

Anna Jasiulewicz

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: anna.jasiulewicz@op.pl ORCID: 0000-0001-8808-4648

## Refleksyjne myślenie w zawodzie pedagoga na przykładzie badań nad kreatywnością

### STRESZCZENIE

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie istoty myślenia refleksyjnego i namysłu nad własną praktyką w pracy pedagoga. Jest ono bowiem podstawą do rozumienia swojego działania i poczucia sensu pedagogicznej aktywności. Pierwsza część artykułu przedstawia współczesną literaturę na temat samodoskonalenia, myślenia krytycznego i refleksji. W drugiej części zaprezentowane zostały badania nad kreatywnością dziecięcą, które stanowią przykład rozważań nad własną praktyką.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój zawodowy nauczyciela, myślenie refleksyjne, praktyka pedagogiczna, samodoskonalenie nauczyciela

### Wprowadzenie

U progu XXI wieku znaleźliśmy się w zupełnie innej formacji kulturowej, w której rewolucja technologiczna sprawiła, że wiedza przekracza możliwości poznawcze ludzi, a jednocześnie jest dostępna na wyciągnięcie ręki (Dorczak, 2019). Nasuwa się więc pytanie o cele edukacji i sens zawodu nauczyciela we współczesnym świecie, który, jak scharakteryzował go Zygmunt Bauman (2007), jest dynamiczny i nieprzewidywalny. Zadaniem edukacji oraz nauczycieli powinno być – zdaniem tego socjologa – przygotowanie młodych ludzi do radzenia sobie z rzeczywistością, z którą przyjdzie im się zmierzyć w przyszłości (Bauman, 2007). Z jednej strony liczne przykłady dowodzą, że transformacje społeczne stwarzają okazję do podejmowania nowych wyzwań, z drugiej jednak – nowe perspektywy wyznaczają konieczność stawiania nowych pytań o cele działania jednostki, wybory wartości i aspiracje przedstawicieli wielu grup społecznych. W tym przypadku szczególną uwagę poświęca się nauczycielom – ci bowiem stają przed bardzo złożonym zadaniem, jednocześnie interpretowania wyznaczników rzeczywistości, a także wskazywania ich uczniom i wychowankom (Wojciechowska, Szpringer i Chmielewski, 2014). Rola współczesnego nauczyciela leży więc w „tworzeniu warunków na rzecz wspierania uczniów tak, by zdobywali oni szerokie kom-

petencje społeczne, by dokonywał się ich rozwój społeczny umożliwiający im twórczą adaptację” (Rutkowiak, 1995, s. 299). Jak wspomina Kwaśnica (2003), wiele obserwacji i opinii wypowiedzianych o nauczycielach, skłania do myślenia o nich jako osobach, które absolutyzują kompetencje techniczne, zaniebując przy tym kompetencje praktyczno-moralne. Przejawami tej ogólnej tendencji, według wyżej wspomnianego pedagoga (Kwaśnica, 2003) są m.in.:

- 1) Samoograniczenie powinności zawodowych, polegające na przekonaniu, że główną powinnością zawodową jest realizacja postawionych przed nauczycielem, jednak ustalanych bez jego udziału, celów i zadań;
- 2) Przekształcanie problemów praktyczno-moralnych w problemy techniczne. Nauczyciel przyjmuje, że problemy te rozwiązuje się w ten sam sposób – poprzez użycie odpowiednich metod. Zapomina o komunikacji oraz indywidualnych możliwościach dziecka, które pozwalają mu wiele tego typu problemów rozwiązać samodzielnie;
- 3) Skracanie i zawężanie perspektywy swojego rozwoju, które polega na redukowaniu roli nauczyciela do samego wykonawcy, nie dostrzegającego innych problemów poza technicznymi.

Z tymi i wieloma innymi problemami we własnej praktyce spotyka się współczesny nauczyciel. Trzeba podkreślić, że aby jednak spełniać wymagania stawiane przez nową rzeczywistość, należy zwrócić uwagę na istotę takich czynników jak samoobserwacja, namysł i doskonalenie własnego warsztatu pedagogicznego.

Celem niniejszej pracy jest więc poruszenie tematu doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego i refleksji nad własną praktyką pedagogiczną na przykładzie badań nad twórczością dziecięcą. Opierają się one na mojej pracy magisterskiej pt. *Rozwijanie twórczego myślenia dzieci w przedszkolu*. Napisana ona została w 2022 roku z ramienia Uniwersytetu Szczecińskiego, pod kierunkiem dr. hab. Tomasza Zimnego oraz dr. hab. Maksymiliana Chutorańskiego. Głównym celem badań było przedstawienie, w jakich sytuacjach zadaniowych dzieci podejmują aktywność twórczą. Na potrzeby tekstu wyodrębniony został wybrany wątek dotyczący sposobu zbierania danych i ich analizy, który zilustrować ma możliwości podejmowania refleksji nad własną praktyką pedagogiczną. W pierwszej części artykułu przedstawiono rozważania dotyczące sensu samodoskonalenia nauczycieli w zakresie działalności dydaktycznej. W drugiej części natomiast, na przykładzie badań

dotyczących rozwijania twórczości dzieci w przedszkolu, zaproponowany został sposób namysłu nad własną pracą dydaktyczną.

### **Samodoskonalenie w zawodzie nauczyciela**

Rozwój zawodowy jest procesem niezwykle złożonym, który wymaga ogromnego wysiłku i nastawienia na wprowadzanie zmian. Jest związany nie tylko ze sferą zawodową człowieka, ale przebiega także w jego osobistej sferze (Wojciechowska i in., 2014). Od wielu lat temat rozwoju zawodowego leży nie tylko w kwestii samego nauczyciela – jest on także zobowiązany do tego prawnie. Jak wskazuje art. 12 ust. 3 Karty Nauczyciela: „Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie” (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela). Oznacza to, że nauczyciel musi poszerzać nie tylko swoją wiedzę specjalistyczną, ale także tę ogólną. Należy jednak pamiętać, że nauczyciele powinni przede wszystkim podejmować się doskonalenia tych obszarów swojej działalności dydaktycznej, która odzwierciedla zapotrzebowanie w grupie szkolnej czy przedszkolnej. Musi to obejmować spójne, odpowiednie zajęcia, które są powiązane z rzeczywistością (Bray-Clark i Bates, 2003). Od nauczyciela oczekuje się problemowego i perspektywicznego spojrzenia na rolę, którą pełni oraz pogłębiania własnych zasobów. Zasadne jest więc, aby podkreślić w stosunku do nauczyciela konieczność pracy nad własnym warsztatem pedagogicznym w kontekście aktualnych warunków, a także odczuwanych ograniczeń i utrudnień (Wojciechowska i in., 2014).

Z kategorią samodoskonalenia zawodowego wiąże się pojęcie kompetencji, które rozumiane jest jako „zdolność i gotowość podejmowania decyzji i realizacji zadań na poziomie odpowiadającym społecznym standardom wraz z ponoszeniem za owe działania odpowiedzialności” (Szempruch, 2012, s. 22). Kompetencja powstaje jako wynik integracji wiedzy, umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Przyjmuje się, że przejawem kompetencji jest nie tylko zysk intelektualny, ale także rozwój koniecznych nastawień jako podstawy do realizacji celów (Wojciechowska i in., 2014). Jedno z podejść do zrozumienia kompetencji zawodowych zaproponował Schön (1987). Postrzega on praktyków jako kogoś więcej niż tylko osoby rozwiązujące problemy. Sugeruje raczej, że rola praktyka jest krytyczna. Filozof wskazuje także, że jednostki wykazują zdolność postrzegania problemów w sposób ułatwiający ich rozwiązanie w określonym kontekście, które nazwał reakcją w działaniu (Schön, 1987). Skuteczny profesjonalista charakteryzował się będzie zdolnością do rozwiązywania sytuacji problematycznych,

nowych, niestandardowych. Mniej skuteczny profesjonalista będzie uciekał się do rutynowych rozwiązań i powtarzalnych zachowań (Dunn i Shriner, 1999). W tym miejscu należy także podkreślić różnicę, jaka istnieje pomiędzy myśleniem w działaniu a myśleniem nad działaniem. Refleksja nad działaniem stanowi aspekt namysłu nad własną praktyką. Wracamy w nim myślą do tego, co robiliśmy, w celu odkrycia, w jaki sposób nasza wiedza praktyczna mogła mieć udział w nieoczekiwanych rezultatach naszych czynności. Proces ten ma spiralne, następujące po sobie stadia: działanie, uczenie się, wyciąganie wniosków z działania i jego poprawa. Refleksja w działaniu jest procesem uczenia się z doświadczenia. Pozwala ona wyjaśnić, w jaki sposób osobista wiedza praktyczna może ulegać zmianom. Warunkiem zaistnienia tego procesu jest umiejętność dokonywania zmiany sytuacji problemowej na taką, która ukazywałaby ją w innym świetle, z innej perspektywy (Mizerek, 2021, s. 47).

Samooceńca jest fundamentalną techniką samodoskonalenia i bezpośrednio związana jest z rozwojem zawodowym nauczyciela. Zmiana następuje bowiem poprzez refleksję nad doświadczeniem i świadomość, że przekonania o własnej skuteczności pośredniczą we wpływie samooceny na pracę dydaktyczną. Skuteczność nauczyciela wpływa na ustalanie celów i nakładu pracy. Skuteczny nauczyciel chętnie próbuje nowych pomysłów, szczególnie technik, które są trudne do wdrożenia i wiążą się z ryzykiem (Ross i Bruce, 2007). Refleksja w działaniu jest procesem eksperymentowania z interpretacjami i możliwymi rozwiązaniami (Dunn i Shriner, 1999). Myślenie refleksyjne umożliwia jednostkom ocenę wcześniejszej wiedzy i konstruowanie nowej za pomocą doświadczeń, pomagając w ten sposób nauczycielom w rozwoju zawodowym. Można także stwierdzić, że refleksja jest formą ciągłej ewaluacji, ponieważ nauczyciele zbierają informacje zwrotne i wykorzystują je do nieustannego doskonalenia swojego warsztatu. Zastosowanie refleksyjnego podejścia do rozwoju nauczyciela wzmacnia ich poczucie wątpliwości w to, co robią, i motywuje do refleksji nad własnym działaniem, szukania nowych rozwiązań i bycia swojego rodzaju badaczem własnych kompetencji (Gheith i Aljaberi, 2018).

Mirzagitova i Akhmetov (2015) wymieniają umiejętność podejmowania refleksji jako jedną z podstawowych kompetencji, którą posiadać powinien przyszły nauczyciel. Podkreślają oni, że w wyniku refleksji powstaje możliwość dokładniejszej oceny zachowania i podejmowania decyzji. Refleksja natomiast pojawia się w wyniku pewnego rozwoju myślenia i świadomości. Ma ona ogromne znaczenie dla osoby w każdej działalności. Szczególną rolę odgrywa w trudnej pracy umysłowej oraz w miejscach, gdzie wzmożona jest interakcja międzyludzka. Niewątpliwie do takiej grupy należy działalność

pedagogiczna. Nauczyciel podejmuje cały czas wysoką aktywność intelektualną i społeczną. Autorzy wymieniają także przeszkody refleksji pedagogicznej, są to m.in.: stereotypy, autorytarny styl nauczania i komunikacji z uczniami, strach, brak odpowiedzialności, niski poziom kompetencji zawodowych, niedostateczny poziom rozwoju świadomości, ograniczenie inteligencji czy prymitywne mechanizmy obrony psychologicznej. Minimalizowanie tychże utrudnień jest jednym z kierunków tworzenia przyjaznego nauczycielom środowiska pracy (Mirzagitova i Akhmetov, 2015). Zastosowanie refleksyjnego podejścia do pracy nauczyciela zwiększa ich dysonans poznawczy i zachęca do refleksji nad własnym działaniem, krytycznego myślenia w celu zrozumienia problemu i opracowania własnego rozwiązania.

Florez (2001) opisała cztery etapy myślenia refleksyjnego. Należą do nich:

1. Zbieranie danych o tym, co się dzieje w klasie, opisane jako dyrektywa „zbierz dane opisowe”. Autorka podkreśla, że refleksyjni praktycy potrzebują szczegółów i szerokiej perspektywy. Dane natomiast zbierane mogą być przy użyciu dowolnej metody.
2. Analiza zebranych danych. Można rozważać je pod kątem ujawnianych przez nie postaw, założeń, przekonań, celów, relacji itd. Jest to moment, w którym nauczyciel dostrzega, co się stało nieoczekiwanego, czy coś go zaskoczyło lub w jaki sposób dane odnoszą się do rzeczywistości. Jest to miejsce na zadawanie pytań i prób odpowiadania na nie.
3. Przemyślenie tego, jak działanie lub sytuacja mogłyby wyglądać inaczej. Niezależnie od tego, czy patrząc w danej chwili czy z perspektywy czasu, nauczyciel musi badać alternatywy wyboru, którego dokonał, a także przekonania, jakie za nim stoją. To moment, w którym można zadawać pytania typu „co by było, gdyby...”, co skłania do refleksji poza obszarem danych, które zostały zebrane.
4. Ocena planu i spostrzeżenia mające na celu poprawę praktyk nauczania. Refleksja prowadzona jest m.in. w celu poprawy własnej praktyki. W związku z powyższym nauczyciel musi powiązać informacje i spostrzeżenia zdobyte podczas refleksji własnej ze zmianami, które wprowadzi w klasie. Niezależnie od wielkości zmian, wpływają one na proces nauczania. Ważne, aby wnioski były wdrażane.

### **Cele badań i metody gromadzenia danych**

Celem moich badań było przeanalizowanie aktywności twórczej, podejmowanej przez dzieci w sytuacjach zadaniowych, a także wskazanie metod pracy, które pozwoliłyby na rozwijanie u dzieci dyspozycji twórczych.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: „W jakich sytuacjach zadaniowych dziecko podejmuje aktywność twórczą?”.

Cele szczegółowe zawierały się w pytaniach:

1. W jakich sytuacjach zadaniowych z określonym poleceniem o charakterze dywergencyjnym dziecko podejmuje aktywność twórczą?
2. W jakich sytuacjach zadaniowych bez określonego polecenia dziecko podejmuje aktywność twórczą?

W badaniach posługiwałam się metodą quasi-eksperymentu z zastosowaniem doboru nieprobabilistycznej próby, w oparciu o dostępność badanych w grupie przedszkolnej. Dodatkowo badania nie obejmowały grupy kontrolnej.

Warto więc podkreślić, że wyniki badań nad samym myśleniem twórczym i wprowadzonych w ich trakcie metod nie mogą być uogólniane z uwagi na użycie wyżej wskazanej metody, jednak posłużyć mogą jako przykład szukania sensu i refleksji nad własną pracą pedagogiczną.

Badania empiryczne przeprowadzane były przez 8 miesięcy. Grupę badawczą stanowili uczniowie i uczennice grupy przedszkolnej 5-latków. W toku badań uzyskałam 21 obserwacji. Zabawy i zadania odbywały się poprzez a) pracę w trakcie zadań dydaktycznych, b) organizowanie zadań poza zajęciami zorganizowanymi, c) organizację miejsc do swobodnego użytku przez dzieci. Przebieg obserwacji zapisywany był na arkuszu (patrz: Aneks), zawierającym datę, czas jej trwania, opis oraz numery identyfikacyjne dzieci, które dobierane były losowo. Arkusz posiada także miejsce na opisanie dokładnej złożoności zadania oraz komunikatów skierowanych do uczniów. W obszarze podejmowanych aktywności, zapisywałam czynności realizowane przez dziecko w trakcie badania. Na podstawie analizy działań dziecka, w oparciu o teorię myślenia dywergencyjnego J.P. Guilforda (1967), jego aktywność oceniana była pod względem płynności, giętkości i oryginalności myślenia.

W przypadku przeprowadzonych badań tworzyłam sytuacje dydaktyczne o charakterze twórczym z różnorodną kombinacją zmiennych. Do każdego z pytań badawczych (z poleceniem lub bez polecenia) zastosowano zmienne zależne i niezależne, takie same w każdym przypadku. Są to:

- forma pracy: grupowa, indywidualna, zespołowa i nieokreślona (dowolna);
- zakres czasu: brak ograniczenia czasowego, ograniczenie czasowe;

- dostępność materiałów: ograniczona i nieograniczona, a także brak materiałów do dyspozycji;
- liczba elementów do dyspozycji: określona i nieokreślona liczba elementów.

## **Wyniki badań**

Wyniki badań wykazują, że w trakcie realizacji sytuacji zadaniowych proponowanych dzieciom występowało myślenie dywergencyjne. Zauważalne natomiast były różnice pomiędzy wynikami dotyczącymi każdego rodzaju zadań (z poleceniem lub bez). W każdym z nich bowiem występowały inne cechy myślenia dywergencyjnego. I tak w zadaniach z poleceniem skierowanym do dzieci zauważono większe urozmaicenie wyników w zakresie obserwowanego myślenia dywergencyjnego. Jednym z powodów takiego zróżnicowania może być charakter proponowanych ćwiczeń. Łączenie kropek, przekształcanie kształtów geometrycznych w obrazki, tworzenie nazw dla przedmiotów czy zawodów z przyszłości itd., to zadania, które wymagały wykorzystania bardziej różnorodnych dyspozycji twórczych. W przypadku sytuacji zadaniowych bez określonego polecenia schemat działania był inny. Wprowadzano czynnik zewnętrzny, np. kolorowe chusty, tworzone kącik z wieloma elementami i obserwowano rezultaty działań na tych przedmiotach przez dłuższy czas. Tego typu zadania determinowały głównie giętkość spontaniczną i płynność ideacyjną, które kojarzone są przede wszystkim z przekształcaniem przedmiotów i wytwarzaniem wielu pomysłów. Zauważono więc, że w przypadku badań bez polecenia wyniki determinują te same operacje twórcze niezależnie od zaproponowanych zmiennych. Pomysły jednak ewoluują w czasie i stają się coraz bardziej innowacyjne.

Istotnym czynnikiem, który przyczynić się mógł do wyników, było samo wprowadzanie polecenia. Jego obecność wymagała od dzieci rozwiązywania konkretnej sytuacji problemowej, natomiast brak polecenia pozwalał im na swobodne odkrywanie zarówno przedmiotów, jak i ich właściwości i zastosowań.

Najważniejszym wnioskiem z moich badań jest jednak kwestia dopełniania się wyników w zależności od istnienia polecenia bądź jego braku. Przykładem może być giętkość spontaniczna, która nie występuje w przypadku aktywności twórczej z określonym poleceniem, natomiast pojawia się w sposób dominujący w aktywności twórczej wynikającej z zadań bez określonego polecenia. W przypadku zadań z poleceniem dominuje natomiast giętkość adaptacyjna oraz oryginalność myślenia, które nie pojawiają się ani razu podczas zadań bez polecenia. Można wnioskować, że w organizowaniu



zabaw twórczych warto wkomponować każdą z tych form, gdyż wzajemnie się uzupełniają.

### **Refleksja nad praktyką na przykładzie badań nad kreatywnością**

W oparciu o moje badania nad kreatywnością oraz opisane przez Florez (2001) etapy myślenia refleksyjnego nad działalnością praktyczną przedstawiony zostanie przykład refleksji na temat działalności pedagogicznej. Przytoczony sposób przeprowadzenia obserwacji oraz wyciągnięte wnioski mogą posłużyć jako przykład dokonywania wglądu we własną pracę dydaktyczną i jej samodoskonalenie.

#### **I ETAP: Zbieranie danych**

W trakcie realizacji badań obserwowałam czynności podejmowane przez dzieci podczas rozwiązywania zadań. Nie dokonywałam żadnej interwencji w zakresie odpowiedzi czy przebiegu procesu twórczego. Instrukcja była jednakowa dla wszystkich, a zadania były wykonywane samodzielnie, bez pomocy osoby dorosłej. Podczas organizacji badań zwrócono uwagę na występowanie inhibitorów. Zadbano o przyjazną atmosferę, pozbawioną niepokoju czy krytyki. Dzieci były zachęcane słownie do działania, każda praca została doceniona. Za jeden z przykładów zbierania danych w niniejszych badaniach przytoczyć można obserwację z dnia 21.10.2020:

- **ZŁOŻONOŚĆ SYTUACJI ZADANIOWEJ:** forma dowolna; brak ograniczenia czasowego; materiały do dyspozycji: nieograniczona dostępność, określona grupa;
- **ZADANIE POSIADA KOMUNIKAT:** rozwiązanie problemu;
- **OPIS:** dzieci otrzymują od nauczyciela dwa szablonry muchomorów z naklejonymi kropkami. Jeden z muchomorów posiada 25 kropek, drugi nie posiada ani jednej. Ważne, aby liczba kropek przekraczała umiejętności przeliczenia ich przez dziecko. Zadaniem dziecka jest znalezienie sposobu na zaznaczenie na drugim muchomorze takiej samej liczby kropek, jak na pierwszym;
- **WNIOSKI:** aktywność została podjęta jedynie przez część dzieci. Pozostałe z nich powiedziały, że nie są w stanie wykonać zadania. Niektóre z dzieci rozwiązywały zadania w parach, inne – samodzielnie. Najczęściej dzieci dzieliły kropki na mniejsze zbiory i przenosiły na drugi szablonry muchomor. Pomysłem, który okazał się być oryginalny, było pomalowanie muchomorów farbami i odbicie kropek na drugim muchomorze. Dowolność formy pracy pomagała uczniom z trudnościami obserwację

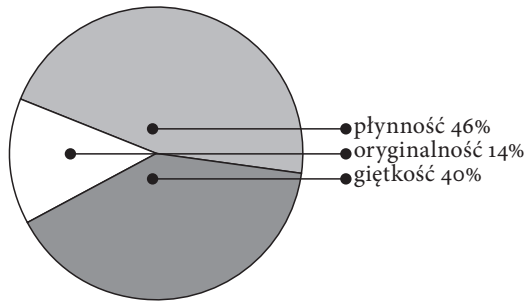


starań podjętych przez inne dzieci. Zaistniało myślenie twórcze oparte na giętkości adaptacyjnej, płynności ideacyjnej oraz oryginalności myślenia. Wskaźnikiem giętkości adaptacyjnej w tym przypadku jest wytworzenie jakościowo różnych wytworów poprzez przekształcenie kropek na muchomorze. Płynność ideacyjna w tej sytuacji przejawia się jako wytwarzanie wielu rozwiązań sytuacji. Oryginalność, czyli zdolność do wychodzenia poza powszechne rozwiązania, w tych okolicznościach przejawiała się w jednym przypadku, gdy dziecko rozwiązało problem w nieoczekiwany, niekonwencjonalny i statystycznie wyjątkowy sposób (odbicie lustrzane kropek).

Biorąc pod uwagę, że proces zbierania danych empirycznych jest jednym z pierwszych i jednocześnie podstawowych procesów refleksji nad własną praktyką, należy pamiętać, aby był wykonany w sposób rzetelny, obiektywny i dokładny. Istotne jest także, aby nie oczekiwać określonych rezultatów, a być gotowym na to, co otrzymamy w wyniku konkretnych działań pedagogicznych. Należy także być przygotowanym na to, że wiele podjętych aktywności może okazać się nieefektywnych w zakresie, który badamy. Warto jednak zapisywać, co się nie udało i w późniejszym etapie zastanowić się nad tym, jakie wnioski możemy z tego wyciągnąć dla własnej praktyki.

## II ETAP: Konstruowanie wniosków z przeprowadzanych obserwacji

Aby stwierdzić występowanie myślenia twórczego, dzieci musiały wykazać minimum jedną z cech myślenia dywergencyjnego (płynność, giętkość, oryginalność). Najczęściej występującą operacją twórczą w trakcie badania była płynność myślenia – przeważała we wszystkich rodzajach zadań. Powodem jej dominacji może być charakter ćwiczeń, wymagający od dziecka generowania dużej ilości nowych rozwiązań. Płynność myślenia w literaturze (Guilford, 1967; Pietrasiński, 1969) jest też wskazywana jako główny wskaźnik, świadczący o występowaniu myślenia twórczego. Giętkość myślenia przejawiała się poprzez wytwarzanie jakościowo różnorodnych wytworów, a także umiejętności zmiany kierunku poszukiwań i dostosowania metod tworzenia nowych rozwiązań do zmieniających się okoliczności (Guilford, 1967). Wśród wszystkich operacji twórczych, które wystąpiły u dzieci, wyodrębnić można 14% działań, które świadczyły o zaistnieniu oryginalności myślenia. Można o niej mówić w przypadku wytwarzania przez dziecko statystycznie rzadkich, wyjątkowych pomysłów. Wyniki aktywności twórczej podjętej przez dzieci w toku całych badań przedstawione zostały na wykresie 1.



**Wykres 1. Aktywność twórcza podjęta przez dzieci w toku całych badań (w proc.)**

Źródło: badania własne.

Wstępna analiza badań daje nauczycielowi informację zwrotną na temat tego, czy zrealizowany został cel w postaci tworzenia zadań rozwijających kreatywne myślenie. Występowanie myślenia dywergencyjnego w tym przypadku potwierdza, że zaszło myślenie twórcze. Cenną informacją zwrotną mogą być także szczegółowe wnioski na temat współwystępowania poszczególnych zmiennych z płynnością, giętkością i oryginalnością myślenia, a także istota tworzenia komunikatów i poleceń lub ich braku w zadaniach. Mając odpowiednią ilość właściwie opisanych danych, można dokonywać różnorodnych kombinacji zmiennych w wyciąganych wnioskach.

### III ETAP: Przemyslenie tego, jak działanie lub sytuacja mogłyby wyglądać inaczej

Jest to etap, który wymaga od nauczyciela dużej wrażliwości, wnikliwości i dystansu. Jak zostało wspomniane powyżej, w trakcie obserwacji własnej praktyki nie możemy oczekiwać konkretnych wyników, a jedynie za nimi „podażyć”. Po dokonaniu procesu analizy wstępnych wniosków jest jednak moment na zastanowienie się, które sytuacje i w jaki sposób by się zmieniły, gdyby został wprowadzony inny czynnik lub podjęta inna aktywność.

Opisane wcześniej w moich badaniach zadanie z muchomorem jest nie tylko dobrym przykładem występowania myślenia twórczego, które pojawia się u dzieci, ale także pokazuje, że zastosowanie zadań, wykraczających poza możliwości dziecka nie zawsze przynosi twórcze efekty. Warto podkreślić, że gdyby kropkę w szablonie muchomorze było 10, dzieci z łatwością poradziłyby sobie z ich obliczeniem. Nie można wtedy byłoby mówić o twórczych rozwiązaniach problemów. Co więc można było zrobić inaczej? Przykładem może być zmiana polecenia na „umieść kropki na drugim muchomorze tak, żeby znajdowały się w tym samym miejscu”. Spodziewać można byłoby się zapewne wtedy

zabaw z linijką, przykładania muchomorów do siebie itd. To zadanie jest więc przykładem, w jaki sposób można poprawić proponowane ćwiczenia, przemyśleć ewentualne zmiany. Jednocześnie należy pamiętać, że każdy wynik na coś wskazuje. W tym przypadku jest to nie tylko fakt, że dzieci nie chcą podjąć się zadań, które przekraczają ich możliwości. Wskazuje to także na to, że zadania będące wyzwaniem, mogą stanowić inhibitor twórczości.

W trakcie obserwacji pojawiła się również sytuacja, w której dziecko nie podejmowało aktywności twórczej opartej na manipulowaniu przedmiotami, szukaniu rozwiązań i trudno było je także zachęcić do aktywności plastycznej. W przypadku zabaw werbalnych (tworzenie nazw sklepów, nazywanie przedmiotów z przyszłości, odszukiwanie rzeczy spełniających określone cechy) radziło sobie doskonale i wykazywało się wysokimi zdolnościami twórczymi. Taka sama sytuacja miała miejsce w zabawach grupowych, gdy dzieci tworzyły nowe zastosowania dla przedmiotów (chusty, patyki itd.). Może być to sygnał, że przy tworzeniu w przyszłości zadań twórczych, dziecko to może wymagać większej ilości czasu, wdrożenia elementów werbalnych czy współpracy w grupie. Jest to kolejny przykład, w którym wnikliwa obserwacja tego, co się nie udało w naszej praktyce, może pomóc w wyciąganiu wniosków.

#### **IV ETAP: Ocena planu i spostrzeżenia mające na celu poprawę praktyk nauczania**

Przykładem wpływu analizowanych wyników na poprawę praktyk nauczania może być obserwacja zmiennych w każdym z pytań badawczych (zadania z poleceniem i bez). W przypadku opisywanych badań wykazano, że w zadaniach bez określonego polecenia dominującą cechą myślenia dywergencyjnego jest giętkość spontaniczna, wynikająca prawdopodobnie z potrzeby zastosowania różnorodnych rozwiązań przekształcania przedmiotów. W zadaniach dominująca była nieokreślona forma pracy, w trakcie której dzieci samodzielnie dobierały sobie towarzyszy lub też pracowały samodzielnie. W zakresie ograniczenia czasowego największa liczba cech myślenia dywergencyjnego występowała w przypadku braku jego ograniczenia. Dostępność, a także grupa materiałów wydawały się nie mieć większego znaczenia w generowaniu rozwiązań twórczych. Dzieci bowiem wykazywały zaangażowanie twórcze zarówno w przypadku ograniczenia, jak i małego urozmaicenia przedmiotów.

Na podstawie wstępnych, ale szczegółowych analiz wyników przeprowadzonych obserwacji nauczyciel jest w stanie stwierdzić, w jaki sposób obecność komunikatów oraz różnorodność łączenia zmiennych może przyczynić się do rozwijania zdolności twórczych. Jest w stanie określić, czy praca

powinna odbywać się w ograniczeniu czasowym czy z pełną dowolnością długości jej wykonywania. Informacja zwrotna także może dać nauczycielowi sygnał, czy materiały powinny być ograniczane czy poszerzane. Jeśli tak, to czy w grupie zadań z określonym poleceniem czy bez. Dodatkowo nauczyciel może modyfikować zadania tak, aby uzyskiwać różnorodne efekty w postaci myślenia twórczego.

## Dyskusja

Powyższe badania odnoszą się do myślenia twórczego dzieci w przedszkolu, jednak podobny schemat zastosować można np. w przypadku nauczania matematyki. Jakie korzyści przynoszą polecenia z określonym celem, a jakie twórcze łamigłówki matematyczne? Czy uczniowie powinni mieć możliwość pracy w parach, grupach czy indywidualnie? Co przynosi większe efekty? Czy ograniczenie czasu wpływa w jakikolwiek sposób na jakość wykonania zadania, tempo operacji myślowych? Pytania te odnoszą się zarówno do formy pracy z uczniami, przebiegu lekcji, jak i doboru materiałów. Każda praktyka pedagogiczna z konkretną grupą jest jednak indywidualnym zjawiskiem, które należy rozpatrywać osobno właśnie poprzez myślenie refleksyjne. Nauczyciel przeprowadzający tego typu analizę, nie tylko ma wgląd do efektów pracy uczniów; na podstawie określonych, mierzalnych wyników ocenia swoją własną pracę oraz dokonuje refleksji nad swoim działaniem.

Własna praktyka pedagogiczna może być miejscem, w którym nauczyciel podejmuje wysiłek na rzecz refleksji i dostrzegania sensu własnego działania. Moje badania były dla mnie punktem zwrotnym do zauważenia, jak decyzje podejmowane przez nauczyciela (Czy udostępnić dzieciom w trakcie zadań trzy chusty czy piętnaście? Ograniczyć czas czy nie?) przyczyniają się do rozwijania tak ważnych dyspozycji, jak kreatywność. Jak podkreślił Kwaśnica (2003), nauczyciel często skupia się na wykonywaniu określonych zadań, postępuje technicznie. Taki brak refleksji w swoich działaniach pedagogicznych nie pozwala na zauważanie wpływu, jaki nauczyciel ma na dziecięcy rozwój. Jeśli nie dostrzega efektów swojej własnej pracy, trudno o podtrzymanie poczucia sensu z własnego zawodu.

Możliwość przeprowadzenia stosunkowo długich badań dawała mi także przestrzeń i czas na namysł nad własnym działaniem. Umożliwiała także zastosowanie różnorodnych kombinacji zmiennych, co pozwoliło mi na dokładne wyodrębnienie czynników, które mają znaczenie w konkretnych zadaniach rozwijających dyspozycje twórcze. Dokładna analiza literatury przedmiotu była również punktem wsparcia, który pomógł w refleksji nad efektami uzyskanymi w wyniku badań.

Rozumienie i dostrzeganie sensu własnej praktyki jest podstawą działania pedagogicznego. Aby możliwa była realizacja tych aspektów, potrzebna jest umiejętność myślenia refleksyjnego. Wymaga ona jednak sprawności w spoglądaniu na własne działanie w sposób obiektywny, dostrzegając w nim nie tylko wady i zalety, ale także możliwości i potencjał. Każdy obecny, jak i przyszły, nauczyciel musi zrozumieć potrzebę refleksji i samorozwoju. Zadaniem uczelni wyższych jest stworzenie warunków do realizacji tego celu. Samodzielny rozwój kompetencji przyszłego nauczyciela można określić jako „świadome działanie studenta uczelni pedagogicznej, ukierunkowane na samodzielne opanowanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, doskonalenie umiejętności zawodowych, pedagogicznych i cech o znaczeniu zawodowym” (Mirzagitova i Akhmetov, 2015). Oznacza to, że nauczyciel, już na etapie bycia studentem, podchodzić musi do nauki w sposób refleksyjny, oparty na samodzielności. Jednym z głównych celów uczelni pedagogicznych powinno być więc wspomaganie przyszłych nauczycieli w rozwijaniu wspomnianych umiejętności. Odbywać się to może poprzez wykorzystywanie metod aktywizujących i tworzenie projektów wykonywanych przez studentów. Innym pomysłem jest także wzajemne sprawdzanie przez studentów swoich prac, wyszukiwanie błędów lub rzeczy, które można poprawić. Praca na studium przypadku czy czytanie bieżącej literatury, podejmowanie refleksji na jej temat, analizowanie treści. Zdaje się, że największym problemem, który może powodować problemy z podejmowaniem refleksji nad własnym działaniem, jest przyjmowanie wiedzy za niepodważalną, pewną, która nie pozwala na zadawanie pytań i dociekania. Studenci pedagogiki uczeni są konkretnych metod i form pracy z uczniami zamiast bycia wyposażonym w zasoby, pozwalające im na manipulację przyjętymi przez dydaktykę dyrektywami i dostosowywania ich do potrzeb uczniów.

Pytania, na które powinniśmy sobie odpowiedzieć dzisiaj brzmią: „Jak zmienić współczesne nauczanie pedagogiki na uczelniach wyższych tak, aby kształtować w studentach umiejętność refleksyjnego myślenia? Czy taki sposób myślenia jest jednym z celów stawianych przez uczelnie wyższe? Jak zachęcić pedagogów do modyfikacji i eksperymentowania ze sprawdzonymi już metodami? Jak podejmować refleksję nad własną praktyką, kiedy to robić, w jakim celu?”. Na te i na wiele innych pytań dydaktyka musi jeszcze odpowiedzieć. Tymczasem każdy z nauczycieli powinien sam dostrzec zalety namysłu nad własną praktyką i wcielić je w życie w celu poprawy własnej działalności pedagogicznej, jak i efektów nauczania.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bray-Clark, N., Bates, R. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development. *Professional Educator*, 26(1), s. 13–22.
- Dorczał, R. (2019). *Wokół reformy edukacji z 2017 roku – krytyczna analiza dyskursu*. Kraków: Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dunn, T.G., Shriver, C. (1999). Deliberate Practice in Teaching: What Teachers Do for Self-Improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), s. 631–651.
- Florez, M.C. (2001). *Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings*. ERIC Digest. Pozyskano z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451733.pdf>, [dostęp: 10.05.2022].
- Gheith, E., Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and Their Attitudes toward Professional Self-development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), s. 160–179.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mirzagitova, A.L., Akhmetov, L.G. (2015). Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher. *International Education Studies*, 8(3), s. 114–121.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietrasieński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ross, J.A., Bruce, C.D. (2007). Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), s. 146–159.
- Rutkowiak, J. (1995). Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transmisji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 285–389). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco–London: Jossey Bass.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela.
- Wojciechowska, M., Szpringer, M., Chmielewski, J. (2014). Samodoskonalenie nauczycieli we współczesnych uwarunkowaniach. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 3(86), s. 75–85.

**SUMMARY**

### Reflective Thinking in the Teaching Profession Using Creativity Research as an Example

The aim of this paper is to present the essence of reflective thinking and reflection on one's own practice as an educator. This is because it is the basis for understanding one's own actions and making sense of pedagogical activity. The first part of the paper is a presentation of contemporary literature on self-improvement, critical thinking, and reflection. The second part presents research on children's creativity as an example of reflecting on one's own practice.

**KEY WORDS:** reflective thinking, teacher profession development, teaching practice, teacher self-development

## Aneks. Arkusz obserwacji

Data:	Czas trwania obserwacji		
Klasyfikacja sytuacji dydaktycznej ze względu na:			
a) cel			
b) zmienne			
Opis sytuacji dydaktycznej:			
ID dziecka	Aktywność podjęta podczas zadania	Cel myślenia dywergencyjnego	Uwagi
Liczba badanych dzieci	Czy i jaką aktywność podjęły dzieci?	Występujące cechy	Uwagi: