

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

REFLEKSYJNOŚĆ STUDENTÓW PEDAGOGIKI¹

ABSTRACT. Perkowska-Klejman Anna, *Refleksyjność studentów pedagogiki* [Pedagogy Students' Reflexivity]. *Studia Edukacyjne* nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 141-153. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.9

The study investigates the development of reflective thinking by undergraduate and postgraduate pedagogy students. The theoretical foundation is based on Dewey's, Mezirow's and Magolda's reflection construct. Based on these theories, Kember theorized that reflective thinking may be categorised into four distinct stages: habitual action, understanding, reflection, and critical reflection. A reflective thinking questionnaire was completed by 300 students from a Pedagogy Faculty. Participants were first-year undergraduate, third-year undergraduate and second-year postgraduate university students. The Anova test found significant differences in scores for understanding and critical reflection.

Key words: reflective thinking, transformative thinking, reflection questionnaire, cognitive development

Przedmiotem rozważań niniejszych studiów jest refleksyjność studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej. Refleksyjność będzie analizowana jako szczególna właściwość studentów, związana z procesem studiowania. Kategoria ta odzwierciedla myślenie i działanie związane z uczeniem się oraz innymi aktywnościami akademickimi. Badania miały charakter studiów porównawczych. W tym samym czasie zostały zbadane trzy grupy studentów. Pierwsza grupa rozpoczynała studia licencjackie. Druga grupa kończyła studia pierwszego stopnia. Trzecia grupa kończyła studia drugiego stopnia. Porównanie wyników tych trzech grup częściowo

¹ Badania zrealizowano w ramach projektu APS BSTP 11/12-I, pt. „Refleksyjność studentów pedagogiki”.

umożliwiło rozwiązywanie kwestii rozwoju refleksyjności studentów pedagogiki wraz z osiąganiem przez nich kolejnych poziomów edukacji.

Cel i pytania badawcze

Zasadniczym celem badań było ustalenie tego, na ile grupy studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej różnią się w zakresie refleksyjności. Ścisłej rzecz ujmując, w badaniach została podjęta próba ustalenia, czy i w jakim zakresie aktywność poznawcza studentów polega na: „działaniach rutynowych”, „rozumieniu”, „refleksji” i „krytycznej refleksji”².

W niniejszych studiach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- Na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci rozpoczynający studia pedagogiczne?
- Na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci pedagogiki kończący studia pierwszego stopnia?
- Na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci pedagogiki tuż przed uzyskaniem tytułu magistra?
- Czy poszczególne grupy studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej różnią się w zakresie myślenia refleksyjnego?

Kontekst studiów

Pojęcie refleksyjności do dyskursu nad edukacją zostało wprowadzone przez Deweya³ blisko dziewięćdziesiąt lat temu. Refleksyjne myślenie było przez niego definiowane jako epistemologiczne poznanie, które zawiera przekonanie, że istnieje niepewność w niektórych kwestiach. Zdaniem autora, myślenie refleksyjne jest uaktywniane w sytuacji trudnej poznawczo dla podmiotu. Możemy sobie wyobrazić sytuację, kiedy człowiek stoi w obliczu problemu, wobec którego nie istnieje jedno pewne rozwiązanie. Podmiot popada w wątpliwości, które są źródłem poszukiwania wiedzy.

J. Mezirowa⁴ oraz M. Baxter Magoldę⁵ można uznać za bardziej współczesnych konceptualizatorów pojęcia refleksyjności w nauczaniu. Teorie

² D. Kember i in., *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2000, 25(4).

³ J. Dewey, *Jak myślimy?* Warszawa 1988.

⁴ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco 1991.

tychże autorów stanowiły ramę teoretyczną przeprowadzonych badań. J. Mezirow⁶ pisał o tzw. transformacyjnym uczeniu się dorosłych. M. Baxter Magolda⁷ prowadziła badania na temat uczenia się studentów. Autorka była przekonana, że ludzie różnią się poziomem refleksyjności. Wynika to z ich przekonań, wartości, a także możliwości umysłowych. Refleksyjność zaś ujawnia się poprzez wykonywanie określonych czynności związanych ze studiowaniem. M. Baxter Magolda twierdziła, że istnieją cztery jakościowo różne sposoby poznania. Są to poznania: bezwzględne (*absolute*), przejściowe (*transitional*), niezależne (*independent*) i kontekstowe (*contextual*). Strategie pozyskiwania wiedzy, o których mowa, różnią się poziomem refleksyjności.

- Poznanie bezwzględne wynika z przeświadczenia o absolutnej pewności wiedzy, która pochodzi od autorytetów. Jeśli podmioty nie są zgodne w ocenie czegoś, to student traktuje te interpretacje jako różne rodzaje wiedzy. Poznanie bezwzględne dotyczy problemów, które mogą być rozstrzygane za pomocą niepodważalnych dowodów.

- Poznanie przejściowe czy pośrednie wynika z pewności wiedzy w niektórych oraz jej niepewności w innych obszarach. „Wiedza pewna” ma źródło w poznaniu bezwzględnym. Niepewność wiedzy wynika najczęściej z przeświadczenia, że niektóre fakty nie zostały jeszcze stwierdzone. Studenci mają świadomość tego poznania i rozumieją pozyskiwaną wiedzę.

- Poznanie niezależne oparte jest na założeniu o niepewności wiedzy. Student myśli samodzielnie, może mieć własne przekonania, niekoniecznie pochodzące od autorytetów. Poznanie niezależne wymaga umiejętności myślenia refleksyjnego.

- Poznanie kontekstowe polega na interpretacji rzeczywistości na podstawie konkretnej sytuacji. Istnieją różne perspektywy poznania w zależności od okoliczności. Refleksyjny uczeń jest tego świadomy.

J. Mezirow⁸ tematykę refleksyjności porusza w modelu transformacyjnego uczenia się dorosłych. Zgodnie z tą koncepcją, podmiot jest zdolny do refleksyjności na różnym poziomie. Wysoki stopień refleksyjności jest niezbędny do przekształcenia (transformacji) perspektywy myślenia. Autor⁹ ten sugeruje, że myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem najwyższej dojrzałości i pozwala na rozwój tak zwanego osobistego uczenia się. Dorosli myślący refleksyjnie są w stanie skorzystać z własnych doświadczeń i stają się bar-

⁵ M. Baxter Magolda, *Knowing and Reasoning in College: gender related patterns in students' intellectual development*, San Francisco 1992.

⁶ J. Mezirow, *Transformative dimensions*.

⁷ M. Baxter Magolda, *Knowing and Reasoning in College*.

⁸ J. Mezirow, *Transformative dimensions*.

⁹ Tamże.

dziej adaptacyjni. Z pracy J. Mezirowa¹⁰ dowiadujemy się o sześciu poziomach myślenia. Pierwsze są poziomami nierefleksyjnymi. Zaliczono do nich: działania rutynowe (*habitual action*), działania przemyślane (*thoughtful action*) i introspekcje. Kolejne poziomy zostały przez niego określone jako myślenie refleksyjne. Są to: refleksja nad treścią (*content reflection*), refleksja procesualna (*process reflection*) i refleksja teoretyczna (*premise, theoretical reflection*). Kolejność tychże poziomów opiera się na zasadzie: od działań najprostszych – nie wymagających głębokiego myślenia – po wielopoziomowe, bardzo złożone aktywności umysłowe.

- Działania rutynowe nie są uświadamiane, są wykonywane automatycznie i nie wymagają skupienia. Przykładem takiej czynności może być jazda na rowerze.

- Działania przemyślane można uznać za rodzaj aktywności intelektualnej, podczas której podmiot korzysta z wiedzy już istniejącej, bez próby oceny tej wiedzy.

- Introspekcję polegającą na analizie własnych myśli i przekonań. Podczas introspekcji podmiot nie zastanawia się jednak nad słusznością wiedzy, jaką już ma.

- Refleksja treści związana jest z posiadaniem przez podmiot dużej świadomości swoich myśli. Osoba podejmuje dane aktywności w celu rozwiązania różnych kwestii. Myślenie na tym poziomie nie odzwierciedla jednak tego, dlaczego te a nie inne działanie zostało podjęte. Nie dokonujemy takich rozważań. Nie zastanawiamy się także nad tym, jak rozwiązywanie analizowanego zagadnienia wpłynie na nasz rozwój.

- Refleksja procesualna polega na analizie własnego postrzegania, myślenia i odczuwania. Podmiot kategoryzuje problem oraz próbuje go zinterpretować. Jest świadomy określonych konsekwencji własnych działań.

- Refleksja teoretyczna odnosi się do pytania, dlaczego nasze myśli, odczucia i zachowania powodują konsekwencje dla naszego poznania. Ten typ myślenia wiąże się z wysoką kontrolą swojego zachowania poprzez myślenie o nim. Podmiot zastanawia się: Dlaczego coś spostrzegamy? Dlaczego tak właśnie odczuwamy, działamy, myślimy?

Opierając się na pracach J. Deweya (1988), J. Mezirowa (1990, 1991) oraz M. Baxter Magoldy (1992), D. Kember ze współpracownikami¹¹ opracował narzędzie do pomiaru refleksyjności studentów. Proces konstrukcji kwestionariusza opisał w pracy *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking* (Budowa Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Refleksyjnego Myślenia). Funkcjonowanie poznawcze podmiotów zostało

¹⁰ Tamże.

¹¹ D. Kember i in., *Development of a Questionnaire*.

w niniejszym narzędziu zoperacjonalizowane na czterech etapach nazwanych: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja.

Metoda

Pomiaru myślenia refleksyjnego studentów dokonano za pomocą zaadaptowanego do warunków polskich¹² Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego (*Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking*) autorstwa D. Kember. Należy przypomnieć, że J. Mezirow pisał o sześciu etapach myślenia refleksyjnego. W opisywanym kwestionariuszu liczba tychże poziomów została ograniczona, ze względu na ich właściwości psychometryczne, do czterech. Kwestionariusz Refleksyjnego Myślenia (*Reflective Thinking Questionnaire - RTQ*) składa się z 16 wypowiedzi, które odzwierciedlają sposoby myślenia i działania studentów. Wypowiedzi te są podzielone na cztery skale, o nazwach: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja. Każda część zawiera po cztery zdania, które w kwestionariuszu zostały zamieszczone w sposób losowy. Kwestionariusz Refleksyjnego Myślenia (RTQ) wyposażony jest w pięciostopniową skalę Likerta. Studenci za jej pomocą mają opisać swoje myślenie i działanie na wybranym poziomie edukacji lub kursie akademickim. Opis czterech skal kwestionariusza zamieszczono w tabeli poniżej.

Tabela 1
Charakterystyka czterech skal Kwestionariusza Refleksyjnego Myślenia

Skala	Opis skali	Przykładowe stwierdzenia z kwestionariusza
Działania rutynowe	Są to aktywności o stałej, wyuczonej wcześniej i wielokrotnie stosowanej procedurze. Działania te są wykonywane mechanicznie, przy małej świadomości podmiotu, który nie zastanawia się nad tym co robi.	Kiedy nad czymś pracuję, mogę to robić bez myślenia o tym co robię. Na studiach niektóre rzeczy robimy tyle razy, że zacząłem je robić nie myśląc o nich.
Rozumienie	Rozumienie jest opisywane jako „rozważne” działanie oparte na wykorzystywaniu istniejącej wiedzy bez próby jej oceny. Weryfikacji nie jest poddawane znaczenie oraz przydatność wiedzy w sytuacji innej niż	Na moich studiach wymagane jest zrozumienie pojęć, których używają nauczyciele. Muszę zrozumieć materiał wykładany przez prowadzą-

¹² A. Perkowska-Klejman, *Czy twoi studenci są refleksyjni?* Studia Edukacyjne, 2012, 21.

Skala	Opis skali	Przykładowe stwierdzenia z kwestionariusza
	analizowana. Nauka w przypadku rozumienia polega na korzystaniu z istniejących już perspektyw poznawczych oraz szeroko używanych systemów znaczeń i pojęć.	cych w celu wykonania zadań praktycznych.
Refleksja	Refleksja definiowana jest jako zdolność kwestionowania założeń dotyczących treści lub sposobu rozwiązywania problemów. Krytyka ta z kolei prowadzi do rozbudzenia nowych wątpliwości poznawczych. Podmiot zastanawia się, czy problem został dobrze rozwiązany oraz czy z użyciem najlepszych metod. Analiza danego zagadnienia prowadzi do przyjęcia swoistej postawy problematycznej, która wiąże się z nieustającym zadawaniem pytań o ważność jego rozwiązań.	Lubię zastanawiać się nad tym, co będę robić i rozważam alternatywne sposoby wykonania tego. Czasami zastanawiam się nad tym, jak inni coś zrobili i staram się wymyślić lepszy sposób wykonania tego.
Refleksja krytyczna	Zaawansowanie myślenia na tym etapie polega na zmianie w sposobie patrzenia na dane zagadnienie pod wpływem refleksji, czego konsekwencją są nowo powstałe problemy do rozwiązania. Osoby zdolne do krytycznej refleksji dokonują założeń związanych z wiedzą na najwyższym poziomie. Na przykład, zastanawiają się nad istotą wiedzy, nad obszarami jej aplikacji oraz naturą jej dowodów.	Studia zmieniły moje niektóre dotychczasowe przekonania. W czasie uczęszczania na te studia odkryłem błędy, które wcześniej uznawałem za prawdę.

Kwestionariusz do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego został zaadaptowany w taki sposób, aby mógł być używany do badania polskich studentów¹³. Prace nad nową wersją kwestionariusza były prowadzone w kilku etapach. Na początku dokonano tłumaczenia stwierdzeń w kwestionariuszu z języka angielskiego na język polski. Następnie badano psychometryczne właściwości narzędzia. Polska wersja Kwestionariusza miała zadowalające wskaźniki rzetelności każdej ze skal (alpha Cronbacha od 0,75 do 0,86).

Badanie Poziomów Myślenia Refleksyjnego studentów polega na samoopisie. Osoba badana, zgodnie z instrukcją, opiniuje swoje działanie oraz myślenie na studiach.

¹³ Tamże.

Charakterystyka badanych prób

W badaniach wzięło udział 300 studentów pedagogiki z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Ścisłej rzecz ujmując, były to trzy równoliczne grupy studentów z różnych poziomów studiów. Pierwszą grupę badaną stanowili studenci pierwszego roku studiów. Drugą grupą badaną składała się ze studentów kończących studia pierwszego stopnia. W trzeciej grupie byli studenci kończący studia drugiego stopnia. Osoby badane miały od 19 do 25 lat. Wśród nich były kobiety i mężczyźni, zgodnie z proporcjami rozkładu płci na studiach pedagogicznych. Do badania wylosowano kilkanaście uczelnianych grup studentów studiów stacjonarnych.

Wyniki badań

Warto przypomnieć, że Kwestionariusz do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego jest narzędziem użytym po raz drugi w polskich badaniach. Dlatego, na początku krótkiej analizy zostaną poddane jego właściwości psychometryczne. Aby uzyskać informacje o trafności narzędzia, obliczono średnie wyniki uzyskane przez wszystkich badanych na czterech skalach i porównano je z wynikami badań z 2012 roku¹⁴. Następnie obliczono rzetelność wszystkich skal kwestionariusza.

Tabela 2
Trafność skal Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego

Skala	Badania z 2011 roku		Badania z 2012 roku	
	M (SD)		M (SD)	
Działania rutynowe	10,08	(3,40)	10,73	(3,26)
Rozumienie	14,20	(3,18)	15,08	(2,84)
Refleksja	17,26	(2,08)	15,86	(2,57)
Krytyczna refleksja	12,40	(3,40)	13,76	(3,63)

W 2011 roku przeprowadzono badania związane z adaptacją Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego do użycia przez polskich studentów. Grupa badana liczyła wówczas 49 studentów i były to osoby kończące studia licencjackie. W 2011 roku studenci oceniali swoją aktywność poznawczą tylko na jednym przedmiocie, a w 2012 – w ramach całych studiów, dlatego wnioski na temat trafności należy formułować z dużą ostrożnością. Analizując dane z powyższej tabeli, zauważamy jed-

¹⁴ Tamże.

nak, iż tendencja do oceny funkcjonowania poznawczego studentów na poszczególnych skalach jest podobna w obydwu próbach. Porównywalnie oceniają swoje myślenie refleksyjne studenci z innych krajów¹⁵.

Rzetelność poszczególnych skal narzędzia użytego w badaniu wyrażono za pomocą współczynnika Alpha Cronbacha. Wyniki tej statystyki zamieszczono poniżej.

Tabela 3

Rzetelność skal Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego

Skala	M (SD)	alpha
Działania rutynowe	10,73 (3,26)	0,759
Rozumienie	15,08 (2,84)	0,753
Refleksja	15,86 (2,57)	0,752
Krytyczna refleksja	13,76 (3,63)	0,871

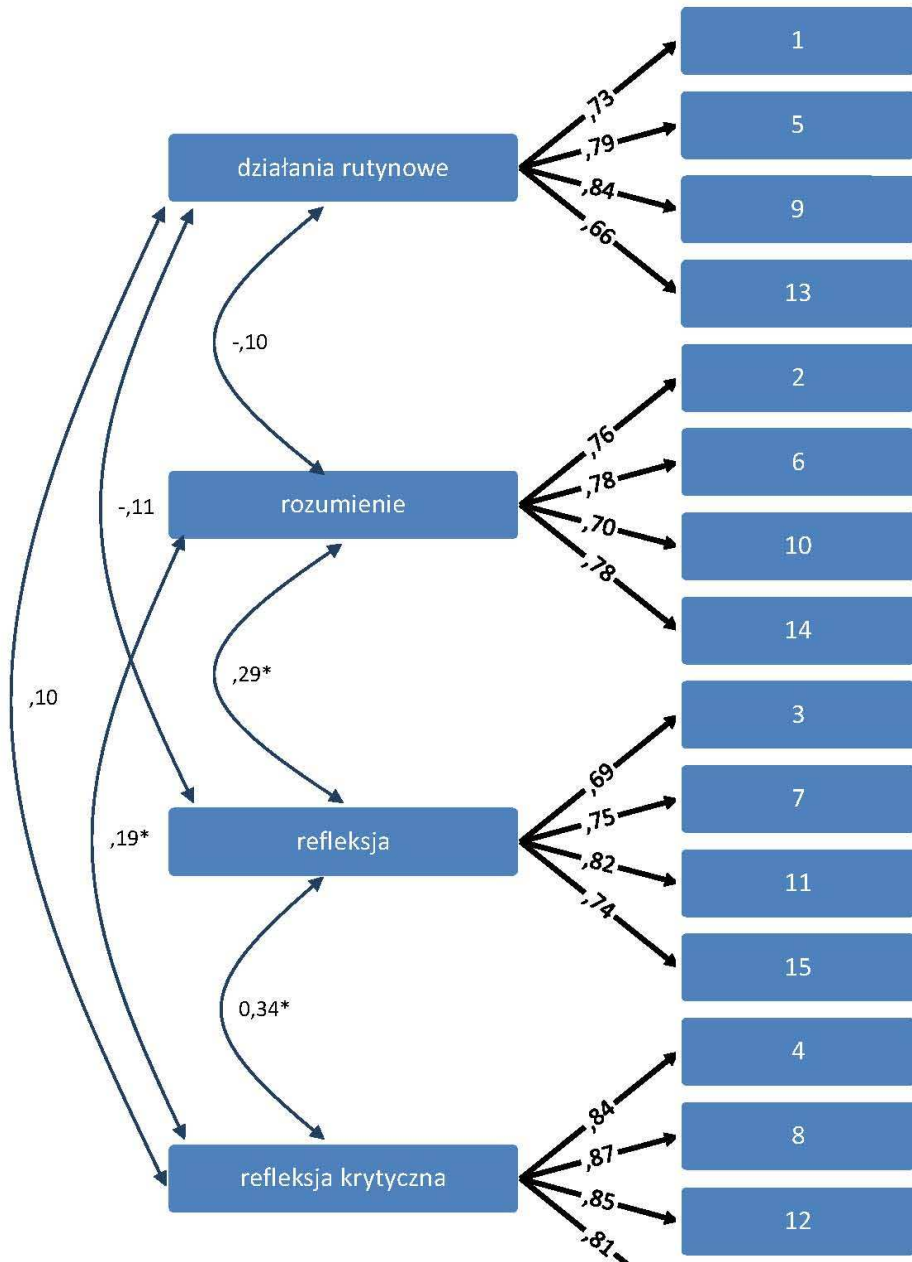
Wyniki rzetelności są wysokie na każdej z czterech skal kwestionariusza. Potwierdza to ich wewnętrzną spójność.

Analiza psychometrycznych właściwości kwestionariusza została poszerzona o zbadanie wzajemnego związku między poszczególnymi skalami. Ukazano to za pomocą dwustronnego współczynnika korelacji Pearsona. Obliczono także związek poszczególnych pytań z kwestionariusza ze skalami, do których należą.

W największym stopniu korelują wyniki sąsiadujących skal: refleksja i krytyczna refleksja (,34). Istotny statystycznie związek obserwujemy także między wynikami ze skal: refleksja i rozumienie (,29). Przyglądając się z osobna każdej skali kwestionariusza, zauważamy, że wyniki-korelacje między daną skalą a jej pytaniami są we wszystkich przypadkach wysokie.

Przypomnijmy, że podstawowym celem badań było ustalenie, na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci z trzech badanych grup. Pytano również, czy poszczególne grupy studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej różnią się w zakresie myślenia refleksyjnego. W tym celu obliczono średnie wyniki uzyskane przez trzy grupy studentów. Innymi słowy, porównano wyniki uzyskane na skalach: działania rutynowe, rozumienie, refleksja, krytyczna refleksja przez studentów rozpoczynających studia licencjackie, kończących studia licencjackie i kończących studia magisterskie. Aby zbadać statystyczną istotność różnic w średnich wynikach poszczególnych grup na każdej skali, zastosowano analizę wariancji.

¹⁵ U. Lucas, P. Leng Tan, *Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education*, 2006, www document, [dostęp: 5.05.2013]; D. Kember i in., *Development of a Questionnaire*.



Ryc. 1. Wyniki korelacji między poszczególnymi skalami oraz pytaniami a daną skalą
*korelacja Pearsona jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Tabela 4

Różnice w średnich wskaźnikach aktywności poznawczej studentów w zależności od poziomu studiów

Skala	I rok studiów I stopnia	III rok studiów I stopnia	II rok studiów II stopnia	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Działania rutynowe	10,35 (3,17)	10,62 (3,08)	11,24 (3,48)	1,96	,14
Rozumienie	15,53 (2,33)	15,49 (2,87)	14,24 (3,11)	6,89	,00
Refleksja	15,41 (2,86)	16,10 (2,45)	16,09 (2,33)	2,38	,09
Krytyczna refleksja	11,30 (3,47)	14,94 (3,18)	15,06 (2,92)	44,55	,00

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 4 pozwalają stwierdzić, że dominującymi rodzajami aktywności poznawczej wśród osób rozpoczynających studia są: rozumienie ($M = 15,53$) i refleksja ($M = 15,41$). Ta grupa badana w najmniejszym stopniu wykazywała się refleksją krytyczną ($M = 11,30$). Druga grupa badana – osoby kończące studia licencjackie – charakteryzowały się przede wszystkim refleksyjnością ($M = 16,10$), choć w myśleniu wykazywały także wysokie poziomy rozumienia ($M = 15,49$) oraz refleksji krytycznej ($M = 14,94$). Osoby kończące studia drugiego stopnia charakteryzowały się przede wszystkim refleksją ($M = 16,06$) oraz refleksją krytyczną ($M = 15,06$).

Tabela 5

Różnice w średnich wskaźnikach rozumienia w trzech badanych grupach

Badane grupy	M (SD)	<i>post-hoc</i> (NIR)	F	p
I rok studiów I stopnia	15,53 (2,33)	a:0,04	6,89	,00
III rok studiów I stopnia	15,49 (2,87)	b:1,29*		
II rok studiów II stopnia	14,24 (3,11)	c:1,25*		

* - różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05.

a: różnica między I rokiem studiów I stopnia a III rokiem studiów I stopnia,

b: różnica między I rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia,

c: różnica między III rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia.

Poziom studiów okazał się czynnikiem różnicującym trzy badane grupy w ramach rozumienia i refleksji krytycznej. Świadczą o tym wysokie wyniki analizy wariancji ($F = 6,89$; $F = 44,55$). Można więc stwierdzić, że studenci poszczególnych grup różnią się w zakresie aktywności poznawczej, ale tylko w kategoriach mierzonych na wspomnianych dwóch skalach. Istotny statystycznie wynik testu F, w przypadku porównań więcej niż dwóch grup, nie

pozwała, niestety, na stwierdzenie między którymi podgrupami zachodzi różnica. Dlatego, w celu sprawdzenia istotności różnic w poszczególnych parach grup (np. między studentami rozpoczynającymi studia a studentami kończącymi studia) użyto jednego z testów *post-hoc*, zwanych też testami porównań wielokrotnych.

Jak zasygnalizowano wcześniej, rozumienie okazało się kategorią aktywności poznawczej studentów zależną od ich poziomu studiów. Z informacji zamieszczonych w tabeli 5 wynika, że najwyższe wyniki na skali rozumienie osiągnęli studenci licencjatu. W zasadzie identyczny poziom na omawianej skali wykazywały osoby rozpoczynające i kończące studia pierwszego stopnia. Natomiast, osoby kończące studia magisterskie przejawiały niższy poziom rozumienia niż dwie pozostałe grupy. Dowodzą tego istotne statystycznie wyniki analizy *post-hoc* (b:1,29; c:1,25). Uzyskane wyniki badań świadczą o tym, że badana młodzież ze studiów licencjackich w większym stopniu niż młodzież ze studiów magisterskich wykorzystuje istniejącą wiedzę, nie oceniając jej. Młodszy studenci w mniejszym stopniu poddają weryfikacji znaczenie oraz przydatność analizowanych podczas studiów treści. Korzystają oni z istniejących perspektyw poznawczych oraz używają powszechnie znanych systemów znaczeń.

Tabela 6
Różnice w średnich wskaźnikach refleksji krytycznej w trzech badanych grupach

Badane grupy	M (SD)	<i>post-hoc</i> (NIR)	F	p
I rok studiów I stopnia	11,30 (3,47)	a:-3,64*	44,55	,00
III rok studiów I stopnia	14,94 (3,18)	b:-3,76*		
II rok studiów II stopnia	15,06 (2,92)	c:-,12		

* - różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05.

a: różnica między I rokiem studiów I stopnia a III rokiem studiów I stopnia,

b: różnica między I rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia,

c: różnica między III rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia.

Refleksja krytyczna okazała się drugą, po rozumieniu, kategorią różnicującą badane grupy studentów. Najwyższy jej poziom wykazywali studenci kończący studia pierwszego i drugiego stopnia. Wyniki obu tych grup nie różniły się w sposób istotny statystycznie. Zdecydowanie niżej w zakresie refleksji krytycznej wartościowały siebie osoby rozpoczynające studia. Istotne statystycznie wyniki analizy *post-hoc* zauważamy porównując grupę rozpoczynającą studia z dwiema pozostałymi - starszymi grupami studentów (a:-3,64; b:-3,76). Na podstawie przedstawionych wyników badań można

stwierdzić, że osoby rozpoczynające studia w najmniejszym stopniu są zdolne do refleksji krytycznej. Innymi słowy, osoby te raczej nie zastanawiają się nad naturą wiedzy. Nie dokonują przeformułowań swojego myślenia pod wpływem refleksji o własnym uczeniu się.

Wnioski i przemyślenia

Coraz częściej podkreśla się, że absolwent pedagogiki ma być przygotowany do refleksyjnego uczenia się przez całe życie. Takiego stylu funkcjonowania zawodowego student powinien nauczyć się podczas studiów. Wiedzą o tym twórcy programów nauczania, jako że w ostatnich dziesięcioleciach refleksyjność staje się kluczowym elementem nauczania w szkolnictwie wyższym w takich krajach, jak Stany Zjednoczone, Australia i Wielka Brytania. W Polsce o konieczności edukacji refleksyjnej mówi się w kontekście nowo powstałych Krajowych Ram Kwalifikacji Kształcenia. Na przykład, nowe standardy przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela wśród głównych efektów kształcenia podkreślają to, że absolwent po zakończeniu kształcenia ma: charakteryzować się refleksyjnością, a w zakresie kompetencji społecznych wykazywać cechy refleksyjnego praktyka¹⁶.

Przeprowadzone badania pozwoliły na dokonanie wglądu w proces rozwoju refleksyjności studentów pedagogiki. Analiza wyników badań prowadzi do konkluzji, że refleksyjność jako podstawa rozwoju poznawczego studentów rozwija się u nich wraz z osiągnięciem kolejnych szczebli edukacji. Osoby kończące studia wykazywały bowiem wyższe wyniki w zakresie refleksji krytycznej w porównaniu z młodszymi kolegami.

W kontekście uzyskanych wyników badań szczególnie interesująca wydaje się kwestia, czy i na ile polska młodzież różni się w zakresie refleksyjności od młodzieży z innych krajów. Aby to ustalić, najlepiej porównać uzyskane wyniki z wynikami badań, które prowadzono za granicą. Studenci z takich krajów, jak Wielka Brytania¹⁷ czy Australia¹⁸ osiągnęli na poszczególnych skalach Kwestionariusza Refleksyjnego Myślenia wyniki zbliżone do polskich badań. Oceny funkcjonowania poznawczego – zgodnie we wszystkich krajach – były najwyższe na skalach rozumienie i refleksja, naj-

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

¹⁷ U. Lucas, P. Leng Tan, *Assessing levels*; A. Rasheed Amidu, *Exploring Real Estate Students' Learning Approaches, Reflective Thinking and Academic Performance*, 2012, www document, [dostęp: 5.05.2013].

¹⁸ D. Kember i in., *Development of a Questionnaire*.

niższe zaś – na skali działania rutynowe. Rezultat ten wydaje się zadowalający, zwłaszcza że we wspomnianych krajach kładzie się większy nacisk na refleksyjność w kształceniu aniżeli w Polsce. Można więc stwierdzić, że młodzież kończąca studia w naszym kraju wykazuje zdolność do nieschematycznego myślenia, potrafi selekcjonować wiedzę i co najważniejsze – rozwija te umiejętności wraz z wiekiem. Przyszli pedagodzy wraz z osiągnięciem kolejnych etapów edukacji mają szansę stawać się coraz bardziej refleksyjni. Analizują oni własne doświadczenia, zastanawiają się nad tym, co, dlaczego oraz jak robią. Innymi słowy, podchodzą do własnej edukacji w sposób bardziej świadomy i samodzielny.

BIBLIOGRAFIA

- Baxter Magolda M., *Knowing and Reasoning in College: gender related patterns in students' intellectual development*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Dewey J., *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988.
- Kember D., Leung D., Jones A., Loke A.Y., *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2000, 25(4).
- Lucas U., Leng Tan P., *Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education*, 2006, www document, [dostęp: 5.05.2013].
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Mezirow, J. and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
- Perkowska-Klejman A., *Czy twoi studenci są refleksyjni?* *Studia Edukacyjne*, 2012, 21.
- Rasheed Amidu A., *Exploring Real Estate Students' Learning Approaches, Reflective Thinking and Academic Performance*, 2012, www document, [dostęp: 5.05.2013].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.