



Katarzyna Smoter
<https://orcid.org/0000-0001-5180-6344>
e-mail: katarzyna.smoter@uj.edu.pl
Uniwersytet Jagielloński, Polska

Esej jako narzędzie wspierające rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie cyklicznego modelu refleksyjnego uczenia się Grahama Gibbsa

Essay as a Tool to Support the Development of Reflexivity of Pre-service Preschool and Early Childhood Education Teachers in the Perspective of the Graham Gibbs' Reflective Cycle

KEYWORDS ABSTRACT

reflectiveness, essay,
pre-service preschool
and early childhood
education teachers,
reflective learning
model, tool

The aim of this article is to highlight the role and importance of using qualitative research techniques – reflective essays – in classes designed to foster the personal and professional development of future preschool and early childhood education teachers. The text describes the results of the content analysis of tasks created by third-year students of preschool and early school education as part of the “Personalized Development Tutoring” course at the Jagiellonian University using the Deductive Qualitative Analysis approach. The essays were preceded by group classes and individual consultations, and the analysis of the written work was based on Graham Gibbs' (1988) cyclical model of reflective learning, which comprises six stages: description of experience, feelings and thoughts, evaluation, analysis, summary, and action plan. An analysis of the students' statements shows a growing awareness of their strengths, which also results from their numerous pro-development activities. The experience of becoming a teacher was often described as a transformative process, based on active experimentation and the discovery of new knowledge both in the academic

environment and during student internships. The article is an attempt to present a new perspective on the development of reflectiveness and self-evaluation skills of future preschool and early school education teachers.

SŁOWA KLUCZE

refleksyjność, esej,
przyszli nauczyciele
przedszkola
i edukacji
wczesnoszkolnej,
model refleksyjnego
uczenia się,
narzędzie

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie roli i znaczenia wykorzystania jakościowej techniki badawczej – esejów refleksyjnych – podczas realizacji zajęć służących projektowaniu rozwoju osobistego i zawodowego przyszłych nauczycielek przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej. W tekście opisano wyniki analizy treści zadań stworzonych przez studentki III roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach kursu „Spersonalizowany tutoring rozwoju” w Uniwersytecie Jagiellońskim z wykorzystaniem podejścia Deductive Qualitative Analysis. Tworzenie esejów poprzedziły zajęcia grupowe i indywidualne konsultacje, zaś analiza prac pisemnych oparta była na cyklicznym modelu refleksyjnego uczenia się Grahama Gibbsa (1988) obejmującym sześć etapów: opis doświadczenia, uczucia i myśli, ewaluację, analizę, podsumowanie i plan działania. Analiza wypowiedzi osób studiujących ukazuje rosnącą świadomość ich mocnych stron, co wynika również z podejmowania przez nie licznych działań prorozwojowych. Doświadczenie stawania się nauczycielem opisywane było nierzadko jako transformacyjny proces, oparty na aktywnym eksperymentowaniu i odkrywaniu nowej wiedzy zarówno w środowisku akademickim, jak i podczas praktyk studenckich. Artykuł jest próbą ukazania nowej perspektywy w odniesieniu do rozwoju refleksyjności i kompetencji autoewaluacyjnych przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.

Wstęp

Rozwój kompetencyjny przyszłych nauczycieli jest obszarem refleksji naukowej wielu autorów (zob. Szplit i in., 2024; Kalinowska, 2018; Walkowiak, 2016). Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej ma charakter zindywidualizowany: opiera się na kształceniu akademickim, innych aktywnościach edukacyjnych i bazuje na wewnętrznych zasobach jednostki. W opublikowanej przez Zespół przy MNiSzW (2018) *Propozycji nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej* wskazuje się, że osoba kończąca okres kształcenia przygotowujący do pełnienia zawodu nauczyciela powinna odpowiadać opisowi: spolegliwego opiekuna, eksperta od wspierania rozwoju dziecka, profesjonalisty, człowieka pozytywnie nastawionego do nowych doświadczeń, świadomego swoich

zainteresowań, członka zespołu/ów, człowieka uczciwego, erudyty, a także refleksyjnego praktyka. W odniesieniu do ostatniej z tych kategorii znaczące jest rozwijanie refleksyjnego myślenia i kompetencji autoewaluacyjnych związanych z projektowaniem ścieżki rozwoju. Istotną kwestią pozostaje, jak rozwijać te dyspozycje w ramach kształcenia akademickiego. W artykule spróbuję odpowiedzieć na pytania, jak może przedstawiać się refleksja nad doświadczeniem stawania się nauczycielem przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w świetle analizy ich wypowiedzi pisemnych, co stanie się przyczynkiem do namysłu nad tym, w jaki sposób eseje mogą być wykorzystane w rozwijaniu postawy refleksyjnego praktyka.

Refleksyjna praktyka a/i autoewaluacja

Kategoria refleksyjności w istotny sposób uobecnia się w koncepcjach dotyczących rozwoju kompetencji nauczycieli. Początkowo zagadnienie to opisywane było przez Donalda Schöna (1983, 1987), twórcę pojęcia refleksyjnego praktyka, i odnoszone było do kształcenia profesjonalistów (w tym pracowników oświaty). Anna Perkowska-Klejman (2019, s. 144) zwraca uwagę, że refleksyjna praktyka była znaczącym międzynarodowo kierunkiem kształcenia przedstawicieli tej grupy już w latach 80. XX w., kolejne dziesięciolecie nazwano zaś dekadą refleksyjności w edukacji nauczycieli. Omawianą tematykę podejmowało liczne grono autorów i autorek zarówno w Polsce (m.in.: Czerepaniak-Walczak, 1997; Łukasik, 2014; Gołębiak, 1998, 2010; Dróżka, 2011; Mróz, 2022 i in.), jak i za granicą (m.in. Paris i Ayres, 1997; Calderhead, 1987; Clandinin i Connelly, 1986; Bolton, 2010; Farr i Riordan, 2012; Farrell, 2011; Hoover, 1994; Mann i Walsh, 2013; Riordan i Murray, 2010; Bubnys, Žydyūnaitė, 2010). Rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli zajmuje istotną pozycję w odniesieniu do współczesnych orientacji kształcenia pedagogicznego. Refleksyjność wydaje się niezbędnym warunkiem kształtowania podmiotowości, poczucia sprawczości – jest pożądanym wymiarem eksperckości nauczyciela, stanowiąc przestrzeń jego stawania się i rozwoju (Dróżka, 2022, s. 38). Kategoria ta w kształceniu akademickim rozważana może być, zdaniem Wandy Dróżki (2022), w kontekście dwóch rodzajów kompetencji: zdolności do autokreacji i zdolności do rozumienia społecznych i globalnych zależności życia i działania we współczesnym świecie; w obu wypadkach odnosi się do jakości wewnętrznego, podmiotowego rozwoju. Rozpatrując kwestię teorii pedagogicznych dotyczących rozwijania kompetencji nauczycielskich, warto nawiązać m.in. do myśli Richarda Arendsa (1994, s. 39–41) wskazującego nieodzowne warunki wstępne efektywnego nauczania, do których należą: indywidualne cechy pozwalające na budowanie autentycznych relacji, pozytywne nastawienie do wiedzy przedmiotowej, wiedzy z psychologii rozwojowej i wiedzy z dydaktyki, wykorzystywanie

repertuaru zabiegów dydaktycznych wzbudzających motywację uczniów, a także – *last but not least* – postawa i umiejętności kluczowe do prowadzenia refleksji i rozwiązywania problemów.

Refleksyjny praktyk to osoba poddająca namysłowi wcielaną koncepcję pedagogiczną, analizująca ją, podejmująca badania w zakresie praktyki, a także refleksję nad doświadczeniem, pozwalająca na identyfikowanie i rozwijanie indywidualnych zasobów wykorzystywanych w procesie kształtowania relacji z innymi (Paris i Ayres, 1997, s. 111). Refleksyjność – w odróżnieniu od pojedynczej refleksji – odnosi się do ciągłej, dynamicznej i subiektywnej samoświadomości danej jednostki (Finlay, 2002, s. 533). Koncepcja nauczyciela refleksyjnego praktyka stanowi wspólny mianownik wymiarów profesjonalizmu nauczyciela transformatywnego intelektualisty i profesjonalnego artysty (Dróżka, 2000). Innymi słowy refleksyjny praktyk

[...] rozwija proces krytycznego namysłu i zastanowienia zwrócony ku sobie, samoregułuje określone obszary własnej egzystencji. Pozwala to na krytyczny wgląd w kierunek lokowania indywidualnej aktywności życiowej, refleksję nad swoim sposobem odczuwania emocji, świadomość nastawienia do samego siebie i istoty naszych relacji z innymi (Kotusiewicz, 2008, s. 14).

Pojęcie refleksyjności jest łączone w literaturze naukowej z kategorią autoewaluacji, rozumianą jako szczególny rodzaj badania, ukierunkowany na zdobywanie wiedzy o sobie samym (Sury, 2019). W szerszej perspektywie może być ona widziana z kolei jako „uspołeczniony proces zmierzający do opisanego wartości danego obiektu lub działania w odniesieniu do przyjętych kryteriów, aby ten obiekt lub podjęte działanie udoskonalić, głębiej zrozumieć i umożliwić jego rozwój” (Jaskuła, 2012, s. 5).

Autoewaluację można ujmować za L. Korporowiczem jako zaproszenie do przyjmowania odpowiedzialności za własne działanie (2011, s. 41). Wiąże się ona z podjęciem trudu określenia własnej aktywności – tym samym nauczyciel staje się badaczem własnej praktyki (Mizerek, 2010, s. 23). Rzetelnie przeprowadzona autoewaluacja może pozwolić udzielić odpowiedzi na pytania, w jakim miejscu znajduje się nauczyciel i w jakim kierunku ma podążać. Refleksyjność z kolei określa szersze odniesienie do własnego uczenia i studiowania, może być ona opisywana jako proces odnoszący się zarówno do danej osoby, jak i kontekstów uczenia się. To wieloperspektywny „staranny, pogłębiony, uświadomiony namysł nad posiadaną wiedzą, przekonania, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Refleksyjność może kierować w stronę transformacji własnego procesu uczenia się i postrzegania świata” (Perkowska-Klejman, 2019, s. 12). Autoewaluacja jest ściśle powiązana z refleksyjnością i ją warunkuje; z drugiej strony to właśnie refleksyjność może stać się postawą autoewaluacji.

Z perspektywy psychologii rozwojowej refleksyjność jest szczytowym stadium rozwoju poznawczego i może być rozwijana w profesjonalnym kształceniu akademickim. Kategorie refleksyjności, autorefleksji i autoewaluacji są obecne w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. Zwraca się tam uwagę m.in., że w procesie kształcenia osoby studiujące powinny uzyskiwać wsparcie w planowaniu i realizacji zadań o charakterze samorozwojowym oraz w kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka, w szczególności przez budowanie profesjonalnego osądu na podstawie analiz indywidualnych przypadków (zob. Rozporządzenie..., 2019). W rozwijaniu postawy „refleksyjnego praktyka” przydatne może być także wykorzystanie modeli refleksyjnego uczenia się. W tym zakresie można wyróżnić m.in. modele autorstwa Bortona (1970), Schöna (1983), Kolba (1984), Brookfielda (2005), Moon (2004), a także refleksyjny cykl Gibbisa (1988). Ostatni z wymienionych kierowany jest do osób, których intencją jest uczenie się ze swojego doświadczenia i jednoczesna praca nad ulepszeniem tego doświadczenia. Na opisywany cykl składa się sześć porządkujących proces refleksji etapów:

1. Opis zdarzenia – w ramach którego podmiot relacjonuje działanie oraz kontekst działania i jego skutki.
2. Uczucia i myśli – w kontekście tego obszaru podmiot może analizować swoje nastawienie poprzedzające podjęcie danego działania oraz myśli i uczucia obecne w jego trakcie.
3. Ewaluacja – jest próbą oceny oraz wyjaśnienia tego, co się wydarzyło. Na tym etapie osoba ucząca się może ocenić przyczyny i skutki zdarzenia i wskazać na mocne i słabe strony analizowanego doświadczenia.
4. Analiza – na tym etapie możemy zastanowić się nad sensem danej sytuacji („Co dla mnie oznacza to zdarzenie? oraz Jaka jest w nim moja rola?”). Można tutaj szeroko rozpatrywać poszczególne elementy wydarzenia.
5. W ramach „Podsumowania” osoba ucząca się dokonuje pogłębionej oceny, opierając ją na tym, co sama wie, oraz na informacjach pochodzących z zewnątrz na temat danej aktywności.
6. Plan postępowania – na tym etapie podmiot może odnieść się do tego, jak działać dalej i dokonać kategoryzacji doświadczenia w kontekście podobnej sytuacji, która może mieć miejsce w przyszłości (zob. Perkowska-Klejman, 2013, s. 86).

Każdy z etapów wymaga poświęcenia dłuższego czasu, może także powtarzać się w celu udoskonalania praktycznych działań, co wiąże się ze specyficznymi warunkami i kontekstem, w których ma miejsce sytuacja uczenia się (Gibbs, 1988, Perkowska-Klejman, 2018).

Stan badań nad refleksyjnością kandydatów na nauczycieli

Zagadnienie refleksyjności przyszłych nauczycieli było przedmiotem licznych analiz na gruncie polskim i międzynarodowym. Nie sposób odnieść się tutaj do wszystkich z nich, przytoczę zatem krótko założenia części z tych badań. W Polsce tematykę refleksyjności kandydatów na nauczycieli podejmowały między innymi badaczki takie jak Perkowska-Klejman (2012, 2016), Witkowska (2014), Wiślicka (2009). Pierwsza z nich analizowała edukacyjne i społeczne uwarunkowania refleksyjności ponad 400 studentów różnych roczników pedagogiki za pomocą m.in. kwestionariusza do mierzenia poziomów myślenia refleksyjnego – *Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking* (uwzględniając kategorie takie jak: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i refleksja krytyczna). Wyniki tych badań pokazują, że refleksyjność jako podstawa rozwoju poznawczego studentów kształtuje się etapowo, z osiąganiem kolejnych lat studiów (zatem osoby finalizujące ten czas wykazywały wyższe wyniki w zakresie refleksji krytycznej niż ich młodsi koledzy). Co tutaj istotne, otrzymane wyniki badań nie pozwalały na potwierdzenie faktu, że studia na kierunku społecznym i humanistycznym łączone powinny być z wysokim poziomem myślenia refleksyjnego (Perkowska-Klejman, 2019). Magdalena Witkowska (2014), badając 28 przyszłych nauczycieli języka angielskiego, prowadziła analizy z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia, dostarczające informacji na temat refleksji w działaniu. Wiazało się to m.in. ze sprawną identyfikacją refleksyjnych myśli i ich treści, obserwowano też związek liczby wyrażanych myśli z jakością powstałych u osób badanych planów lekcji. Elżbieta Wiślicka (2009) z kolei opisała badania dotyczące refleksyjności przyszłych nauczycieli-filologów, których dane zbierała m.in. za pomocą esejów biograficznych. Wynikało z nich m.in., że osoby studiujące prezentują wysoki poziom świadomości strategii, w jakiej byli edukowani, sposób ten zaś silnie oddziaływał na indywidualną percepcję samego procesu nauczania w ich narracjach. Odnosząc się do wybranych badań międzynarodowych, znaczące stają się analizy autorstwa Zhanga, Schießl, Plößl, Hofmanna, Gläser-Zikudy (2023), realizowane na próbie niemal 200 kandydatów na nauczycieli. Wyniki te wskazują na znaczne trudności w kontekście pisania refleksyjnego – tworzenie tego typu narracji przez studentów miało w toku badań charakter głównie opisowy i niskojakościowy. W konsekwencji autorzy postulowali wdrożenie działań służących wzmocnieniu tego obszaru u osób studiujących. Interesujące są także badania Voinei, Cioloci i Şiţoiu (2025), których celem stała się analiza postrzegania kompetencji refleksyjnych przez przyszłych nauczycieli zgodnie z teorią refleksyjnego uczenia się Brookfielda. Próba badawcza składała się z 327 osób, dane uzyskano z analizy autorskich kwestionariuszy, z których wynikało, że kompetencja refleksyjna kształtuje się specyficznie w trakcie edukacji akademickiej, ułatwia ją zaś obserwacja

zachowań tych nauczycieli, którzy wykazują wysoki poziom refleksyjności. Warto odnotowania, choć niezwiązane ściśle z tematyką artykułu, są również badania umiejętności refleksyjnego myślenia przyszłych nauczycieli w odniesieniu do generatywnego tworzenia cyfrowych opowieści wspomaganych przez sztuczną inteligencję (Wei i in., 2025).

Metody i narzędzia badawcze

W badaniach przyjęto jakościowy paradygmat interpretacyjny, w ramach którego uznaje się, że rzeczywistość to intersubiektywny twór ludzi żyjących w świecie społecznym. Tym samym istotne staje się „wyjaśnianie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących różnych zachodzących w nim napięć i rejestracja ludzkiego doświadczenia” (Bauman, 2010, s. 98). W procedurze badawczej wykorzystano metodę analizy treści esejów, które powstały w ramach przedmiotu „Spersonalizowany tutoring rozwoju” u studentek III roku na kierunku „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” w semestrze letnim roku akademickiego 2023/2024 (kwiecień–maj 2024 roku). Konwersatorium (10 h) realizowane jest przez pięć lat studiów, w każdym semestrze nauki (Uniwersytet Jagielloński, b.d.). Jeśli chodzi o efekty uczenia się, wskazuje się m.in. na kształtowanie kompetencji dotyczących analizy i samooceny, a także rozwijanie refleksyjności i wiedzy o procesie tutoringu. Za cel zajęć uznano z kolei: „wyposażenie studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje umożliwiające im integralny rozwój indywidualnego potencjału osobistego oraz zawodowego”. W toku zajęć „nauczyciel akademicki oraz student/studentka w oparciu o relację Mistrz – Uczeń wspólnie wyznaczają ścieżkę rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego studenta/studentki” (Uniwersytet Jagielloński, b.d., s. 2).

W ramach zajęć osoby studiujące (10 osób, kobiety w wieku 21–23 lata, jedyna grupa uczestnicząca w kursie z tego rocznika) przygotowywały esej refleksyjny, definiowany jako tekst autorstwa osoby uczącej się, w którym rozważane są różne koncepcje, wydarzenia, myśli lub uczucia, po to aby uzyskać wgląd w siebie i swoją naukę (Thorpe, 2004). Pozostałe osoby (7), mając do wyboru inny temat, tworzyły notatki graficzne obejmujące inną perspektywę studiowania (materiał ten nie był poddawany analizie na potrzeby tego tekstu). Dobór próby polegał na zestawieniu przypadków o dużym zróżnicowaniu cech, co pomogło pozwolić uchwycić spektrum badanego zjawiska. Ograniczenie liczbowe (10 esejów pochodzących od 10 studentek) wynikało z takiej liczby wyborów tej formy zaliczenia oraz małej liczebności grupy. Odnosiło się również do sposobu analizy danych umożliwiających pogłębienie refleksji na temat opisywanego zagadnienia. Badanie dotyczyło tematyki zajęć, odbywało się w jego ramach (rozwijanie refleksyjnego myślenia w kontekście tutoringu rozwojowego).

Zebrane dane pozwoliły uzyskać zadowalający stopień teoretycznego nasycenia, co umożliwiło sformułowanie interesujących wniosków w obszarze dydaktyki akademickiej. W związku z tym zrezygnowano z dalszego poszerzania próby na tym etapie analizy.

Analiza treści odnosiła się do wykorzystania ustalonych kategorii teoretycznych: etapów cyklicznego modelu refleksyjnego uczenia się Gibbsa. Zastosowano kodowanie tematyczne danych oparte na podejściu Deductive Qualitative Analysis (Gilgun, 2019; Elo i Kyngäs 2008), dla którego punktem wyjścia staje się istniejący model teoretyczny (w tym wypadku model myślenia refleksyjnego Gibbsa i jego etapy). Uzyskane dane jakościowe, eseje studenckie zostały poddane analizie zgodności z wyodrębnionymi sześcioma kategoriami teoretycznymi, które zostaną opisane w dalszej części tekstu.

Badanie zrealizowano na półmetku studiów, uznając to za moment, w którym można popatrzeć wstecz na akademickie doświadczenia, dojrzeć to, co terazniejsze i spojrzeć w przyszłość.

Prezentacja, analiza i interpretacja wyników badań

Przedmiotem badań opisanych w tym tekście stały się refleksyjne eseje studenckie traktowane jako wyraz indywidualnego doświadczenia stawania się nauczycielem w trakcie edukacji akademickiej. Celem badań była analiza wypowiedzi pisemnych kandydatek na nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej dotyczących rozwijania ich tożsamości zawodowej z uwzględnieniem modelu refleksyjnego uczenia się Gibbsa. Problem badawczy został sformułowany następująco: Jak przedstawia się proces „stawania się nauczycielem” w narracjach studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście etapów refleksyjnego uczenia Grahama Gibbsa?

Komunikaty kierowane do osób studiujących sformułowano następująco: „Przeżywasz właśnie »półmetek« studiów. Co »zasiałas i co pozbierałas«? Jakie zasoby kompetencyjne udało Ci się odnaleźć w sobie i rozwinąć do tej pory? Nad którymi obszarami chciałabyś popracować?”. Refleksyjne pisanie obejmowało takie elementy jak: określenie celu refleksji (twoje doświadczenie, konkretna sytuacja, przegląd zbioru doświadczeń), określenie materiałów, które mogą zbadać doświadczenie, podzielenie się głównymi doświadczeniami, wprowadzenie tematów, które będą poruszone w eseju, zaproponowanie sugestii dotyczących tego, czego nauczono się z doświadczenia i wskazówek co do tego, jak można przejść dalej od punktu, w którym podmiot się znajduje (WriteOnline, b.d.). Napisanie eseju poprzedzały indywidualne konsultacje, wcześniej odbyły się także zajęcia, w trakcie których osoby uczące się dzieliły się wyobrażeniami i spostrzeżeniami dotyczącymi studiowania z uwzględnieniem kategorii

„refleksyjnego praktyka” i refleksyjnego uczenia się. W związku z tym w narracjach studentek możliwe stało się wyodrębnienie etapów cyklu w ujęciu Gibbisa.

Odnosząc się do **opisu zdarzenia** (1), odtwarzając doświadczenie studiowania, studentki wskazywały najczęściej na to, co zapoczątkowało wybór określonej ścieżki akademickiej. Uchwycenie pierwszego wrażenia i następujących po tym uczuć i myśli wydaje się kluczowe dla zainicjowania refleksji na ten temat. Jak napisała jedna z uczestniczek zajęć:

[...] przyszłam na te studia z pozytywną energią i dużą chęcią do nauki. Nie posiadałam doświadczeń pedagogicznych z obozów i kolonii, ale nieraz zajmowałam się młodszymi dziećmi [...]. Wiedziałam, że swoją przyszłą karierę chcę oprzeć na pracy z dziećmi, pracy nad wspomaganiem ich rozwoju i codziennym podziwianiu postępów, których dokonują (S 1).

Kluczowe stało się także wyszczególnienie elementów, które zdecydowały o wyborze studiów pedagogicznych: wsłuchania się w swoje potrzeby i budowania zaufania do swoich wyborów:

Przez długi czas po maturze nie wiedziałam, co to znaczy „słuchać swojej intuicji”, ponieważ nic mi ona nie mówiła w kwestii wyboru drogi życiowej. [...] Po dwóch latach pracy nad sobą i dojściu do wniosku, że studia muszę wybrać sama, nie sugerując się zdaniem innych, znalazłam jedno ze swoich bezpiecznych miejsc (S 2).

Opisy osób studiujących nierzadko nawiązywały do wysiłku związanego z przystosowaniem się do odmiennej od dotychczasowych doświadczeń przestrzeni akademickiego uczenia się:

Pierwsze zajęcia wspominam jako: zbyt dużo informacji, skomplikowane słowa, a przede wszystkim – „zdecydowanie za długo”, to uświadomiło mi, że studiować to znaczy ciężko pracować nad sobą, a także zbierać potrzebne informacje do podjęcia przyszłej pracy (S 1).

Dla wielu studentek pierwszy rok studiów okazał się konfrontacją z innym sposobem myślenia, działania i wdrażaniem w praktykę zawodową. Jak wspominała jedna ze studentek:

Pierwszy rok był czasem asymilacji, wnikania w wszelkie procedury oraz zaznajomienia się z charakterystycznym słownictwem (S 3).

Kluczowym elementem stało się odniesienie do **uczuć i myśli** (2) towarzyszących osobom studiującym podczas rozpoczynania swojej akademickiej przygody:

W październiku 2021 r. przysłałam na te studia z masą pytań, a także obaw w głowie. Wiązały się one nie tylko z samym życiem akademickim, ale również z wizją samodzielnego mieszkania w zupełnie obcym mieście (S 1).

Konfrontacja z tym, co nieznane, jest elementem etapu społecznego dojrzewania – ważna staje się w tym kontekście świadomość zasobów i tworzenie podstaw do autorefleksji i realistycznej samooceny:

Nie posiadałam kompetencji nauczycielskich, które bezpośrednio można uznać za przydatne w tym zawodzie. Byłam spokojną, niepewną siebie dziewiętnastolatką, która posiadała w sobie pokłady nieużytej empatii, a także cierpliwości, które chciałam przeobrazić w bycie dobrą nauczycielką (S 1).

Kontynuując kwestię autooceny, autorka innego z esejów opisując własne cechy, określiła je jako wstępny „pakiet startowy”, który stał się podstawą budowania zasobów kompetencyjnych:

Posiadałam przekonanie, że mam kilka cech charakteru, które moim zdaniem były częściami składowymi dobrego nauczyciela: empatię, cierpliwość i opiekuńczość, a także zdolność do aktywnego słuchania drugiej osoby. Ten zestaw elementów osobowości nie był i jest oczywiście wystarczający, ale myślę, że stanowił dobry pakiet do rozpoczęcia tego kierunku studiów (S 1).

W odniesieniu do oceny początkowych możliwości ważna stała się także identyfikacja tego, co wymaga wsparcia w kontekście stawianych nauczycielom wymagań zawodowych:

Od początku dostrzegałam w sobie wiele rzeczy, nad którymi muszę popracować, m.in. komunikacja interpersonalna czy umiejętność występowania przed publicznością. [...] moją pierwszą obawą związaną z pracą nauczyciela jest rozmowa z rodzicami (S 1).

Inna studentka dodała tutaj z kolei:

Jako osoba wysoko wrażliwa, specyficznie reaguję w sytuacjach stresujących [...]. Chciałabym się więc nauczyć radzić sobie z nieprzewidywanymi sytuacjami, które często wywołują u mnie gwałtowne emocje (S 4).

Wątek myśli i emocji pojawił się również w odniesieniu do refleksji dotyczących rozwijania kompetencji dotyczących krytycznego i dywergencyjnego myślenia. Uczestniczki kursu opisywały to następująco:

Pamiętam swoje zdziwienie, gdy zrozumiałam, że na studiach można otwarcie mówić swoje zdanie, które może być odmienne od zdania prowadzącego. To było dla mnie odkryciem, bo zawsze w szkole trzeba było mówić pod klucz i myśleć pod klucz (S 5). Zaczęłam krytycznie myśleć i zdobyłam większą odwagę do tego, by nie pozostawać przy utartych schematach swojego myślenia, pomimo że wydają się one najbezpieczniejsze (S 2).

Inna ze studentek wskazała w tym kontekście z kolei:

[...] wspominam ćwiczenia z filozofii, podczas których mogłam [...] wziąć udział w dyskusjach, które sprawiły, że teraz częściej zastanawiam się, jaka faktycznie jest moja opinia, zamiast powielać czyjaś (S 10).

W większości esejów w odniesieniu do zagadnienia **ewaluacji** (3) pojawiało się odniesienie do przedmiotów akademickich. Podkreślano znaczenie kursów dotyczących m.in. biomedycznych podstaw rozwoju, filozofii, socjologii, dydaktyki ogólnej, psychologii, metodyki języka angielskiego, technologii informacyjnych, metodyki pracy dydaktycznej, podstaw edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej czy treningu interpersonalnego, a także praktyk odbywanych w szkołach i przedszkolach. Część autorek esejów wskazywała z kolei na niedostateczne przygotowanie odnoszące się do edukacji matematycznej (S 8, S 9). Poza tym podkreślano także wagę stosowania metod aktywizujących, opartych na zespołowym dochodzeniu do wiedzy, co ilustrować może m.in. taka wypowiedź:

W studiowaniu niezwykle wartościowe są dla mnie projekty. To właśnie dzięki nim staje się badaczem, a jednocześnie odkrywcą (S 5).

Warto było się tutaj również przełączyć, jak zmieniał się zakres kompetencyjny osób studiujących. Nierzadko dotyczył kwestii zasobów interpersonalnych, co ilustruje m.in. ten fragment eseju:

W okresie studiów nauczyłam się znacznie lepiej radzić sobie ze stresem, a także ze swoimi emocjami. Rozwinęłam też w sposób znaczący swoje kompetencje w kwestii refleksji nad samą sobą, a także nad moją praktyką nauczycielską czy ogólnymi działaniami (S 1).

Inna studentka wskazywała z kolei:

Potrafię zarządzać grupą projektową, [...] wiem, jak starać się o dofinansowanie, stałam się pewniejsza w wystąpieniach publicznych, stałam się bardziej otwarta na możliwości (S 6).

Znaczące stało się również odniesienie do tego, jak przedstawiał się kontekst szerszej **analizy** (4) i oceny w analizowanych esejach. Co zmieniło się w toku tego procesu na lepsze?

Będąc po wielu kursach metodycznych jestem w stanie ocenić swoją wiedzę dotyczącą obszaru edukacji polonistycznej, matematycznej, społeczno-przyrodniczej, informatycznej/komputerowej, plastycznej oraz muzycznej (S 7).

Nauka gry w szachy rozwinęła u mnie umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego. Skłoniło mnie to do refleksji nad tym, jak bardzo moje wybory wpływają na życie, a nawet mogą mieć one ogromne znaczenie (S 7).

W tym kontekście doceniano również aspekt uczenia się we współpracy i wskazywano na jego „namacalne” rezultaty:

Podczas semestru zimowego nauczyłam się gry na flecie oraz dzwoneczkach chromatycznych. Efektem kursu był nagrany przez moją grupę film z wykonaną przez nas kolędą (S 7).

Autoocenie podlegał również rozwój kompetencji relacyjnych, co ukazuje jedna z wypowiedzi osób studiujących:

Na trzecim roku moje relacje z innymi osobami powoli przybierają weselszych kolorów, kiedy wychodzę i szukam ich, zamiast czekać aż do mnie przyjdą, jak kiedyś to robiłam (S 5).

W odniesieniu do etapu **podsumowania** (5) część studentek odnosiła się do metafory siewu i zbiorów, inne wskazywały na wagę „małych sukcesów”, które tworzą większe całości:

„Co zasiałam i co pozbierałam?” Mogę powiedzieć, że wniosłam niewiele, przychodząc na te studia, ale bardzo wiele zebrałam (S 1).

Zrozumiałam, że małe sukcesy osiągane w akademickim otoczeniu każdego dnia tworzą drabinę, po której będzie się można wspiąć do celu (S 5).

Nie bez znaczenia stał się także kontekst poczucia bezpieczeństwa, twórczej atmosfery i pozytywnych relacji interpersonalnych:

Okazało się [...], że studia mogą sprawić, że czuje się zainspirowana, bezpieczna i chcianna (S 2).

W kontekście tego opisu kluczowe stało się otwarcie na niedookreśloność i niepewność sytuacji dydaktycznych, dostrzeganie tego, co możliwe do przewidzenia, ale i otwarcie się na sytuacje niespodziewane i pojawiające się błędy:

Studia nauczyły mnie organizacji, planowania wydarzeń, a z drugiej strony bycia gotowym na to, co nieoczekiwane i trudne do zaplanowania (S 5).

Studia sprawiły, że pokochałam popełnianie błędów. [...] Błąd nie budzi już we mnie poczucia wstydu czy wewnętrznych wyrzutów, że mogłam zrobić więcej. Jest dla mnie informacją sygnalizującą, że moja wiedza się zmienia, a ja się rozwijam albo że coś jest dla mnie trudne i muszę się nad tym głębiej pochylić (S 5).

W wypowiedziach studentek obecny był także opis nieuniknionych strat i zmian w obszarze osobistym jako ważnego elementu społecznego dojrzewania:

Dotychczasowy okres studiów był czasem pełnym wzlotów i upadków. Moje początkowe umiejętności zostały zweryfikowane i dowiedziałam się, jaki ogrom pracy nad sobą i swoją wiedzą mnie jeszcze czeka (S 1).

Ostatnim etapem w opisywanym modelu stał się **plan postępowania** (6). Studentki raczej nie dokonywały tutaj próby szerszego rewidowania swoich doświadczeń, w ich wypowiedziach obecne było najczęściej otwarcie się na „tu i teraz” i czerpanie satysfakcji z odkrywania samych siebie:

Dla mnie wartość ma stwierdzenie, że „zasiewam” coś każdego dnia, przychodząc na uczelnię i ucząc się czegoś nowego, a cały plon swoich doświadczeń i wiedzy będę „zbierać” do końca mojej kariery nauczycielskiej (S 1).

W wypowiedziach studentek dosyć wyraźnie wybrzmiewał kontekst opisu drogi, wartości odkrywania i poszukiwań, a nie szybkiego dotarcia do celu:

Jestem wdzięczna za możliwość poznawania siebie w środowisku, które szanuje mnie za to, jaka jestem, i dba o moją samorealizację. Trzy lata mojego studiowania uświadomiły mi, że brak wiedzy na temat tego, kim dokładnie jestem, nie czyni mnie „nikim”, a jedynie osobą, „która wciąż dowiaduje się, kim jest” (S 8).

Studia nie sprawiły, że odkryłam, „kim jestem”, [...] dają mi motywację i warunki do szukania odpowiedzi na to pytanie (S 3).

W tym kontekście pojawiły się również nadzieje, aby działania związane z rozwojem kompetencyjnym umożliwiły bycie autentyczną i przez to bycie wiarygodną w swojej roli:

Mam nadzieję być (...) wzorem do naśladowania dla uczniów, ale przede wszystkim osobą, która także jest słaba, a przez to godna zaufania – prawdziwa, osobą, do której młodzi ludzie nie będą się bali podejść i porozmawiać (S 3).

Inna studentka dodała tutaj z kolei:

Studiowanie stało się dla mnie byciem w drodze, by stawać się lepszym człowiekiem i pedagogiem (S 2).

Przyglądając się treści esejów studenckich, można zauważyć, że opisane przez studentki obserwacje własnej praktyki służą często doskonaleniu ich indywidualnej ścieżki procesu uczenia się bez wskazania „punktu końcowego” (co wiąże się z wykorzystaniem twierdzeń dotyczących „poszukiwania” czy „bycia w drodze”, niekończącego się „zasiewania” i „zbierania”). Znaczenie nadawane „refleksji w działaniu” jest rozmaite, najczęściej skupiające się na swoistym przeglądzie minionych doświadczeń i podjęciem próby analizy (np. znaczenia popełnianych błędów). Kluczowym elementem esejów było odniesienie się do początków myślenia o samej sobie jako przyszłym nauczycielu i powodach, które w tamtym momencie stały za tym wyborem, ale i kolejnych „krokach milowych” w kształtowaniu tożsamości nauczyciela. Obecne w tej części wypowiedzi mogą potwierdzać fakt, że narracyjna funkcja języka pozwoliła badanym studentkom nazwać i ukonstytuować elementy przeszłości to, co się dzieje tu i teraz, ale także to, co może się zdarzyć (zob. Czykwin, 2021). Odkrywanie sensu stojącego za doświadczeniem wydawało się oznaczać u nich głębszą autorefleksję i „bycie bliżej siebie” po to, by lepiej rozumieć zarówno siebie, jak elementy otaczającego je kontekstu.

Podsumowując tę część, warto zauważyć, że odniesienie przytoczonych wcześniej wyników badań dotyczących refleksyjności kandydatów na nauczycieli do obecnych w tym tekście analiz niesie za sobą pewne trudności m.in. ze względu na odmienny charakter zastosowanych narzędzi, wielkość próby badawczej. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w przeciwieństwie do badań Zhanga i in. (2023) polskie studentki raczej nie wykazywały większych trudności w kontekście pisania refleksyjnego, odnosząc się w swym opisie do zróżnicowanych doświadczeń – eseje te nierzadko znacząco się różniły, ukazując mocno indywidualną perspektywę wchodzenia w rolę nauczyciela. Co ciekawe, w tych rozważaniach nie odnosiły się do wzorców osobowych w postaci znanych sobie refleksyjnych nauczycieli, jak w badaniach Voinei, Cioloci i Șițoiu (2025). Badane studentki, w przeciwieństwie do swoich kolegów – przyszłych nauczycieli filologów, w swych esejach nie wymieniały strategii, modelu, nie opisywały „ducha”, w jakim były edukowane (Wiścicka, 2009), w większym stopniu opisując osobiste kompetencje i skupiając się na teraźniejszości.

Podsumowanie

Treść badanych esejów wskazuje, że studia mogą być przeżywane przez osoby studiujące świadomie i w sposób zaangażowany, a ścieżka uniwersytecka może być istotna dla kształtowania ich refleksyjności. Początkowy szok startu kształcenia akademickiego i późniejsze wrastanie w rolę nauczyciela jest czasem intensywnych poszukiwań wymagających cierpliwości, otwartości na nowe i rozwijania umiejętności uczenia się na doświadczeniu. W tym kontekście badane studentki za kluczowe uznały: pracę nad rozwijaniem krytycznego i refleksyjnego myślenia, wgląd w pojawiające się emocje, kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, a także uczenie się na błędach i odstępowanie od schematów myślowych poprzez aktywne eksperymentowanie. Kluczowe w tym względzie, co licznie podkreślano, stało się funkcjonowanie we wspierającym edukacyjnie otoczeniu.

Ograniczenie dotyczące realizacji badań wynikało z niewielkiej próby badawczej dotyczącej studentek jednej krakowskiej uczelni i trudności w skalowaniu wyników. Analiza pojedynczych prac pisemnych z pewnością nie ukazuje szerszej perspektywy, prezentując jedynie wycinkowo fragment doświadczeń kandydatów na nauczycieli. Może być jednak przyczynkiem do zaplanowania analiz empirycznych następnych roczników studiów, obejmujących chociażby analizę corocznych esejów pozwalających na stworzenie indywidualnych modeli rozwoju i uczenia się osób badanych.

Dokonując analizy treści esejów refleksyjnych, warto mieć na uwadze, że ujęte w formę eseju opinie osób studiujących nie będą w pełni oddawać ich przemyśleń; z różnych powodów może dojść do próby ukrycia właściwych intencji, zaś intencją sporządzonego opisu może stać się dążenie do swoistej „poprawności”, chęć spełnienia oczekiwań wykładowcy. Wykorzystując w pracy dydaktycznej narzędzia służące rozwijaniu postawy refleksyjnego praktyka, należy zatem mieć świadomość wyzwań, jakie mogą się pojawić: zaangażowanie w te działania może czasami być odczuwane jako niewygodne, jak i dezorientujące, wymagające wielostronnego wsparcia i sprzyjających warunków. Jak zauważa Kotusiewicz (2008, s. 14), w procesie stawania się nauczycielem istotne może być – na początek – zadawanie prostych pytań. Autorefleksji należy całościowo się uczyć – jest dyspozycją, którą doskonalili się w praktyce, docenia wnioski płynące z popełniania błędów, „cieszy się małymi sukcesami” i opiera na tworzonych przez jednostkę relacjach.

Bibliografia

Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac i K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 91–105). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. SAGE.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch and teach*. Hutchinson.
- Brookfield, S.D. (2005). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Bubnys, R. i Žydzūnaitė, V. (2010). Reflective learning models in the context of higher education: Concept analysis. *Problems of Education in the 21st Century*, 20, 58–70.
- Calderhead, J. (1987). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3), 269–278. <https://doi.org/10.1080/0261976870100305>
- Clandinin, D.J. i Connelly, F.M. (1986). The reflective practitioner and practitioners' narrative unities [Recenzja książki: D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*]. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 184–198. <https://doi.org/10.2307/1494806>
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor.
- Czykwini, E. (2021). *Metafory w naukach społecznych. Zasadność aplikacyjna*. Wydawnictwo ChAT. <https://chat.edu.pl/app/uploads/2022/01/czykwini.pdf>
- Dróżka, W. (2000). Nauczyciel we współczesnych dyskursach edukacyjnych. *Studia Pedagogiczne*, 13, 39–50.
- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 45–59.
- Dróżka, W. (2022). Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, 37–56. <https://doi.org/10.14746/rp.2022.45.3>
- Elo, S. i Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Farr, F. i Riordan, E. (2012). Students' engagement in reflective tasks: An investigation of interactive and non-interactive discourse corpora. *Classroom Discourse*, 3(2), 129–146. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716622>
- Farrell, T.S.C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39(1), 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.012>
- Finlay, L. (2002). “Outing” the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic.
- Gilgun, J.F. (2019). Deductive qualitative analysis and grounded theory: Sensitizing concepts and hypothesis-testing. W: A. Bryant i K. Charmaz (red.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (s. 107–122). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526485656.n7>

- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.
- Gołębniak, B.D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. W: J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej* (s. 105–123). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hoover, S.M. (1994). Scientific problem finding in gifted fifth-grade students. *Roeper Review*, 16(3), 156–159. <https://doi.org/10.1080/02783199409553563>
- Jaskuła, S. (2012). Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej. *Hejnal Oświatowy*, 11, 5–9.
- Kalinowska, A. (2018). Matematyczne kompetencje przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji jako potencjalne źródło realizowanej przez nich metodyki. Perspektywa konstruktivistyczna. *Forum Oświatowe*, 30(2), 51–66. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/579>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korporowicz, L. (2011). Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje* (s. 35–53). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kotusiewicz, A.A. (2008). O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego. W: A.A. Kotusiewicz i E. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną* (s. 13–26). Żak.
- Łukasik, B. (2014). O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 23, 209–217. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.15>
- Mann, S. i Walsh, S. (2013). RP or ‘RIP’: A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291–315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Mizerek, H. (2010). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (s. 19–62). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moon, J.A. (2004). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Mróz, A. (2022). Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym. W: K. Jagielska (red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice* (s. 55–69). Wydawnictwo Scriptum.
- Paris, S.G. i Ayres, L. R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem* (M. Janowski i M. Micińska, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perkowska-Klejman, A. (2012). Czy twoi studenci są refleksyjni? *Studia Edukacyjne*, 21, 211–232.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 75–90.
- Perkowska-Klejman, A. (2016). Refleksyjność studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 39, 141–153.

- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Riordan, E., i Murray, L. (2010). A corpus-based analysis of online synchronous and asynchronous modes of communication within language teacher education. *Classroom Discourse*, 1(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/19463014.2010.514728>
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. (2019). Dz. U. 2019, poz. 1450. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Sury, Z. (2019). *Ewaluacja w pracy nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szplit, A., Zbróg, Z. i Olechowska, A. (2024). Kompetencje społeczno-emocjonalne przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(2/73), 105–117. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.08>
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals. From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 328–343. <https://doi.org/10.1080/1462394042000270655>
- Uniwersytet Jagielloński. (b.d.). *Spersonalizowany tutoring rozwoju*. <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/document/9427d412-ea3a-4e78-8678-54f4eb03494e.pdf>
- Voinea, M., Cioloca, A.M. i Şiţoiu, A. (2025). Pre-service teachers' perception regarding reflective competence. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17(3), 50–83. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.3/1013>
- Walkowiak, T. (2016). Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli. *Szkoła – Zawód – Praca*, 11, 86–103. <https://doi.org/10.34767/SZP.2016.01.06>
- Wei, X., Wang, Y., Koszałka, T., Lee, J. i Liu, S. (2025). Enhancing pre-service teachers' reflective thinking skills through generative AI-assisted digital storytelling creation: A three-dimensional framework analysis. *Computers & Education*, 235, 105356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105356>
- Wiślicka, E. (2009). Początkujący nauczyciel języka obcego. Analiza zachowań oraz próba ich modyfikacji z uwzględnieniem samoobserwacji i samorefleksji. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 107–115). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Witkowska, M. (2014). *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*. [Praca doktorska]. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/91a8329e-60d3-43e5-9f0c-13dbdb09cff9>
- WriteOnline. (b.d.). Reflective essay. Sample paper format. <https://writeonline.ca/media/documents/ReflectiveEssay-Sample.pdf>

- Zespół przy MNiSzW. (2018). *Propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. <https://www.gov.pl/attachment/9bf517dc-c2dd-460f-a322-6bcad6f2700d>
- Zhang, Ch., Schießl, J., Plöchl, L., Hofmann, F. i Gläser-Zikuda, M. (2023). Evaluating reflective writing in pre-service teachers: The potential of a mixed-methods approach. *Education Sciences*, 13(12), 1213. <https://doi.org/10.3390/educsci13121213>