

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

CZY TWOI STUDENCI SĄ REFLEKSYJNI?

ABSTRACT. Perkowska-Klejman Anna, *Czy twoi studenci są refleksyjni?* [Do your students display reflexivity?]. *Studia Edukacyjne* nr 21, 2012, Poznań 2012, pp. 211-232. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2485-3. ISSN 1233-6688

This article reports the development and testing of a technique to measure the level of reflective thinking. To ensure validity, the attributes measured were derived from extensive literature on reflective thinking, particularly the writing of Mezirow. A combination of literature review and initial testing led to the development of a four-scale system measuring four aspects; habitual action, understanding, reflection and critical reflection. The polish version of the technique was tested with a sample of 49 students from a social pedagogic faculty. The reliability of the scale was established by acceptable Cronbach alpha values.

Key words: reflection, reflective practice, critical reflection, reflection questionnaire, higher education, cognitive development

Podstawowym i założonym celem edukacji akademickiej jest przygotowanie specjalistów, którzy będą gotowi do stosowania wiedzy oraz umiejętności nabytych podczas studiów w praktyce zawodowej. Obecnie – w erze wybuchu wiedzy – wiadomości i umiejętności mogą dość szybko tracić na aktualności. Wobec tego, przygotowanie studentów do stawiania czoła wyzwaniom nieustająco zmieniającego się świata nie może ograniczać się jedynie do wyuczenia się najnowszego – aktualnego w danym momencie – stanu wiedzy oraz do wyćwiczenia umiejętności na niej opartych. Istotne jest, aby wyposażać młodych ludzi w umiejętności uczenia się ustawicznego. Wyzwaniem staje się przygotowanie studentów do refleksyjnego uczenia się przez całe życie.

Głównym zagadnieniem niniejszej publikacji jest próba pomiaru myślenia refleksyjnego studentów. W tym celu, na początku dość ogólnie zostanie przedstawiona idea refleksyjności w edukacji. Później zdefiniowane zostaną takie terminy, jak refleksyjne myślenie oraz refleksyjna praktyka. Jako kolejne zostaną zaprezentowane podstawy teoretyczne, na których

oparto konstrukcję Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego. Zasadniczą częścią publikacji będzie zaś prezentacja tego narzędzia.

Refleksyjność jako kategoria edukacyjna

Blisko dwadzieścia pięć lat temu Donald A. Schön (1987) zauważył, że treści wielu kursów akademickich mają charakter technicznej racjonalności. Uczą one rozwiązywać dobrze zdefiniowane i rutynowe w ramach danej profesji problemy. Na studiach nie są natomiast wykładane procedury, które można by było zastosować do rozwiązywania problemów wielopłaszczyznowych i niepopularnych, a nawet unikalnych. Schön stał się popularyzatorem podejścia, zgodnie z którym refleksyjna praktyka jest najbardziej odpowiednim modelem kształcenia zawodowego.

Problemy spotykane przez absolwentów w ich codziennej pracy są niekiedy bardzo złożone i niepowtarzalne. Nie mogą być analizowane i rozwiązywane wyłącznie przy użyciu proponowanych przez nauczycieli akademickich i opisanych w podręcznikach metod postępowania. Osoby pracujące z ludźmi – w tym: nauczyciele, opiekunowie i wychowawcy – spotykają się w swojej pracy z problemami dalekimi od zagadnień rutynowych. Profesje pedagogiczne wymagają od swoich wykonawców analizy informacji w sposób edukacyjny – nauki czegoś nowego z tego, co już doświadczone. Wcześniejsze wydarzenia zawodowe powinny wpływać na interpretację oraz poszukiwanie rozwiązań problemów bieżących.

Wchodzący na rynek pracy absolwenci spotykają się z oczekiwaniem, by być dynamicznymi profesjonalistami¹. Rozpoczynający karierę zawodową pracownik musi rozwijać w sobie zdolność do myślenia i działania refleksyjnego. Taki styl funkcjonowania zawodowego powinien być zaszczycony na uczelni.

Pojęcia: myślenie refleksyjne, refleksyjna praktyka

Pisząc o próbie pomiaru myślenia refleksyjnego, właściwe jest zdefiniowanie tego zagadnienia. Pojęcie to nie stanowi *novum*, ponieważ pochodzi z pracy Deweya z 1933 roku. Myślenie refleksyjne definiowane jest

¹ D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Oxford 1987.

w książce *Jak myślimy?* jako aktywność intelektualna „wyraźnie rozumowa”². W myśleniu tym zawarte są:

a) stan zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności, wątpienia, b) akt badania lub poszukiwania skierowanego ku wykryciu innych faktów, służących do potwierdzenia lub obalenia nasuwającego się mniemania³. Myślenie refleksyjne wymaga zawsze większego lub mniejszego wysiłku, gdyż wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchniowej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania. Krótko mówiąc, myślenie refleksyjne polega na zawieszeniu sądu na czas dalszego rozpatrywania sprawy, a takie zawieszenie musi być zawsze nieco przykre. (...) najważniejszym czynnikiem w kształceniu dobrych nawyków myślowych jest nabycie zdolności odraczania wniosku oraz opanowanie różnych metod szukania nowych materiałów mogących potwierdzić lub zbić myśli nasuwające się spontanicznie. Zasadniczymi warunkami myślenia refleksyjnego są więc: utrzymanie stanu wątpienia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań⁴.

Pojęcie refleksyjnej praktyki zostało wprowadzone przez Schöna (1983, 1987). Kategoria ta obejmuje ideę, że świat ciągle się zmienia i zmiana ta jest czymś pozytywnym. Refleksyjne funkcjonowanie w praktyce zawodowej należy traktować z jednej strony jako sposób radzenia sobie ze zmianami, z drugiej zaś jako sposób na podnoszenie własnych kwalifikacji i kompetencji. Profesjonaliści muszą stale dostosowywać swój obszar poznania do aktualnego stanu wiedzy. Ciągła nauka jest charakterystyczną oraz niezbędną do funkcjonowania w niektórych zawodach cechą. Refleksyjny praktyk jest w stanie działać lepiej oraz mieć lepsze podejście, niż instrumentalista do rozwiązywania problemów. Instrumentalny sposób działania polega na rutynowym zastosowaniu teorii pochodzącej z wiedzy naukowej w sytuacji praktycznej.

Praktycy bardzo często stoją przed wyzwaniem rozwiązania problemów, które mogą być wyjątkowe i obsadzone w sytuacjach unikalnych. Ich rozwiązanie wymaga więc bardziej aktywnego niż rutynowego podejścia. Praktycy myślący refleksyjnie mogą dobrze sobie radzić w sytuacjach niepewności i wyjątkowości, a nawet podczas rozwiązywania problemów zawierających konflikt wartości. Prowadzi to do rozwoju samoregulacji oraz umiejętności płynnego łączenia teorii z praktyką. Uczenie odbywa się poprzez doświadczenie i ma miejsce w środowisku działania. W najszerszym kontekście, refleksyjność wiąże się z rosnącą świadomością siebie i zwiększoną świadomością wartości płynących z sytuacji problemowej. Opisane procesy można definiować jako odkrywanie nowych doświadczeń, a nawet rozwój teorii osobistych.

² J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 32.

³ Tamże, s. 33.

⁴ Tamże, s. 38.

Teoretyczne podstawy mierzenia refleksyjności

W ostatnich dziesięcioleciach refleksyjność staje się kluczowym elementem wielu programów nauczania w szkolnictwie wyższym, np. w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Australia, czy Wielka Brytania. Refleksyjność w edukacji nie daje się łatwo zmierzyć. Wynika to z faktu, że jest to umiejętność „niematerialna”, która musi być oceniana w sposób pośredni. Ewaluowanie refleksyjności bywa niezwykle problematyczne i polega bardziej na pomiarze procesu, niż efektu. Trudności pomiarowych przysparza także luka w teorii na temat refleksyjności, gdyż brakuje tam informacji, w jaki sposób podmiot dochodzi do tego rodzaju namysłu. Schön (1987) uważa, że refleksja jest procesem ciągłym. Autor ten podkreśla, że uczeń i nauczyciel powinni w niej funkcjonować na okrągło. Ze strony Schöna brakuje jednak sugestii, w jaki sposób można systematycznie oceniać ten proces.

Do tej pory badania naukowe nad refleksyjnym myśleniem prowadzono w ramach ilościowych i jakościowych podejść metodologicznych. Celem tych studiów było między innymi zbadanie tego, jak teoria refleksyjnej praktyki wpisuje się w procesy nauczania i uczenia się. Badano również konkretne właściwości, które są niezbędne do bycia refleksyjnym.

W wyniku niedoboru narzędzi pozwalających na łatwe i szybkie ustalenie tego, czy i w jakim zakresie studenci angażują się w myślenie refleksyjne, Kember i jego współpracownicy (2000) podjęli próbę opracowania narzędzia do pomiaru refleksyjności. Powstawanie kwestionariusza oraz badanie jego metodologicznej poprawności opisano w pracy *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking* (Budowa Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego). Konstrukcja kwestionariusza była wynikiem lektury tematyki związanej z refleksyjnością. Kluczowymi dla twórców narzędziami okazały się: teoria Mezirowa o transformacyjnym uczeniu się oraz prace Baxter Magolda na temat sposobów poznania⁵. Teorie, o których mowa w Polsce są mało popularne. Warto przyrzeć się każdej z nich.

Rodzaje poznania według Baxter Magolda

W swojej publikacji Baxter Magolda (1992) popularyzowała epistemologiczne przekonania, na których opiera się myślenie refleksyjne. Jej praca pokazuje, że studenci różnią się między sobą zdolnością do refleksji. Podstawę działania tychże tworzą ich przekonania i wartości. Te konstrukty

⁵ D. Kember, D. Leung, A. Jones, A.Y. Loke, *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2000, 25 (4).

umysłowe stanowią przesłankę tego, w jaki sposób wykonywane są określone czynności. B. Magolda określiła cztery jakościowo różne sposoby poznania: bezwzględne (*absolute*), przejściowe (*transitional*), niezależne (*independent*) i kontekstowe (*contextual*).

1. Poznanie bezwzględne opiera się na założeniu, że wiedza jest absolutna – pewna. Na przykład, coś jest dobre albo złe. Jeśli dany problem czy zdarzenie jest interpretowane inaczej, to student analizy te uważa za różne rodzaje wiedzy. Innymi słowy, niezgodności w ocenie czegoś są traktowane jak różne poznania. Opisywany sposób poznania zakłada dobre zorganizowanie problemów i innych zagadnień. Oznacza to między innymi, że dowody są niepodważalne i nie są potrzebne dodatkowe dane, aby wyciągać z nich wnioski. Wiedza jest pozyskiwana od nauczycieli i instruktorów. Rola rówieśników w tym sposobie poznania polega na wzajemnym pożyczaniu sobie materiałów oraz wyjaśnianiu, czego należy się nauczyć. Nauczyciel ma za zadanie przedstawić wiedzę w taki sposób, aby słuchacze ją asymilowali. Ocena pracy studentów obrazuje to, jaki zakres wiedzy wyłożonej przez nauczyciela został przez nich przyswojony.

2. Poznanie przejściowe – określane też pośrednim – opiera się na pewności wiedzy w niektórych i jej niepewności w innych obszarach. Podmioty mogą toczyć ze sobą spory w zakresie wiedzy niepewnej. Wiedza pewna nie podlega dyskusji. Przyczyną niepewności najczęściej są niepoznane jeszcze fakty. Jednakże, zakłada się, że większa prawdopodobność zdarzeń i rzeczy idzie w parze z lepszymi technikami poznania i pewnymi dowodami. Zadaniem uczniów jest zrozumienie wiedzy. Rówieśnicy są potrzebni do wzajemnej wymiany myśli i poglądów. Nauczyciel powinien zastosować takie metody przekazywania wiedzy, aby uczeń mógł zrozumieć wykładane treści oraz dokonywać ich interioryzacji. Efektywność nauczania jest mierzona poziomem zrozumienia materiału przez studentów.

3. Poznanie niezależne wiąże się z założeniem, że wiedza nie jest pewna. Każdy może mieć swoje przekonania. Autorytety nie są jedynym źródłem wiedzy. Idąc tym torem myślenia, opinie studentów powinny być uznawane za tak samo ważne, jak opinie nauczycieli. Wiedza zapisana w podręcznikach oraz przekazywana na zajęciach nie powinna być uznana za jedynie właściwą. Kwestionowana może być jej niepodważalność, a rola dowodów pomniejszana. Uczeń myśli samodzielnie. Porównuje swoje poglądy ze zdaniem innych i tworzy własne perspektywy poznania. Studenci wymieniają między sobą oraz rekomendują sobie nawzajem zbiory przekonań oraz wymieniają własne źródła wiedzy. Instruktorzy promują niezależne myślenie oraz to, że uczniowie mogą preferować różne sposoby rozwiązania danych zagadnień. Ewaluacja polega na promowaniu niezależności w myśleniu i tego rodzaju aktywność umysłowa jest oceniana najwyżej.

4. Poznanie kontekstowe – jak sama nazwa wskazuje – określone jest przez wiedzę zależną od kontekstu poznania. Jest ono własnością indywidualną osoby. Podmiot definiuje rzeczywistość na podstawie konkretnej sytuacji. Kontekstowe sposoby poznania zakładają niepewność wiedzy. Dodatkowo, każda osoba uprawniona jest do tworzenia swoich indywidualnych kontekstów. Taka wiedza może być rozumiana wyłącznie w odniesieniu do sytuacji, w której powstaje. Uczeń myśli problemowo – porównuje ze sobą różne perspektywy poznania. Integruje i zastosowuje nowo zdobywaną wiedzę. Rolą rówieśników są wzajemne wzmocnienia w procesie nauki. Nauczyciel promuje stosowanie wiedzy w kontekście oraz dyskusje o jej różnych perspektywach. Wykładowca docenia różne punkty widzenia tej samej kwestii przez studentów. Uczniowie i nauczyciele pracują razem, krytykują się nawzajem, chcą osiągnąć cel i mierzyć postępy w pracy.

Jak można się domyślać, kiedy student dysponuje jedynie wiedzą bezwzględną, mało prawdopodobne jest, iż dobrze będzie sobie radził z rozwiązywaniem problemów w warunkach niepewności. Jednakże, student, który posiada wiedzę niezależną może poczuć się pewniej i być bardziej skuteczny w tego typu sytuacji. Wówczas można stwierdzić, że potrafi on myśleć refleksyjnie. Taki student jest bardzo dobrym kandydatem na refleksyjnego praktyka.

Etapy myślenia refleksyjnego według Mezirowa

J. Mezirow (1991) pisze o refleksyjnym myśleniu w modelu transformacyjnego uczenia się ustawicznego dorosłych. Sugeruje on, że myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem najwyższej dojrzałości i rozwija tak zwane osobiste uczenie się. Dorośli myślący refleksyjnie są w stanie skorzystać z własnych doświadczeń i stają się bardziej adaptacyjni. Refleksyjne myślenie nie dotyczy tylko procesów poznawczych, ale także emocjonalnego, społecznego, kulturowego i politycznego rozumowania⁶. Mezirow stwierdził, że refleksyjne działanie jest podstawą w procesie uczenia się. Zdefiniował on różne poziomy refleksji i stosuje je w taksonomii, w której definiuje uczenie się jako proces przekształceniowy, opierający się na różnych poziomach refleksji. Wysoki poziom refleksji jest niezbędny do przekształcenia perspektywy myślenia, stąd nazwa teorii – transformacyjne uczenie się dorosłych.

⁶ S.K. Jensen, C. Joy, *Exploring a model to evaluate levels of reflection in Baccalaureate nursing students' journals*, *Journal of Nursing Education*, 2005, 44 (3); J. Mezirow, *A critical theory of adult learning and education*, *Adult Education*, 1981, 32 (1).

Mezirow (1977, 1991, 1998) dokonał konceptualizacji myślenia refleksyjnego w ramach kształcenia uczniów i studentów. Jego zdaniem, refleksyjne myślenie ma duże znaczenie, zwłaszcza w edukacji zawodowej. Refleksja opisywana jest jako umiejętność meta-poznawcza, mogąca istnieć na różnych poziomach u różnych uczniów. W pracy Mezirowa (1991) jest mowa o sześciu poziomach myślenia. Pierwsze są poziomami nierefleksyjnymi i zaliczono do nich: działania rutynowe (*habitual action*), działania przemyślane (*thoughtful action*) oraz introspekcje. Kolejne poziomy zostały przez Mezirowa określone jako myślenie refleksyjne i są to: refleksja nad treścią (*kontent reflection*), refleksja procesualna (*process reflection*) i refleksja teoretyczna (*premise, theoretical reflection*). Poniżej poszczególne poziomy myślenia zostaną opisane dokładniej. Kolejność działań nierefleksyjnych, a następnie poziomów funkcjonowania refleksyjnego opiera się na zasadzie: od działań najprostszych – nie wymagających głębokiego myślenia – po wielopoziomowe, bardzo złożone aktywności umysłowe.

1. Działania rutynowe nie są uświadamiane i mogą być wykonywane w tym samym czasie co inne czynności. Podejmowane są one bez angażowania myśli oraz nie wymagają skupienia się. Działania rutynowe są określane jako czynności wykonywane automatycznie. Powodem automatyzacji może być ich częste powtarzanie. Przykładem takich aktywności są: pisanie za pomocą klawiatury – jeśli to robi wykwalifikowana maszynistka lub jazda na rowerze.

2. Przemyślane działania są procesem poznawczym, podczas którego korzystamy z wiedzy już istniejącej, ale bez próby jej oceny. Innymi słowy, punktem wyjścia do myślenia jest wcześniej nabyta wiedza oraz możliwość wyboru różnych rozwiązań danego zagadnienia poprzez już znane i stosowane wcześniej sposoby reagowania. Wybór sposobu wykonania zadania jest nieświadomy oraz nie jest kwestionowany i nie podlega interpretacji. Myślenie w opisywanym procesie jest oparte na wiedzy teoretycznej, która nie podlega ewaluacji. Aktywności są wykonywane zgodnie z wcześniej poznanymi działaniami, bez wyobrażania sobie innych sposobów postępowania. Zarówno w przemyślanych działaniach, jak i w działaniach rutynowych, istniejące systemy wiedzy i znaczeń nie ulegają zmianom.

3. Introspekcja oznacza analizę własnych myśli, przekonań i stanów psychicznych. Odnosi się ona do myślenia o sobie samym w związku z wykonaniem zadania. Jest aktywnością świadomą i dziejącą się na bieżąco. Nie jest natomiast próbą ponownego rozpatrzenia nabytej wcześniejszej wiedzy lub zweryfikowania jej słuszności. Wykonujący jakieś zadanie podmiot nie porównuje myśli towarzyszących tej aktywności z myślami, które stanowiły podstawę wykonania takiego samego zadania w przeszłości. Podmiot nie myśli także, dlaczego te a nie inne uczucia mu towarzyszą

oraz do czego mogą one doprowadzić. Innymi słowy, podmiot analizuje swoje myśli i uczucia, ale nie zastanawia się nad tym, w jaki sposób one się w nim rozwinęły.

W systematyzacji poziomów myślenia autorstwa Mezirowa (1991) po działaniach rutynowych, działaniach przemyślanych i introspekcjach następują w kolejności poziomy myślenia refleksyjnego. Autor twierdzi, że refleksja oznacza krytykę lub testowanie założeń dotyczących treści i procesu rozwiązywania problemu. Praca nad zagadnieniem wiąże się z tym, że towarzyszy temu atmosfera wątpliwości oraz wnoszenie pytań o aktualność rozwiązań. Generalnie rzecz ujmując, refleksja zachodzi wówczas, kiedy sytuacja, w której występuje jest określana w odniesieniu do bieżących i przeszłych doświadczeń podmiotu. Poprzednia wiedza jest wykorzystywana w konkretnej sytuacji oraz może być kwestionowana w razie potrzeby.

4. Refleksja treści – zawartości – odnosi się do tego, co widzimy, myślimy lub czujemy oraz jak działamy podczas wykonywania zadania. Aktywność ta może występować pod postacią rozpoznania i skategoryzowania naszych zachowań celem ich interpretacji. Refleksja treści często jest utożsamiana z przemyślanym działaniem. Opisywany rodzaj aktywności opiera się na dotychczasowej wiedzy podmiotu oraz na jego poprzednich doświadczeniach. Osoba z pełną świadomością myśli o tym, co robi w celu rozwiązania rzeczywistych problemów. Myślenie na tym poziomie nie odzwierciedla jednak tego, dlaczego te a nie inne działanie zostało podjęte. Po prostu, nie dokonujemy takich rozważań. Nie zastanawiamy się także, jak rozwiązywanie analizowanego zagadnienia wpłynie na nasz rozwój. Podstawowym pytaniem w ramach tej refleksji jest: Co spostrzegamy?

5. W refleksji procesualnej „badamy” nasze postrzeganie, myślenie i odczuwanie. Zastanawiamy się również nad skutecznością tych procesów. Innymi słowy, refleksja procesualna polega na skategoryzowaniu zadania oraz próbie jego interpretacji. Na tym etapie koncentrujemy nasze myśli wokół tego, co odczuwamy w obliczu problemu oraz jak radzimy sobie z tymi uczuciami. Zastanawiamy się także, w jaki sposób otoczenie odbierze naszą aktywność. Jesteśmy świadomi tego, że nasze działania mają na nas określony wpływ. Podstawowym pytaniem w ramach tej refleksji jest: Jak dokonujemy percepcji?

6. Refleksja teoretyczna odnosi się do pytania, dlaczego nasze myśli, odczucia i zachowania powodują konsekwencje dla istniejącej już w nas wiedzy. Na tym etapie zastanawiamy się także nad skutkami naszych działań w przyszłości, w różnych sytuacjach. Refleksja teoretyczna obejmuje analizę całej sytuacji. Innymi słowy, wiąże się z kompleksowością w rozwiązywaniu problemów. Powstające – nowe – konstrukty teoretyczne

są włączone do głębszego zrozumienia problemu, a nawet mogą prowadzić do jego reinterpretacji. Wiąże się to z odnajdywaniem alternatywnych metod postępowania. Uzasadnione jest uznanie, iż opisywane aktywności mogą prowadzić do zmian w naszym dotychczasowym rozumowaniu. Tym samym, nasze działanie będzie inne. Punkt wyjścia do rozwiązania określonego problemu nie będzie powtarzalny – będzie już innym początkiem niż jakiś czas temu. Podsumowując, refleksja teoretyczna wiąże się z wysoką kontrolą swojego zachowania poprzez myślenie o nim. Podstawowe pytania w ramach tej refleksji brzmią: Dlaczego coś spostrzegamy? Dlaczego tak właśnie odczuwamy, działamy, myślimy?

Przytaczając informacje na temat refleksji teoretycznej, warto dodać, że Dewey (1988) do opisu tego typu myślenia, utożsamianego z głębokim, przemyślanym i intensywnym zastanawianiem się, użył terminu refleksja krytyczna.

Budowa Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego

Przypomnijmy, iż w Stanach Zjednoczonych, Australii, Wielkiej Brytanii oraz wielu innych krajach w nauczaniu promowane jest, analizowane w niniejszej pracy, myślenie refleksyjne. W wielu programach nauczania pod postacią celów kształcenia odnotowany jest rozwój refleksyjności studentów oraz nabycie zdolności do refleksyjnej praktyki. Jednocześnie, w programach tych raczej nie ma informacji, w jaki sposób dokonywać ewaluacji tego celu. Między innymi dlatego Kember i jego współpracownicy postanowili znaleźć sposób na zmierzenie refleksyjności studentów. Początkowo autorzy⁷ zbierali dane o charakterze jakościowym z takich źródeł, jak: dzienniki, pamiętniki, wywiady ze studentami i obserwacje w klasach. W analizowanych treściach szukano informacji o poziomach refleksyjności opisywanych w pracach Mezirowa i Baxter Magoldy. Następnie treści te kodowano oraz dokonywano podsumowań. Jednakże, tego rodzaju materiał empiryczny miał swoje wady. Po pierwsze – jego zebranie było niezwykle czasochłonne, po drugie – dokładnie takie same procedury badawcze nie mogły być zastosowane przed i po danym kursie akademickim. Niemożliwe więc było odnotowanie zmiany w poziomie refleksyjności studentów na skutek uczestnictwa w danym kursie. Dodatkowo, dokonująca obserwacji oraz prowadząca wywiady osoba musiała być specjalistą w zakresie refleksyjnego myślenia. Kemberowi i innym (2000) zależało na instrumentencie umożliwiającym łatwe i szybkie ustalenie tego, czy i w jakim

⁷ D. Kember, D. Leung, A. Jones, A.Y. Loke, *Development of a Questionnaire*.

zakresie studenci angażują się w myślenie refleksyjne. Podjął on⁸ próbę opracowania takiego narzędzia. To, jak ono powstawało oraz w jaki sposób badano jego poprawność metodologiczną przedstawiono w pracy *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking* (Budowa Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Refleksyjnego Myślenia). Autorzy podkreślili, że praca Mezirowa zapewniała pełne, logiczne oraz realne ramy teoretyczne dla konstrukcji kwestionariusza. Nowe narzędzie pozwalało na szybsze zebranie danych gotowych do interpretacji. Ponadto, przeprowadzenia badań oraz ich analizy mógł podjąć się każdy prowadzący dany kurs, a nie wyłącznie naukowy ekspert, który bardzo dobrze zna teorię Mezirowa.

Kwestionariusz, o którym mowa, składa się z czterech skal: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja. Konstrukcja kwestionariusza opiera się przede wszystkim na pracach Mezirowa (1991, 1977, 1992), ale asymiluje także treści z prac Deweya (1988) i Baxter Magoldy (1992). Należy przypomnieć, że Mezirow pisał o sześciu etapach myślenia refleksyjnego. W opisywanym kwestionariuszu liczba tychże poziomów – zobrazowanych poprzez skale kwestionariusza – została ograniczona do czterech. Pierwsza wersja narzędzia – z sześcioma skalami – okazała się mieć słabe właściwości psychometryczne. Część pytań w kwestionariuszu nakładała się na siebie ze względu na podobieństwo treści. Kember i jego współpracownicy (2000) postanowili wyłączyć poziom introspekcji. Decyzja ta była podyktowana słabymi właściwościami psychometrycznymi skali oraz zbyt dużą domeną uczuciową z nią związaną. Poziomy: refleksja treści i refleksja procesualna zostały natomiast włączone do jednej kategorii – refleksja.

Zdaniem twórców Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego, dużo kursów akademickich w założeniach programowych ma rozwój refleksyjności studentów. Charakteryzowane narzędzie badawcze powinno pomóc w odpowiedzi na pytanie: czy i na ile studenci angażują się w myślenie tego rodzaju. Twórcy kwestionariusza wyrazili pewne założenia epistemologicznie związane z jego użyciem. Podkreślali między innymi, że refleksyjne myślenie zawsze musi być o czymś. Najczęściej koncentrujemy się na jakimś zadaniu lub problemie do rozwiązania. Poszczególne zagadnienia, przed którymi stoją studenci mogą być rangowane od tych mało skomplikowanych (prostych do rozwiązania) do problemów o wysoce zorganizowanej strukturze. Jeśli konstrukcja problemu nie jest skomplikowana, wówczas będą stosowane powszechne i proste sposoby rozwiązania. Jeśli problemy są „trudne” – niestandardowe, studenci muszą wykorzystać szeroki zakres swoich epistemologicznych za-

⁸ Tamże.

sobów w celu znalezienia odpowiedzi na poruszane w problemie kwestie. Dodatkowo, myślenie komplikują towarzyszące mu warunki niepewności. Najwyższy poziom refleksji wymaga stosowania szerokiego zakresu wiedzy, wykorzystania doświadczenia oraz testowania różnych założeń epistemologicznych.

Przypomnijmy, że charakteryzowane narzędzie składa się z czterech skal. Opis każdej z nich zostanie zamieszczony poniżej⁹.

Działania rutynowe

Są to działania o stałej, wyuczonej wcześniej i wielokrotnie stosowanej procedurze, wykonywane mechanicznie, przy małej świadomości podmiotu, który nie zastanawia się nad tym co robi. Czas jest czynnikiem sprzyjającym działaniom rutynowym. Początkowo, niektóre zadania czy aktywności mogą przysporzyć problemów wykonawczych i wymagają zastanowienia. Z czasem zaś stają się łatwe i bardzo dobrze zorganizowane, ponieważ dużą w nich rolę odgrywa przyzwyczajenie i doświadczenie oraz częstotliwość wykonywania. Warto podkreślić, że to co jest działaniem rutynowym dla jednego studenta, nie musi nim być dla drugiego. Należy dodać, iż Schön (1983) tego typu rutynowe aktywności określił wiedzą w działaniu (*knowing-in-action*).

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 analizowana. Nauka w przypadku rozumienia polega na korzystaniu z istniejących już perspektyw poznawczych oraz szeroko używanych systemów znaczeń i pojęć. Uczucie się ze zrozumieniem może polegać na czytaniu. Jednakże, poznawane treści są odnoszone tylko do sytuacji, które znajdują się w opisie. Należy zwrócić uwagę, iż tego typu myślenie – rozumowanie – obejmuje szeroki zakres kształcenia w prawie wszystkich szkołach wyższych.

Rozumienie opisywane w ramach jednej ze skal Kwestionariusza do Mięszczenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego jest kompatybilne z taksonomią celów kształcenia autorstwa Blooma (1956)¹⁰. Autor wyróżnił następujące

⁹ Tamże.

¹⁰ Za: B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999.

kategorii wiedzy, jak: analiza, synteza, zastosowanie wiedzy, zrozumienie. Rozumienie jest czwartą kategorią wiedzy i jest definiowane jako nabycie nowych wartości poznawczych na podstawie przeprowadzania analizy i syntezy. Opiera się ono na umiejętności interpretacji i transferu treści z pewnego układu na inny. Z rozumieniem łączy się również umiejętność wyciągania wniosków i przewidywania. Należy jednak podkreślić, że rozumienie zagadnienia czy problemu obejmuje rozumienie koncepcji, bez refleksji nad jej znaczeniem poprzez odniesienie do osobistych lub praktycznych sytuacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że rozumienie – jak je opisuje Kember i inni (2000) – odnosi się, po pierwsze, do pojęcia określonej sytuacji bez odniesień do innych zdarzeń, a po drugie – dotyczy zrozumienia koncepcji bezrefleksyjnie, czyli bez przenoszenia tej koncepcji na sytuację praktyczną lub osobistą podmiotu.

Refleksja

Za twórcę koncepcji myślenia refleksyjnego uznawany jest Dewey. Przypomnijmy, że zdefiniował on refleksję jako aktywne, trwałe i wnikliwe rozważanie swoich przekonań. W pracy Mezirowa (1991) na temat myślenia dorosłych, 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 zagadnienia prowadzi do przyjęcia swoistej postawy problematycznej, która wiąże się z nieustającym zadawaniem pytań o ważność jego rozwiązań¹¹. Podsumowując, refleksja dotyczy aktywnych, trwałych i szczegółowych rozważań wszelkich założeń oraz wierzeń zakorzenionych w naszej świadomości. Takie ujęcie refleksyjności jest bardzo bliskie koncepcji refleksyjnej praktyki autorstwa Schöna (1983).

Krytyczna refleksja

Niektórzy badacze są zdania, że istnieje jeszcze wyższy poziom myślenia niż refleksyjność. Mezirow użył terminu refleksja treści (*premise-reflection*) dla zobrazowania myślenia o tym, dlaczego percypujemy, my-

¹¹ D. Kember, D. Leung, A. Jones, A.Y. Loke, *Development of a Questionnaire*.

ślimy, czujemy i podejmujemy dane aktywności. Konstruując narzędzie, Kember i inni (2000) zastąpili pojęcie refleksja treści terminem refleksja krytyczna, gdyż jest szerzej stosowany w literaturze do opisanego typu myślenia. Jest to najgłębszy poziom myślenia. Zaawansowanie to 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 naturą wiedzy, nad obszarami jej aplikacji oraz naturą dowodów wiedzy. Można powiedzieć, że krytyczna refleksja wiąże się z badaniem obiektów. Opisywana aktywność wymaga dogłębnego przeglądu świadomych i nieuświadomianych na początku założeń o obiekcie. Rozważania w tego typu myśleniu odbywają się także na temat przyszłych konsekwencji naszych działań.

Krytyczna refleksja jest uznawana za wyższy poziom myślenia refleksyjnego. Zastosowując ją, jesteśmy bardziej świadomi, dlaczego percypujemy dane informacje i jak one na nas wpływają. Dzięki niej odpowiadamy na pytania: dlaczego widzimy, myślimy, odczuwamy i działamy właśnie tak, a nie inaczej. Mezirow opisując krytyczną refleksję, utożsamiał ją z transformacyjnym uczeniem się. Ten wyższy poziom myślenia przekształca strukturę znaczeń oraz obejmuje znaczną przemianę perspektyw myślenia. Transformacje dokonują się w przekonaniach, postawach, opiniach, wierzeniach, a nawet reakcjach emocjonalnych. Wszystkie te konstrukty stanowią elementy schematów myślenia studentów. Zdrowy rozsądek podpowiada, że głęboko zakorzenione założenia są trudne do zmiany, po części dlatego, że nie uświadomiamy sobie ich istnienia. Aby przejść transformację perspektyw myślenia, niezbędne jest uznanie, że wiele naszych dotychczasowych działań jest regulowanych przez zbiór takich właśnie nieuświadomianych przekonań i wartości. Perspektywa transformacji wiedzy jest najtrudniejsza, kiedy mówimy o zmianie założeń podstawowych i jest łatwiejsza jeśli analizowany problem jest peryferyjny – nie stanowi głównego zainteresowania czy aktywności podmiotu. Kember (2000) spekulował, iż jest mało prawdopodobne, aby krytyczna refleksja mogła zachodzić często.

W tabeli 1 dokonano podsumowania informacji na temat czterech skal Kwestionariusza do Mierzenia Poziomu Refleksyjności u studentów. Opisane: rodzaje działań, charakter działalności i rodzaj krytyki przedstawiono na podstawie pracy Mezirowa (1991).

Tabela 1

Typy aktywności, charakter działalności i rodzaj krytyki

Działania	Rodzaj działań	Rodzaj działalności/refleksji	Rodzaj krytyki
Nierefleksyjne	działania rutynowe	dobrze zorganizowane, powtarzalne zdarzenia	brak krytyki
	działania przemyślane	procesy poznawcze wyższego rzędu, procesy analizy, dyskusje i oceny	brak krytyki
Refleksyjne	rozwiązywanie problemów	refleksja	krytyka założeń i treści
	stwarzanie problemów	krytyczna refleksja	krytyka rzeczywistości (realności)

Źródło: J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco 1991; D. Kember, D. Leung, A. Jones, A.Y. Loke, *Development of a Questionnaire*.

Krytyczna refleksja jest najbardziej zaawansowanym etapem myślenia. Warto dodatkowo przyjrzeć się jej atrybutom. Mezirow twierdzi, że percepcja i transformacja wiedzy – stanowiące podstawę funkcjonowania refleksyjnego – są niezwykle skomplikowane. Wpływają na to przede wszystkim ramy odniesienia naszych myśli oraz zinterioryzowane wcześniej założenia poznawcze. Krytyczną refleksję można traktować jako nawyk podejmowania głębokiego i dokładnego zrozumienia. Podczas jej wykonywania zaangażowane są obok aktywności poznawczej podmiotu również jego emocje i tożsamość. Przykładem refleksji krytycznej studentów może być rozważanie kwestii, komu ufać, a wobec kogo być sceptycznym. Aktywność ta polega na gotowości do badania ważności zdania innych osób, na zastanawianiu się nad ostatecznymi rozwiązaniami i prawdami. Studenci pozostają niezwykle świadomi swojego myślenia. W ten sposób zajmują oni własne stanowisko i rozwijają wiedzę osobistą. Refleksyjny sceptycyzm oznacza, że nawet gdy jesteśmy zobowiązani do określonego sposobu patrzenia na świat lub wyznawania określonych wartości, to te narzucone konstrukty są traktowane jako zagrożenie dla niezależnego myślenia. Barnett (1997) jest zdania, że rozwój refleksyjnego sceptycyzmu stanowi atrybut każdego profesjonalisty. Myślenie krytyczne powoduje dążenie do przyjęcia krytycznego sposobu bycia, a to z kolei będzie obejmowało niezależne i przemyślane działania.

Powtórzmy, że konstrukcja Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Refleksyjności została oparta na pracy Deweya, teorii transformacyjnego

uczenia się autorstwa Mezirowa oraz publikacji Baxter Magoldy na temat uczenia się studentów. Skrótowo opisywane narzędzie zostało określone jako Kwestionariusz Refleksyjnego Myślenia (*Reflective Thinking Questionnaire* – RTQ). Składa się ono z 16 wypowiedzi odzwierciedlających sposoby myślenia i działania studentów. Wypowiedzi te są podzielone na cztery kategorie, zatytułowane: działania rutynowe, rozumienie, refleksja, krytyczna refleksja. Każda część zawiera po cztery zdania, które w Kwestionariuszu zostały zamieszczone w sposób losowy. W tabeli 2 zaprezentowano przykładowe sformułowania dla każdej z czterech skal Kwestionariusza.

Tabela 2

Przykładowe stwierdzenia czterech skal
Kwestionariusza Refleksyjnego Myślenia (RTQ)

Skala	Przykładowe sformułowanie
Działania rutynowe	Kiedy nad czymś pracuję, mogę to robić bez myślenia o tym co robię.
Rozumienie	Na tym przedmiocie wymagane jest zrozumienie pojęć podawanych przez prowadzącego.
Refleksja	Lubię zastanawiać się nad tym, co będę robić i rozważam alternatywne sposoby wykonania tego.
Krytyczna refleksja	Ten przedmiot zmienił niektóre moje dotychczasowe przekonania.

Kwestionariusz Refleksyjnego Myślenia (RTQ) wyposażony jest w pięciostopniową skalę Likerta. Studenci za jej pomocą mają opisać swoje myślenie i działanie na danym przedmiocie akademickim. Oceny zawarte są pod postacią liter. A oznacza zdecydowanie się zgadzam, B – raczej się zgadzam, D – raczej się nie zgadzam, E – zdecydowanie się nie zgadzam. Osoba badana może również wybrać opcję C, ale tylko wówczas, kiedy wybór innych odpowiedzi nie jest możliwy. Studenci są zachęceni do wyrażania poziomu swojej zgodności z każdym ze stwierdzeń za pomocą szybkiego reagowania, a nie długiego zastanawiania się przy każdej z odpowiedzi. Każda litera, którą zaznacza badani, zostaje podczas obliczania wyników przełożona na liczbę. Odpowiedź A określona została na 5 punktów, odpowiedź B – na 4, C – na 3, D – na 2, natomiast E – na 1 punkt. Łączny wynik dla każdej skali jest obliczany oddzielnie i równy sumie wyników pochodzących ze wszystkich stwierdzeń w ramach danej skali. Dodatkowo sumowane są wyniki uzyskane od poszczególnych badanych na temat my-

ślenia na danym kursie. Na końcu, z wyników tych wyciągana jest średnia arytmetyczna. Maksymalny wynik w ramach danej skali będzie wynosił 20, a minimalny – 4.

Dotychczasowa ewaluacja Kwestionariusza Refleksyjnego Myślenia (RTQ) polegała między innymi na badaniu rzetelności każdej z czterech skal oraz porównaniu wyników badań różnych autorów z użyciem Kwestionariusza RTQ. Wewnętrzną spójność poszczególnych skal wyrażano pod postacią wyniku współczynnika Alpha Cronbacha. Przyjęło się sądzić, że wartość współczynnika Alpha powyżej 0,70 stanowi standard wskazujący na zadowalające rzetelności skali. Hinkin (1995) zauważył, iż wynik rzetelności danej skali często nie osiąga akceptowalnego progu Alpha (powyżej 0,70), ponieważ skala zawiera mniej elementów niż sugerowane minimum pięć stwierdzeń. W tabeli 3 zebrano dane z kilku studiów skoncentrowanych wokół badania rzetelności Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego.

Tabela 3

Rzetelność (współczynnik Alpha Cronbacha) czterech skal Kwestionariusza RTQ, porównanie wyników z kilku badań

Rzetelność skal – współczynnik Alfa Cronbacha			
skala	badanie: Kember i in. (2000)	badanie: Lucas, Leng Tan (2006)	badanie: Huy Phan (2006)
Działania rutynowe	,62	,65	,91
Rozumienie	,76	,74	,79
Refleksja	,63	,81	,80
Krytyczna refleksja	,67	,87	,85

Wysoki wynik wskaźnika rzetelności dla danej skali świadczy, że wchodzące w jej skład zmienne mierzą pewną cechę. Możemy zatem stwierdzić, iż sformułowania w czterech skalach Kwestionariusza QRT stanowią dość jednorodne zbiory zmiennych, mierzących takie cechy, jak: działania rutynowe, rozumienie, refleksyjność i krytyczna refleksyjność.

Miarą trafności narzędzi do badania określonych właściwości może być komparacja wyników badań różnych autorów. Wyniki niezależnych studiów za pomocą testu t-studenta porównały Lucas i Leng Tan (2006).

Tabela 4

Trafność (wynik testu t-studenta) czterech skal
Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Refleksyjności,
porównanie wyników z dwóch niezależnych badań za: Lucas i Leng Tan (2006)

Trafność skal – test t-studenta						
Skala	badanie: Kember i in. (2000)		badanie: Lucas, Leng Tan (2006)		Test	
	M	SD	M	SD	t	p
Działania rutynowe	10,58	2,91	10,37	3,01	0,47	n.i.
Rozumienie	15,88	2,90	16,39	2,66	1,17	n.i.
Refleksja	15,25	2,21	14,84	3,25	1,13	n.i.
Krytyczna refleksja	12,70	2,82	14,27	3,60	3,52	0,00048

Miarą poprawności metodologicznej narzędzia może być zgodny z założeniami teoretycznymi rozkład wyników na poszczególnych skalach. Teorie na temat refleksyjnego myślenia zakładają, że najwyższy poziom refleksyjności wiąże się ze skomplikowanymi procesami umysłowymi. Należy sobie uzmysłowić, że w ramach wielu kursów akademickich nie jest możliwa transformacja, czy chociażby zmiana naszych przekonań. Z drugiej strony, programy nauczania są zwykle konstruowane w taki sposób, że zawarte w nich treści raczej się nie powtarzają i studenci nie bywają zobligowani do wykonywania tych samych czynności wielokrotnie. Idąc tym torem myślenia, studenci powinni najwyższe wyniki osiągać na centralnych skalach: zrozumienie i refleksyjność, niższe zaś na skali działań rutynowych oraz skali dotyczącej refleksji krytycznej. Dotychczasowe wyniki badań potwierdzają opisaną zależność¹².

Polska wersja Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego¹³

Celem niniejszych studiów jest próba zaadaptowania Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego w taki sposób, aby mógł być skutecznie używany na polskich uczelniach. Prace nad nową wersją

¹² U. Lucas, P. Leng Tan, *Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education*, Liverpool 2006; P. Huy Phan, *Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2006, 10.

¹³ Skrócona wersja narzędzia została załączona do pracy jako Załącznik 1.

Kwestionariusza były prowadzone w kilku etapach. Na początku dokonano tłumaczenia z języka angielskiego na polski stwierdzeń w Kwestionariuszu. Następnie badano psychometryczne właściwości narzędzia. Wyniki tych prac zaprezentowano poniżej.

W badaniach wzięło udział 49 studentów uczęszczających na przedmiot: *Metodyka pracy opiekuńczo-socjalnej*. Pomiar poziomów ich myślenia został przeprowadzony na ostatnich zajęciach z tego kursu – w maju 2011 roku. Uzupełnienie Kwestionariusza RTQ zajmowało studentom kilkanaście minut i nie sprawiało jakichkolwiek trudności. Wszystkie stwierdzenia okazały się zrozumiałe. Studenci z łatwością określali swoje opinie odnośnie ich myślenia na kursie akademickim z metodyki pracy opiekuńczo-socjalnej.

Jako pierwsze zostaną ukazane wyniki badań związane z psychometrycznymi właściwościami Kwestionariusza RTQ. Rzetelność każdej z czterech skal, tak samo jak w przypadku poprzednich studiów, mierzone za pomocą współczynnika Alpha Cronbacha. Wyniki zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5

Rzetelność (współczynnik Alpha Cronbacha) czterech skal
Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Refleksyjności, wyniki badań polskich

Skala	Rzetelność skali (Alpha Cronbacha)
Działania rutynowe	,84
Rozumienie	,85
Refleksja	,75
Krytyczna refleksja	,86

Wyniki na wszystkich czterech skalach są wysokie i świadczą o wewnętrznej spójności każdej z nich. Inną – niż wynik współczynnika Alpha – miarą rzetelności Kwestionariusza może być wysoki wynik korelacji między pytaniami Kwestionariusza należącymi do tej samej skali. Macierz korelacji pytań z Kwestionariusza RTQ dołączono do pracy jako załącznik 2. Z analizy tego dokumentu wynika, że pytania z tej samej skali zawsze dają ważny statystycznie wynik korelacji mierzonej wzorem Pearsona. Wyniki korelacji między pytaniami z sąsiednich skal w większości przypadków są pozbawione istotności statystycznej.

Wyniki rzetelności Kwestionariusza RTQ świadczą, iż analizowane narzędzie charakteryzuje się dobrymi parametrami psychometrycznymi.

Warto podkreślić, że badania robiono na małej próbie ($N = 49$), oceniającej myślenie studentów tylko na jednym, specyficznym kursie. Ważne jest zatem dalsze testowanie Kwestionariusza RTQ w warunkach polskich.

Dopełnieniem informacji na temat prób pomiaru myślenia refleksyjnego polskich studentów będą podstawowe – średnie – wyniki, jakie uzyskali polscy studenci na czterech skalach dotyczących myślenia refleksyjnego. Rezultaty, o których mowa, zamieszczono w tabeli 6.

Tabela 6

Średnie wyniki uzyskane przez polskich studentów
na czterech skalach Kwestionariusza RTQ

Średnie wyniki na czterech skalach Kwestionariusza RTQ		
skala	M	SD
Działania rutynowe	10,08	3,40
Rozumienie	14,20	3,18
Refleksja	17,26	2,08
Krytyczna refleksja	12,40	3,40

Zaprezentowane wyniki na temat myślenia refleksyjnego polskich studentów są interesujące z kilku powodów. Po pierwsze, nie odbiegają one znacznie od wyników studentów z innych krajów, w których prowadzone były badania. Świadczy to, że badani w Polsce studenci mogą być w takim samym zakresie refleksyjni, jak ich koledzy z innych krajów. Na szczególną uwagę zasługuje jednak stosunkowo wysoki wynik na skali refleksja ($M = 17,26$). Ilustruje on, że na przedmiocie akademickim, w ramach którego dokonywano pomiaru, studenci zastanawiali się nad tym, jak inni coś zrobili i rozważali alternatywne sposoby wykonania tego. Studenci dokonywali również analizy własnych doświadczeń i na ich podstawie uczyli się. Zależało im na poprawie ich wydajności w przyszłości.

Po analizie własności psychometrycznych Kwestionariusza nasuwa się kilka wniosków. Pierwszy sugeruje, że Kwestionariusz QRT może być używany do badania poziomu myślenia refleksyjnego w ramach różnych kursów akademickich. Testowanie jego odbyło się w ramach przedmiotów związanych ze służbą zdrowia, ale także w ramach przedmiotów ekonomicznych¹⁴ i pedagogicznych (niniejsze studia). Konstrukcja Kwestionariusza opierała się na generalnych teoriach i poglądach na refleksyjność, a nie refleksyjność w ramach jakiejś określonej dziedziny. Stwierdzenia są

¹⁴ U. Lucas, P. Leng Tan, *Assessing levels*.

w nim skonstruowane w sposób uniwersalny i mogą odnosić się do każdego przedmiotu akademickiego, jako że brak w nich słownictwa specyficznego dla danej dziedziny. Ważną kwestią, na którą należy zwrócić uwagę stosując Kwestionariusz QRT w badaniach, jest to, że niektóre czynności studentów muszą być rutynowe. A zatem to, że studenci będą wysoko oceniali aktywności związane z działaniami rutynowymi nie będzie zależne od ich zdolności intelektualnych, a od specyfiki przedmiotu.

BIBLIOGRAFIA

- Barnett R., *Higher Education: A Critical Business*, Buckingham: Open University Press, Brookfield 1997.
- Baxter Magolda M., *Knowing and Reasoning in College: gender related patterns in students' intellectual development*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Bloom B.S., *A Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: Cognitive Domain*, Longmans, New York 1956.
- Brookfield, S.D., *Developing Critical Thinkers*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.
- Hinkin T.R., *A review of scale development practices in the study of organizations*, *Journal of Management*, 1995, 21 (5).
- Huy Phan P., *Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2006, 10.
- Jensen S.K., Joy C., *Exploring a model to evaluate levels of reflection in Baccalaureate nursing students' journals*, *Journal of Nursing Education*, 2005, 44 (3).
- 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*, maszynopis niepublikowany, prezentowany na: Pedagogic Research in Higher Education Conference, Liverpool Hope University, Liverpool 2006.
- Mezirow J., *Perspective transformation*, *Studies in Adult Education*, 1977, 9.
- Mezirow J., *A critical theory of adult learning and education*, *Adult Education*, 1981, 32 (1).
- Mezirow J., *Fostering critical reflection in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Mezirow J., *On critical reflection*, *Adult Education Quarterly*, 1998, 48.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1999.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Schön D.A., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, Oxford 1987.

Załącznik 1

Kwestionariusz do mierzenia poziomów refleksyjności*

To nie jest test. Nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. Wszystkie odpowiedzi są poprawne, jeśli oddają Twoje myśli tak dokładnie, jak to tylko możliwe.

Proszę, zakresł odpowiednią literę, aby wyrazić opinię na temat twoich działań oraz myślenia na tym kursie.

- A – zdecydowanie się zgadzam
- B – raczej się zgadzam
- C – użyj tylko wtedy, kiedy wybór innych odpowiedzi nie jest możliwy
- D – raczej się nie zgadzam
- E – zdecydowanie się nie zgadzam

Kiedy nad czymś pracuję, mogę to robić bez myślenia o tym co robię.	A	B	C	D	E
Na tym przedmiocie wymagane jest zrozumienie pojęć podawanych przez prowadzącego.	A	B	C	D	E
Na tym przedmiocie trzeba ciągle myśleć o zagadnieniach, które są przerabiane.	A	B	C	D	E
Często dokonuję ponownej analizy moich doświadczeń i na ich podstawie uczę się oraz poprawiam moją wydajność w przyszłości.	A	B	C	D	E
W czasie uczęszczania na ten przedmiot odkryłem(am) błędy, które wcześniej uznawałem za prawdę.	A	B	C	D	E

* D. Kember, D. Leung, A. Jones, A.Y. Loke, *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking*, Assessment and Evaluation in Higher Education, 2000, 25 (4), s. 381-395.

Załącznik 2

		Pearson Correlation															
		PYT1	PYT5	PYT9	PYT13	PYT2	PYT6	PYT10	PYT14	PYT3	PYT7	PYT11	PYT15	PYT4	PYT8	PYT12	PYT16
PYT1		1,00															
PYT5	działania rutynowe	,586**	1,00														
PYT9		,665**	,522**	1,00													
PYT13		,510**	,552**	,644**	1,00												
PYT2		-0,15	0,07	-0,04	-0,05	1,00											
PYT6		-0,10	0,01	0,11	0,07	,598**	1,00										
PYT10	rozu- mienie	-0,21	0,05	-0,05	-0,09	,639**	,575**	1,00									
PYT14		-0,03	-0,07	-0,01	-0,08	,676**	,635**	,422**	1,00								
PYT3		-0,01	0,24	0,01	,340*	-0,09	-0,07	0,00	-,310*	1,00							
PYT7		-0,07	0,00	0,03	0,13	0,05	-0,11	0,20	-0,15	0,26	1,00						
PYT11	refleksja	0,16	0,16	-0,01	0,23	-0,02	-0,22	0,01	-0,07	,394**	,539**	1,00					
PYT15		0,15	0,12	0,20	0,27	-0,17	-0,18	-0,16	-0,16	,346*	,326*	,707**	1,00				
PYT4		-0,26	-0,13	-0,09	0,03	,324*	,321*	0,13	,294*	0,02	0,06	0,27	0,12	1,00			
PYT8	krytyczna refleksja	-0,06	-0,23	-0,15	0,04	0,17	0,13	-0,10	0,24	-0,11	0,00	0,22	0,00	,627**	1,00		
PYT12		-0,08	-0,04	-0,09	,311*	0,23	0,16	0,04	0,22	0,18	0,14	,418**	0,28	,521**	,560**	1,00	
PYT16		-0,27	-0,26	-0,23	0,09	0,23	0,17	-0,04	0,25	-0,04	0,11	,299*	0,16	,582**	,709**	,676**	1,00

** Wynik korelacji istotny statystycznie na poziomie 0,01.

*** Wynik korelacji istotny statystycznie na poziomie 0,05.