



Lucyna Myszka-Strychalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0003-2973-1379

Myślenie krytyczne młodzieży – wyniki diagnozy realizowanej w ramach innowacji pedagogicznej

Critical thinking of young people - the results of diagnosis carried out as part of pedagogical innovation

Abstract: The article presents the results of ex-ante and ex-post evaluation carried out as part of methodical pedagogical innovation aimed at developing critical thinking among young people from grades VI-VIII of primary school based on the use of the concept promoted by the Institute of Critical Thinking. It was addressed to students with special educational needs attending classes developing emotional and social competences due to their special difficulties in collecting and processing information and peer functioning. The methodics of critical thinking assumes supporting young people in the area of communication skills (also in the field of recognizing and naming emotions and needs) and analyzing messages. In order to diagnose the changes that occurred in them during the implementation of the project, an original written structured interview questionnaire was constructed and the Questionnaire of Intrapersonal, Interpersonal Attitudes and Attitudes Towards the World by Ewa Wysocka and Bartłomiej Gołek was used. The obtained data indicate that in adolescents there have been favorable changes in the way of understanding the term „critical thinking”, the assessment of the levels of skills associated with it, peer relations, as well as self-esteem and interpersonal functioning. They allow us to conclude that critical thinking affects young people in terms of general development, including supporting

them in the area of socio-emotional development, and is used in working with students with special educational needs.

Keywords: critical thinking, pedagogical innovation, youth, educational practice, special educational needs.

Wprowadzenie - znaczenie myślenia krytycznego dla rozwoju młodzieży

Myślenie krytyczne można analizować z różnych perspektyw jako umiejętność lub zestaw umiejętności, dyspozycję, zmianę rozwojową, wartość lub koncepcję (Butterworth i Thwaites, 2013; Zbróg, 2020) i każde z nich ma istotne znaczenie dla młodzieży. Krytycyzm w myśleniu będący jednym z celów rozwoju mających miejsce w okresie dojrzewania (Piotrowski, Ziółkowska i Wojciechowska, 2014), odnosi się nie tylko do modyfikacji sposobu postrzegania siebie (w aspekcie psychofizycznym) przez nastolatka, ale również otoczenia społecznego i świata. W rezultacie buduje on swoją tożsamość, światopogląd oraz system wartości, poszerzając samoświadomość w zakresie zasad regulujących życie społeczne (Kohlberg, 1971), własnej autonomii i wzorów osobowych (Erikson, 1986; Havighurst, 1981; Oleś, 2011). Kwestionowanie znanych i jasnych dotychczas założeń przez młodych ludzi w formie buntu i konfliktów z otoczeniem jest niejako przypisane (w szczególności) do wczesnej fazy adolescencji (Oleszkowicz i Bąk, 1997).

Szkoła jest zobowiązana do doskonalenia umiejętności krytycznego myślenia jako celu kształcenia w zakresie rozwoju poznawczego począwszy od pierwszego etapu edukacyjnego, z kolei w klasach IV-VIII szkoły podstawowej krytyczne analizowanie informacji, formułowanie opinii i wykorzystywanie ich w procesie samorozwoju staje się nieodłącznym elementem nauczania w obszarze różnych przedmiotów (Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej, 2017). Doniosłość efektywnej realizacji niniejszych postulatów podkreśla Iwona Czaja-Chudyba stwierdzając, że „szkoła, która odżegnuje się od wspierania umiejętności krytycznego myślenia, pozostawia dziecko zagubionym i samotnym, w gąszczu umiejętnie podsycanych pragnień konsumenckich, marzeń i bezrefleksyjnej preferencji stylów życia” (Czaja-Chudyba, 2020, s. 33). Zdolność ta okazuje się niezbędna do analizowania różnorodnych informacji (w tym także identyfikowania *fake news*), chroni przed uleganiem manipulacji i konformizmowi (Garstka i Śliwerski, 2019), sprzyja kształtowaniu postawy ukierunkowanej na partycypację społeczną (Uribe-Enciso, Uribe-Enciso i Del Pilar Vargas-Daza, 2017), stymuluje kreatywność (De Bono, 2010) oraz angażuje umiejętności metapoznawcze w zakresie planowania i oceny efektywności podejmowanych działań (Kelly

i Ho, 2010). Staje się ona również szczególnie istotna dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy niejednokrotnie przejawiają trudności gromadzenia i przetwarzania informacji, a brak odpowiedniego wsparcia pedagogicznego w tym obszarze przekłada się na niepowodzenia edukacyjne oraz psycho-społeczne (Domagała-Zyśk, 2012). Ponadto myślenie krytyczne ma znaczenie dla kariery zawodowej młodzieży, bowiem Światowe Forum Ekonomiczne (Whiting, 2020) wskazało je oraz związane z nim aktywne uczenie się, rozwiązywanie problemów i wnioskowanie w gronie dziesięciu kluczowych kompetencji przyszłości na współczesnym rynku pracy. Argumenty te wskazują na konieczność propagowania tej umiejętności wśród młodych ludzi partycypujących we współczesnej, wielokulturowej rzeczywistości podlegającej dynamicznym zmianom, niosącej za sobą liczne wyzwania dla ich rozwoju.

Uzasadnienie i założenia innowacji

Doniosłość znaczenia krytycznego myślenia dla młodzieży stała się przyczynkiem przeprowadzenia innowacji pt. *Myślenie krytyczne w rozwijaniu umiejętności społeczno-emocjonalnych uczniów*. Ponadto, w zasobach polskiej literatury pedagogicznej zauważa się niewielką liczbę opracowań traktujących o rozwijaniu koncepcji myślenia krytycznego w szkołach (Kalbarczyk, 2017). Natomiast, zgodnie z myślą Zbigniew Kwiecińskiego to właśnie „edukacja jest wielką nadzieją współczesności, ale sama jest ogromnie zagrożona, napełniona wewnętrznymi sprzecznościami i niedoceniona” (Kwieciński, 2012, s. 67). Oznacza to, że z jednej strony mierzy się ona z różnymi wyzwaniami stawianymi przez podlegający dynamicznym modyfikacjom świat, zaś z drugiej pokłada się w niej nadzieje związane z wychowywaniem i edukacją tzw. otwartego indywidualisty (Obuchowski, 2001) - jednostki samostanowiącej, niepoddającej się manipulacjom, umiejącej dokonywać krytycznych, opartych na refleksyjnej analizie wyborów, a zatem optymalnie przystosowanej do życia w warunkach nieprzewidywalnej rzeczywistości. Umiejętność krytycznego i kreatywnego myślenia jest także immanentnym składnikiem koncepcji twórczych orientacji życiowych Agaty Cudowskiej (2018), o rozwój których warto dbać w środowisku edukacyjnym. Inspiracja do wprowadzenia innowacji narodziła się również z konieczności kształtowania kompetencji kluczowych wśród uczniów, w tym między innymi kompetencji społecznych i obywatelskich oraz umiejętności uczenia się. Ich istota tkwi w przygotowaniu młodych ludzi do satysfakcjonującego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym oraz kształtowania świadomości własnego procesu rozwoju. Natomiast, zgodnie

z myślą Marii Czerepaniak-Walczak (2001) to samodzielność nauczyciela w podejmowania różnego rodzaju działań ukierunkowanych na wprowadzenie zmian w oświacie jest koniecznym warunkiem ich skuteczności.

Założenia innowacji pozwalały na jej realizację zarówno w warunkach edukacji stacjonarnej, jak i w formie zdalnej. Jej adresatami byli uczniowie klas VI-VIII uczęszczający na zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, zaliczający się do grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ich szczególne wymagania dotyczące wsparcia przez środowisko szkolne w sferze psycho-społecznej, podatność na uleganie oddziaływaniom otoczenia, manipulację, czy odrzucenie rówieśnicze (Plichta i in., 2018) oraz tendencja do przejawiania obniżonej samooceny (Dykcik, 2001; Siemionow, 2017) - stanowią dodatkowe uzasadnienie dla kwalifikacji do udziału w innowacji pedagogicznej. Założenia metodyczne krytycznego myślenia odpowiadają ich potrzebom (bazują na ich własnych przemyśleniach, wiedzy, doświadczeniu i możliwościach), mogą stanowić formę wsparcia sprzyjającego rozwojowi kompetencji deficytowych, identyfikacji trudności oraz radzenia sobie z nimi, a tym samym zwiększać satysfakcję z jakości budowanych relacji interpersonalnych (Maciejewska i Rajska, 2013). Ponadto, osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych znamionują się coraz większym zróżnicowaniem indywidualnym (Brzezińska, Jabłoński i Ziółkowska, 2014), natomiast rutyny i narzędzia myślenia krytycznego bazują na ich potencjale zastanym, dlatego też pozwalają na integrację nawet bardzo heterogenicznego pod względem kapitału intelektualnego, czy społecznego zespołu.

Główny cel przedsięwzięcia zogniskowany był wobec rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz poznawczych młodzieży poprzez wykorzystanie postaw, rutyn i narzędzi myślenia krytycznego promowanych przez TOC dla Edukacji Polska (obecnie Instytut Krytycznego Myślenia)¹ podczas zajęć. Z kolei jego cele szczegółowe koncentrowały się na budowaniu pozytywnych relacji w zespole uczniowskim, motywowaniu młodzieży do poznawania siebie, uczenia się i wnikliwszego obserwowania otaczającej jej

¹ Założenia krytycznego myślenia, na których opierała się innowacja promowane są przez Akredytowany Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli - Instytutu Krytycznego Myślenia, którego założycielem jest Maciej Winiarek (ekspert myślenia krytycznego oraz prekursor jego postaw, narzędzi oraz rutyn w polskiej szkole). Szczegółowe informacje na temat działalności Instytutu są dostępne na stronie internetowej: <https://instytutkrytycznegomyslenia.pl/> (dostęp: 22.05.2022). Autorka i osoba realizująca innowację zgłębiała wiedzę i umiejętności z zakresu myślenia krytycznego podczas szkolenia trenerskiego mającego miejsce w Gdańsku w 2020 roku organizowanego przez Toc dla Edukacji Polska prowadzonego przez Macieja Winiarkę i Annę Jurewicz.

rzeczywistości oraz w efekcie - poszerzenia jej samoświadomości w zakresie własnych potrzeb, umiejętności rozwiązywania problemów (także związanych z funkcjonowaniem społecznym, np. poprzez doskonalenie sztuki argumentowania), zwiększenie samodzielności działania oraz poczucia odpowiedzialności (również za przebieg zajęć).

Rutyny myślenia krytycznego, na których bazuje Instytut Krytycznego Myślenia zostały stworzone przez mający wieloaspektowy charakter Project Zero (Project Zero) poświęcony edukacji artystycznej (teoria symboli, język i zrozumienie sztuki oraz rozwijanie zdolności artystycznych) i interdyscyplinarnemu nauczaniu. Został on zainicjowany w 1967 roku na Harvard Graduate School of Education w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej przez Nelsona Goodmana (Howard, 1971), w późniejszym czasie był wielokrotnie wznawiany w ramach licznych inicjatyw i projektów badawczych realizowanych pod tą samą nazwą. Problematyka kolejnych eksploracji poszerzała listę stawianych w nich pytań badawczych i ukierunkowała je na różnorodne aspekty edukacji, w tym w szczególności na aktywne uczenie się, nauczanie dla zrozumienia, krytyczne i kreatywne myślenie oraz opierała się na wdrażaniu niekonwencjonalnych i atrakcyjnych dla młodych ludzi metod uczenia się w proces edukacyjny (deLusé, 2009; Howard, 2016).

W ramach „Projektu Zero” opracowano zestaw ponad 80 narzędzi (praktyk) wspierających proces myślenia uczniów określonych mianem rutyn (Thinking Routine), stanowiących pewnego rodzaju powtarzalne procedury lub schematy działania możliwe do wykorzystania przez uczniów i nauczycieli nie tylko w czasie zajęć dydaktycznych, ale także w codziennych sytuacjach. Najczęściej opierają się one na określonym zestawie pytań lub opisie kilku kroków, jakie należy podjąć w celu uruchomienia myślenia krytycznego u młodzieży (*Harvard Graduate School of Education*, 2022). Rutyny myślowe ze względu na brak skomplikowania, prostotę użycia oraz łatwość zapadania w pamięć, przyczyniają się do wytworzenia nawyków umysłu (regularnych wzorców zachowania intelektualnego), w wyniku czego mogą być stosowane w wielu kontekstach oraz podczas różnych przedmiotów szkolnych (Agency by Design, *Thinking Routines*). Ich celem jest zachęcanie uczniów do samodzielnego myślenia, dzielenia się własnymi przemyśleniami i doświadczeniami, dlatego też ich dobór powinien być warunkowany poprzez rodzaj omawianych treści i potrzeb uczestników lekcji.

Z kolei do grona narzędzi zaliczają się: „Narzędzia TOC” (skrót od angielskiej nazwy *Theory of Constraints*, czyli Teoria ograniczeń) autorstwa Eliyahu M. Goldratta oraz „Mapa Rozwiązywania Problemów PSM” opracowana przez Danilo Sirias. W swoich założeniach mają one wspierać

proces myślenia krytycznego poprzez jego wizualną organizację, dzięki nim użytkownicy szybciej dostrzegają powiązania pomiędzy analizowanymi treściami, wyciągają wnioski i rozwiązują problemy. W efekcie wdrażania rutyn i narzędzi podczas zajęć dydaktycznych u młodych ludzi kształtują się postawy krytycznego myślenia, które wyrażają się w pewnego rodzaju otwartości poznawczej i rzetelnej ocenie swojej aktywności intelektualnej oraz opierają się na gotowości do ewaluowania posiadanego stanu wiedzy na podstawie nowych informacji.

Zgodnie z ideą myślenia krytycznego promowanego przez Instytut Krytycznego Myślenia - koncepcji mającej w Polsce stosunkowo niedługą tradycję rozpoczynającą się w 2006 roku – zarówno uczeń, jak i nauczyciel odkrywają siebie w procesie edukacyjnym, poprzez tworzenie własnej refleksji na temat swojej wiedzy, omawianie materiału oraz sytuacji towarzyszących temu procesowi. W rezultacie rozumieją oni cele uczenia się, rozwijają swoją ciekawość poznawczą poprzez konstruowanie pytań i kwestionowanie posiadanych wiadomości, uczą się aktywnie (przy zwiększonym udziale ucznia podczas lekcji na rzecz minimalnej działalności nauczyciela) oraz rozwijają umiejętność prowadzenia dialogu i rzeczowego argumentowania (Młyńska, 2019). W toku myślenia krytycznego definiowanego jako „zbiór postaw, zachowań, działań, dzięki którym potrafimy zrozumieć informację, która płynie od zewnątrz jak i z wewnątrz, po to aby podjąć najlepszą decyzję w tym momencie” (Instytut Krytycznego Myślenia, *20 najlepszych inspiracji...*, s. 4), dostrzegamy i kreujemy różnorodne opcje rozwiązań sytuacji (dokonując jej oglądu z różnych perspektyw), jednocześnie pojmując jej zależności przyczynowo – skutkowe (Kordziński, 2016, s. 201-202). Skonstruowany w niniejszy sposób tok kształcenia opierający się na czterech filarach: myśleniu krytycznym, kooperacji, komunikacji i kreatywności (Instytut Krytycznego Myślenia, *Myślenie krytyczne*), wspiera w budowaniu atmosfery wzajemnego szacunku, bycia wysłuchanym i nieoceniającym, sprzyja tworzeniu pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz rówieśnikami, co nie pozostaje bez znaczenia dla ich funkcjonowania społecznego. Praca w oparciu o koncepcję i metodykę myślenia krytycznego rozwija zdolności młodych ludzi do rozpoznawania potrzeb i emocji własnych oraz innych osób, zaś doskonalone za jego pomocą umiejętności komunikacyjne pełnią nieocenioną rolę chociażby w procesie rozwiązywania konfliktu, czy radzenia sobie w sytuacji trudnej, co rekomenduje ich stosowanie podczas zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne.

Przebieg innowacji i procesu ewaluacji

Innowacja trwała cały rok szkolny 2020/2021 (od września do czerwca) oraz została przeprowadzona w Szkole Podstawowej im. Tadeusza Kościuszki w Lubiczu Górnym. Ze względu na okres pandemii wirusa SARS-CoV-2 i choroby COVID-19, którą wywołuje w okresie od 24 października 2020 r. do 16 maja 2021 r. realizowana była w formie kształcenia na odległość, zaś w pozostałym czasie edukacji w trybie stacjonarnym. Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne odbywały się raz w tygodniu w wymiarze 45 (zajęcia w szkole)² lub 30 minut (kształcenie na odległość)³.

Innowacja polegała na tym, że podczas zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne nauczyciel je prowadzący realizował tematy związane z potrzebami uczniów w obszarze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego oraz zaleceniami zawartymi w ich dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej (były one ujęte w programie zajęć opracowanym dla danej grupy) z wykorzystaniem rutyn i narzędzi myślenia krytycznego. Podjęte przedsięwzięcie nie zakładało zatem zmiany ogólnego zakresu treściowego przewidzianego dla uczestników zajęć, a jedynie sposób (metodykę) ich realizacji. Tematy spotkań oscylowały wokół zagadnień integracji jego członków, poznania siebie, pełnionych ról społecznych, kształtowania poczucia własnej wartości, komunikacji interpersonalnej i budowania relacji społecznych i sposobów rozwiązywania konfliktów, rozumienia siebie i innych, radzenia sobie ze stresem, agresją, emocjami w sytuacjach trudnych oraz identyfikowania własnego systemu wartości. Natomiast w czasie każdego z nich stosowano od 2 do 4 wybranych rutyn spośród następujących: MOST, widzę-myszę-zastanawiam się, pomyśl-znajdź parę-podziel się, 12 pytań, różne punkty widzenia, długopis mówi (*chalk talk*), kawusia, wędrujące kartki, double buble, 5xdlaczego? oraz drabina metapoznania (ich charakterystyka dostępna jest w pozycji: Winiarek, 2022) lub/ oraz narzędzi takich jak chmurka, gałązka logiczna i drzewko ambitnego celu (ich opis znajduje się tutaj: Winiarek, 2018a). Były one dobierane zależnie od celów danych

² Warunki organizacyjne niniejszych zajęć reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z późniejszymi zmianami (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280).

³ Kwestię czasu trwania godziny lekcyjnej prowadzonej zdalnie reguluje: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz. U. z 2020 r. poz. 1539).

zajęć, potrzeb uczniów oraz aktualnej sytuacji (np. przemysłów młodzieży pojawiających się w trakcie spotkania, które wskazywały, że użycie innej, niż wcześniej założona przez nauczyciela rutyny, będzie bardziej adekwatne).

W celu zdiagnozowania zmian oraz postępów, jakie nastąpiły u uczniów w rezultacie realizowanej innowacji przeprowadzono ewaluację *ex-ante* i *ex-post*. Dzięki porównaniu uzyskanych w ich ramach wyników możliwe było udzielenie odpowiedzi na główne pytanie badawcze: „Jakie zmiany w obszarze myślenia krytycznego i intra-, interpersonalnych oraz nastawień wobec świata nastąpiły u młodzieży biorącej udział w innowacji w ciągu roku szkolnego 2020/2021?”. Ewaluacja *ex-ante* została dokonana w momencie przystępowania młodzieży do udziału w innowacji (wrzesień 2020). Wykorzystano w niej autorski pisemny kwestionariusz wywiadu ustrukturyzowanego składający się z 4 pytań otwartych, półotwartych oraz zamkniętych oraz liczący 60 stwierdzeń Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) autorstwa E. Wysockiej i B. Gołka (2011). W przypadku każdego sformułowania uczniowie określali, w jakim stopniu się z nim zgadzają, wybierając odpowiednią cyfrę (4 – zdecydowanie się zgadzam; 3 – raczej się zgadzam; 2- raczej się nie zgadzam; 1- zdecydowanie się nie zgadzam). Problematyka badań przeprowadzonych w ramach ewaluacji była ukierunkowana na rozpoznanie przejawianego przez nich poziomu umiejętności myślenia krytycznego oraz samooceny, przekonań dotyczących relacji z otoczeniem społecznym, obrazu świata i własnego życia na podstawie ich subiektywnych deklaracji. Natomiast na etapie badania *ex-post* analizowano te kategorie na wyjściu z innowacji (czerwiec 2021) za pomocą tych samych narzędzi badawczych oraz uzupełniono ją rozmową z uczniami (mającą charakter badań jakościowych) na temat zgromadzonych w trakcie spotkań doświadczeń.

Tabela 1. Zmienne poddane analizom podczas ewaluacji ex-ante i ex-post.

Narzędzie	Źródło	Zmienne	Uzasadnienie wyboru
Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS) autorstwa E. Wysockiej i B. Gołka	Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej	Przekonania dotyczące: własnej osoby (Ja), w której skład wchodzi samoocena ogólna (niespecyficzna; sfery: poznawczo-intelektualna, fizyczna, społeczno-moralna, charakterologiczna) i globalna (specyficzna), relacje z otoczeniem społecznym (funkcjonowanie interpersonalne: inni wobec mnie – wsparcie, brak zagrożenia, Ja wobec innych – prospołeczność, brak agresywności), obraz świata (sensowność, zorganizowanie świata i przychylność świata), obraz życia (poczucie skuteczności, brak poczucia bezradności)	Test diagnozuje obszary rozwijane podczas zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, posiada dobrą rzetelność określoną na podstawie współczynnika Alfa Cornbacha, wynoszącą 0,874 oraz pozwala na samoobadanie adolescentów.
Autorski kwestionariusz ankiety	Analizy własne	Zmienne zależne: sposób rozumienia pojęcia „myślenie krytyczne”, poziom umiejętności krytycznego myślenia (odróżnianie faktów od opinii, ocena poziomu umiejętności związanych z myśleniem krytycznym), ocena relacji z grupą zajęciową	Pomiar, określenie zmiany w wyniku innowacji.
Zmienne socjo-demograficzne	Pytania metryczkowe powszechnie stosowane w badaniach edukacyjnych	Zmienne niezależne: płeć, wiek, klasa, końcoworoczna średnia ocen, frekwencja podczas zajęć, specjalne potrzeby edukacyjne	Charakterystyka badanej grupy. Zmienne niezostaną wykorzystane jako kryterialne do porównań międzygrupowych w populacji ze względu na jej małą liczebność.

Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyka grupy uczniów realizujących innowację

Innowacja była przeprowadzona z udziałem 2 uczennic i 5 uczniów w wieku od 12 do 14 lat z klas VI-VIII uczęszczających do jednej z grup realizujących zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne. Zostali oni wytypowani do projektu w wyniku doboru celowego pod względem kryterium wieku i dostępności (zespół zajęciowy tworzyli najstarsi uczniowie ze szkoły, których rodzice wyrazili zgodę na udziału w zajęciach specjalistycznych prowadzonych przez nauczyciela przeprowadzającego innowację) oraz legitymowanie się zbliżonymi problemami w obszarze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. Każdy z nich ze względu na przejawiane trudności kwalifikował się do grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁴. Posiadane przez nich dokumenty wydane przez

⁴ W zajęciach rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne zazwyczaj uczestniczą uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych posiadający opinię lub orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej na podstawie, których zostają oni objęci stosowną

poradnię psychologiczno-pedagogiczną zawierały zalecenia o kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z napięciem emocjonalnym, stresem oraz niepowodzeniami w sytuacjach trudnych, kształtowaniu pozytywnych relacji rówieśniczych i budowaniu adekwatnego poczucia własnej wartości. W gronie uczniów znalazły się również osoby mające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność ruchową, słuchową i zespół Aspergera. Uczęszczali oni do 6 różnych oddziałów klasowych. Ponadto, legitymowali się oni różnymi osiągnięciami edukacyjnymi wyrażanymi w średnich ocen końcoworocznych mieszczący się w przedziale od poniżej 3,5 do ponad 5,0 oraz zróżnicowaną frekwencją podczas zajęć począwszy od 97,0% a na 39,0% skończywszy.

Tabela 2. Charakterystyka uczniów realizujących innowację pedagogiczną.

Uczeń	Płeć ⁵	Wiek	Klasa	Końcoworoczna średnia ocen	Frekwencja podczas zajęć	Specjalne potrzeby edukacyjne
1	M	13 lat	VII	Poniżej 3,5	28 na 31 spotkań	Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego- niepełnosprawność ruchowa, a tym afazja; zalecenie o motywowaniu do pokonywania trudności, budowaniu relacji z rówieśnikami
2	M	13 lat	VII	Powyżej 5,0	30 na 31 spotkań	Zalecenie o kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z emocjami
3	K	13 lat	VII	Między 3,5 a 4,74	15 na 31 spotkań	Zalecenie o kształtowaniu umiejętności asertywności, radzenia sobie ze stresem, z niepowodzeniami i budowania relacji rówieśniczych, wzmacnianiu samooceny
4	M	13 lat	VII	Między 3,5 a 4,74	24 na 31 spotkań	Zalecenie o kształtowaniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych, ze stresem, napięciem, niepowodzeniami, wyrażania własnych potrzeb i emocji
5	K	14 lat	VIII	Między 3,5 a 4,74	19 na 31 spotkań	Zalecenie o wzmacnianiu poczucia własnej wartości, rozwijaniu umiejętności panowania nad emocjami

pomocą w placówkach edukacyjnych. Sytuacja ta miała również miejsce w przypadku osób realizujących przedstawną w artykule innowację pedagogiczną.

⁵ M – Mężczyzna, K- Kobieta.

6	M	12 lat	VI	Między 3,5 a 4,74	29 na 31 spotkań	Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – niepełnosprawność sprzężona - dziecko słabosłyszące, z autyzmem, w tym zespół Aspergera, zalecenie o rozwijaniu kompetencji społecznych, umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej
7	M	14 lat	VIII	Poniżej 3,5	12 na 31 spotkań	Zalecenie o kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z napięciem emocjonalnym w sytuacjach trudnych i nawiązywaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki innowacji

W celu poznania wiedzy uczestników innowacji na temat krytycznego myślenia poproszono ich o określenie, w jaki sposób rozumieją niniejsze pojęcie. O ile początkowo kojarzyło się im ono z krytykowaniem, ocenianiem kogoś, pesymistycznym nastawieniem do świata, nieprzemyślanym działaniem o pejoratywnych konotacjach oraz denerwowaniem się, o tyle w końcoworocznych refleksjach dostrzegalna jest znacząca zmiana w tym obszarze. Młodzież zaczęła postrzegać myślenie krytyczne w kategoriach zalety, definiując je jako: patrzenie na daną sytuację z różnych perspektyw i wyciąganie wniosków, opieranie się na faktach w swoich wypowiedziach, zadawanie sobie pytań, poprzedzanie swojego stanowiska namysłem oraz analityczne ustosunkowaniem się do własnej osoby.

Z kolei, przejawiany przez uczniów poziom krytycznego myślenia określany był poprzez ich subiektywną ocenę umiejętności z nim związanych (tabela 3). W przypadku każdej z nich określali oni, w jakim stopniu swoim zdaniem przejawiali je w momencie wypełniania kwestionariusza na skali od 0 (tej umiejętności w ogóle nie posiadam) do 6 (tą umiejętnością posiadam w pełni rozwiniętą). Uzyskany materiał diagnostyczny pozwala odnotować, że uczestnicy innowacji dostrzegli rozwój 13 na 19 wymienionych kompetencji ciągu roku szkolnego. Ich szacunki wskazują, że największy progres nastąpił w przypadku bezstronnego myślenia, zdolności do porozumiewania się z innymi oraz predyspozycji do współpracy. Warto zaznaczyć, że w początkowej fazie badania plasowały się one na pozycjach najslabiej rozwiniętych zdolności. W końcowym etapie ewaluacji w gronie najwyżej ocenianych umiejętności znalazły się: szacunek do zdania innych osób, przedstawianie swojego zdania, osiągnięcie wyznaczonego celu, odróżnianie przyczyny od skutku wydarzeń, faktów od opinii oraz zachowywanie bezstronności.

Tabela 3. Ocena umiejętności związanych z myśleniem krytycznym prezentowanych przez młodzież biorącą udział w innowacji.

Opis umiejętności	Ewaluacja ex-ante	Ewaluacja ex-post
Potrafię odróżniać fakty od opinii.	3,436	4,0
Myślę bezstronnie.	2,57	4,0
Nie oceniam (ludzi, wydarzeń), jeśli nie posiadam wystarczających dowodów.	3,57	3,71
Szanuję zdanie innych osób.	4,43	4,57
Umiem przedstawić swoje stanowisko w jakiejś sprawie.	3,57	4,14
Umiem myśleć logicznie.	3,57	3,71
Gdy wyznaczę sobie cel, wiem, co zrobić, by go osiągnąć.	4,14	4,14
Staram się rozumieć potrzeby innych ludzi.	3,86	3,71
Gdy się z kimś pokłóć, analizuję przyczyny tego konfliktu i to, co się wydarzyło.	3,71	3,14
Potrafię określić, co jest przyczyną, a co skutkiem różnych wydarzeń.	4,14	4,14
Wiem, jak się uczyć.	3,43	3,71
Znam różne sposoby rozwiązywania problemów.	3,71	3,86
Dobrze radzę sobie z wystąpieniami przed innymi.	3,14	2,86
Potrafię porozumiewać się z innymi.	2,43	3,71
Umiem współpracować.	2,86	3,86
Potrafię nazywać swoje emocje.	3,29	3,71
Wiem, czego potrzebuję.	4,29	4,0
Jestem kreatywny/a.	3,57	3,57
Ciągle kwestionuję (poddaję w wątpliwość) swoją wiedzę.	3,86	3,86

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku kolejnego pytania uczniowie decydowali o tym, czy stwierdzenie jest faktem, czy opinią (tabela 4). Okazuje się, że w trakcie innowacji nastąpił rozwój ich umiejętności odróżniania faktów od opinii, na co wskazuje poprawa uzyskanych wyników w przypadku 5 na 6 możliwych stwierdzeń w końcowej fazie diagnozy. Warto również zauważyć, że wszyscy bezbłędnie wyłonili fakty spośród podanych odpowiedzi.

⁶ Liczby podane w tabeli oznaczają średnią arytmetyczną ocen umiejętności uzyskaną przez wszystkich uczniów biorących udział w innowacji.

Tabela 4. Odpowiedzi udzielane przez uczniów biorących udział w innowacji na pytanie: „Które z podanych stwierdzeń jest faktem, a które opinią?”

ZDANIE	Prawidłowa odpowiedź	Ewaluacja ex-ante		Ewaluacja ex-post	
		FAKT	OPINIA	FAKT	OPINIA
Każdy człowiek ma jakieś zainteresowania.	O ⁷	4 ⁸	3	3	4
W Polsce jest 16 województw.	F	5	2	7	0
Wszyscy ludzie na całym świecie mają ręce i nogi.	O	3	4	2	5
Chłopcy powinni nosić spodnie.	O	2	5	3	4
Najlepszym sposobem na rozwiązanie konfliktu jest rozmowa.	O	4	3	3	4
Stolicą Polski jest Warszawa.	F	6	1	7	0

Źródło: Opracowanie własne.

W toku regularnych spotkań podczas zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne wzmocniła się integracja zespołu. Świadczy o tym wzrost oceny jakości relacji rówieśniczych, który na etapie ewaluacji ex-ante był szacowany przez młodzież średnio na 4,71 punktów na skali od 1 do 10 (gdzie 1 oznaczało – moje relacje są bardzo złe, a 10 – moje relacje są bardzo dobre), zaś w badaniu ex-post notowała je ona na 7,71 punktów. Subiektywne poczucie rozwoju relacji społecznych z grupą zajęciową zostało dostrzeżone przez 6 uczestników innowacji, zdaniem jednego z nich zmiana w tym obszarze nie nastąpiła. Uczniowie zaznaczali, że cenna była dla nich możliwość poznania sposobu myślenia innych osób, dostrzeżenie wyjątkowości każdej z nich i zdobycie przekonania o ich życzliwości oraz chęci pomocy.

Interesujących poznawczo spostrzeżeń dostarczają również wyniki dotyczące relacji społecznych oraz nastawień uczniów wobec siebie i świata (tabela 5). Ukazują one bowiem, że największe zmiany w ciągu roku szkolnego nastąpiły u nich w obszarze samooceny (ponad pięciopunktowy wzrost) oraz funkcjonowania interpersonalnego (ponad czteropunktowy wzrost). O ile w początkowej fazie diagnozy plasowały się one u nich na średnim poziomie, o tyle na jej końcowym etapie pozostawały na skraju

⁷ O – opinia; F – fakt.

⁸ Liczby podane w tabeli oznaczają sumę odpowiedzi wszystkich uczniów biorących udział w innowacji.

pomiędzy poziomem średnim a wysokim (trudno jednoznacznie orzec ze względu różne normy opisowe dla dziewcząt i chłopców). Najbardziej znaczący wzrost samooceny można odnotować w jej sferze charakterologicznej i społeczno-moralnej. Oznacza to, że młodzież z osób ambiwalentnie postrzegających własny charakter i swoje zachowania wobec innych ludzi, zaczęła pozytywnie ustosunkowywać się wobec prezentowanych przez siebie cech osobowościowych jako istotnych dla funkcjonowania interpersonalnego i samorozwoju oraz percypować siebie jako jednostki przestrzegające zasady regulujące życie społeczne (Gołek i Wysocka, 2011, s. 65). Ponadto, uznaje ona siebie za konsekwentną w dążeniu do realizacji obranych sobie celów, odpowiedzialną i lojalną wobec dobra wspólnego oraz przejawia pozytywne nastawienie wobec życia. Z kolei w obszarze funkcjonowania interpersonalnego najistotniejsze zmiany dotyczą sfery „brak poczucia zagrożenia” (ponad dwupunktowy wzrost). W niniejszym polu średnia arytmetyczna wyników uzyskanych przez wszystkich uczniów wskazuje, iż wyjściowo przejawiali je oni na poziomie niskim, zaś w końcowej fazie badania na średnim. Prawidłowość ta dowodzi, że relacje z innymi ludźmi, które postrzegali przez pryzmat doświadczania nieprzyjemnych sytuacji, takich jak krytykowanie oraz brak sympatii, negatywne komunikaty pod swoim adresem, zaczęły mieć charakter bardziej zróżnicowany – dostarczać zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych doświadczeń, przyczyniając się do poczucia umiarkowanego bezpieczeństwa społecznego (Gołek i Wysocka, 2011, s. 67). W konsekwencji nastawienia innych ludzi wobec adolescentów są postrzegane przez nich, jako bardziej życzliwe. W przypadku pozostałych obszarów poddawanych analizie w procesie ewaluacji - obrazów świata i własnego życia - zarówno na wyjściowym jak i końcowym etapie badania sytuowały się one na przeciętnym stopniu, przy czym w przypadku obrazu własnego życia nastąpił jego spadek. Poziom ten wskazuje na tendencję uczniów do ambiwalentnego postrzegania środowiska swojej egzystencji, jako nie zawsze sprawiedliwego i przychylnego ludziom oraz skłonności do zróżnicowanej oceny własnych możliwości działania, zależnej od zaistniałych okoliczności (Gołek i Wysocka, 2011, s. 75). Jego obniżenie może być spowodowane tym, że okres pandemii SARS-CoV-2 nie był dla młodych ludzi najłatwiejszy i przyczynił się do zmian (w tym również ograniczeń) na wielu płaszczyznach ich funkcjonowania. Warto przywołać w tym miejscu badania przeprowadzone przez A. Guta, które dowodzą, że w tym czasie obniżyło się ich poczucie kontroli i sprawczości (Kopczyńska, 2021).

Tabela 5. Nastawienia intra- i interpersonalne oraz nastawienie wobec świata uczestników innowacji.

Obszar analizy	Ewaluacja ex-ante	Ewaluacja ex-post
SAMOOCENA		
Samooocena globalna specyficzna	54,0 ⁹	59,57
Samooocena poznawczo-intelektualna	14,71	15,28
Samooocena fizyczna	13,43	14,29
Samooocena społeczno-moralna	13,0	15,00
Samooocena charakterologiczna	12,86	15,00
FUNKCJONOWANIE INTERPERSONALNE		
Funkcjonowanie interpersonalne	55,85	60,29
Wsparcie i docenianie ze strony innych	15,14	16,29
Brak poczucia zagrożenia	13,14	15,57
Inni wobec mnie	28,28	31,86
Prospołeczność	14,0	14,43
Brak agresywności	13,57	14,0
Ja wobec innych	27,57	28,43
OBRAZ ŚWIATA		
Obraz świata	26,71	26,85
Sensowność i zorganizowanie świata	13,57	13,71
Przychylność świata	13,14	13,14
OBRAZ ŻYCIA		
Obraz własnego życia	29,43	28,42
Poczucie skuteczności	15,14	14,57
Brak poczucia bezradności	14,29	13,85

Źródło: Opracowanie własne.

Rozmowa podsumowująca innowację wskazała, że biorący w niej udział uczniowie dostrzegli, iż w trakcie roku szkolnego stali się bardziej asertywni, cenili sobie możliwość wyrażenia swojego zdania i bycia wysłuchanym oraz oddziaływania na to, co dzieje się w trakcie spotkania. W ich opinii zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, a w szczególności ich początki, były bardziej interesujące, niż w latach ubiegłych. Warto również podkreślić, że większe zmiany w nastawieniach i opiniach ujawnianych przez młodzież, następowały u osób, które regularnie uczęszczały na zajęcia, z kolei średnia ocen końcoworocznych nie miała pod tym względem różnicującego znaczenia. Ponadto, wartościowe poznawczo może być spostrzeżenie, że w toku realizacji innowacji korzystne modyfikacje (głównie w obszarze

⁹ Liczby podane w tabeli oznaczają średnią arytmetyczną wyników w danym obszarze uzyskanych przez wszystkich uczniów biorących udział w innowacji.

samooceny, funkcjonowania interpersonalnego i obrazu świata, ocenie relacji rówieśniczych i oceny umiejętności związanych z myśleniem krytycznym) nastąpiły u ucznia z zespołem Aspergera, co wskazuje, że rutyny i narzędzia myślenia krytycznego znajdują swoje zastosowanie również w pracy z osobami o tego rodzaju specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjno-wychowawczej

Uzyskane w procesie ewaluacyjnym dane potwierdzają wyraźnie zaistniałą wśród młodzieży korzystną zmianę przejawianych przez nich poglądów i nastawień m. in. w wyniku ich udziału w innowacji pedagogicznej. Warto jednak zaakcentować, że przeprowadzona diagnoza ma swoje ograniczenia. Trudno bowiem jednoznacznie stwierdzić, czy dostrzeżone przeobrażenia zostały spowodowane zastosowaniem rutyn i narzędzi myślenia krytycznego w pracy z uczniami, czy innymi doświadczenia mającymi miejsce w trakcie roku szkolnego, w tym również treścią realizowanego programu zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne opracowanego zgodnie z ich potrzebami. Niemożliwe było dokonanie pomiarów w grupie kontrolnej, ponieważ każdy zespół zajęciowy pracował w oparciu o nieco inne założenia programowe ze względu na specyfikę przejawianych trudności edukacyjno-wychowawczych, a grupa realizująca innowację była jedyną, w skład której wchodził uczniowie z kl. VI-VIII. Ponadto jej niska liczebność sprawia, że uzyskane rezultaty badań powinno traktować się z pewną ostrożnością. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że nastąpiła u niej modyfikacja przekonań na temat myślenia krytycznego oraz rozwój 13 na 19 umiejętności z nim związanych. Dodatkowo zwiększyła się integracja zespołu. Z kolei w kontekście nastawień inter- i intrapersonalnych można odnotować wzrost poziomu samooceny uczniów oraz funkcjonowania międzyludzkiego. Dalszej pracy z adolescentami będą wymagały m. in. takie umiejętności jak: analiza sytuacji konfliktowej, rozumienie potrzeb innych ludzi, sztuka publicznych wystąpień, rozpoznawanie własnych potrzeb, kształtowanie pozytywnego nastawienia wobec świata i własnego życia.

Niniejsze rezultaty uprawniają do wysnucia wniosku o realizacji celów i założeń innowacji na zadowalającym poziomie. Prawidłowość ta może stanowić inspirację oraz motywację do wdrażania rutyn i narzędzi myślenia krytycznego stosowanych w toku realizowanego przedsięwzięcia do pracy z dziećmi i młodzieżą w ramach zajęć dydaktycznych objętych programem nauczania, jak i pozalekcyjnych w różnych typach szkół. Wiedza i kompetencje zdobywane przez uczniów w procesie myślenia krytycznego mają wartość uniwersalną i transferowalną, gdyż wzmacnia ich w poczuciu

własnej wartości i samooceny, zachęca do rozwijania kompetencji społecznych (buduje kapitał społeczny) oraz wyposaża w umiejętności niezbędne do funkcjonowania społeczno-emocjonalnego, takie jak: sprawdzanie faktów i odróżnianie ich od opinii, argumentowanie, analiza i kwestionowanie założeń, tworzenie logicznych powiązań, rozpoznawanie własnych i cudzych potrzeb i emocji, rozwiązywanie problemów oraz przewidywanie konsekwencji (Winiarek, 2018). Niniejsze zdolności mają znaczenie nie tylko dla rozwoju osobistego, ale także z perspektywy przyszłej aktywności młodych ludzi na rynku pracy (Dębowski i Stęchły, 2019; Turek i Wojtczuk-Turek, 2010). Ponadto, utylitarny charakter metodyczny myślenia krytycznego pozwala na jej stosowanie w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w warunkach edukacji hybrydowej oraz różnych kontekstach edukacyjno-wychowawczych.

Efektywność krytycznego myślenia w edukacji rozumianego jako wspólnota dociekania (uczenie się w zespole) oparta na wysokim poziomie refleksyjności, ciekawości poznawczej i kreatywności dostrzegana jest w pracy z dziećmi i młodzieżą (Paul, 1996, Reed, 1998; Robinson i Aronica, 2015; Siegel, 1988; Wasilewska-Kamińska, 2016), w tym również z osobami z grup ryzyka oraz doświadczającymi przemocy w szkole (Lipman, 2021). Zauważa się także postulowanie do jego popularyzacji i rozwijania w szkołach powszechnych (Doktór, 2006; Czaja-Chudyba, 2020; Śliwerski, 2022; Wandke, 2019; Zbróg, 2010). Realizacja treści kształcenia oraz myślenie krytyczne nie wykluczają się, lecz stanowią dla siebie uzupełnienie (Bailin, 2002). Jego stosowanie niesie bowiem za sobą liczne korzyści. Uczeń otrzymuje szansę uzewnętrznienia swoich myśli, czuje się zaangażowany w przebieg zajęć pracując zarówno samodzielnie, jak i w grupie, w wyniku czego poznaje siebie oraz uświadamia sobie znaczenie określonych doświadczeń edukacyjnych. Z kolei nauczyciel doskonali swoją kreatywność poprzez stwarzanie określonych sytuacji edukacyjno-wychowawczych lub też przejawiając elastyczną reakcję na pomysły wygenerowane przez swoich podopiecznych. Dzięki dyskusjom i kwestionowaniu różnych założeń poznaje on uczniów, otrzymuje informację zwrotną na temat znaczenia dla nich danego zadania lub materiału, co staje się przydatne w kontekście wyznaczania kolejnych celów kształcenia. Ponadto opieranie swojego warsztatu pracy na koncepcji krytycznego myślenia odciąża go od „bycia w centrum” i „sterowania” tokiem zajęć. Przyjęcie niniejszych założeń oraz dookreślenie wobec nich swojej roli jako nauczyciela początkowo może stanowić pewne wyzwanie, jednak w rezultacie, wzmacnia inicjacyjność młodych ludzi oraz zachęca ich do przyjęcia odpowiedzialności za proces uczenia się (Rasfeld i Breidenbach,

2015). Koncepcja myślenia krytycznego sprzyja tworzeniu realnego partnerstwa edukacyjnego pomiędzy uczestnikami interakcji, co przyczynia się do ich poczucia sukcesu oraz dobrostanu psychofizycznego.

Rozwój myślenia krytycznego ma charakter procesualny (Elder i Pau, 1996), można zatem przypuszczać, iż młodzież doskonaląca tą umiejętność (w trakcie edukacji szkolnej oraz poza nią) będzie poszerzać swoją świadomość i autorefleksję w zakresie jego stosowania. Posiada ono bowiem istotną wartość dla jej funkcjonowania społeczno-emocjonalnego oraz sposobu myślenia o sobie. Skuteczność oddziaływań edukacyjno-wychowawczych ukierunkowanych na usprawnianie myślenia krytycznego wśród uczniów warunkowana jest nie tylko poprzez adekwatność programów kształcenia do ich potrzeb, ale także poprzez odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej (również pod względem mentalnym) do jego ich realizacji. Przeprowadzona innowacja pedagogiczna może zatem stanowić inspirację dla dalszych analiz dotyczących włączania postaw, rutyn i narzędzi myślenia krytycznego promowanych przez Instytut Krytycznego Myślenia w szkołach.

Bibliografia:

- Agency by Design. *Thinking Routines*. Pobrano z: <http://agencybydesign.org.s219538.gridserver.com/edresources/thinkingroutines/> (dostęp: 11.08.2022).
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, 11, 361–375.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37-52.
- Butterworth, J., Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills. Critical Thinking and Problem Solving*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy. *Forum Oświatowe*, 1(24), 17-35.
- De Bono, E. (2010). *Dziecko w szkole kreatywnego myślenia*. Gliwice: Wydawnictwo Sensus.
- deLusé, S. R. (2009). A Critical Review of Harvard's Project Zero. *Integrative Studies*, 27, 86-112.
- Dębowski, H., Sęchły, W. (2019). Kształcenie dla przyszłości a kompetencje przekrojowe, W: E. Chmielecka, N. Kraśniewska (red.), *Edukacja dla*

- przyszłości – jakość kształcenia* (90-102). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Doktór, R. (2006). Szkoła a myślenie krytyczne. *Ethos*, R. 19, 3(75), 111-116.
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (13-27). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dykcik, W. (2001). Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (51-59), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cudowska, A. (2018). Twórcze orientacje życiowe studentów. Studium porównawcze. *Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 7(2), 133–158, DOI: 10.18778/2450-4491.07.07.
- Elder, L., Pau, R. (1996). *Critical Thinking Development: A Stage Theory With Implications for Instruction*. Pobrano z: <https://www.criticalthinking.org/resources/articles/ct-development-a-stage-theory.shtml> (dostęp: 05.06.2022).
- Erikson, E. H. (1986). *Identity: Youth and Crisis*. New York, London: W.W. Norton.
- Garstka, T., Śliwerski, A. (2019). *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gołek, B., Wysocka E. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS): Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły gimnazjalnej*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Harvard Graduate School of Education (2022). *Project Zero's Thinking Routine Toolbox*. Pobrano z: <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines> (dostęp: 11.08.2022).
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Howard, G. (2016). Harvard Project Zero: A Personal History Howard Gardner. *Uaricha*, 13(30), 1-25.
- Howard, V. A. (1971). Harvard Project Zero: A Fresh Look at Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 5(1), 61-71.
- Instytut Krytycznego Myślenia, *20 najlepszych inspiracji na lekcje z myśleniem krytycznym: Część 1*. Pobrano z: <https://instytutkrytycznegomyślenia.pl/> (dostęp: 22.05.2022).
- Instytut Krytycznego Myślenia. *Myślenie krytyczne*. Pobrano z: <https://instytutkrytycznegomyślenia.pl/> (dostęp: 22.05.2022).

- Kalbarczyk, T. (2014). Nauka krytycznego myślenia. *Analiza i Egzystencja*, 25, 7–17.
- Kelly, K., Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and learning*, 5(3), 251–267.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In: C. M. Beck, B. S. Crittenden, E. V. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* (23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kopczyńska, Ż. (2021). *Mentalne sidła pandemii*. Pobrano z: https://portal.umk.pl/pl/article/mentalne-sidla-pandemii?utm_source=umk.pl&utm_medium=news&utm_campaign=mentalne-sidla-818 (dostęp: 04.01.2022).
- Kordziński, J. (2016). *Szkoła dialogu, czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lipman, M. (2021). tłum. A. Łagodzka. *Myślenie w edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maciejewska, A., Rajska, B. (2013). Czy potrzebne są zmiany w edukacji?, *Przegląd Edukacyjny*, 1 (88), 2-3.
- Młyńska, M. (2019). Klika słów o uczeniu się myślenia krytycznego na lekcji języka obcego. *Edukacja Pomorska*, 94/95 (45/46) maj-czerwiec/lipiec-sierpień, 12-14.
- Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Oleszkowicz, A., Bąk, O. (1997). Bunt młodzieży - reakcja na kryzys społeczny czy konieczność rozwojowa. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie: Prace Psychologiczne VI*, 180, 99-108.
- Oleś, P. K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paul, R. (1996). Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna. W: B. Elwich, A. Łagodzka (red.), *Filozofia dla dzieci: Wybór artykułów*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Piotrowski, K., Ziółkowska, B., Wojciechowska, J. (2014). *Rozwój nastolatka: wczesna faza dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cylulko, J., Szczupał, B., Drzazga, A., Cytowska, B. (2018). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów*

- z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rasfeld, M., Breidenbach, S. (2015). *Budząca się szkoła*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Reed, J. H. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course*. Pobrano z: <https://www.criticalthinking.org/resources/JReed-Dissertation.pdf> (dostęp: 05.06.2022).
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). tłum. A. Baj. *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017 poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz. U. z 2020 r. poz. 1539.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z późniejszymi zmianami. Dz. U. z 2020 r. poz. 1280.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Siemionow, J. (2017). Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia niedostosowanego społecznie a proces jego resocjalizacji w środowisku instytucjonalnym. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 28, 162-174.
- Śliwerski, B. (2022). Komu i po co jest potrzebne myślenie krytyczne. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII, 1(38), 111-120.
- Turek, D., Wojtczuk-Turek, A. (2010). Kompetencje transferowalne. Przegląd definicji, modeli i stanowisk teoretycznych. W: S. Konarski, D. Turek (red.), *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie i zarządzanie* (13-32). Warszawa: SGH.

- Uribe-Enciso, O. L., Uribe-Enciso, D. S., Del Pilar Vargas-Daza, M. (2017). Critical thinking and its importance in education: some reflections. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88, DOI: 10.16925/ra.v19i34.2144.
- Wandtke, A. (2019). Myślenie krytyczne jako kompetencja kluczowa w edukacji na przykładzie narzędzia TOC – gałęzi logicznej. W: E. Chodźko, M. Śliwa (red.), *Perspektywy i wyzwania współczesnej edukacji* (73-86). Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
- Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Whiting, K. (2020). *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. World Economic Forum. Pobrano z: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (dostęp: 27.05.2022).
- Winiarek, M. (2018). *Myślenie – Kompetencja nr 1 XXI wieku. Czym są narzędzia TOC? Moduł 1. Wszystko o myśleniu krytycznym*. Pobrano z: https://www.toc.edu.pl/wp-content/uploads/2019/07/myslenie_krytyczne1.pdf (dostęp: 12.08.2022).
- Winiarek, M. (2018a). *Myślenie – Kompetencja nr 1 XXI wieku. Czym są narzędzia TOC? Moduł 2. Wszystko o TOC, czyli jak rozwijać myślenie krytyczne*. Pobrano z: https://www.toc.edu.pl/wp-content/uploads/2019/07/myslenie_krytyczne2.pdf (dostęp: 12.08.2022).
- Winiarek, M. (2022). *Rutyny krytycznego myślenia w edukacji część 1*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Zbróg, J. (2020). Rozwijanie dyspozycji do myślenia krytycznego w warunkach akademickich. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 379-392, DOI: 10.34767/PP.2020.02.26.
- Zbróg, Z. (2010). Aktywowanie myślenia krytycznego uczniów wobec różnorodności przekazów tekstowych. W: T. Gumuła, T. Dyrda (red.), *Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*. Kielce-Radom: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo Naukowe ITEE.