

Jolanta Bonar
Uniwersytet Łódzki

Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem

O procesie stawania się nauczycielem

Zawód nauczyciela nie ma postaci finalnej. Żadne studia nie czynią nauczyciela, nie dostarczają skończonej formy kwalifikacji. Dostarczają jedynie problemów, informacji oraz możliwości do badań nad sobą jako podstawy do stawania się nauczycielem. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele działają w sytuacjach otwartych i niepowtarzalnych mimo wielu elementów stałych, pozornie świadczących o stabilności¹. O pełnym przygotowaniu zawodowym można mówić, zdaniem Roberta Kwaśnicy, jedynie w przypadku tych zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych, a zatem przewidywalnych oraz wymagają kompetencji technicznych. Nauczyciela nie można przygotować na każdą okoliczność jego pedagogicznego działania². Praca w szkole wymaga postawy badawczej, dzięki której świat przestaje być postrzegany jako trwała i harmonijna struktura, do której łatwo się przystosować, a staje się zbiorem pytań, na które trzeba odpowiedzieć, obszarem niepewności poznawczej i praktycznej. Każdy uczeń wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, do transgresji polegającej na przekraczaniu tego, co się już wie i umie³. Wymaga zbudowania nowej, niepowtarzalnej relacji. Nauczanie jest sztuką, której nie da się rozłożyć na elementarne składniki i ćwiczyć jeden po drugim⁴.

1 R. Kwaśnica *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 291–297.

2 Tamże.

3 J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, J. Koziński (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

4 Por. W. Leżańska, *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia*

Zawód nauczyciela wiąże się z procesem przechodzenia przez kolejne stadia, od tzw. stadium nowicjusza do poziomu eksperta. Fachowość pojawia się wówczas, gdy potrafimy interpretować konkretne przypadki, wykraczając poza kurczowe trzymanie się zasad odczytywanych dosłownie. Bycie ekspertem nie jest równoznaczne z wprawnym aplikowaniem „zimnej wiedzy”. Wiedza akademicka okazuje się niezbędną, ale nie wystarcza do całościowego ujmowania i rozumienia sytuacji społecznych, także szkolnych. Nauczyciel-ekspert korzysta z niej w sposób elastyczny, nie eliminując danych pochodzących z innych źródeł (wiedzy pozazawodowej, intuicji itp.). Rozwiązując problem, prowadzi strategiczny dialog, w którym zdobyta wiedza jest relatywizowana do konkretnej osoby i niepowtarzalnego „tu i teraz”. Ten wewnętrzny dialog może przebiegać automatycznie i trwać bardzo krótko, poprzedzając zawsze decydowanie i działanie. W postępowaniu nauczyciela-eksperta jest więc miejsce zarówno na refleksję, jak i na intuicję, na sprawne posługiwanie się różnorodną wiedzą i spontaniczność, na profesjonalizm i elementy improwizacji. Twierdzenie, że praca nauczyciela-eksperta ma twórczy charakter jest w pełni uzasadnione. Rozumiejąc ucznia w związku z ogólną wiedzą i konkretnym przypadkiem, postępuje z nim jak uczonego i artysta tworzący niepowtarzalne dzieło⁵.

Praca nauczyciela wymaga kompetencji, które ze swej natury są zawsze niegotowe, niewystarczające i pozostają w bezustannym ruchu. R. Kwaśnica nazywa je kompetencjami praktyczno-moralnymi (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) i technicznymi (postulacyjne, metodyczne i realizacyjne). Choć wszystkie z wymienionych kompetencji są ważne, pozycję nadrzędną zajmują, moim zdaniem, kompetencje praktyczno-moralne. Kompetencje interpretacyjne to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata. Dzięki nim widzimy świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji. Umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niekończącym się zadaniem. Kompetencje moralne są zdolnością prowadzenia autorefleksji moralnej, samorozumienia wzbudzanego i podtrzymwanego przez pytanie: jaki powinienem być i w jaki sposób postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie, a z drugiej – by nie ograniczać innych w prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości? Kompetencje komunikacyjne to zdolność bycia w dialogu

nauczycieli wczesnej edukacji, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 45.

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcia poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 365.

z innymi i z samym sobą. Dialogu rozumianego za Gadamerem, jako wymiana tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne, a nie tylko będącego obiektywistycznym opisem świata, komunikowaniem wiadomości.

Uznanie tych kompetencji za najistotniejsze powoduje zwrócenie uwagi na orientację funkcjonalną⁶ w procesie kształcenia nauczycieli, uznającą zasadę, iż im bardziej różnicuje się świat przedmiotowy, w którym podmiot działa, tym silniej następuje indywidualizacja podmiotu. Z najwyższym stopniem zróżnicowania środowiska pracy, a tym samym z najwyższą potrzebą indywidualizowania się człowieka, mamy do czynienia w zawodach, w których „przedmiotem” oddziaływania jest drugi człowiek. Jednostka musi tu samodzielnie uczestniczyć w określaniu charakteru i struktury swego działania, żadne reguły nie mogą zastąpić inicjatywy działającego podmiotu. Zindywidualizowane formy zachowania są w takich sytuacjach nie tylko postulatem, ale i koniecznością⁷. Im większa niejednoznaczność świata, w którym działa nauczyciel, tym większa musi być nie tylko jego zdolność do zbierania informacji, ale też do sterującego ich wykorzystywania⁸. Efektywność kształcenia zależy zatem od większego wykorzystywania w praktyce zdobytej teorii. „Wiedzy teoretycznej w kształceniu nauczycieli nie można sprowadzać do wartości autotelicznej. Wartość wiedzy tkwi w jej użyciu... . Wymaga to przetransponowania ogólnego sensu nauki na język zastosowań praktyki, a ściślej – umiejętności tworzenia zmiennych, warunkowanych sytuacyjnie reguł działania”⁹.

Jak zatem kształcić nauczycieli, by wiedza regulowała ich działania. Po pierwsze – docenić kształcenie działaniowe, uznać, że podstawowym źródłem wiedzy o rzeczywistości (również pedagogicznej) są różnorodne formy działania w sytuacjach rzeczywistych i symulowanych. Po drugie – docenić nadmiarowość kwalifikacji (i uświadomić jej znaczenie studentom). Warunkiem użycia wiedzy w działaniu jest

6 Orientacja funkcjonalna wyrasta z psychologii poznawczej wychodzącej z założenia, iż jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badawczą wobec świata: obserwuje go, przewiduje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje, wnioskuje i – zgodnie z posiadaną wiedzą – przystosowuje się do świata i kształtuje go. Jako samodzielny podmiot wykracza poza dostarczone informacje i może działać w sytuacjach niedookreślonych.

7 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 56.

8 Tamże, s. 57.

9 Tamże.

bowiem duży margines jej „praktycznej zbędności”. Im większy zapas wiedzy, tym lepiej wykorzystuje się wiedzę operacyjnie konieczną, tworzącą niezbędną podstawę działania. Nadmiarowość wiedzy jest warunkiem jej swobodnego ruchu, warunkiem praktycznej stosowalności. Ważna jest także świadomość źródeł wiedzy i sposobów jej odkrywania. Stąd potrzeba kształtowania postawy twórczej zarówno w zakresie nowości, jak i efektywności. Od nauczycieli oczekujemy bowiem własnych (nowych, oryginalnych – choćby w sensie podmiotowym), ale i adekwatnych rozwiązań. Po trzecie – docenić znaczenie samowiedzy i samoakceptacji. Struktura ja (ja – realne i ja – idealne) wpływa na odbiór i selekcję napływających informacji. Wysoki poziom samoakceptacji (zgodność pomiędzy ja – realnym a ja – idealnym) skutkuje większą aktywnością, lepszą orientacją zadaniową, lepszym funkcjonowaniem społecznym¹⁰.

O refleksyjnej praktyce

Dobrym sposobem na rozwijanie kompetencji praktyczno-moralnych może być tworzenie przez badaczy, nauczycieli-praktyków oraz studentów „wspólnej przestrzeni edukacyjnej”¹¹. Przestrzeni, rozumianej jako miejsce ekspresji różnorodnych poglądów, wymiany myśli, w której dochodzi do nowych stwierdzeń, gdzie pojawiają się nowe umiejętności, gdzie objaśniany jest sens praktyki, gdzie podejmowany jest wysiłek, by integrować wiedzę teoretyczną i praktyczną. Tworzenie takiej wspólnej przestrzeni jest tym bardziej uzasadnione, iż są to kompetencje trudne do zdobycia, a „trudność w ich nabywaniu wynika z faktu, iż są czymś osobistym, indywidualnym i wymagają przekazu dialogowego. Są nabywane samodzielnie, własnym wysiłkiem i na własny rachunek – choć nie bez udziału innych”¹². Przestrzeń wzajemnej edukacji umożliwi wspólny namysł nad zdarzeniami z pola praktyki, postawienie pytań: jak jest, jak może być, jak to osiągnąć przez wszystkich uczestników. Organizatorzy procesu edukacyjnego podejmują trud analizy inicjowanych działań, proces dekonstrukcji do-

10 Por. tamże, s. 61–62.

11 Inspiracją dla tego pojęcia jest pojęcie „przestrzeń wzajemności edukacyjnej” zdefiniowane przez L. Telkę za C. Niewiadomskim jako przestrzeń edukacji współtworzona przez badaczy i wychowawców-praktyków podejmujących wspólny wysiłek refleksji nad praktyką wychowawczą. W podjętych rozważaniach do tej przestrzeni włączam również studentów studiów nauczycielskich.

12 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 302–304.

tychczasowej orientacji działania pozwalający odkryć obszary wiedzy stosowanej w praktyce zrelatywizowanej czasowo (przydatnej raczej w poszczególnych konkretnych sytuacjach) oraz wiedzę wykraczającą poza czasowość (na tyle ogólną, że pozwala sprostać specyfice wielu sytuacji)¹³.

Przestrzeń wzajemnej edukacji jest odpowiedzią na postulaty stawiane w wielu koncepcjach dotyczących kształcenia nauczycieli, np. w koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna czy koncepcji kształcenia poprzez praktykę Delli Fish¹⁴.

Donald Schön profesjonalizm nauczyciela definiuje jako radzenie sobie ze specyficznymi i niepowtarzalnymi sytuacjami pedagogicznymi. Teoria pedagogiczna nie jest zbiorem twierdzeń jednoznacznie wyznaczających jego działania, które „nigdy nie jest do końca określone, a jego plan powstaje i urzeczywistnia się w toku realizacji”¹⁵. Koncentruje się na kategorii rozumienia nieodłącznie związanej z refleksją definiowaną jako swoisty typ myślenia towarzyszący zarówno wyizolowanym sekwencjom działania, jak i działaniu w formie pewnej skończonej całości¹⁶. Refleksja polega na analizowaniu i ocenie własnego postępowania oraz pozwala na modyfikowanie stosowanych rozwiązań. Autor stawia tezę, że „o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu oraz o refleksji nad działaniem”¹⁷. **Refleksja w działaniu** jest reakcją zwrotną na pojawienie się jakiegoś nowego elementu w sytuacji, w której nauczyciel działa. Jest procesem symultanicznym („myśleniem w biegu”¹⁸), obejmuje jednocześnie działanie, namysł nad nim oraz ewentualną modyfikację tego działania. Ma natychmiastowe znaczenie dla działania, skutkuje natychmiastowymi modyfikacjami. Jest procesem trud-

13 B. Dewe, *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Interart, Warszawa 1996, s. 98–101 (za: L. Telka).

14 Szerzej na temat refleksyjnej praktyki D. Schöna, D. Fish i A. Combsa piszę w tekście: *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

15 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 56.

16 Tamże.

17 B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 201.

18 Tamże, s. 202.

nym, najczęściej dostępnym osobom posiadającym wiedzę o tym, jak coś zrobić oraz sprawnym wykonawczo. Ten rodzaj refleksji jest możliwy u nauczycieli, których doświadczenie nasycone jest teorią. Materiał dla refleksji są bowiem pojęcia i im bogatszy świat pojęć (również psychologicznych, socjologicznych i medycznych) i myśli nauczyciela tym więcej potrafi on dostrzec i w razie potrzeby zmienić. Jest to także powód, dla którego ten rodzaj refleksji rzadko pojawia się u studentów, których wiedza i doświadczenie pedagogiczne są jeszcze zbyt małe i nieczęsto prowadzą do sprzeczności poznawczych. Dodatkowo student czy początkujący nauczyciel czuje się często zagubiony i zagrożony, bardziej zorientowany na to, co go w działaniu upewnia niż na to, co budzi wątpliwości¹⁹. **Refleksja nad działaniem** to rodzaj namysłu dokonywany z dystansu czasowego. Dotyczy tego, co zaistniało się wcześniej, ale ma skutki w działaniu przyszłym, a nie teraźniejszym. Źródłem takiej refleksji może być każde zdarzenie, które wymaga wyjścia poza repertuar „doświadczonych” wcześniej sposobów reagowania. Ponieważ refleksja nad działaniem jest już wolna od presji czasu, może być bardziej intelektualna i pogłębiona. Umożliwia bardziej wszechstronny namysł, gdyż jest on dokonywany nad całością działania. Umożliwia wytworzenie nowej wiedzy. Najczęściej ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel napotyka na trudność, np. doświadcza nowego sposobu zachowania uczniów. Musi zmierzyć się z nową sytuacją, poradzić sobie z nią i stworzyć nowe metody działania, [...] wytworzyć nową wiedzę, gdyż nowe zdarzenie nie jest egzemplifikacją znanego prawa. Tworzy więc wiedzę konkretnego przypadku²⁰.

Refleksja dokonywana w toku praktyki i nad praktyką umożliwia zdobywanie wiedzy osobistej, która otwiera drogę do zrozumienia teorii akademickiej, do skutecznego zdobywania wiedzy formalnej i czynienia z niej praktycznego użytku. Zdolność do refleksji nie jest jednak jednakowa u wszystkich nauczycieli. Sytuacja, która dla jednych jest źródłem namysłu, dla innych może pozostać w ogóle niezauważona. Jeszcze trudniejsze jest wyzwolenie refleksji wśród studentów, ponieważ wiedza o zróżnicowanym podłożu metodologicznym narasta powoli, a jej zrozumienie wymaga czasu²¹.

Podobne stanowisko, doceniające duże możliwości profesjonalnej praktyki, prezentuje w koncepcji kształcenia poprzez praktykę Della Fish. To ona może pomagać w nabywaniu kompetencji niezbędnych

19 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 56.

20 Tamże.

21 Tamże.

dla aktywności nauczyciela, której nie wystarcza bazowanie na prostych umiejętnościach, opanowywanych poprzez ćwiczenie, polegających na powielaniu wzoru. Aktywności złożonej, skomplikowanej, niedającej się zredukować do wyspecjalizowanych umiejętności, trudnej do jednoznacznego zdefiniowania. Autorka wyróżnia dwie drogi: „uczenie się z praktyki” oraz „uczenie się poprzez praktykę”. „Uczenie się z praktyki” związane jest z nabywaniem konkretnych umiejętności, zwykle zamkniętych, w których można dojść do mistrzostwa. Ten sposób uczenia się opiera się na pokazie i obserwacji, na odwzorowywaniu i powtarzaniu działań. Jego celem jest reprodukcja wzoru postępowania. Natomiast celem „uczenia się poprzez praktykę” jest „otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie”, by móc uczyć się czegoś o szerszym znaczeniu. Nie chodzi tutaj o uczenie się od praktyków, ale o refleksję nad praktyką prowadzącą do opanowania wiedzy podmiotowej i indywidualnych form działania. Milczącym założeniem kształcenia „poprzez praktykę” jest adekwatność reakcji nauczyciela, studenta do charakteru sytuacji pedagogicznej. Jest ona łatwiejsza do osiągnięcia, gdy wychodzimy od konkretnych sytuacji, które „omawiamy”. „Omawianie” jest, według D. Fish, źródłem refleksji nad doświadczeniem oraz szansą na podzielenie się refleksją z innymi. Ostatecznym celem „omawiania” jest spowodowanie, by studenci stawiali sobie samodzielnie pytania tego rodzaju jako część własnej refleksji nad każdą praktyką, w której uczestniczą. Tego rodzaju „omawianie” stanowi zachętę do autonomicznej refleksji w każdym kolejnym działaniu studenta, a później nauczyciela. Uczenie się poprzez praktykę ujawnia złożoność aktu uczenia się, ukazuje rolę indywidualnego odbioru tych samych sytuacji edukacyjnych, ich indywidualnej interpretacji. Jest okazją do zdobycia wiedzy osobistej, pozwalającej na rozumienie zdarzeń edukacyjnych. Prowadzi do powstania teorii o charakterze wyjaśniającym, użytecznym, bo wygenerowanej z praktycznych czynności podmiotowych poprzez intelektualny namysł nad nimi i krytyczny osąd.

Uwaga końcowa

Tworzenie „przestrzeni wspólnej edukacji” jest ważne dla wszystkich podmiotów i wynika z fundamentalnego związku myśli teoretycznej i działania praktycznego. Najbardziej oczywiste wydają się być korzyści studentów, dla których wspólne spotkania z nauczycielami i badaczami są okazją do nabywania wiedzy i umiejętności, a także (a może przede wszystkim) do kształtowania postawy „aktywnego poszukiwacza” rozwiązań

problemów²². Nieco mniej oczywiste wydają się być korzyści nauczycieli-opiekunów praktyk. Ich dowodem niech będzie wypowiedź jednej z nauczycielek. *Jestem nauczycielką przedszkola z blisko 30-letnim stażem. Patrząc na początki swojej pracy z dzisiejszej perspektywy, stwierdzić muszę, że powieślałam stereotyp nauczyciela podającego, często występującego z książką w rękę, prowadzącego zajęcia w systemie nakazowo-rozdzielczym, organizującym precyzyjnie aktywność dzieci. Dzisiaj mam świadomość, że proces mojej osobistej metamorfozy, zmiany w postrzeganiu pozycji dorosły – dziecko zawdzięczam dwóm bardzo ważnym wydarzeniom. Jednym z nich był udział w projekcie Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć²³. Jeszcze przed spotkaniem ze studentami, kiedy uczestniczyłam w warsztatach dla nauczycieli prowadzonych przez wykładowców, zrozumiałam, że ogarniające mnie często poczucie zdenerwowania, zniechęcenia i bezsensowności działań wymaga generalnej zmiany w sposobie mojego myślenia i działania. Cenna wymiana doświadczeń z koleżankami z innych przedszkoli oraz systematyczne testowanie wiedzy wyniesionej z warsztatów w mojej grupie pokazały mi, że zorganizowanie otoczenia i danie dzieciom możliwości samodzielnego wyboru podejmowanej aktywności są efektywniejsze niż precyzyjny odgórny podział zadań. Codziennie doświadczałam tego, że podążanie za dzieckiem powoduje inną relację dorosły – dziecko. Zrozumiałam także, że zmiana relacji była moją wewnętrzną metamorfozą, dającą mi poczucie satysfakcji²⁴.*

BIBLIOGRAFIA

Bonar J., Buła A., *Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

²² H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, *Koło naukowe jako forma rozwijania psychopedagogicznych kompetencji przyszłych pedagogów (analiza na podstawie doświadczeń interdyscyplinarnego koła naukowego młodych Pedagogów-terapeutów „Ago” „Działam”)*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

²³ Projekt *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* realizowany był w Katedrze Pedagogiki Przeszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2010–2014.

²⁴ Wypowiedź pochodzi z tekstu H. Brodziak, *Metamorfoza na drodze od uczuć i emocji do rozumnej samodzielności*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

- Dewe B., *Wiedza i umiejętności w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.), Interart, Warszawa 1996.
- Gołębiński B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, J. Kozielecki (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., *Koło naukowe jako forma rozwijania psychopedagogicznych kompetencji przyszłych pedagogów (analiza na podstawie doświadczeń Interdyscyplinarnego Koła Naukowego Młodych Pedagogów-Terapeutów „Ago” „Działam”)*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcia poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Leżańska W., *Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

REFLECTIVE PRACTICE IN THE PROCESS OF BECOMING A TEACHER

(Summary)

The text attempts to analyse the process of becoming a teacher. We are purposely walking away from the notion of teachers education, which is still associated with formal academic education. Instead We talk about becoming a teacher, which has its beginning in the academic years, but is continued throughout the entire professional life. In our opinion, in this entire period the relations between elements of theory and the pedagogic practice constituting the base for reflective practice are crucial. Meetings of teachers, researchers and students creating the space of the mutual education can be their source.

Keywords: early education, teaching practice.