecznych doświadczeń. Na drugim etapie wspomaga działania studenta swoją empatycznością, autentycznością, akceptacją. Na trzecim etapie cyklu nauczyciel pomaga studentowi dokonać uogólnień, wyłonić to, co użyteczne dla „tu i teraz”, dostrzec błędy, aby ich unikać w przyszłości. Nauczyciel pomaga też studentom w znalezieniu i wybraniu rozwiązań (na czwartym etapie), zaś podczas wdrażania pomysłów w czyn (piąty etap) pomaga im w zainicjowaniu kolejnego cyklu uczenia się<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> H. Broekman, T. Wubbels, F. Korthagen, *Reflection: looking back to look forward*, [w:] *Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium Kazimierz Dolny, kwiecień 1996*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1996, s. 76.

<sup>22</sup> Zob. Model Korthagen, <http://reflectiesite.nl/model-korthagen/> [dostęp: 25.04.2017].

<sup>23</sup> Zob. H. Broekman, T. Wubbels, F. Korthagen, *Reflection: looking back...*, dz. cyt., s. 76.

Krytyczna refleksja nad osobistą teorią nauczania, dostrzeżenie jej słabych stron i możliwości rozwoju, wreszcie próba wykreowania alternatywnych sposobów działania i ponowne uruchomienie cyklu refleksyjnego uczenia się, oto istota refleksyjności nauczyciela, który „patrzac wstecz patrzy naprzód” (looking back to look forward).

W oparciu o koncepcje Davida Trippa, Donald A. Schöna i Ellen J. Langer, model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli zaproponowała również Joanna Szymczak. Ów model<sup>24</sup> obejmuje sześć etapów, a etap ostatni stanowi źródło kolejnych refleksji. Autorka zachęca w ten sposób do nieustannego refleksyjnego przyglądania się zdarzeniom edukacyjnym i przez to wspieranie (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu ich refleksyjności. Kolejne etapy modelu obejmują więc: 1) wybór zdarzenia/sytuacji edukacyjnej, 2) opis zdarzenia/sytuacji edukacyjnej, 3) analizę zdarzenia/sytuacji edukacyjnej przez odwołanie się do własnej wiedzy i doświadczenia, 4) wyodrębnianie/nazywanie obszarów problemowych/ zagadnień, 5) analizę problemów/zagadnień edukacyjnych przez odwołanie się do literatury naukowej oraz innych zasobów zewnętrznych, 6) wprowadzenie zmian we własnej praktyce. Świadoma i pełna realizacja kolejnych kroków wymaga określonej wiedzy i umiejętności. Konieczne jest więc aby w toku studiów studenci zdobyli określone zdolności:

- w wymiarze teoretycznym: zdolność rozumienia idei bycia oraz stawania się refleksyjnym nauczycielem i jej znaczenia w (ale także dla) pracy nauczyciela oraz zdolność rozumienia znaczenia koncepcji teoretycznych w pracy nauczyciela.
- w wymiarze praktycznym: zdolność obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, spostrzegania zdarzeń edukacyjnych, ich analizowania (nadawania zdarzeniom wymiaru krytycznego), zdolność uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia/perspektyw, zdolność poszukiwania koncepcji teoretycznych, ich wykorzystania przy interpretowaniu zdarzeń edukacyjnych oraz zdolność refleksyjnego wprowadzania zmian w działaniach podejmowanych w pracy z uczniami<sup>25</sup>.

Sposób kształcenia nauczycieli zaproponowany przez Joannę Szymczak, jak konstatuje sama autorka, „stwarza szansę organizowania warunków do uczenia się w taki sposób, by studenci mieli możliwość stawania się refleksyjnymi praktykami (by mieli możliwość rozwijania u siebie przymiotów charakteryzujących refleksyjnego nauczyciela)”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Szymczak poczyniła zastrzeżenie, co do rozumienia modelu. Otóż znamieną dla modelu skończoność w tym przypadku dotyczy rozważań czynionych „tu i teraz”. Charakteryzuje go też „cyrkularność”, a zatem możliwe jest wielokrotne powracanie do zdarzenia i poddawanie go ponownej analizie. Autorka wyjaśnia, że „bardziej adekwatne wydaje się więc mówienie (w kontekście tego modelu) o <<poznawaniu>> niż o <<poznaniu>>”. J. Szymczak, *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1 (28), s. 147.

<sup>25</sup> Tamże, s. 148–149.

<sup>26</sup> Tamże, s. 149.

Na podstawie przywołanych modeli oraz wzmiankowanych koncepcji i praktyk kształcenia refleksyjnego, kluczowymi kwestiami wspomagania (przyszłych) nauczycieli w rozwijaniu własnej refleksyjności zdają się być:

- **uwrażliwianie studentów na refleksyjny potencjał zdarzeń**, a więc „wytrącanie” ich ze stanu pewności i bezpieczeństwa, wzbudzanie wątplenia, wskazywanie ambiwalencji sytuacji edukacyjnych lub wspólne dociekanie istoty problemu, ale także ukazywanie jak z sytuacji wątpliwych i niejednoznacznych wygenerować ich potencjał twórczy i rozwojowy;
- **kierowanie myślenia studentów ku różnym „rodzajom” refleksji**. Refleksja może obejmować różne poziomy praktyki, od zrozumienia tego, co się wydarzyło (refleksja interpretacyjna), poprzez poszukiwanie różnych rozwiązań problemów (refleksja kreacyjna), aż do zakwestionowania własnej praktyki i projektowania zmiany (refleksja modernizacyjna). Różny też może być przedmiot nauczycielskiej refleksji. Mogą to być sytuacje edukacyjne, fakty i zdarzenia z codzienności szkolnej (refleksja sytuacyjna), mogą to być relacje interpersonalne podmiotów edukacji (refleksja interpersonalna), a może to być osoba nauczyciela, jej wewnętrzne stany, przekonania, emocje, ale też osobista koncepcja kształcenia, metody i środki pracy (refleksja intrapersonalna). Wreszcie różna może być usytuowanie refleksji względem działania – może być ona analizą retrospektywną lub przewidywaniem sposobu rozwiązania problemu (refleksja nad działaniem), może być też namysłem w akcji (refleksja w działaniu);
- **stosowanie refleksyjnych metod, technik, modeli kształcenia**. Wspomaganie studentów w stawaniu się nauczycielami refleksyjnymi winno zakładać koherencję treści i form kształcenia. Refleksja powinna być zatem zarówno przedmiotem poznania, jak i metodą poznania<sup>27</sup>. Dopiero uczestnicząc w kształceniu do refleksyjności i poprzez refleksję studenci interioryzują przekonania, postawę, sposób działania nauczyciela refleksyjnego.
- **refleksyjna postawa nauczyciela akademickiego**. Najskuteczniejszy we wspomaganie nauczycieli w rozwijaniu własnej refleksyjności będzie wykładowca, który nie dość, że wie o refleksji „wszystko”, że potrafi dokonywać refleksji, potrafi też tej umiejętności nauczyć innych, to w codziennych działaniach przejawia refleksyjne nastawienie do życia. Nie wystarczy bowiem przekonanie, że warto być refleksyjnym nauczycielem, dopiero bowiem prezentując uosobienie refleksyjności jesteśmy w stanie przekonać innych do pracy nad rozwojem własnej refleksyjności.

---

<sup>27</sup> Zob. K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 81.



## Pracując nad własną refleksyjnością

Zarówno w toku studiowania, jak też w ramach samodoskonalenia warto by (przyszły) nauczyciel nie tylko nie ustawał w dokonywaniu ciągłego namysłu, ale by wręcz stymulował się do refleksji. „Wystawianie się” na ciągłe poszukiwanie i analizowanie, na stale towarzyszące uczucie niepewności i niewiedzy, wreszcie nieustannie naruszane poczucie bezpieczeństwa – to zawsze wzbudza refleksje. Nauczyciel więc winien: „systematycznie zadawać sobie pytania o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego; badać własne nauczanie i umiejętności potrzebne do niego; podawać w wątpliwość teorię i testować ją w praktyce, wykorzystując te umiejętności; umożliwiać innym nauczycielom obserwację swojej pracy – bezpośrednio lub poprzez nagrania – oraz uczciwą dyskusję o niej”<sup>28</sup>.

W literaturze przedmiotu znajdujemy opisy konkretnych technik pracy nad własną refleksyjnością. Niewątpliwie sposobem na podtrzymywanie się w stanie permanentnej refleksji, czy – jak pisała Anna Perkowska-Klejman<sup>29</sup> – sposobem na wyrabianie nawyku dokonywania refleksji są: **portfolio, osobisty dziennik i lista pytań**. Nie są to jedyne techniki rozwijania refleksyjności (na przykład Małgorzata Taraszkiewicz zaproponowała wiele ćwiczeń do samodzielnego badania swoich przekonań, nawyków, strategii widzenia i rozwiązywania problemów<sup>30</sup>; Fred Korthagen z kolei opisał techniki stymulowania refleksji: „Ściana”, „Kolumny”, „Siatka zasobów”, „Strzałki”, które z powodzeniem można wykorzystać w doskonaleniu własnego warsztatu pracy, ale przede wszystkim w rozwoju własnej refleksyjności<sup>31</sup>, również Anna Krajewska, wzorem uczelni amerykańskich, zaproponowała techniki wywołujące refleksję studentów i wykładowcy: „minutowe pytania” i „przerwanie wykładu”<sup>32</sup>, Marta Kochanek zaś opisała swoje doświadczenia z inspirowania studentów do refleksji poprzez analizę tekstów źródłowych<sup>33</sup>, ale z pewnością najbardziej powszechne.

**Portfolio**, powszechnie pojmowane jako „teczka zawierająca dokumentację czyjejś działalności artystycznej, np. rysunki, zdjęcia”<sup>34</sup>, znalazło zastosowanie również w edukacji. W procesie kształcenia portfolio, będące zbiorem materiałów wybranych przez uczącego się, ma na celu prezentację wiedzy i umiejętności jednostki w danym

<sup>28</sup> L. A. Stenhouse, [za:] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>29</sup> Zob. A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4, s. 284.

<sup>30</sup> Zob. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 2000.

<sup>31</sup> Szczegółowy opis technik zob. H. Broekman, T. Wubbels, F. Korthagen, *Reflection: looking back...*, dz. cyt., s. 82–85.

<sup>32</sup> A. Krajewska, *Sprzężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2)*, Szczecin, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, 2003, s. 211–212.

<sup>33</sup> M. Kochanek, *O przewadze poszukiwań nad wskazówkami – autorefleksja nauczyciela akademickiego*, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 133–137.

<sup>34</sup> J. Bralczyk (red.), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 606.

zakresie<sup>35</sup>. Jest więc portfolio techniką monitorowania indywidualnego rozwoju, na przykład dziecka, ułatwiającą całościowy ogląd jego kompetencji i możliwości. Jest też z powodzeniem wykorzystywane w monitorowaniu i autoprezentacji rozwoju profesjonalnego nauczyciela<sup>36</sup>. Może być również zastosowane jako „narzędzie stymulowania procesu samokształcenia sprzyjające uruchamianiu świadomej refleksji nad samym sobą w roli nauczyciela, własnym działaniem, osobistym stylem czy teorią nauczania”<sup>37</sup>. Jak zauważyła Bogusława D. Gołębnik, portfolio zastosowane przez nauczyciela, czy to jako technika oceniania postępów ucznia czy też jako technika monitorowania własnego rozwoju zawodowego, uruchamia jego refleksję „nad realizowanym nauczaniem i sprzyja tym samym wzrostowi jego <<miękkich>> kompetencji profesjonalnych”<sup>38</sup>.

Uznaną techniką rozwijania refleksyjności jest też **prowadzenie dziennika**. Zapis myśli nasuwających się spontanicznie i rozważań prowadzonych z namysłem jest sposobem na utwalenie wydarzeń i doświadczeń, dzięki czemu można do nich w przyszłości powracać. W dzienniku można też odnotowywać cytaty z przeczytanych publikacji, własne do nich komentarze, a przede wszystkim osobiste zapiski z obserwacji, odczuć, reakcji. W ten sposób nauczyciel dokonuje pogłębionej analizy sytuacji i swojej roli, dochodzi sensu swych przeżyć. Dziennik staje się narzędziem samopoznania i jednocześnie punktem wyjścia do dalszych refleksji. Zwerbalizowanie myśli pozwala bowiem stawiać kolejne pytania, cele, problemy do przemyślenia. Tym samym nauczyciel nie tylko poddaje ciągłej samoocenie swoje działania, ale także doskonali je. Pisanie uwidacznia proces przejścia od zastanawiania się nad aspektami nauczania do sformułowania konkluzji i podjęcia decyzji.

Rozwijanie własnej refleksyjności dokonuje się również poprzez **formułowanie pytań do samego siebie**. Przygotowując się do pracy, będąc w centrum edukacyjnych zdarzeń oraz z dystansu czasowego analizując i oceniając zdarzenia minione, nauczyciel kieruje do siebie pytania inicjujące wewnętrzny dialog. Vlastimil Švec skategoryzował je jako:

- **pytania opisowe** – umożliwiające werbalizację własnych rozważań, przekonań, sposobów działania, emocji (Co uważam za kluczowe w tych treściach? Co sędzę o danym programie nauczania? W jaki sposób komunikowałam/em się z uczniami? Co czułam/em w czasie tej rozmowy?);
- **pytania samooceniające** – zmierzające do oceny jakości rozważań, poglądów, stanowisk, sposobów postępowania (W jakim stopniu moje rozważania nad metodami nauczania odpowiadają nowym poglądom na aktywizację

<sup>35</sup> Zob. M. Pamuła, *Portfolio*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, 2014, s. 209–210.

<sup>36</sup> Zob. B. D. Gołębnik, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] B. D. Gołębnik (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002, s. 22–28.

<sup>37</sup> B. Bednarczuk, K. Kusiak, D. Zdybel, *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Warszawa, Difin, 2011, s. 265.

<sup>38</sup> B. D. Gołębnik, *Nabywanie kompetencji...*, dz. cyt., s. 22.

uczniów? Co o moim sposobie nauczania powiedzieliby konstruktywiści? Czy moje rozwiązanie problemu było słuszne?);

- **pytania przyczynowe** – nastawione na ujawnienie źródeł i przyczyn uświadomionych stanowisk, myślenia pedagogicznego, sposobów postępowania, emocji (Dlaczego tak zachowuję się wobec tego ucznia? Jakie emocje towarzyszyły mi podczas tej rozmowy? Co sprawiło, że postąpiłam/em właśnie w ten sposób?);
- **pytania decydujące** – prowadzące do zmiany poglądów, nastawień, sposobów działania (Co muszę zrobić, by kolejnym razem lepiej zadziałać w podobnej sytuacji? Co zrobić, by pobudzić uczniów do aktywności? Co mi jest potrzebne, bym lepiej kierował/a pracą grupy?)<sup>39</sup>.

Podejmowanie dialogu ze sobą może się przyczynić nie tylko do pomyślnego rozwiązania problemu, ale również problemom zapobiec, a nawet przeciwdziałać rutynie i schematyzmowi w działaniu. Jest też ów myślowy dialog ze sobą okazją do „poznania, badania i zmiany własnej praktyki, widzianej w szerszym kontekście społeczno-kulturowym, co w konsekwencji prowadzi do samorozwoju”<sup>40</sup>.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inne sposoby pobudzania się do refleksji:

- czytanie książek, śledzenie wyników badań naukowych;
- udział w zdarzeniach edukacyjnych, innowacjach pedagogicznych;
- wyjazdy studyjne, udział w konferencjach naukowych, pisanie artykułów;
- prowadzenie badań nad własną praktyką; dzielenie się wiedzą z innymi nauczycielami – prowadzenie zespołu samokształceniowego, szkoleń, lekcji pokazowych;
- pełnienie funkcji opiekuna praktyk studenckich, ale też opiekuna stażu, eksperta komisji awansowych;
- dokształcanie się w ramach studiów podyplomowych, doktoranckich, udział w kursach i szkoleniach;
- wkroczenie na ścieżkę awansu zawodowego.

Propozycje tu zawarte nie wyczerpują katalogu sposobów budzenia refleksji nauczycieli. Co więcej, to właśnie refleksyjność pozwala dostrzegać wciąż nowe możliwości jej rozwijania. Za kluczowe zaś uznać należy: dostrzeganie i rozumienie konieczności refleksyjnego działania, świadomość korzyści płynących z refleksyjności oraz umiejętność refleksyjnego uczenia się i nauczania. Istotne jest również, by nauczyciel swą postawą oraz zachowaniem dawał świadectwo refleksyjnego funkcjonowania, nie tylko w życiu zawodowym, ale też i osobistym.

---

<sup>39</sup> Zob. V. Švec, *Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela*, tł. B. Sedlaczek, [w:] M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 67–68.

<sup>40</sup> R. Stawinoga, *Refleksyjny nauczyciel – partnerem ucznia w przestrzeni edukacyjnej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Białystok, Trans Humana, 2010, s. 408.

## Zakończenie

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to proces długotrwały i złożony. W rozwijaniu refleksyjności rozumianej jako sprawność współczesnego nauczyciela, jego kompetencja, potrzebny jest bowiem czas, aby z rozwagą i wytrwale kierować myśli ku sobie i swojemu działaniu. Czas potrzebny jest również, by nowe nastawienia i zachowania mogły zostać zinterioryzowane. Tylko wówczas możliwe jest ich trwałe stosowanie. Tylko wówczas refleksyjność może stać się częścią nauczycielskiej codzienności<sup>41</sup>.

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to też proces trudny, czasem nawet bolesny. Permanentne i krytyczne przyglądanie się sobie otwiera bowiem „dostęp do źródeł mitów zawartych w naszym myśleniu, pozwala odsłonić siłę zakorzenionych stereotypów, ujawnić i być może także zrozumieć przyczyny naszych wewnętrznych napięć, uprzedzeń, frustracji, egzystencjalnych lęków, które trudno opanować, kiedy mierzymy się z przeciwnościami i oporem edukacyjnej rzeczywistości”<sup>42</sup>.

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to proces o charakterze osobistym, nie-raz wręcz intymnym<sup>43</sup>. W refleksji nauczyciel dotyka bowiem głębokich, czasem nawet ukrytych pokładów swojej umysłowości, duchowości, uczuciowości. Wewnętrzny wymiar refleksji otwiera z kolei „perspektywę odmiennych <<metafizycznych>> doznań w rozpoznawaniu własnej, nauczycielskiej wielowymiarowości”<sup>44</sup>.

Stawanie się refleksyjnym nauczycielem to permanentny proces samopoznania, samodoskonalenia, samowychowania. Stawanie się refleksyjnym nauczycielem oznacza bowiem „systematyczne badanie i teoretyzowanie na temat własnej praktyki, krytyczne i twórcze myślenie o własnym działaniu, nastawienie na uzyskiwanie rozumienia”<sup>45</sup>. Tym samym, stawanie się nauczycielem refleksyjnym stanowi istotny, a nawet konieczny, element (samo)rozwoju profesjonalnego.

## Bibliografia

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa, WiP 1998.
- Bednarczuk B, Kusiak K., Zdybel D., *Portfolio w procesie kształtowania refleksyjności przyszłych nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Warszawa, Difin, 2011, s. 260–275.
- Bralczyk J. (red.), *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

<sup>41</sup> Por. A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjny nauczyciel...*, dz. cyt., s. 284.

<sup>42</sup> A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Wprowadzenie*, [w:] A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 7.

<sup>43</sup> Zob. B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, dz. cyt., s. 153.

<sup>44</sup> A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 7–8.

<sup>45</sup> B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, dz. cyt., s. 152.

- Broekman H., Wubbels T., Korthagen F., Reflection: looking back to look forward, [w:] Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium Kazimierz Dolny, kwiecień 1996, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1996, s. 68–85.
- Brzezińska A., Dlaczego potrzebny jest nam drugi człowiek?, „Remedium” 2004, nr 10, s. 4–5.
- Czerepaniak-Walczak M., Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 71–82.
- Day Ch., Rozwój zawodowy nauczyciela, przekł. J. Michałak, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Fish D., Broekman H., Nowe podejście do kształcenia nauczycieli, przeł. K. Konarzewski, „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1, s. 20–31.
- Gołębniak B. D., Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji?, [w:] B. D. Gołębniak, G. T., Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 1999, s. 13–31.
- Gołębniak B. D., Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania, [w:] B. D. Gołębniak (red.), Uczenie metodą projektów, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002, s. 10–28.
- Gołębniak B. D., Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność, Toruń–Poznań, Edytor, 1998.
- Jabłoński S., Nauczyciel, „Remedium” 2005, nr 9, s. 6–7.
- Jaskot K., Jazukiewicz I., Role zawodowe nauczyciela akademickiego, [w:] K. Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin, Oficyna IN PLUS, 2006, s. 307–320.
- Kochanek M., O przewadze poszukiwań nad wskazówkami – autorefleksja nauczyciela akademickiego, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 133–137.
- Kotusiewicz A. A., Koć-Seniuch G., Wprowadzenie, [w:] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.), Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 7–10.
- Krajewska A., Sprzężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2), Szczecin, Agencja Wydawnicza „Kwadra”, 2003, s. 208–213.
- Kutrowska B., Pereświat-Sołtan A. (red.), Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014.
- Kwiatkowska H., Pedeutologia, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Łukasik J. M., Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne, [w:] S. Kowal, M. Mądry-Kupiec, Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, [Będzin], Wydawnictwo internetowe e-bookowo, 2015, s. 43–57.
- Mastalski J., Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku, [w:] J. Grzesiak (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji, Kalisz-Konin, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, 2008, s. 107–116.
- Mizerek H., Wąsowska E., Edukacja nauczycielska poprzez praktykę ku praktyce, [w:] S. Kawula, J. Rusiecki (red.), O nowy model wychowania. Cz. 2, Dylematy rozwiązań praktycznych, Olsztyn, Glob, 1995, s. 141–156.
- Model Korthagen, <http://reflectiesite.nl/model-korthagen/> [dostęp: 25.04.2017].
- Pamuła M., Portfolio, [w:] J. Karbowniczek (red.), Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego, Warszawa, Instytut Wydawniczy Erica, 2014, s. 209–210.

- Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, tł. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- Perkowska-Klejman A., *Refleksyjny nauczyciel – nauczyciel w lustrze*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4, s. 281–286.
- Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, tł. B. Mazur, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli, Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Stawinoga R., *Refleksyjny nauczyciel – partnerem uczenia w przestrzeni edukacyjnej*, [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, Białystok, Trans Humana, 2010, s. 406–414.
- Suświłło M., *W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] M. Suświłło (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2012, s. 35–50.
- Švec V., *Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela*, tł. B. Sedlaczek, [w:] M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 61–71.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Szymczak J., *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1 (28), s. 140–153.
- Szymczak J., *Zdarzenia krytyczne jako element codziennej praktyki zawodowej nauczyciela*, „Forum Dydaktyczne” 2007, nr 2, s. 52–59.
- Szymczak J., *Ze zdarzeniami krytycznymi w tle: namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4, s. 55–74.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, Wydawnictwa CODN, 2000.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tł. K. Krużewski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996.
- Walczak A., *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.