

DZIAŁ TEMATYCZNY: WYZWANIA WCZESNEJ EDUKACJI W XXI WIEKU

BOŻENA MUCHACKA

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2851-5693>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 07.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.02

IWONA CZAJA-CHUDYBA

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3653-8390>

BARIERY I OGRANICZENIA W REFLEKSYJNYM ROZWOJU NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Streszczenie: Idea refleksyjnego rozwoju nauczycieli od lat jest ważnym zagadnieniem w edukacji, hasło to jednak pozostaje w przestrzeni życzeń i postulatów. Badacze najczęściej nie zagłębiają się w przyczyny uporczywego trwania nauczycieli na bezpiecznych pozycjach bezrefleksyjnego, instrumentalno-technicznego sposobu doświadczania rzeczywistości. Dlatego celem artykułu będzie analiza podmiotowych i zewnętrznych ograniczeń procesu refleksyjnego w rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji. Przedstawiona klasyfikacja ograniczeń obejmować będzie bariery podmiotowe (poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i osobowościowe) oraz (związane z czynnikami zewnętrznymi) bariery kulturowe, polityczne, środowiskowe i łączące się ze specyfiką procesu edukacji. Należy podkreślić, iż uświadomienie czynników hamujących lub ograniczających refleksyjny rozwój zawodowy może przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji nauczycieli wczesnej edukacji, gdyż jest on jedną z bardziej optymalnych form współuczestniczenia w ponowoczesności.

Słowa kluczowe: refleksyjność, ograniczenia rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji.

„Współcześnie refleksyjność powinna być rozumiana głównie i przede wszystkim w relacji do ogólnych warunków społecznych, co oznacza, że jednostka nieustannie musi wybierać własną drogę, nie tylko w wymiarze zewnętrznym, spośród różnego rodzaju społecznych ofert, ale także wewnętrznym, tj. w kategoriach celów życia, stylu życia i tożsamości. W konsekwencji refleksyjność zyskuje na znaczeniu w odniesieniu do cech osobowości [...] czyli: niezależności, pewności siebie, towarzyskości, wrażliwości i elastyczności”.

K. Illeris (2006, s. 103)

Wstęp

Idea refleksyjnego rozwoju nauczycieli od lat jest ważnym zagadnieniem w edukacji (Brookfield 1995; Dylak 1996; Czerepaniak-Walczak 1997a; 1997b; 2006; Pollard 1998; Gołębnik 1998; Day 2004; Kwiatkowska 2005; Klus-Stańska 2006; 2008; Muchacka i in. 2013; Czaja-Chudyba 2013; Czaja-Chudyba, Muchacka 2016; Michalak 2010; Gołębnik, Zamorska 2014; Szymczak 2015; 2017; Dróżka, Madalińska-Michalak 2016). Jednak hasło to pozostaje w przestrzeni życzeń i postulatów. Przyczyna tego faktu może tkwić w braku przekładalności teorii na rzeczywistość szkoły, w ignorowaniu realnych potrzeb i problemów nauczycieli, a przede wszystkim – w braku analizy motywów wyznaczających ich działania. Teoretycy najczęściej nie zagłębiają się w przyczyny uporczywego trwania nauczycieli na bezpiecznych pozycjach bezrefleksyjnego, instrumentalno-technicznego sposobu doświadczania rzeczywistości. Także w przypadku tworzenia naukowych propozycji dotyczących doskonalenia zawodowego nauczyciele zazwyczaj spełniają wymagania i realizują narzucone im powinności, co do zasadności których nie zawsze są w pełni przekonani, a które są tak samo zewnętrzne do ich własnych przekonań, jak dotychczasowe, związane z polityką oświatową władz państwowych.

Niniejsze rozważania będą miały charakter teoriopoznawczy. Ich celem będzie analiza podmiotowych i zewnętrznych ograniczeń w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji. Grupa tych nauczycieli pełni, naszym zdaniem, kluczową rolę we wprowadzaniu dzieci w świat wiedzy. Od nich zależy, jaki charakter będzie miała ta wiedza, czy będzie ona wiedzą deliberatywną, procesualną, czy też aksjomatyczną, opartą na wymiarach niepodważalnej pewności i stałości. Profesjonalne kompetencje nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, a także ich osobowościowe predyspozycje będą też miały niebagatelne znaczenie w kształtowaniu się postaw dzieci wobec świata osób, przedmiotów, idei czy wartości. Dlatego istotne wydaje się uświadomienie właśnie tej grupie pedagogów wybranych inhibitorów refleksyjnego rozwoju.

Analiza pola problemowego refleksyjności i refleksyjnego rozwoju

Refleksja to proces rozmyślania nad czymś, głębszego zastanawiania się, rozważania połączonego z analizowaniem czegoś, a także myśl, wypowiedź będąca efektem owego zastanowienia się i rozmyślania (*Słownik języka polskiego*, 1982, s. 32). Jest to zatem pewien typ myślenia, charakteryzujący się braniem pod uwagę różnych aspektów sprawy, idei. To tworzenie sensu – „myślenie o myśleniu”. Genezą refleksji jest niepewność, wątpliwość, wahanie, odczucie nieoczywistości, ambiwalencji. Refleksyjność odnosi się do samowiedzy, metapoznania i namysłu nad różnymi kontekstami rzeczywistości, uwalnia od dogmatyzmu i stereotypowości, bezrefleksyjnego uznawania autorytetów, umożliwia przekraczanie dotychczasowych wzorów aktywności.

Od wielu dziesięcioleci problematyka refleksyjności i krytycznej refleksji pojawia się także w literaturze dotyczącej psychologii, pedagogiki i edukacji. Już same rozumienie tego pojęcia nastrocza wielu problemów i kontrowersji (Klus-Stańska 2006b). W definiowaniu refleksyjności liczni autorzy odwoływali się do J. Dewey'a (1988) i jego ujmowania refleksyjnego działania, tj. aktywnego i nieustannego rozważania nad wszelkimi przekonaniem i wiedzą w kontekście praktyki oraz dalszych konsekwencji, w odróżnieniu od działania rutynowego, mającego swoje korzenie w tradycyjnych, fundamentalistycznych ideach, czy autorytarnych, niedemokratycznych systemach. Za Dewey'em (Dewey 1988, s. 14) przyjąć należy, iż warunkiem myślenia refleksyjnego jest utrzymanie stanu wątpienia, zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności oraz akt „zawieszenia sądu” – unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków, odraczania ich, przy jednoczesnym prowadzeniu systematycznych poszukiwań, służących potwierdzeniu lub obaleniu faktów. Autor ten zauważał także, że refleksyjne działanie łączy się z otwartością (potrzebą słuchania wielu różnorodnych argumentów) oraz szczerością.

Refleksja może być uznawana za narzędzie rozpoznawania sensu i wartości. W ujęciu A. Giddensa (2001), nowoczesna refleksyjność zbliża się do kryteriów metodologicznego zwątpienia, autor zauważa, iż każdemu, nawet najrzetelniejszemu autorytetowi można zaufać „do odwołania”, czasowo, niebezwarunkowo. Refleksyjność umożliwia rewizję własnego dziedzictwa intelektualnego, szukanie jego uzasadnień i dowodów. Przyjmuje się też, że dotyczy ona sposobu myślenia, pozwala na budowanie metawiedzy. Obejmuje ustawiczne rozważanie nad własnym działaniem w świetle nowej wiedzy i przyjmowanych założeń, pozwala na modyfikowanie działania, jest związana z odpowiedzialnością oraz z aktywnością. Dzięki refleksji możliwe jest odkrywanie problematyczności i kwestionowanie oczywistości. To zdolność metapoznawcza, będąca instrumentem mądrości i poznawczej odpowiedzialności, szczególnie wtedy, gdy jest ona utożsamiana z myśleniem dyskursywnym, opartym na rozumowaniu inspirowanym rozmową, rozważaniem argumentów, polemiką lub dialogiem. W takim ujęciu refleksja stanowi odpowiednik głębokiego krytycznego namysłu nad działaniem lub przed wydaniem oceny. Takie rozumienie nazywane jest przez S. Brookfielda (1995) „krytyczną refleksją”. Inspiruje pytania o wartości, przed-założenia, przekonania, wyrażone poprzez konkretne zachowania i teksty. O ile refleksja dotycząca racjonalności technicznej uwzględniać będzie tylko kryteria adekwatności, efektywności i poprawności rozwiązań, a refleksja praktyczna obejmować będzie wartość i użyteczność zastosowań w praktyce, o tyle proces krytycznej refleksji zakłada de- i rekonstruowanie podstaw własnej wiedzy, na które naprowadzają pytania typu: „Dla kogo może być korzystne dane rozwiązanie?”, „Jakie dobra/zagrożenia ze sobą niesie?”.

Kolejne zagadnienie w analizie refleksji wyznacza jej odniesienie do samoświadomości i wglądu (autorefleksji). Samorefleksja jako akt egzystencjalny („świadomość nieznośnej ambiwalencji”, por. Krzychała 2007) jest formą naszego istnienia i uczestnictwa w świecie. Podstawę tak rozumianej refleksji umożliwia skupienie

się na własnych emocjach, myślach i stanach (samoświadomość emocji, namysł nad emocjami, produktywne wykorzystanie emocji, odczytywanie oraz interpretowanie emocji i stanów), będące doświadczeniem wewnętrznym, pozwalającym na analizę własnych przeżyć, często utożsamiane z introspekcją. Dlatego W. Dróżka (2005, s. 24) definiuje autorefleksyjność jako „rodzaj badawczej postawy wobec własnego myślenia oraz bycia (stawania się, samorealizacji) w świecie, jako ciągłego procesu dążenia do zachowania równowagi pomiędzy szansą a ryzykiem”. W tym ujęciu refleksyjność to z jednej strony kartezjańska epistemiczna świadomość, zwrócenie się ku sobie, z drugiej – nieustanne rewidowanie istniejących przekonań, twierdzeń, sposobów myślenia i konwencji.

Refleksyjność tego typu skierowana jest na odnajdywanie powiązań pomiędzy praktyką a jej teoretycznymi założeniami, odczytywaniem i demaskowaniem moralnych, etycznych oraz kulturowych podstaw wiedzy i działania. Dlatego w rozwoju refleksyjności podstawą jest zdolność do narracyjnej wyobraźni – zdolności wczucia się w położenie innej osoby i zrozumienie jej emocji. W toku refleksji wytwarzane są poglądy składające się na standard podmiotowy (Obuchowski 1993), wyrażający się w stosunku do siebie, do swoich zadań i świata, który stwarza jednostce szanse spełniania możliwości, twórczą interpretację pragnień, generowanie osobistego modelu świata, projektowanie siebie, posiadanie dystansu psychicznego i autonomii wobec siebie, tworzenie przez siebie sensu życia. Rozwojowy sens autorefleksji polega także na uświadomieniu sobie ograniczeń i błędów własnego myślenia oraz możliwości poznania rzeczywistości. Refleksyjna samoświadomość wspomaga tworzenie adekwatnej samooceny i pomaga w konstruktywnej ocenie swojego toku myśli.

W toku dyskursu na styku w obszarów nauk społecznych badacze opisywali wiele różnorodnych rodzajów refleksyjności. I tak, S. N. Hatton i D. Smith (1995) określają jej typy: **techniczną** (związaną z działaniem, a przede wszystkim postawą naukowo-badawczą), **opisową** (łączącą się z poszukiwaniem najlepszych sposobów funkcjonowania, także zawodowego), **dialogiczną** (która sprowadza się do podejmowania dyskusji z alternatywnymi opcjami, badanie możliwości ich wykorzystania) i **krytyczną** (w której zasadniczą rolę pełni zmiana, przebudowa społeczna, analiza kryteriów etycznych czy uzasadnianie ich na gruncie wartości). Także S. Krzychała (2005 s. 144–145) inspirowany analizami U. Becka (2002) i A. Giddensa (2001) różnicuje cechy „refleksyjności” i „refleksywności”. Tę ostatnią definiuje jako krytyczny namysł, odniesienie do siebie samego, autoreferencję, autorefleksję i autointerpretację. Określa też, że pojęcie „refleksyjny” obejmuje zarówno proces poznawczy, jak i praktykę społeczną. Autor wyróżnia siedem typów **refleksyjności społeczno-biograficznej**, rozumianej jako postrzeganie i nadawanie znaczenia swym społeczno-biograficznym doświadczeniom. Analizuje sytuacje: 1) refleksyjności wygaszanej – gdy relacje w okresie dorastania i zaangażowanie w grupie rówieśniczej systematycznie hamują, ograniczają zdolność do krytycznej refleksji; 2) refleksyjności dyfuzyjnej – gdy zachodzi konieczność przebywania i organizowania

życia, np. w sytuacjach konfliktowych; 3) refleksyjności przejętej, gdy orientacja zostanie przejęta z gotowych wzorców i norm; 4) refleksyjności akcjonistycznej – związanej z eksperymentowaniem i innowacyjnością; 5) refleksyjności sytuacyjnej – opartej na wykorzystaniu sytuacyjnych możliwości i szans, bez perspektywicznego planowania przyszłości; 6) refleksyjności strategicznej – skupionej wokół perspektywicznych planów i celów; 7) refleksyjności akcjonistycznej – wyrażającej się w przeżywaniu oraz przepracowaniu doświadczeń codzienności.

Z kolei praca D. Schöna (1983) pozwoliła spojrzeć na działalność nauczyciela jako na aktywność, której podstawowymi składnikami są refleksja i wiedza. Autor ten podkreśla także znaczenie zdolności intelektualnych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do przeprowadzenia dekonstrukcji i transformacji własnej praktyki. W Schönowskiej perspektywie refleksję można rozważać w dwóch kontekstach: jako **refleksję w działaniu** i **refleksję nad działaniem**. Ta pierwsza łączy się z elastyczną, nieraz improwizowaną, ale natychmiastową zmianą kierunku myślenia i działania wobec braku efektywności przyjętego wcześniej sposobu rozumowania. Określana jest jako swoista spirala myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości (Czerepaniak-Walczak 1997a), dostrzegania i rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw. Refleksja nad działaniem natomiast (*reflection-on-action*) jest procesem bardziej długofalowym, obejmuje bowiem namysł nad tym, czy dana strategia przyniosła przewidziane efekty, czy nastąpił postęp we własnym rozwoju i jakie mogą być jego konsekwencje – dotyczy zatem planowania i zastanawiania się, oceniania. W tym przypadku istotna jest postawa krytyczna nauczyciela, połączona z rzetelną wiedzą i intuicją zawodową, umożliwiającą dyskusję i krytyczną konfrontację z innymi opcjami oraz sposobami działania, z teoretyczną podstawą własnych przekonań.

Refleksyjny rozwój pozwala na krytyczną analizę, dokonującą się w trzech perspektywach czasowych – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Szczególnie w tym ostatnim przypadku refleksyjna postawa wyraża się otwarciem na inność, zauważaniem wielu możliwości, świadomym podważaniem istniejącego stanu rzeczy oraz racjonalnym dążeniem do zmiany. Tak rozumiany rozwój nauczyciela jest także takim odniesieniem do siebie, świata i innych, które poszerza zakres i horyzont poznania, pozwala umieścić w nim nie tylko własne racje, lecz także racje odmienne, inność i niezgodność, to zdolność do przyjmowania ról innych osób i konwersacji z samym sobą (Nowak-Dziemianowicz 2007) – obejmuje więc zrozumienie siebie samego, poznanie innych oraz „poznanie i rozumienie tego, jak inni poznają i rozumieją podmiot refleksji, cechy jego osobowości, relacje emocjonalne i procesy kognitywne” (Kasačova 2004, s. 86). Krytyczna refleksja zakłada odkrywanie przez jednostkę głębszych, nie zawsze ujawnianych w konkretnych zachowaniach przedzałożeń paradygmatycznych oraz określenie, w jaki sposób wpływają one na proces edukacji, a nierzadko zakwestionowanie ich ważności i znaczenia. Jest więc procesem trudnym, ale niezwykle ważnym dla profesjonalnego rozwoju nauczycieli.

Wybrane bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji

Analiza pola problemowego związanego z rozumieniem refleksyjności oraz jej uwarunkowań, a także przeprowadzone badania (Czaja-Chudyba 2013; Czaja-Chudyba, Muchacka 2016) upoważniają do przedstawienia zarysu typologii barier niwelujących lub ograniczających ten proces. Przyjęto założenie, że bariery w refleksyjnym rozwoju to czynniki w negatywny sposób wpływające na jego inicjowanie, sposób, zakres, przebieg i intensywność. Choć analiza refleksyjności z perspektywy barier ma w Polsce tradycje przede wszystkim na gruncie rozważań psychologicznych (Nęcka 1999; Dobrołowicz 1993), jest także możliwością niezmiernie atrakcyjną dla badacza pedagoga, gdyż zmusza go do zastanowienia się nad przyczynami zaistniałej sytuacji, co także zakłada metodologia refleksyjnych nurtów pedagogiki (Dróżka 2005).

Terminu „bariera” używa się, łącząc ją z wszelkimi czynnikami utrudniającymi. Bariera może być rozumiana też jako hamulec, opór, przeszkoda. Choć w podjętych analizach dla celów porządkowych bariery zostały ujęte w sposób linearny, sugerujący ich rozłączność, należy je traktować kontekstualnie, jako kompleks czynników sprowadzających się do specyficznego kontekstu edukacyjnego. Ważne są bowiem także wzajemne zależności pomiędzy barierami, w tym przede wszystkim między predyspozycjami osobowymi i środowiskowymi warunkami, w których funkcjonują nauczyciele.

Pierwszą grupę barier w refleksyjnym rozwoju stanowią **ograniczenia podmiotowe**, związane z wewnętrznymi uwarunkowaniami nauczycieli wczesnej edukacji (poznawczymi, emocjonalno-motywacyjnymi i osobowymi). Na zjawisko niekompetencji poznawczej zwróciła uwagę również już H. Kwiatkowska (1997), analizując problem dysfunkcji rozumienia nauczyciela w kontekście tzw. „przeszkody epistemologicznej”, której przyczyną może być nieadekwatna ocena własnych umiejętności rozumowania lub wiedzy (zbytne jej przecenianie albo niedocenianie). Brak **poznawczej kompetencji** warunkuje dodatkowo poznawcze nastawienie nauczycieli, wynikające ze specyfiki etapu edukacji elementarnej, a obejmuje w szczególności takie zjawiska, jak:

- **obronność percepcyjna** – proces selektywnego spostrzegania i ignorowania informacji niezgodnych z oczekiwaniami, niejasnych lub wywołujących zakłopotanie), szczególnie uznany za niebezpieczne, groźne dla edukacji małych dzieci;
- **iluzja oczywistości** – nazwana także „kulturowym standardem walucacji” (Obuchowski 1993, s. 68), która łączy się z „naiwnym realizmem”, czyli przekonaniem, że zdarzenia są takimi, jakie są, a także z bezrefleksyjnie przyjmowanym, oczywistym „porządkiem rzeczy”, przy świadomym przyjęciu założenia, iż w edukacji dzieci na tym poziomie rozwoju niepotrzebna jest komplikacja znaczeń;

- **absolutyzowanie i pewność wiedzy** – traktowanie jej jako skończonej, pewnej, potwierdzonej sankcją autorytetów, legitymizowanej przez uniwersalizm symboli i znaków, racjonalność przesłanek, logikę uzasadnień, a także autorytet zinstytucjonalizowanych ról społecznych (w odniesieniu do edukacji elementarnej wyrażająca się niedopuszczaniem do konfrontowania dzieci z nowością czy niepewnością);
- **fundamentalizm interpretacyjny** – świadomość niepodważalności zespołu prawd i ocen oraz uznawanie niezgodnych z własnymi argumentów za dewiacyjne, obce lub wrogie;
- **schematyzm, sztywność i inercja poznawcza** – dotyczące niezdolności do zmiany sposobu myślenia i uporczywego trzymanie się tych samych procedur. Jednostce dostarcza on pewników, dzięki którym tworzy ona stabilny obraz siebie oraz rzeczywistości zewnętrznej oraz daje poczucie bezpieczeństwa i komfortu (w przypadku konkretnych sytuacji edukacyjnych oznacza jednak rezygnację z eksperymentowania, wprowadzania pozaprogramowych treści lub heurystycznych metod o charakterze innowacji jako nieodpowiednich dla etapu edukacji początkowej);
- **potrzeba domknięcia i upraszczania** – dążenie do stałego, jednostronnego, niemodyfikowalnego porządku i strukturalnego ładu, zapewniające poczucie przewidywalności oraz jednoznaczności, a unikanie wieloznaczności, niejasności oraz chaosu;
- **myślenie magiczne** – wyrażające się w przeświadczeniu, że wystarczającym uzasadnieniem twierdzeń jest osobiste przekonanie, niepoddające się logicznej weryfikacji na podstawie argumentów;
- **niekompetencja językowa** – dotycząca ograniczonego zasobu leksykalnego, nieumiejętności przekazania swoich myśli w sposób jasny i precyzyjny, ale przede wszystkim pomijania i ignorowania głębokiej struktury znaczeń języka, a także częste wykorzystywanie infantylnych przekazów i tekstów (Klus-Stańska 2002; 2005b; 2004; 2008).
- **apatia intelektualna, niewiedza i niska kultura poznawcza oraz celowy antyintelektualizm** – będące skutkiem zarówno niskiego poziomu intelektualnego, jak i niechęci do rozwoju umysłowego, odczytywania i nabywania symboli, tropów oraz znaczeń kulturowych, co zostało nazywane przez Z. Pietrasińskiego (2001, s. 53) „niską kulturą poznawczą” – niskim poziomem wiedzy eksperckiej, czytelnictwa i słabym udziałem w życiu kulturalnym, niskimi aspiracjami w zakresie doskonalenia własnych kwalifikacji i małą samodzielnością myślenia, wynikającą z podmiotowych ograniczeń lub z przyjętej postawy wobec świata.

O ile inhibitory poznawcze wpływać mogą na brak refleksyjnego rozumienia kontekstów własnego rozwoju, o tyle bariery emocjonalno-motywacyjne będą determinowały wypalenie zawodowe (Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017) czy niechęć do podejmowania trudu doskonalenia się. Wyróżnić tutaj można

dwie grupy czynników – **bariery postawy badawczej** (motywacyjne) i **bariery psychicznego zagrożenia** (emocjonalne). Do ograniczeń pierwszego typu należą: niedostrzeganie możliwości i celów refleksji, wątpienia – a w ujęciu holistycznym – niezauważanie perspektyw własnego rozwoju. Tego typu nastawienie może zostać wzmocnione poprzez brak pasji, niechęć do wysiłku i zaangażowania, często łączące się w przypadku nauczycielek wczesnej edukacji z konfliktem motywów i dylematem ról społecznych (nauczycielka *vs.* żona i matka; nauczycielka – przewodnik w świecie wiedzy i kultury *vs.* troskliwa opiekunka). Ze względu na deliberatywność procesu refleksji istotną przeszkodą w refleksyjności jest też brak ciekawości i chęci do formułowania pytań dotyczących siebie i świata. Drugą grupę barier, wynikającą w znaczniejszej mierze z negatywnego uwikłania emocjonalnego refleksyjnego myślenia, niejasności czy wątpiwości, tworzą lęki nauczycieli – przed utratą poczucia wspólnoty, naiwności – iluzji sprawiedliwego świata, statusu, przed nowością. Istotną przeszkodę stanowiąc może też antycypacja poczucia wstydu w przypadku nieakceptowanych, niekomfortowych treści czy konkluzji. Bariery te mogą być także potęgowane przez specyfikę kontaktów nauczycieli wczesnej edukacji – praca z małymi dziećmi może przyzwyczajając ich do nawyku ochrony przed niebezpieczeństwem – tu rozumianym jako konfrontacja z nieodpowiednimi treściami.

Ostatni aspekt podmiotowych ograniczeń refleksyjnego rozwoju stanowiąc mogą **bariery osobowościowe**, a w szczególności bezrefleksyjność i brak odwagi – niechęć do podjęcia ryzyka, konformizm i bezradność, preferencja rutyny i naśladownictwa wzorów, autorytaryzm i dominacja, egocentryzm i socjocentryzm, konserwatyzm i nostalgia za czasem minionym, nierealistyczna samoocena, brak odporności na nowość, niecierpliwość, autorytarność i krytykanctwo – destrukcyjny negatywizm. Empiryczne studia i analizy (Czerepaniak-Walczak 2006; Czaja-Chudyba 2013) sugerują wiodącą rolę tego typu uwarunkowań, jednak brak szerszych badań uniemożliwia weryfikację takiej hipotezy. Także liczne dociekania teoretyczne (Klus-Stańska, Nowicka 2005), bazujące na badaniach jakościowych – obserwacjach praktyki edukacji wczesnoszkolnej, wspierają pogląd o znacznym udziale tych pejoratywnych cech w postawach, zachowaniu i stylu pracy nauczycieli edukacji początkowej.

W kontekście **barier zewnętrznych** powinny zostać przeanalizowane właściwości kultury, systemów oświatowych (analiza politycznych i prawnych regulacji), wreszcie środowiska edukacyjnego. Czynniki te określają społeczne, polityczne, ideologiczne konteksty organizacji rozwoju nauczycieli. Analizy pozwoliły wyróżnić następujące rodzaje inhibitorów refleksyjnego rozwoju:

- **bariery kulturowe** – których źródłem są normy kulturowe, wyznawane przez daną społeczność (w odniesieniu do ponowoczesnej współczesności: np. schematyzm, dominacja „kultury braku czasu” (Nalaskowski 2002, s. 158) – szczególnie w wymiarach skrótości i prowizoryczności; przejawy przemocy symbolicznej; natłok informacyjny – „smog”, „mgła”

informacyjna; intruzyjność informacji medialnej i reklamy; dominacja wzorca bezrefleksyjnego konsumenta popkultury; istnienie obszarów społecznego tabu – tematów „zakazanych”; kary za podjętą krytykę władz, zwierzchników; pogląd o małej przydatności refleksyjności w osiąganiu sukcesu życiowego; sztywność obyczajów i konwenansów społecznych);

- **bariery polityczne** – przede wszystkim doktrynerskie ideologie – autorytaryzm, totalitaryzm; uprzedzenia i ksenofobia; brak/ograniczenia w dopuszczaniu refleksji do opinii publicznej; hierarchizacja stosunków władzy, awansu; zniewolenie moralne i intelektualne; neotradycjonalizacja postaw, idei i wartości; norma „pozornego przyzwolenia” i podwójne standardy zachowań;
- **bariery środowiskowe** – mogą oddziaływać poprzez biografie rodzinne przyszlých nauczycieli (szczególnie niekorzystny jest wpływ autorytarnych stosunków w rodzinie, statusowy system ról rodzinnych i zamknięte systemy komunikacji i interakcji), jak również obejmować potoczne stereotypy (np. „ciekawość to pierwszy stopień do piekła”), socjocentryzm myślenia społecznego – „tylko my mamy rację” – eliminacja indywidualizmu, wolności, uniformizujące normy środowiskowe oraz konformistyczne systemy wartości zwłaszcza w zamkniętych środowiskach;
- **przeszkody związane z systemem edukacji** – wyróżniono je jako najbardziej znaczące uwarunkowania dla refleksyjnego rozwoju nauczyciela. Dotyczyły one: polityki edukacyjnej (za negatywnie oddziałujące należy uznać: mglistość reform, konserwatyzm i rytualizm, założenie, że edukacja elementarna ma „spełniać oczekiwania wszystkich”, a także presję efektywności – zorientowanie edukacji na „produkt” – kompetencje, umiejętności, a nie na „proces”), profesjonalnego przygotowania nauczycieli (obejmujące: oddziaływanie biografii edukacyjnych; pozorną łatwość i dostępność studiów – będące przejawem akademickiego menadżeryzmu i konsumeryzmu oraz profesjonalizacją niekompetencji (Krause 2009); negatywną selekcję do zawodu nauczycielskiego; unikanie wysiłku poznawczego i niechęć do poznawczego angażowania się studentów, a także wadliwe samokształcenie nauczycieli i zbiurokratyzowanie metod awansu nauczyciela). Kolejnym rodzajem barier związanych z systemem edukacji są ograniczenia wynikające z celów, treści wychowania oraz nauczania (programu szkolnego, metod nauczania, czynników organizacyjnych i materialnych zajęć) – dotyczą one przede wszystkim rozwoju profesjonalnego, zawodowego nauczyciela i wynikają z jego stylu pracy oraz habitusu (Bourdieu 2005). Wymienić tu należy: częste bezrefleksyjne wykorzystywanie przewodników metodycznych; nacisk na wysoką „średnią”, ilościowy, wystandaryzowany wynik, efekt nauczania, przy ignorowaniu specjalnych potrzeb dziecka „innego” – zdolnego, twórczego lub mającego problemy różnorodnej natury; zadawanie się rutynowymi lekcjami z wykorzystaniem odgórnie zaakceptowanych

i przygotowanych podręczników, kart pracy, testów, a także nacisk na pytania nauczyciela w procesie dydaktycznym, dominacja kodu zamkniętego w relacjach nauczyciel–uczeń; stereotypowy, schematyczny układ zajęć (nierzadko mechaniczne przepytywanie, lekceważenie pozapodręcznikowej, potocznej, osobistej wiedzy ucznia, unikanie sytuacji problemowych). Tego typu praktyki sytuują nauczyciela na pozycji ogniwa transmisyjnego sposobu nauczania, potęgują dysfunkcjonalność szkoły i nauczyciela, a przede wszystkim kulturowej nieadekwatności zarówno szkoły, jak i nauczyciela (Klus-Stańska 2008; 2012) we wprowadzaniu młodego człowieka we współczesność. Negatywne normy i rytuały w kontekście nauczyciel–uczeń są wzmacniane przez sztywne, hierarchiczne relacje regulowane przez wzory i rutynowe procedury kultury szkoły oraz bariery łączone z tzw. nieformalną kulturą czy też ukrytym programem szkoły, np. wynikająca ze szkolnej „kultury milczenia” (Freire 2000) zasada trzech „R” – *rules, routines, regulations*; a także z klimatu „pokoju nauczycielskiego”. Należy założyć także, iż zdolność do refleksyjności będzie także zależała od wielu innych ograniczeń sytuacyjnych (przeciążenie pracą), osobistych (faza rozwoju zawodowego, poziom wiedzy, predyspozycje osobowe), stanu samopoczucia (samoocena, sposoby radzenia sobie).

Podsumowanie

Ani kultura, ani społeczeństwo nie narzucają jednostkom interpretacji świata samoczynnie; usensownienie świata odbywa się za pośrednictwem wewnętrznych regulatorów – osobowości, postaw, sposobów myślenia. Relacja odwrotna jest widoczna we wpływie środowiska na tworzenie się naszego sposobu uczestnictwa w rzeczywistości. Stąd przedstawiona klasyfikacja ograniczeń w refleksyjnym rozwoju nauczycieli w założeniu nie nosi więc znamion rozłączności. Należy także przyjąć, że zaproponowana typologia ma cechy modelu postulatywnego. Nie chodzi jednak o to, aby zakładać sytuacje, w których nauczyciel będzie wolny od ograniczeń i barier – ideał taki jest utopijną naiwnością. Intencją jest raczej uświadomienie barier i przeszkód, sygnalizacja ich nieuchronności, ale i nieoczywistości oraz problematyczności. Wskazanie na rolę tych przeszkód pozwala na zrozumienie uderzających sprzeczności pomiędzy iluzją teorii, która dominuje w teoretycznych i empirycznych analizach, a pozorem refleksyjnej praktyki, na który wskazują badacze procesów edukacji wczesnoszkolnej. Ukierunkowuje także na podjęcie interwencji naprawczych.

Jakie więc kompetencje, cechy i zachowania mogą wspierać refleksyjny rozwój zawodowy? Za podmiotowe predyspozycje stanu samorefleksji uznać należy: niezależność – autonomię – nonkonformizm, samodzielność w myśleniu, otwartość, rezygnację ze standardów, stereotypów i rytuałów; „zaczepność” wobec świata (Czerepaniak-Walczak 2006); odwagę w podejmowaniu ryzyka i gotowość do

ponoszenia odpowiedzialności; predyktowność – zdolność do przewidywania; poczucie indywidualnej tożsamości i dążność do osiągnięcia wolności. Kolejnymi cechami wspomagającym refleksyjny rozwój są intelektualna odwaga, uczciwość i sprawiedliwość, a w konkretnych sytuacjach edukacyjnych posługiwanie się dialogiem, jako formą wspólnego uczenia się i lepszego rozumienia społeczności. Następnymi wymiarami osobowości, sprzyjające rozwojowi refleksyjności, stanowić może dążenie do rozwoju – wytrwałość i otwartość na zmiany. Osoby myślące refleksyjnie charakteryzuje więc silna motywacja wewnętrzna, skłonność do stałego zaangażowania – J. Renzulli (2005) nazywa tę cechę „uporczywością” – samostrowność, zapał, wytrwałość.

Podjęwając się trudu uporządkowania czynników warunkujących pojęcie refleksyjnego rozwoju, należy podkreślić świadomość faktu, iż przedstawiona w niniejszym opracowaniu typologia barier refleksyjnego rozwoju nauczyciela ma z pewnością charakter niepełny. Poza zasięgiem badań było np. precyzyjne określenie stopnia, siły działania poszczególnych barier czy też ich hierarchii ważności. Przyjęto więc, że oddziaływanie barier może mieć w indywidualnych przypadkach różne nasilenie. Trudność w generalizowaniu jednoznacznych wniosków może także stanowić fakt, że te same osoby mogą być wysoko refleksyjne w jednych sytuacjach, podczas gdy w innych, przy rozwiązywaniu innego typu zadań, mogą łatwo powracać do standardowych, bardziej naiwnych, prostych, bezrefleksyjnych sposobów interpretacji. Wspomniane ograniczenia mogą mieć także zasięg ogólny (dotyczyć wszystkich osób) bądź wąski, ich wpływ może być przejściowy lub trwały.

Należy jednak podkreślić, iż uświadomienie czynników hamujących lub ograniczających refleksyjność może przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji nauczycieli wczesnej edukacji, gdyż jest ona jedną z bardziej optymalnych form współuczestniczenia nauczycieli wczesnej edukacji w ponowoczesności. Wymaga jednak od nich stałej, mądrej i odpowiedzialnej dbałości o własny rozwój. W kontekście przedstawionych analiz należy jednak stwierdzić, że nie jest to droga łatwa; wymaga uważności na świat i umiejętności autorefleksyjnego wglądu we własne myślenie o świecie, a także świadomości własnych przedzałożeń, ograniczeń i barier, „jak zauważa bowiem M. Czerepaniak-Walczak (1997a, s. 94), „refleksyjny praktyk ustawicznie i systematycznie odczytuje i nadaje znaczenia faktom i zdarzeniom. Wymaga to odwagi i gotowości przyjmowania na siebie odpowiedzialności za skutki owych odczytań i nadanych znaczeń. Rozległa i ciągle wzrastająca wiedza ogólna wsparta jej niemal powszechną dostępnością stawia refleksyjnego nauczyciela wobec bezustannej konieczności dokonywania wyborów źródeł informacji i krytycznej interpretacji nowo poznanych faktów i zjawisk. Pociąga też za sobą konieczność aktualizowania własnej wiedzy i przekonań”.

Bibliografia

- Beck U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bourdieu P. (2005). *Dystynkcja. społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brookfield S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Czaja-Chudyba I., Muchacka B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Konceptje, kształcenie, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo „Petrus”.
- Czaja-Chudyba I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997a). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997b). *Rola krytycznej refleksji w procesie poznania pedagogicznego. Aksjologiczne aspekty przedmiotu poznania*. W: Kukołowicz T., Nowak M. (red.). *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Day Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Dróżka W. (2005). *Metodologia refleksyjna jako perspektywa integracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli*. W: Sajak A. (red.). *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak J. M. (2016). *Droga do zawodu nauczyciela i motywowy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*. „Forum Oświatowe”, 28 (1), dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416> (otwarto: 18.04.2018).
- Dylak S. (1996). *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji*. „Rocznik Pedagogiczny”, 16.
- Freire P. (2000). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: Blusz K. (red.). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Giddens A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Nomos.
- Gołębnik B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza–biegłość–refleksyjność*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Gołębnik D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Hatton N., Smith D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. „Teaching and Teacher Education”, 11, 1.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kasačova B. (2004). *Refleksyjna nauka w szkole podstawowej*. W: Lewowicki T., Puślecki W., Włoch S. (2004). *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2004). *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*. W: Klim-Klimaszewska A. (red.). *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. 2. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Klus-Stańska D. (2005a). *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- Klus-Stańska D. (2005b). *Barriere zmiany szkolnej kultury dydaktycznej*. W: Sajak A. (red.). *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska D. (2006a). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.). *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska D. (2006b). *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: Michalski J. (red.). *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: Klus-Stańska D. (red.). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2012). *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1 (46), s. 21–40.
- Klus-Stańska D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Krause A. (2009). *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji*. W: Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzychała S. (2005). *Refleksyjny akcjonizm – ku posttradycyjnej konstrukcji tożsamości*. W: Dziemianowicz M., Gołębiak B. D., Kwaśnica R. (red.). *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

- Krzychała, S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwiatkowska H. (1997). Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.). *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Langer E. J. (1993). *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: Maruszewski T. (red.). *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciuszek J. (2013). *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak J. M. (2010). (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muchacka B., Kaleta-Witusiak M., Walasek-Jarosz B. (2013). *Autorefleksja i analiza pracy własnej*. Kielce: Wydawnictwo SSW.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2017). *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia*. *Przegląd literaturowy*. „Forum Oświatowe”, 30 (2). s. 95–115, dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/526/368> (otwarto: 16.04.2018 r.).
- Nalaskowski A. (2002). *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2007). *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*. W: Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M. (red.). *Narracja–krytyka–zmiana–praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN.
- Pietrasiniński Z. (2001). *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Pollard A. (1998). *Reflective Teaching in the Primary school. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Renzulli J. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. W: Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.). *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Szymczak M. (red.). (1982). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.

Szymczak J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Szymczak J. (2015). *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (28).

BARRIERS AND LIMITATIONS IN THE REFLECTIVE DEVELOPMENT OF EARLY EDUCATION TEACHERS

Abstract: The idea of reflective development of teachers has been an important issue in education for years, but this slogan remains in the space of wishes and postulates. Researchers most often do not delve into the reasons for the persistent remaining of teachers on safe positions of a non-reflective, instrumental-technical way of experiencing reality. Therefore, the aim of the article will be an analysis of the subjective and external limitations in the process of reflective development of early education teachers. The presented classification of limitations will include subjective barriers (cognitive, emotional-motivational and related to personality) and (related to external factors) cultural, political and environmental barriers, which are linked to the specificity of the educational process. It should be emphasized that the awareness of factors inhibiting or limiting reflective professional development may contribute to a better understanding of the situation of early education teachers, as it is one of the most optimal forms of participation in postmodernity.

Keywords: reflexivity, limitations in the development of early childhood teachers.

Bożena Muchacka – profesor, doktor habilitowany. Jest autorką ponad 120 publikacji w tym 12 monografii, m.in.: *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej* (1999); *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu* (2000); *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych* (wspólnie z I. Czają-Chudyba 2007); *Educational aspects children's play's* (2008); *Nauczyciele wczesnej edukacji – koncepcje, kształcenie, wyzwania* (2016). Ponadto jest autorką 21 redakcji prac zbiorowych oraz ok. 90 artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki zabawy, dydaktyki i pedeutologii. Jest twórcą i redaktorem naczelnym czasopisma „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” (6 pkt MNiSW). Od 1980 roku zatrudniona jest w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, gdzie pełniła funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego, a obecnie zajmuje tam stanowiska dyrektora Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej i kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej. Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, ul. R. Ingardena 4, 30-060 Kraków. Adres e-mailowy: bozena.muchacka@gmail.com.

Iwona Czaja-Chudyba – doktor habilitowany. Jest psychologiem i pedagogiem. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół obszarów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, psychopedagogiki twórczości, pedagogiki zdolności, pedeutologii i psychologii klinicznej.

Jest autorką ponad 90 publikacji, w tym: czterech monografi autorskich, m.in.: *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności* (2013) i *Jak rozwijać zdolności dziecka?* (2009), czterech pozycji współautorskich i wieloautorskich, a także dwóch programów nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej: *Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci* oraz *Twórczo odkrywam świat – program rozwijania twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej* (wspólnie z W. Wentem). Jest zastępcą redaktora naczelnego czasopisma „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” (6 pkt MNiSW). Obecnie zatrudniona jest na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, pełni tam funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i zastępcy dyrektora Instytutu. Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, ul. R. Ingardena 4, Kraków. Adres e-mailowy: iwona.czajachudyba@gmail.com.