



**Sławomir Śliwa**

Academy of Applied Sciences - Higher School of Management  
and Administration in Opole, Poland

ORCID 0000-0003-0465-0644

## **Wybrane aspekty postrzegania myślenia krytycznego wśród polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych**

### **Selected aspects of perceptions of critical thinking among Polish and Czech primary school principals**

**Abstract:** This article concerns Polish-Czech research carried out within the framework of a project co-financed by the European Regional Development Fund and the state budget, Crossing Borders. The project entitled Key Competences in Teaching and Learning was implemented within the framework of the call for proposals of the Praděd Micro Project Fund. The descriptive objective of the research conducted in the project was to draw up a detailed description of the level of competences of the individuals surveyed and the relationship that exists between the dependent variable and the independent variables. The explanatory objective of the research was to seek answers as to why certain independent variables differentiate the responses of the people surveyed.

On the other hand, the theoretical-cognitive aim of the research presented in the article was the preliminary diagnosis of the critical competence of primary school principals from Poland and the Czech Republic. The practical-implementation aim was to develop practical recommendations for educational management in supporting the work of schools.

Critical competence was presented by the author as a construct of knowledge, skills and attitudes related to reflective, constructive criticism. In particular,

the formation of such competences among teachers who are educators of the younger generation is justified in the light of the research literature.

The research used a diagnostic survey method, a questionnaire technique. Participants included 49 principals from primary schools in Poland and the Czech Republic. Data analysis was carried out using the statistical programme Statistica, which applied statistical methods related to testing the statistical significance of differences between variables with the Student's T-test for independent samples to compare the means of two independent samples, as well as the chi-square test.

The results show how educational managers from Poland and the Czech Republic confidently perceive potential solutions to various difficult situations in their institutions and what critical thinking requirements they have for future teachers. The analysis of the data also shows the differences between the responses of educators from Poland and the Czech Republic related to the choice of solutions in potentially difficult situations occurring at school.

**Keywords:** critical competences, critical thinking, teachers, educational institutions

## **Wprowadzenie**

Według zaleceń Rady kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji cechuje między innymi zdolność identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach. Ponadto składową tych kompetencji jest zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania się z innymi osobami, we właściwy, a także kreatywny sposób. Kompetencje te obejmują również umiejętności rozróżniania oraz wykorzystywania źródeł różnego rodzaju, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania odpowiednich pomocy, a także formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, który jest odpowiedni do kontekstu. W ich zakres wchodzi również krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi. W myśl tych zaleceń pozytywna postawa wiąże się ze rozumieniem i tworzeniem informacji obejmujących gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi. Wiąże się to ze

świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie<sup>1</sup>.

Tak więc z rozumowania tego wynika, że myślenie krytyczne jest główną składową kompetencji krytycznych i w literaturze przedmiotu kompetencje krytyczne postrzegane są przede wszystkim przez pryzmat myślenia krytycznego.

Anna Perkowska-Klejman (2014a) podkreśla, że w kształceniu nauczycieli studenci powinni rozwijać umiejętności „nieschematycznego, samodzielnego i krytycznego myślenia”. Przy czym trzeba pamiętać, że refleksyjność nie jest umiejętnością łatwą do nabycia.

Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2001) nauczycielom potrzebny jest namysł, refleksja, sceptycyzm, krytyczny ogląd, świadomość potencjalnych, negatywnych doświadczeń, wyobrażenia możliwych zagrożeń.

Kompetencje krytyczne to wiedza, umiejętności i postawy związane z refleksyjnym, konstruktywnym krytycyzmem. Umożliwiają one człowiekowi świadome i efektywne funkcjonowanie w otaczającym go świecie poprzez opieranie się różnego rodzaju naciskom ze strony innych, niezależnością w działaniu, czy też przede wszystkim odpowiednim interpretowaniem faktów, w oparciu o odpowiednią analizę nacechowaną postawą badawczą, a także samokrytycyzmem w stosunku do swoich działań i postaw (Śliwa, 2021).

Myślenie krytyczne jest różnorodnie definiowane. Zdaniem H. Khalili i M. Hossein Zadeh (2003) jest to proces, który ułatwia rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji. Wykorzystując naszą zdolność krytycznego myślenia potrafimy rozważać nowe i złożone problemy w celu ustalenia, co powinniśmy zrobić lub co w powinniśmy wierzyć. Umiejętności poznawcze krytycznego myślenia powinny obejmować obszary interpretacji, analizy, ewaluacji, wnioskowania, wyjaśnienia i samoregulacji.

Myślenie krytyczne to trwający proces poznawczy logicznego rozumowania, w którym dana osoba metodycznie bada i analizuje zagadnienia, interpretuje złożone pomysły, uwzględnia wszystkie aspekty sytuacji i/lub argumentuje to, a gdzie to stosowne, postępuje rozważnie (Profetto-McGrath, 2003).

Myślenie krytyczne to myślenie rozumowe, refleksyjne skoncentrowane na decydowaniu, w co wierzyć lub co robić. Ludzie myślą krytycznie, gdy próbują rozwiązać problem, oceniają kłótnię, decydują o przekonaniu lub ogólnie podejmują decyzję. Aby osiągnąć te cele, krytyczne myślenie

---

<sup>1</sup> Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C/189/01).

ocenia nie tylko wytwory i rezultaty myślenia – to znaczy przekonania, wybory, wnioski, hipotezy itp., ale także procesy, które je wygenerowały, czyli rozumowanie, które doprowadziło do takich wniosków oraz charakter procesu decyzyjnego prowadzącego do tej alternatywy. Tak więc myślenie krytyczne jest procesem wyższego rzędu i jako takie nie jest automatyczne, wymaga samostanowienia, refleksji, wysiłku, samokontroli i metapoznania. Innymi słowy, jest to świadomy i celowy proces obejmujący interpretację i ocenę informacji lub doświadczeń (Valenzuela i in., 2011).

Jak podaje P. A. Facione (1990), za badaczami z projektu Delphi<sup>2</sup>, krytyczne myślenie powinno być rozumiane jako celowy, samoregulujący się osąd, którego wynikiem jest interpretacja, analiza, ocena i wnioskowanie, a także wyjaśnienie dowodowych, pojęciowych, metodologicznych, kryteriologicznych lub kontekstowych rozważań, na których ten osąd się opiera. Również w ramach panelu Delphi określono cechy idealnego „krytycznego myśliciela”. Mianowicie Idealny „krytyczny myśliciel” jest zwykle dociekliwy, dobrze poinformowany, ufny rozumowi, otwarty, elastyczny, sprawiedliwy w ocenie, uczciwy w obliczu osobistych uprzedzeń, roztropny w wydawaniu osądów, chętny do ponownego rozważenia, jasny w sprawach, uporządkowany w złożonych sprawach, sumienny w poszukiwaniu istotnych informacji, rozsądny w doborze kryteriów, skupiony na badaniu i wytrwały w poszukiwaniu wyników, które są tak precyzyjne, jak pozwala na to przedmiot i okoliczności badania.

Ważny jest także aspekt, co związane jest z pandemią koronawirusa, żeby uczyć się rozwijania krytycznego myślenia również za pomocą kształcenia zdalnego (Cortázar i in., 2021). Bardzo ważnym aspektem w nauce krytycznego myślenia jest również uczenie go systemowo, logicznie i merytorycznie, a także prowadzenie ustawicznych badań z tego zakresu (Renatovna i Renatovna, 2021; Lin i in., 2021; Kinney, 2022). Kolejną kwestią jest również to, by w programach nauczania i kształcenia kłaść duży nacisk na naukę krytycznego myślenia (Aktoprak i Hursen, 2022; Álvarez-Huerta i in., 2022).

Jak twierdzi Bogusław Śliwerski (2022) myślenie krytyczne, refleksyjne, troskliwe powinno stać się jedną z kluczowych kategorii pojęciowych współczesnych nauk o wychowaniu, by kolejne pokolenia nie traciły racjonalnej

---

<sup>2</sup> Projekt ten realizowany był od lutego 1988 roku do listopada 1989 roku, gdzie w badaniu dotyczącym krytycznego myślenia wykorzystano Metodę Delphi jako metodę badań jakościowych. Powołani eksperci do panelu podczas 6 rund dzielili się swoimi komentarzami na temat krytycznego myślenia, a na koniec projektu powstał przygotowany przez dyrektora projektu raport.

orientacji w świecie realnym i równoległym oraz miały szanse na zrównoważony w nim rozwój.

Z kolei jak podkreśla Jolanta Szempruch (2019) „ważne jest też w konstruowaniu wiedzy nauczyciela pogłębianie osobistego rozumienia i zaangażowania na rzecz zmiany społecznej, refleksja i twórcze rozwiązywanie problemów, akcentowanie moralnego wymiaru praktyki, deklarowanie własnych postaw i przekonań” W szczególności umiejętności te ważne są dla jednostek zaangażowanych w organizowanie, zarządzanie i kierowanie ludźmi i systemami ludzkimi (Knap-Stefaniuk i Ambrozová, 2021), w tym również dla dyrektorów placówek oświatowych.

Ważnym, w kontekście profesji nauczyciela, jak wskazuje Maria Cze-repaniak-Walczak (2021) staje się pojęcie krytyki pedagogicznej rozumianej przez autorkę jako wyrażanie „profesjonalnej, rzeczowej opinii na temat faktów, zjawisk i procesów w poszczególnych sferach życia, w tym w polityce, gospodarce, kulturze, ..., zajmowaniem stanowiska wobec nich, wskazywaniem ich źródeł i konsekwencji zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej”.

Joanna Łukasik wskazuje, że jakość pracy nauczyciela może wzmocnić edukacja poprzez analizę zdarzeń krytycznych. Dzięki niej proces nabywania umiejętności nauczania i wychowania staje się bardziej świadomy i wzbogacony. Natomiast niedostateczne przygotowanie do funkcjonowania w zmieniającej się społecznej i szkolnej rzeczywistości, brak umiejętności rozumienia, interpretowania, odczytywania, a w konsekwencji podejmowania działań, może skutkować lękiem, stresem, wycofaniem, czy też niską efektywnością dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela (Łukasik, 2015; Łukasik, 2017).

Zdolność rozwiązywania niejednoznacznych poznawczo problemów jest przydatna człowiekowi przez całe życie. Potrzebuje jej zarówno nauczyciel, jak i lekarz, naukowiec, a także „zwykły obywatel”. Każdy z nich może cechować się refleksyjnością na różnym poziomie (Perkowska-Klejman, 2014b). Dlatego też warto podejmować wszelkie badania, w szczególności wśród nauczycieli, które dadzą odpowiedzi na coraz to nowe pytania badawcze stawiane w procesie badawczym.

### **Metodologia badań**

Badania przeprowadzono w okresie od kwietnia do czerwca 2021 roku w powiecie opolskim, nyskim i prudnickim województwa opolskiego po stronie polskiej i w kraju morawsko-śląskim po stronie czeskiej. Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu

państwa, Przekraczamy granice. Projekt pt. Kompetencje kluczowe w nauczaniu i kształceniu realizowany był ramach naboru Funduszu mikroprojektów Praděd, Numer osi priorytetowej: 11.4, nazwa osi priorytetowej: Współpraca instytucji i społeczności. Partnerem Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu był Uniwersytet „PRIGO” w Hawirzowie. Część badań ujętych w artykule została opisana w publikacji autorstwa pt. *Kompetencje polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*. Celem opisowym badań prowadzonych w projekcie było sporządzenie szczegółowego opisu poziomu kompetencji badanych osób oraz zależności jakie zachodzą pomiędzy zmienną zależną a zmiennymi niezależnymi.

Celem wyjaśniającym badań było szukanie odpowiedzi dlaczego pewne zmienne niezależne różnicują odpowiedzi badanych.

Natomiast celem teoretyczno-poznawczym prezentowanych badań była wstępna diagnoza kompetencji krytycznych dyrektorów szkół podstawowych z Polski i Czech. Celem praktyczno-wdrożeniowym wypracowanie zaleceń praktycznych dla kadry zarządzającej placówkami oświatowymi w zakresie wspomagania pracy szkół.

Problemy badawcze, które dotyczą opisanych badań w niniejszym artykule, zawarte były w następujących pytaniach:

1. Na jakie czynniki związane z krytycznym myśleniem zwracają uwagę dyrektorzy szkół podstawowych z Polski i Czech podczas rekrutacji na stanowisko nauczyciela?
2. Jakie rozwiązania sytuacji trudnych w szkole wybierają badani dyrektorze z Polski i Czech?

Teren badań, jak i grupa badawcza były wybrane zgodnie z kryteriami projektowymi i ograniczały się wyłącznie do wyżej wymienionych regionów.

W badaniach wzięło udział 49 osób, 22 (44,9%) dyrektorów z Czech oraz 27 (55,1%) z Polski. W większości były to osoby w wieku 46-55 lat (49,0%) oraz powyżej 56 lat (30,6%). Grupa ta obejmowała 33 kobiety (37,3%) oraz 16 mężczyzn (32,7%). Były to przede wszystkim osoby z długoletnim stażem pracy od 16 do 25 lat (20,4%) i powyżej 25 lat (59,2%). Poniżej 16 lat – 20,4%.

Przyjęto, że przedmiotem badań są kompetencje krytyczne dyrektorów szkół podstawowych z Polski i Czech. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety.

Wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. Kwestionariusz Kryteriów Oceny Zawodowej Umiejętności Krytycznego Myślenia i Nawyków Umysłowych w opracowaniu N. C. Facione i P. A. Facione. Kwestionariusz składał się z 20 stwierdzeń

zaopatrzonych w trzystopniową skalę (Facione. 1990; Facione i in., 1999). Narzędzie to miało na celu zbadać jakie kryteria przy doborze kadry pedagogicznej stosują dyrektorzy szkół. Wskaźnikami jakie były brane pod uwagę to cechy kandydata związane z angażowaniem się w pracę, podejmowaniem nowych wyzwań, rozwiązywaniem problemów oraz potencjalne jego zachowanie w sytuacjach problemowych, a także sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych.

2. Autorski Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Dyrektorów. Kwestionariusz składał się z 16 opisanych sytuacji, do których były zaproponowane po trzy opcje wyboru rozwiązania danego problemu.

To narzędzie służyło do zbadania następujących wskaźników:

- umiejętność rozwiązywania problemów wychowawczych;
- wzmacniania klimatu społecznego w szkole;
- samodoskonalenia się;
- krytycznego interpretowania przekazu informacji;
- podejmowania nowych wyzwań;
- zachęcania do krytycznego podejścia do interpretowania i rozwiązywania problemów;
- otwartości na informacje z różnych środków;
- wychodzenie poza przyjęte standardy.

Analizę danych przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica, w którym zastosowano metody statystyczne związane z badaniem istotności statystycznej różnic między zmiennymi testem T-Studenta dla prób niezależnych w celu porównania średnich dwóch niezależnych próbek oraz test niezależności  $\chi^2$  w celu zbadania związku pomiędzy dwiema zmiennymi nominalnymi.

## Wyniki badań

Wyniki badań z pierwszego narzędzia pokazały, że dyrektorzy z polskich i czeskich szkół niemal całkowicie zgadzają się, że nowy nauczyciel powinien posiadać następujące cechy:

- być systematycznym w sposobie podchodzenia do problemu i dostępnych rozwiązaniach (100,0%);
- uważnym na istotne kwestie podczas rozwiązywania dylematów (100,0%);
- potrafiącym zidentyfikować problemy wymagający uwagi (100,0%);

- chętnie angażować się w wyzwania związane z miejscem pracy (91,8%);
- skłonny do rozważania swoich decyzje w świetle nowych informacji (91,8%).

Taka osoba nie powinna mieć takich cech jak:

- być zbyt pochopnym w definiowaniu sytuacji problematycznych, przy równoczesnym pominięciu istotnego kontekstu (95,9%);
- zbyt szybko odrzucać potencjalne alternatywne rozwiązania problemu (95,9%);
- mieć tendencje do reagowania na problemy w sposoby znane, ale nieadekwatne (83,7%);
- nie tolerować rozwiązań wykraczających poza protokoły i procedury (79,6%).

Ponadto osoba aspirująca na stanowisko nauczyciela powinna:

- dążyć do wyjaśnienia problemu i terminologii używanej do jego omawiania (100,0%);
- przewidywać konsekwencje mogące być rezultatem decyzji (100,0%);
- szukać powodów i dowodów na poparcie twierdzeń i ocen (98,0%);
- uwzględniać nowe informacje i dostosowująca sposób rozwiązania trudnego problemu (95,9%);
- przewidywać potencjalne trudności i sugerująca możliwe reakcje przed eskalacją problemu (95,9%).

Zdaniem badanych dyrektorów ponadto nie powinna:

- odmawiać aktywnego udziału w dyskusjach na temat strategii rozwiązywania problemów (95,9%);
- bagatelizować poglądy, opinie, sugestie i perspektywy innych (93,9%);
- stosować polityki lub wykonywać zadania bez zastanawiania się nad ich jakością i znaczeniem (91,8%);
- martwić się bardziej pochodzeniem pomysłu niż jego jakością (71,4%);
- skupiać się bardziej na potrzebach swoich i współpracowników, niż innych osób np. rodziców uczniów (57,1%).

Widać, że wyniki z przeprowadzonych badań pokazują sferę życzeniową. Rzadko młody nauczyciel posiada wszystkie cechy opisane powyżej oraz zachowuje się w taki sposób w jaki życzyliby sobie dyrektorzy biorący udział w badaniach. Ponadto Kwestionariusz Kryteriów Oceny Zawodowej Umiejętności Krytycznego Myślenia i Nawyków Umysłowych w opracowaniu



N. C. Facione i P. A. Facione zawierał takie stwierdzenia, na które trudno byłoby odpowiedzieć przecząco osobom zarządzającym placówką oświatową. Każdy dyrektor raczej preferuje osoby pretendujące na stanowisko nauczyciela, który cechuje się wysokim poziomem kompetencji z zakresu krytycznego myślenia.

Jednak badania też pokazują różnice statystyczne pomiędzy podejściem dyrektorów z Czech i Polski. Respondenci z Czech w większym stopniu niż polscy respondenci uważają, że nauczyciele bardziej powinni się skupiać na swoich potrzebach i potrzebach współpracowników niż innych osób np. uczniów i rodziców ( $\chi^2=18,129$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ,  $\Phi=0,608$ ).

Ponadto dyrektorzy z Polski byli bardziej przekonani do tego, że nowi nauczyciele powinni bardziej skupiać się na jakości pomysłu niż nad jego pochodzeniem ( $\chi^2=13,660$ ,  $df=2$ ,  $p=0,001$ ,  $\Phi=0,528$ ).

W analizie danych drugiego narzędzia wykorzystano test T studenta dla prób niezależnych.

I tak jeśli chodzi o problemy wychowawcze w szkole, to dyrektorzy z Polski ( $M = 5,00$   $SD = 0,00$ ) w większym stopniu niż dyrektorzy z Czech ( $M = 4,18$ ,  $SD = 1,22$ ) byli zdania, że w sytuacji gdy w szkole jest uczeń, który sprawia duże problemy wychowawcze, a rodzice ucznia nie chcą współpracować ze szkołą, twierdząc, że to wina szkoły i nauczycieli, to przede wszystkim trzeba pomóc uczniowi. Byli oni bardziej przekonani, w porównaniu z czeskimi dyrektorami, że należy wraz z wychowawcą i nauczycielami oraz pedagogiem szkolnym włączyć się w diagnozę przyczyn trudności i wspierać zespół nauczycieli w realizacji działań pomocowych nakierowanych na ucznia ( $t(47) = -3,492$ ,  $p < 0,001$ ). Ponadto kadra zarządzająca z Polski ( $M = 4,14$ ,  $SD = 0,71$ ) częściej niż czeska ( $M = 3,09$ ,  $SD = 1,19$ ) deklarowała, że w takich sytuacjach powinno się postępować ściśle według przyjętych w szkole reguł i procedur ( $t(47) = -3,492$ ,  $p < 0,001$ ).

**Tabela 1.** Sposób rozwiązywania problemów wychowawczych w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Postępuję według ściśle przyjętych w szkole reguł i procedur	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	0	2	2
raczej nie	0	4	4
ani tak, ani nie	5	10	15
raczej tak	13	2	15
zdecydowanie tak	9	4	13
<b>Razem</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Źródło: badanie własne.

Dodatkowo polscy respondenci ( $M = 4,55$ ,  $SD = 0,69$ ) w większym stopniu niż czescy ( $M = 3,63$ ,  $SD = 1,39$ ) zadeklarowali, że kiedy dojdzie do konfliktu pomiędzy nauczycielem ich placówki, a rodzicami dziecka, to starają się rozwiązać sprawę tak, aby zażegnać konflikt, aktywnie włączając się w diagnozowanie przyczyny konfliktu, wspólnie z nauczycielem poszukując możliwych rozwiązań ( $t(47) = -2,992$ ,  $p < 0,001$ ). Dyrektorzy z Czech ( $M = 2,90$ ,  $SD = 1,26$ ) w większym stopniu niż z Polski ( $M = 2,14$ ,  $SD = 1,16$ ) byli przekonani do rozwiązań takiej sytuacji poprzez konfrontacje rodziców z nauczycielem i wymaganiem od nauczyciela złagodzenia sporu ( $t(47) = 2,183$ ,  $p = 0,03$ ).

**Tabela 2.** Sposób rozwiązywania konfliktów z rodzicami w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Konfrontuję rodziców z nauczycielem, zaś od nauczyciela stanowczo oczekuję działań mających na celu załagodzenie powstałej sytuacji	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	10	4	14
raczej nie	8	4	12
ani tak, ani nie	5	6	11
raczej tak	3	6	9
zdecydowanie tak	1	2	3
<b>Razem</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Źródło: badanie własne.

Badania pokazały również małe rozbieżności pomiędzy odpowiedziami respondentów związanymi z podejmowaniem nowych działań oraz wyzwań.

W hipotetycznej sytuacji, gdy w szkole planowano zorganizować wystawę prac wielkanocnych uczniów, a samorząd uczniowski wpadł na pomysł, że nauczyciele również powinni przygotować takie prace i powinno się zorganizować konkurs, w wyniku którego zostaną wyłonione najładniejsze prace, to dyrektorze z Polski ( $M = 3,81$ ,  $SD = 1,14$ ) częściej niż z Czech ( $M = 3,09$ ,  $SD = 0,92$ ) deklarowali, że to bardzo dobry pomysł i zachęcaliby do tego nauczycieli, by podjęli takie wyzwanie ( $t(47) = -2,398$ ,  $p=0,02$ ). Z kolei nasi sąsiedzi ( $M = 3,54$ ,  $SD = 1,10$ ) bardziej niż dyrektorzy z Polski ( $M = 2,88$ ,  $SD = 1,01$ ) byli zaniepokojeni tym, że może spotkać się to z dezaprobatom nauczycieli ( $t(47) = 2,170$ ,  $p=0,03$ ).

**Tabela 3.** Sposób wprowadzania innowacji w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Informuję nauczycieli o tym ,że wprowadzamy w szkole innowacyjny program nauczania, a ich zadaniem będzie to, że powinni odpowiednio do tego się przygotować	Kraj Polska	Kraj Czechy	Wiersz Razem
zdecydowanie nie	11	2	13
raczej nie	7	2	9
ani tak, ani nie	3	0	3
raczej tak	4	10	14
zdecydowanie tak	2	8	10
<b>Razem</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Źródło: badanie własne.

Jednak z badań wynika również, że to dyrektorzy czeski ( $M = 3,90$ ,  $SD = 1,26$ ) częściej niż polscy ( $M = 2,22$ ,  $SD = 1,33$ ) deklarowali, że kiedy musieliby do szkoły wprowadzić innowacyjny program nauczania, który wymaga dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli (szkolenia, opanowanie nowego materiału dydaktycznego, przygotowanie nowych treści nauczania, przygotowanie nowych kart pracy, przygotowanie nowych scenariuszy zajęć), to raczej tylko poinformowaliby o tym nauczycieli, a nie konsultowali to z nimi, a zadaniem nauczycieli byłoby odpowiednie przygotowanie się do tego ( $t(47) = 4,448$ ,  $p<0,001$ ).

Z kolei kadra zarządzająca z Polski ( $M = 4,33$ ,  $SD = 0,78$ ) była bardziej, niż czeska ( $M = 3,27$ ,  $SD = 1,31$ ), przekonana do tego, że w sytuacji gdzie ich placówka jest docenianą placówką przez organ prowadzący, ma wiele osiągnięć ze strony kadry pedagogicznej, jak i uczniów, to jednak stara się,

aby dalej tak zarządzać placówką i wprowadzać ustawiczne zmiany, aby dalej osiągać zakładane cele ( $t(47) = -3,498$ ,  $p < 0,001$ ), co świadczy o tym, że przeciwdziała stagnacji i wybiera drogę związaną z rozwojem placówki.

Ponadto dyrektorzy z Polski ( $M = 4,55$ ,  $SD = 0,57$ ) byli bardziej niż czescy ( $M = 3,90$ ,  $SD = 1,47$ ) przekonani do tego, że nauczyciele powinni podczas lekcji korzystać ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu i powinni zachęcać uczniów, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie ( $t(47) = -2,090$ ,  $p = 0,04$ ). Również respondenci z Polski ( $M = 3,81$ ,  $SD = 1,00$ ) bardziej niż z Czech ( $M = 3,00$ ,  $SD = 1,30$ ) byli otwarci na propozycję, by nauczyciele w ich szkołach korzystali z planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej, ale nie wykluczali zagadnień zaproponowanych przez uczniów ( $t(47) = -2,468$ ,  $p = 0,01$ ).

Dodatkowo kadra z Polski ( $M = 4,40$ ,  $SD = 0,97$ ) w większym stopniu niż kadra z Czech ( $M = 3,45$ ,  $SD = 1,40$ ) uważała, że podczas oceniania ucznia nauczyciele powinni brać pod uwagę jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez siebie programie nauczania oraz uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia ( $t(47) = -2,800$ ,  $p < 0,001$ ).

**Tabela 4.** Zakres oceny postępów ucznia w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

<b>Powinno oceniać się jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez siebie programie nauczania oraz uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia</b>	<b>Kraj Polska</b>	<b>Kraj Czechy</b>	<b>Wiersz Razem</b>
zdecydowanie nie	1	4	5
raczej nie	3	6	9
ani tak, ani nie	0	0	0
raczej tak	6	6	12
zdecydowanie tak	17	6	23
<b>Razem</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Źródło: badanie własne.

## Dyskusja

Jak podkreśla Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012), wartością i jakością edukacji na każdym poziomie powinno być między innymi „budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiedzania się w swoim imieniu i swoim głosem”.

Myślenie krytyczne powinno polegać na stosowaniu zasad logiki – np.: indukcji, dedukcji – po to, aby właściwie rozwiązać zaistniałe problemy. Procedura rozwiązywania problemów jest procedurą wykrywania, obliczania i przywoływania rozwiązań (Perkowska-Klejman, 2019). W szczególności taką procedurę powinni mieć dobrze opanowaną osoby, które zarządzają placówkami oświatowymi.

I tak wyniki z badań pokazują, że dyrektorzy z Polski i Czech chcieliby, aby nowy nauczyciel krytycznie myślał. Nie ma wątpliwości, że każdy pracodawca chciałby osobę, która ma wysoko rozwinięte kompetencje z zakresu krytycznego myślenia. Myślenie krytyczne związane jest również z procesami twórczymi, co w przypadku nauczycieli jest kolejnym atutem w pracy. Twórcze, refleksyjne oraz krytyczne myślenie sprzyja rozwijaniu kompetencji uczniów, a także wzmacnianiu całej placówki. Dlatego dyrektorzy myślący perspektywicznie cenią takich nauczycieli.

Taki refleksyjny praktyk, zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2014a), to nauczyciel, który „wie – co”, „wie – jak”, „wie – dlaczego” oraz „wie – kto” i „dlaczego ja” i te wszystkie wymiary jego wiedzy nie wykluczając się wzajemnie umożliwiają niezbędną refleksję.

Refleksyjność nauczycieli jest kluczową umiejętnością, która pozwala im poruszać się w nieznanym przestrzeni edukacyjnej, aktywnie dostosowując się do zmieniających się warunków i wpływając na nie. (Perkowska-Klejman i Odrowąż-Coates, 2019). Jest ona ważna w kształceniu przyszłych pedagogów-nauczycieli, których działania związane są z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi. W szczególności ważne jest to by kształtować wśród nich refleksyjność nad własnymi doświadczeniami (Bubnys, 2019).

Widać jednak, że Dyrektorzy z Czech uważają, że nauczyciele bardziej powinni skupiać się na swoich potrzebach i potrzebach współpracowników niż innych osób np. uczniów i rodziców. Świadczy to o tym, że w czeskich placówkach nauczyciele są postrzegani w relacjach dyrekcja-nauczyciel-rodzic jako osoby, z którymi powinno się bardziej liczyć i dbać o ich potrzeby w pierwszej kolejności. Z jednej strony może to wpłynąć źle na relacje z rodzicami, którzy mogą czuć się niedoceniani, gorsi, co może odzwierciedlać się w jakości klimatu społecznego szkoły. W takim przypadku

można wnioskować, że takie podejście niekorzystnie będzie wpływało na rozwój szkoły i współpracę z rodzicami.

Polscy dyrektorzy większą wagę przykładają do pomysłu, do jakości tego pomysłu (np. rozwiązania jakiegoś problemu), aniżeli do tego, aby rekrutowany znał/wiedział, kto jest autorem danego rozwiązania/pomysłu, czy to jest pomysł autorski, czy został zaczerpnięty, czy też skąd dane rozwiązanie/dany pomysł został zaczerpnięty itd. (tj. nie są zainteresowani czy nowy nauczyciel wie, kto jest twórcą danego rozwiązania, autorem pomysłu). Interesuje ich (polskich dyrektorów) bardziej to, w jaki sposób rekrutowany radzi sobie z rozwiązaniem danej trudnej/problemowej sytuacji.

Badania pokazują również, że pedagodzy z Polski częściej niż czescy deklarują, że pomimo różnych trudności wszelkimi sposobami należy pomóc uczniowi, który przejawia trudności wychowawcze. Takie podejście może wynikać z systemów prawnych panujących w obu krajach, a także przekonaniami samych dyrektorów. Jak wiadomo w Polsce bardzo duży nacisk kładzie się na zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły. Każda placówka oświatowa musi mieć swój program wychowawczo-profilaktyczny. Z jednej strony takie podejście legislacyjne wymusza na kadrze zarządzającej zadania związane z wychowaniem i profilaktyką, z drugiej strony jest to również podejście czysto pedagogiczne, w którym zakłada się, że należy pomóc dziecku.

Dodatkowo dyrektorzy polscy optują za rozwiązaniami konstruktywnymi podczas rozwiązywania konfliktu z rodzicami. Natomiast kadra z Czech stawia na rozwiązania bardziej stanowcze takie jak konfrontacja. Jedno i drugie podejście ma swoje zalety i wady. W pierwszym widać, że dyrektorzy szukają rozwiązań związanych z diagnozowaniem przyczyn konfliktu i możliwościami rozwiązania go. Drugie podejście może też być skuteczne ponieważ szybkie załatwienie trudnej sprawy poprzez konfrontację, która może odbyć się w warunkach przyjaznej atmosfery również może być skutecznym i przede wszystkim szybkim rozwiązaniem sytuacji konfliktowej.

Wyniki badań pokazują także, że polska kadra pedagogiczna jest bardziej przychylna do różnych inicjatyw podejmowanych przez uczniów w szkole (np. organizacja konkursu, w którym uczestniczyliby również nauczyciele), co może wzmocniać pozytywny klimat społeczny panujący w szkole.

Z kolei w sytuacji wprowadzania zmian związanych z innowacjami w szkole to pedagodzy z Czech są bardziej otwarci na różnego rodzaju pomysły, jednak wprowadzając je nie są przekonani do tego, że należy konsultować to z resztą kadry jak to jest w przypadku polskiej kadry. Dyrektorzy z Polski mogą obawiać się tego, jak przyjmie to reszta grona pedagogicznego. Takie

wyzwania są trudne dla osób zarządzających placówką. Z jednej strony potencjalny opór grona pedagogicznego, z drugiej strony dbanie o ustawiczny rozwój placówki, a co za tym idzie o jakość nauczania i dobro uczniów wydaje się być lepszym rozwiązaniem, a także co za tym idzie związane jest to z przeciwdziałaniem stagnacji, a także rozwojem placówki, z czego zdaje sobie sprawę kadra z Polski.

Różnice w odpowiedziach widać również w kwestii oceny uczniów przez nauczycieli. Dyrektorzy z Polski są bardziej przekonani do tego, że należy oceniać również wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia.

Zjawisko to dokładnie opisuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2014b). Uważa ona, że „wiedza naukowa porządkuje i podporządkowuje myślenie uczniów podczas lekcji. Dopiero w czasie przerwy mają oni możliwość powrotu do własnych sposobów doświadczania świata - sami wybierają tematy rozmów, a ich treść oraz stosowane sposoby interpretacji odzwierciedlają autentyczne przekonania, są zabarwione emocjonalnie, są własne”. Dlatego badaczka ta podkreśla, że czas, w którym w szkole trwa według założeń programowych jej funkcjonowania przygoda intelektualna, jest czasem ciszy i bierności.

Takie postawy zapewne sprzyjają rozwojowi kompetencji krytycznych zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów. Dlatego warto wziąć pod rozważenie taką sytuację, by móc przy ocenie wziąć pod uwagę również szerszą wiedzę i zdolności ucznia, jeśli takie wykazuje. Dodatkowo warto również wdrażać różne formy i metody nauczania, a także wykraczać poza treści zawarte w podstawie programowej.

## **Konkluzja**

Z badań wynika, że zarówno dyrektorzy z Czech jak i z Polski w pracy chcieliby mieć osobę na stanowisku nauczyciela, która potrafi myśleć krytycznie. Niewątpliwie przy rekrutacji zwracają uwagę na ten aspekt.

Wyniki badań pokazują również, że kadra zarządzająca z Polski bardziej skupiona jest na relacjach dyrektor-szkoła-rodzic, natomiast kadra z Czech na relacjach nauczyciel-dyrektor. Wynika to z tego, że polscy pedagodzy częściej deklarowali, że należy włączać się w diagnozę przyczyn trudności ucznia i wspierać zespół nauczycieli w realizacji działań pomocowych nakierowanych na ucznia, diagnozować przyczynę konfliktu pomiędzy nauczycielami i rodzicami, a tym samym szukać rozwiązania tego konfliktu. Czescy pedagodzy natomiast częściej twierdzili, że nauczyciele bardziej powinni skupiać się na swoich potrzebach i potrzebach współpracowników

niż innych osób np. uczniów i rodziców. Może to mieć wpływ na obniżenie stresu u kadry pedagogicznej, który, jak uzasadnia Stefan T. Kwiatkowski, stanowi istotny, wręcz kluczowy składnik ogólnie pojmowanego stresu doświadczanego przez nauczycieli w relacjach z uczniami, w szczególności w okresie pandemii koronawirusa COVID-19 (Kwiatkowski, 2021).

Dyrektorzy z Czech ponadto, pomimo tego, że nie twierdzą tego wprost, podchodzą do różnych spraw bardziej proceduralnie niż polscy dyrektorzy. Kiedy mają do wykonania jakieś zadanie, to wykonują je, nie bacząc na opinię innych. Widać to nawet w ich opiniach dotyczących oceniania, gdzie częściej twierdzą niż respondenci z Polski, że należy oceniać wiedzę i umiejętności zgodnie z podstawą programową oraz korzystać ze sprawdzonych źródeł wiedzy takich jak podręczniki.

Trudno oceniać te dwa podejścia dyrektorów do pewnych spraw. Wydawać się może, że każde podejście ma swoje zalety oraz wady i ciężko jednoznacznie powiedzieć, które jest lepsze. Niewątpliwie warto obserwować pewne rozwiązania jakie proponują polscy i czescy dyrektorzy, a tym samym wyciągać z tego wnioski oraz szukać tak zwanego "złotego środka", który może pomóc w kształtowaniu klimatu społecznego placówek.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że badania prowadzone przez zespół w skład, którego weszli Cañabate, Serra, Bubnys i Colomer pokazują, że edukacja do refleksyjności wzmacnia kompetencje przyszłych nauczycieli, a co za tym idzie również kadry zarządzającej, która będzie się wywodzić spośród przyszłych absolwentów (Colomer i inni, 2020).



**Bibliografia:**

- Aktoprak, A., Hursen, C. (2022). A bibliometric and content analysis of critical thinking in primary education. *Thinking skills and creativity*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101029>
- Álvarez-Huerta, P., Muela, A., Larrea, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking skills and creativity*, 43, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- Bubnys, R. (2019). A Journey of Self-Reflection in Students' Perception of Practice and Roles in the Profession. *Sustainability*, 11(194), 1-17. doi:10.3390/su110194
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education : Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12, 1-8. doi:10.3390/su12093827
- Cortázar, C., Nussbaum, M., Harcha, J., Alvares, D., López, Goñi, J., Cabezas, V. (2021). Promoting critical thinking in an online, project-based course. *Computers in Human Behavior*, 119, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106705>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2021). Teoretyczne i badawcze osiągnięcia pedagogiki krytycznej w Polsce. *Studia z Teorii Wychowania*, tom XII, 1(34), 27-45.
- Facione, P. A. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test—College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity*. California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A., Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. W: L. Guilbert, J. Boisvert, N. Ferguson (red.), *Enseigner et comprendre: le développement d'une pensée critique* (pp. 307-326). Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Khalili, H., Hossein Zadeh, M. (2003). Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST). *Journal of Medication Education*, 3(1), 29-32.
- Kinney, J. (2022). Revisiting the Socratic method of teaching to improve third-year pharmacy students critical thinking and advanced pharmacy practice experience readiness in a critical care elective. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14, 499-506. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.03.014>

- Knap-Stefaniuk, A., Ambrozová, E. (2021). Myślenie krytyczne jako podstawowa kompetencja dla liderów XXI wieku. *Perspektywy Kultury*, 33, 137-152. DOI: <https://doi.org/10.35765/pk.2021.3302.10>
- Kwiatkowski, S. T. (2021). Stres nauczycieli w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywa w relacji nauczyciel-uczeń. *Studia z Teorii Wychowania, tom XII*, 3(36), 45-70.
- Lin, H-Ch., Hwang, G-J., Chang, S-Ch., Hsu, Y-D. (2021). Facilitating critical thinking in decision making-based professional training: An online interactive peer-review approach in a flipped learning context. *Computers and Education*, 173, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104266>
- Łukasik, J. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*. Będzin: Wydawnictwo Internetowe e-bookowo.
- Łukasik, J. (2017). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, 5, 155-165.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014a). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014b). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 97-128.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). Przystosowanie czy rozwój? Pytanie o jakość i cel edukacji w szkole wyższej. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 1(57), 113-128.
- Perkowska-Klejman, A. (2014a). Cztery poziomy refleksyjności studentów. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 66(2), 69-78.
- Perkowska-Klejman, A. (2014b). Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i nauczycieli. *Ruch pedagogiczny*, 4, 69-84.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Perkowska-Klejman, A., Odrowąż-Coates, A. (2019). Measuring the Unmeasurable? Differences in Reflexive Thinking among Polish Students. *The New Educational Review*, 55, 77-88.

- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Renatovna, A. G., Renatovna, A. S. (2021). Pedagogical and psychological conditions of preparing students for social relations on the basis of the development of critical thinking. *Psychology and Education*, 58(2), 4889-4902.
- Szempruch, J. (2019). W stronę profesjonalizmu nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 24-31.
- Śliwa, S. (2021). *Kompetencje polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych*. Opole: Wydawnictwo Sindruk.
- Śliwerski, B. (2022). Komu i po co jest potrzebne myślenie krytyczne. *Studia z Teorii Wychowania*, tom XII, 1(38), 111-120.
- Valenzuela, J., Nieto Carracedo, A., Saiz, C. (2011). Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.