



Iwona Czaja-Chudyba

<https://orcid.org/0000-0003-3653-8390>

e-mail: iwona.czajachudyba@gmail.com

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Krytyczna refleksyjność nauczycielek przedszkolnych i wczesnoszkolnych – w świetle ambitnych wzorów i rozczarowujących realiów

Critical Reflexivity of Preschool and Early School Teachers – in the Light of Ambitious Patterns and Disappointing Realities

KEYWORDS

critical reflection,
teachers, pre-school
and early school
pedagogy, thinking,
criticism

ABSTRACT

The aim of researches was to determine critical reflection correlates for 237 pre-school and early school teachers. Theoretical bases constituted author's constructive criticism conception, models by D. Schön and H. Giroux, and researches of social psychologists. There were applied *Critical Competencies Questionnaire* and *Scales: Need for Closure Scale* and *Dogmatism*.

Results didn't confirm some expectations as they indicated the lowest teachers competencies for reflectiveness, criticality and insight in comparison with distinguished groups. Teachers presented low critical constructiveness and high awareness of fallibility. There were identified positive correlations between critical reflectiveness and openness, liberalism, self-improvement and negative – with some dimensions of cognitive rigidity. Results may be commented with context of deterioration of teachers professional preparation with emerging deficits of under-evaluation and cognitive rigidity, low curiosity and tendency for criticism. In the light of obtained results, the possibility to realize the patterns of "reflective practitioner" or "transformative intellectual" by teachers, should be questioned.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

refleksja krytyczna,
nauczyciele,
pedagogika
przedszkolna
i wczesnoszkolna,
myślenie, krytycyzm

Celem badań było określenie korelatów krytycznej refleksyjności w grupie 237 nauczycielek przedszkoli i klas 1–3. Teoretyczną podstawę analiz stanowiła autorska koncepcja konstruktywnego krytycyzmu, modele D. Schöna, H. Giroux i badania psychologów społecznych. Wykorzystano Kwestionariusz kompetencji krytycznych oraz skale: potrzeby poznawczego domknięcia i dogmatyzmu.

Wyniki nie potwierdziły części oczekiwań, bowiem wskazały na niższe kompetencje nauczycielek w zakresie refleksyjności, krytyczności i wnikliwości w stosunku do innych wyróżnionych grup zawodowych. Nauczycielki prezentowały niską konstruktywność krytycyzmu i wysoką świadomość omylności. Zidentyfikowano dodatnie korelacje pomiędzy krytyczną refleksyjnością a wnikliwością, otwartością, liberalizmem, samodoskonaleniem oraz ujemne z częścią wymiarów tzw. sztywności poznawczej. Dodatkowo poziom wykształcenia badanych nie różnicował wyników krytycznej refleksyjności. Uzyskane rezultaty można interpretować w kontekście pogarszającego się przygotowania nauczycielek do zawodu, z ujawniającymi się deficytami w postaci niedowartościowania i sztywności poznawczej, niskiej ciekawości oraz tendencji do krytykanctwa. W świetle otrzymanych wyników należy podać w wątpliwość możliwość realizacji przez nauczycielki wzorów „refleksyjnego praktyka” czy „transformatywnego intelektualisty”.

Wstęp

Refleksyjność i krytycyzm w literaturze pedagogicznej mają bogatą tradycję w zakresie modeli i założeń teoretycznych, z podstawowymi, wyznaczającymi kierunek dyskursu edukacyjnego, kategoriami „refleksyjnego praktyka” (Schön, 1983) i „transformatywnego intelektualisty” (Giroux, 1988). W przeciwieństwie do wielu opracowań, opisujących powinności nauczyciela edukacji początkowej (na podkreślenie zasługują liczne prace pod kierownictwem prof. Doroty Klus-Stańskiej, por. np. Klus-Stańska, 2006), zaskakująca jest stosunkowo niewielka reprezentacja empirycznych badań poświęconych kompetencjom krytycznej refleksyjności u polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (Czaja-Chudyba, 2013; Czaja-Chudyba i Kowalska, 2023). W niniejszym artykule skoncentrowano się więc na próbie oszacowania tego wymiaru. W dobie współczesnych przemian technologicznych oraz rewolucji informacyjnej analizę struktury, poziomu i dynamiki owych kompetencji można uznać za podstawowe wyzwanie społeczne i edukacyjne (konieczność tę uprawomocniają też nowe zakresy pracy nauczyciela, por. Fundacja Stocznia, 2024). Celem badań było więc zidentyfikowanie korelatów krytycznej refleksyjności u nauczycieli przedszkoli i klas 1–3.

Sformułowany główny problem badawczy przyjął postać zagadnienia: „Jakie predyspozycje w zakresie poziomu krytycznej refleksyjności posiadają nauczycielki przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej?” i został uszczegółowiony w postaci następujących pytań:

1. W jakim stopniu wykonywany zawód nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (PiEW) różnicuje poziom krytycznej refleksyjności wśród badanych grup profesjonalistów?
2. W jakim stopniu wiek, staż pracy, wykształcenie nauczycielek są związane z ich poziomem krytycznej refleksyjności?
3. W jakim stopniu poziom krytycznej refleksyjności nauczycielek jest związany z otwartością umysłową, samorozwojem, zaangażowaniem społecznym, tolerancją na wieloznaczność i preferowanymi przekonaniami?

Przyjęte wstępne hipotezy zakładały negatywną korelację wymiaru krytycznej refleksyjności z wiekiem, stażem pracy, a pozytywną z rozwojem pedagogicznego wykształcenia (Perkowska-Klejman, 2019). Szczególnie ten ostatni związek mógł zwerdyktować skutki realizacji efektów uczenia się w zakresie kompetencji krytycznej refleksyjności, które zakładają aktualne standardy studiów nauczycielskich. Oczekiwano też, że zgodnie ze standardami przygotowującymi do zawodu nauczycielki PiEW, jako grupa zawodowa, będą posiadały przynajmniej średnio wysokie kompetencje krytycznej refleksyjności, wyższe od osób pracujących np. w silnie zhierarchizowanych środowiskach. Na podstawie licznych opracowań (m.in. Langer, 1993; Kossowska, 2005; Kruglanski, 2016) przewidywano negatywną korelację pomiędzy krytyczną refleksyjnością i sztywnością poznawczą, dogmatyzmem, konserwatyzmem w zakresie preferowanych przekonań, a pozytywną z otwartością umysłową, wnikliwością, świadomością własnej omyłności, nastawieniem na rozwój i zaangażowaniem społecznym. Spodziewano się także, że z racji specyfiki wykonywanego zawodu nauczycielki PiEW będą zdecydowanie częściej wyrażać konstruktywny krytycyzm niż krytykanctwo. Aplikacyjne efekty badań mogą posłużyć jako głos w dyskusji na temat modyfikacji i transformacji sposobów przygotowania nauczycieli PiEW do zawodu, a także projektowania środowiska służącego ich profesjonalnemu rozwojowi.

Metody i narzędzia badawcze

Zmienne

Pomimo świadomości wielu ograniczeń związanych z wykorzystaniem orientacji ilościowej do mierzenia tak trudnego do operacjonalizacji pojęcia (Czaja-Chudyba, 2023) zdecydowano się na ten paradygmat badań. W konsekwencji sformułowania problemów badawczych określono zmienne niezależne: rodzaj wykonywanego zawodu (wskaźniki, wybrane grupy zawodowe: nauczyciele PiEW, nauczyciele przedmiotów

ogólnych, przedstawiciele zawodów technicznych, z dziedziny nauk ścisłych i ekonomicznych, zawodów artystycznych, służb porządkowych i wojska, prawnicy, lekarze); wiek; staż pracy. Wyróżnione na podstawie teoretycznych analiz zmienne zależne i ich wskaźniki zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Wyróżnione zmienne zależne i ich wskaźniki

Nazwa zmiennej zależnej	Wskaźniki
Krytyczna refleksyjność	zauważanie wieloznaczności i złożoności zagadnień w szerokim kontekście ich uwarunkowań i konsekwencji
	myślenie wielostronne
	badanie
	szczegółowa analiza kontekstu etycznego
	zastanawianie się nad zachowaniem swoim lub innych
	rozpatrywanie sytuacji/informacji z różnych punktów widzenia
	drażnienie tematu
	komplikowanie i problematyzowanie
	odraczanie odpowiedzi
	szukanie przyczyn i mechanizmów
Konstruktywny krytycyzm	myślenie konstruktywne
	wnikliwość
	świadomość omyłności
	samorozwój
	otwartość
	intelektualna pokora
	postępowy liberalizm
Szttywność poznawcza	samodoskonaleenie
	społeczne zaangażowanie
	dogmatyzm
	potrzeba poznawczego domknięcia

Źródło: badania własne.

Narzędzia badawcze

Do badań wykorzystano 120-itemową pilotażową wersję autorskiego Kwestionariusza kompetencji krytycznych (KKK), który w założeniu mierzy czynniki podstawowe dla konstruktywnego krytycyzmu (rzetelność szacowana metodą spójności wewnętrznej mierzona współczynnikiem alfa Crombacha [$\alpha_{\text{Cronbacha}}$] > ,70; rzetelność poszczególnych skal oscylowała pomiędzy $\alpha_{\text{Cronbacha}}$ > ,90 a $\alpha_{\text{Cronbacha}}$ > ,68; szczegółowa procedura standaryzacji KKK została omówiona we wcześniejszych pracach (Czaja-Chudyba, 2023). Do poniższych badań wykorzystano przede wszystkim skalę krytycznej refleksyjności oraz wynik ogólny KKK, a także wybrane skale konstruktywnego krytycyzmu (tabela 1).

W związku ze sformułowanymi pytaniami badawczymi zastosowano także skalę dogmatyzmu (D) Milтона Rokeacha (1960), skalę potrzeby poznawczego domknięcia Ariego Kruglanskiego (Webster i Kruglanski, 1994) z podskalami preferowania porządku, preferowania przewidywalności, nietolerancji wieloznaczności, zamknięcia umysłowego i zdecydowania. Szczegółowe wartości psychometryczne dla powyższych narzędzi przedstawia Małgorzata Kossowska (2005).

Grupa badanych i organizacja badań

Badania on-line przeprowadzone w 2023 r. objęły łącznie 887 osób. Średnia wieku badanych wynosiła 36 lat (w przedziale od 26 do 70), wiek statystycznie nie różnicował grup reprezentantów wybranych zawodów. W grupie 237 nauczycieli PiEW (odpowiednio po 125 i 112 osób) średnia wieku badanych wynosiła 32 lata (w przedziale od 28 do 64). Średnia stażu pracy wynosiła 8 lat (w przedziale od 2 do 35 lat). Wszystkie nauczycielki były kobietami i pochodziły z Małopolski i Podkarpacia.

W trakcie badań uczestnikom gwarantowano dobrowolność, etyczność i anonimowość badań oraz bezpieczeństwo w gromadzeniu oraz przechowywaniu danych. Zapewniono także zalecenia Deklaracji helsińskiej i Kodeksu etycznego psychologa (PTP, b.d.). Kierowano się także zasadami 11. i 12. rekomendacji raportu Delphi (Facione, 1990). Do badań zastosowano analizy uzyskane za pomocą pakietu statystycznego Statistica.

Refleksja krytyczna jako kompetencja nauczycieli wynikająca z modeli „refleksyjnego praktyka” i „transformacyjnego intelektualisty”

Analizując współczesne modele profesjonalizmu, Bogusława Gołębiak (1998) akcentuje ważność krytycznej refleksji i podawania przez nauczyciela w wątpliwość

własnej teorii i praktyki edukacyjnej. Jako „refleksyjny praktyk” (Schön, 1983) powinien cechować się on „refleksją w działaniu” związanym z samoświadomością, procesem zastanowienia się, co i w jaki sposób robi, zapobiegającym rutynowej automatyczności i sztywności zachowań. Uruchamiając następnie „refleksję nad działaniem”, krytycznie ocenia, czy dana strategia przyniosła przewidziane efekty, jakie mogą być jej konsekwencje oraz czy nastąpił postęp we własnym rozwoju. W tym przypadku istotna jest postawa samoświadomości nauczyciela (Chrost, 2017), połączona z rzetelną wiedzą i intuicją zawodową (Dróżka, 2017). Tylko taki, refleksyjny stosunek do własnej praktyki gwarantuje stałe aktywne udoskonalanie i autoewaluację własnych kompetencji (Pollard, 1998).

Według Johna Deweya myślenie refleksyjne jest uruchamiane przez odczucie sprzeczności, a podtrzymuje je „utrzymywanie stanu wątplenia, unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych badań” (1988, s. 14). Genezą refleksji jest więc niepewność, wątpliwość, wahanie i ambiwalencja. Postawa krytycznej refleksyjności utożsamiana być może z myśleniem dyskursywnym, rozważaniem argumentów, polemiką lub dialogiem. Wyraża się dążeniem do osiągnięcia umysłowej wolności, otwartością, zauważaniem wielu możliwości, świadomym podważaniem istniejącego stanu rzeczy z uwzględnianiem kryteriów aksjologicznego uzasadniania. Zakłada de- i rekonstruowanie przekonań, problematyzowanie, rozważanie moralnych i etycznych aspektów działania lub sytuacji. Niuansując rzeczywistość, komplikuje i wzbogaca jej ogląd, poszerza zakres i horyzont poznania, umożliwia predyktywność – zdolność do przewidywania.

W opinii Jacka Mezirowa (1998) i Stephena Brookfielda (1995) sens krytycznej autorefleksji polega na uświadomieniu sobie ograniczeń i błędów własnego myślenia. Dla większości myślicieli (Hatton i Smith, 1995) krytyczna refleksyjność jest kategorią nie tylko poznawczą, ale łączy się z działaniem, wymaga aktywnego angażowania się. Maria Czerepaniak-Walczak (2006) definiuje ją jako „zaczepność” wobec świata, odwagę w podejmowaniu ryzyka i gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własne sądy. Jej niezbędność podkreślają szczególnie autorzy związani z amerykańską radykalną myślą krytyczną: Peter McLaren (1991), Joe Kincheloe (2000) i Henry Giroux (1991). Nauczyciel jako „transformatywny intelektualista” wyraża opór, którego źródłem jest krytyczna refleksja, służąca mu do demaskowania nacisku – społecznych i politycznych opresji. Owa zdolność implikuje też krytyczne rozpoznawanie sytuacji szkolnej. Wysiłki nauczycieli hamowane mogą być jednak w konfrontacji z obszarami nieprzejrzystości, „kultury „milczenia” (Brookfield, 1995), alienacji, a przede wszystkim reprodukowaniem w instytucjach edukacyjnych zasad formalizmu i dominującej ideologii nauczania, ograniczającej autonomię artykułowania własnej wizji świata.

Współcześnie interesujące praktyczne próby aplikacji refleksji jako drogi do budowania profesjonalnej praktyki w różnych grupach studentów (w tym także pedagogów)

podjęli naukowcy z Hiszpanii, Litwy, Grecji i Rumunii (Bubnys, 2019; Colomer i in., 2020; Fullana i in., 2014; Georgiadi i Papazafiri, 2025; Şuteu i in., 2021). Ich teoretyczne opracowania oparte w znacznej mierze na badaniach jakościowych i analizach teoriopoznawczych wskazują na pozytywne efekty takich strategii rozwoju zawodowego. Do opisanych modeli rozwoju zawodowego nauczycieli nawiązują także polskie standardy kształcenia nauczycieli, m.in. zakładając krytyczną analizę treści uczenia się i refleksyjny namysł studentów nad swoimi kompetencjami. Otwarte pozostaje jednak pytanie, czy kandydaci na nauczycieli mają kompetencje do wdrożenia tych założeń (Łukasik, 2018) oraz na ile studia pedagogiczne przyczyniają się do rozwijania zakresów funkcjonowania związanych z krytyczną refleksyjnością.

Refleksja krytyczna a korelaty konstruktywnego krytycyzmu

Intencją krytycyzmu jest dochodzenie do prawdy osiągananej dzięki procesowi oczyszczania wiedzy z zakłamań, jednostronności i unikania fałszu (Lipman, 2021). To „racjonalne, refleksyjne myślenie, skupiające się na decydowaniu w co wierzyć i co robić” (Ennis, 2003, s. 295), które „jednocześnie kulturuje [...] intelektualny rygor badawczy i refleksję, dyscyplinę intelektualną i intelektualną autonomię” (Wasilewska-Kamińska, 2016, s. 77). W autorskiej koncepcji konstruktywnego krytycyzmu (Czaja-Chudyba, 2013) dodatkowo podkreślono, że celem rozumowania tego typu jest dodawanie wartości, budowanie i ulepszanie idei, oparte na pozytywnej, twórczej ewaluacji, która nie powinna być zagrażająca ani dla wspólnoty, ani jednostek, dlatego wzmacnia go m.in. nonkonformizm, kreatywność i nastawienie na rozwój. Poznawczymi korelatami sprzyjającymi tak rozumianemu pozytywnemu sceptycyzmowi są: analityczność, systematyczność, dociekliwość i dojrzałość sądzenia, wnikliwość i zaufanie do nauki. Należy zgodzić się więc z poglądem wyrażanym przez badaczy (Czaja-Chudyba, 2013; Perkowska-Klejman, 2019), że refleksja krytyczna będzie najwyższym poziomem refleksyjności związanym z rozumieniem i oceną, ale także – w warunkach konstruktywnego celu krytycyzmu – z jej twórczym, transgresyjnym kierunkiem.

Wobec niewielu pedagogicznych badań tego zakresu kompetencji nauczyciela informacji na temat podstaw krytycznej refleksyjności mogą dostarczyć eksploracje psychologów społecznych prowadzone nad kategoriami otwartości/giętkości poznawczej, preferencji politycznych czy tolerancji na niepewność i wieloznaczność. Jak pisze Kossowska:

[...] bezrefleksyjność manifestuje się w sztywnych, niepodatnych na zmianę i często nieadekwatnych do sytuacji zachowaniach, a refleksyjność prowadzi do większej

wrażliwości na różnorodność informacyjną otoczenia: osoba refleksyjna po prostu dostrzega wielowymiarowość, nowość i złożoność wszystkiego, co ją otacza [...], wiąże się z większą otwartością na nowe informacje, co pozwala na oryginalne i twórcze wykorzystanie dostrzeżonej wielości. [...] to możliwość przyjęcia różnych perspektyw i punktów widzenia, co sprzyja podejmowaniu adekwatnych decyzji (2005, s. 58).

Krytyczna refleksja chroni przed naiwnością i jednostronnością sądów (Paul i in., 1995), przedwcześnie podejmowanymi decyzjami i automatyzmem reakcji. Na podstawie opracowań Ellen Langer (1993), badań zespołów Kruglanskiego (2016) i Kosowskiej (2005) można przyjąć, że refleksja może być hamowana przez takie cechy, jak sztywność poznawcza, dogmatyzm, perseweratywność zachowań; wymaga natomiast samodzielności i niezależności oraz twórczych, transgresyjnych nastawień.

Wyniki analizy

Poziom krytycznej refleksyjności u nauczycielek PiEW

W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze sprawdzono, czy wyłonione grupy zawodowe istotnie różnią się od siebie w zakresie poszczególnych wymiarów krytycznej refleksyjności. Wobec niespełnienia wymagań normalności rozkładów zmiennych posłużono się nieparametrycznym testem H Kruskala-Wallisa. Analiza ujawniła, że wykonywany zawód dobrze różnicuje poziom refleksyjności oraz kompetencje krytyczne. Uzyskane wyniki (tabela 2) sytuują nauczycielki wśród wyróżnionych grup zawodowych na ostatnim miejscu, jeżeli chodzi o poziom refleksyjności, wnikliwości, zdecydowania i kompetencji krytycznych. Jak się okazało, w stosunku do innych grup zawodowych nauczycielki odznaczały się też bardzo niską konstruktywnością myślenia. Odnotować należy jedynie względnie wysokie wyniki nauczycielek PiEW w zakresie świadomości omylności oraz średni poziom potrzeby poznawczego domknięcia, zamkniętości umysłowej, samodoskonalenia, postępowego liberalizmu i intelektualnej pokory. W odniesieniu do pozostałych kategorii łączonych z krytycyzmem uzyskano różnice nieistotne statystycznie. Szczegółowe statystyki opisowe oraz wartości istotnych różnic prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Porównanie wyników kategorii krytycznej refleksyjności uzyskanych w grupach przedstawicieli wybranych grup zawodowych – war- tości testu H Kruskala-Wallisa

Staty- styki opisowe	Nauczyciel- ki PiEW N = 237	Przedsta- wiciele zawodów technicz- nych, z dziedzi- ny nauk ścisłych i ekono- micznych N = 267	Nauczycie- le przed- miotów ogólnych N = 134	Przedsta- wiciele zawodów artystycz- nych N = 73	Przedstawi- ciele służb porząd- kowych i wojska N = 73	Prawnicy N = 62	Lekarze N = 41	H	df	p
Potrzeba poznawczego domknięcia	Mdn	113,00	112,00	116,00	111,00	115,00	112,00	112,00		
	M	114,26	112,39	117,24	112,53	114,18	112,76	112,78	15,55	0,035
	SD	11,55	11,80	13,45	12,10	13,83	12,68	11,26		
Zdecydowanie	Mdn	17,00	18,00 ⁺	19,00 ^{***}	16,00	19,00 ^{***}	19,00 ⁺⁺	18,00		
	M	16,81	17,89	19,14	15,89	19,14	18,79	16,90	48,07	0,000
	SD	4,08	3,23	4,27	4,90	4,43	4,34	4,98		
Zamkniętość umysłowa	Mdn	19,00	19,00	19,00	19,00	21,00 ⁺	21,00 ⁺⁺	18,00 ⁺		
	M	19,50	19,41	19,37	19,00	20,06	20,24	18,10	14,23	0,027
	SD	3,54	3,92	3,30	4,01	3,76	3,92	4,15		
Kompetencje krytyczne	Mdn	417,00	439,00 ^{***}	444,00 ^{***}	437,00 ⁺	420,00	437,50 ⁺	459,00 ^{***}		
	M	422,27	437,81	444,9	436,29	431,89	440,34	456,36	32,44	0,000
	SD	40,96	44,37	47,65	46,68	49,47	52,93	51,51	6	

Przedstawiciele zawodów technicznych, z dziedziny nauk ścisłych i ekonomicznych N = 267			Przedstawiciele zawodów artystycznych N = 73			Przedstawiciele służb porządkowych i wojska N = 73			Prawnicy N = 62			Lekarze N = 41			H	df	p
Statystyki opisowe	Nauczycieli PiEW N = 237		Nauczyciele przedmiotów ogólnych N = 134														
Refleksyjność	Mdn	31,00	34,00***	32,00	33,00 [±]	31,00	32,00	36,00***	32,00	32,00	36,00***	36,00***	36,00***	36,00***	46,19	6	0,000
	M	31,30	34,23	32,51	33,47	31,80	32,61	36,02	32,61	32,61	36,02	36,02	36,02	36,02			
	SD	4,59	6,05	5,40	5,10	5,70	5,03	6,57	5,03	5,03	6,57	6,57	6,57	6,57			
Społeczne zaangażowanie	Mdn	22,00	19,00***	23,00**	22,00	22,0	23,00	21,00	23,00	23,00	21,00	21,00	21,00	21,00	55,32	6	0,000
	M	21,37	19,27	23,32	21,38	22,16	22,39	21,05	22,39	22,39	21,05	21,05	21,05	21,05			
	SD	5,35	5,71	5,32	5,34	5,18	6,11	4,07	6,11	6,11	4,07	4,07	4,07	4,07			
Samodostkonalenie	Mdn	27,00	27,00	29,50***	29,00 [±]	26,00	29,00 [±]	29,00	29,00 [±]	29,00 [±]	29,00	29,00	29,00	29,00	34,90	6	0,000
	M	27,54	26,80	29,69	29,40	26,26	29,59	28,49	29,59	28,49	28,49	28,49	28,49	28,49			
	SD	5,56	5,86	6,80	5,43	6,37	5,84	6,05	5,84	5,84	6,05	6,05	6,05	6,05			
Postępowy liberalizm	Mdn	39,00	41,00**	39,00	42,00**	38,00	40,00	45,00***	40,00	40,00	45,00***	45,00***	45,00***	45,00***	30,24	6	0,000
	M	38,91	41,21	38,77	42,40	37,60	39,03	44,31	39,03	39,03	44,31	44,31	44,31	44,31			
	SD	8,62	9,14	8,31	9,63	8,78	9,59	9,29	9,59	9,59	9,29	9,29	9,29	9,29			
Intelektualna pokora	Mdn	18,00	18,00	18,00	18,00	17,00	16,00**	19,00	16,00**	16,00**	19,00	19,00	19,00	19,00	16,88	6	0,010
	M	18,11	17,71	18,38	17,53	17,47	16,32	18,32	16,32	16,32	18,32	18,32	18,32	18,32			
	SD	4,26	3,89	4,06	3,80	4,0	3,52	4,00	3,52	3,52	4,00	4,00	4,00	4,00			

Staty- styki opisowe	Nauczyciel- ki PiEW/ N = 237	Przedsta- wiciele zawodów technicz- nych, z dziedziny nauk ścisłych i ekono- micznych N = 267	Nauczycie- le przed- miotów ogólnych N = 134	Przedsta- wiciele zawodów artystycz- nych N = 73	Przedstawi- ciele służb porząd- kowych i wojska N = 73	Prawnicy N = 62	Lekarze N = 41	H	df	p
Myślenie konstruktywne	Mdn	31,00	33,00**	31,50	33,00	31,00	34,00**	34,00**		
	M	31,44	33,46	31,37	32,57	32,22	34,24	41,27	6	0,000
	SD	4,36	5,21	4,79	5,29	5,91	4,41	6,63		
Wnikliwość	Mdn	47,00	49,00**	48,50**	49,00 [†]	47,00	48,50**	51,00**		
	M	46,51	49,40	48,53	48,37	46,94	49,76	31,11	6	0,000
	SD	6,27	6,86	6,76	6,48	6,88	6,81	7,77		
Świadomość omylności	Mdn	20,00	20,00	19,00**	20,00	18,00**	19,50	20,00		
	M	19,53	19,49	18,48	19,82	17,68	19,26	26,23	6	0,001
	SD	3,15	3,65	3,31	2,97	3,90	3,69	3,26		

Podkreślono wyniki dla zawodów, u których występują istotnie statystycznie różnice w stosunku do wyników uzyskanych przez nauczycielki PiEW.

Istotność: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Źródło: badania własne.

Wiek, wykształcenie i staż pracy nauczycielek PiEW a poziom krytycznej refleksyjności

W kolejnych krokach analizy zbadano, które z wyróżnionych charakterystyk łączą się z krytyczną refleksyjnością nauczycielek. Wykształcenie (licencjat *vs.* magisterium) nie różnicowało wyników żadnego z wymiarów krytycznej refleksyjności (analiza testem Manna-Whitneya). W zakresie innych związków ujawniono słabe pozytywne korelacje pomiędzy wiekiem, stażem pracy a ogólnymi kompetencjami krytycznymi oraz postępowym liberalizmem, a także dodatni związek między wiekiem i poziomem wnikliwości. Szczegółowe wartości korelacji prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy wiekiem i stażem pracy w grupie nauczycielek PiEW (N = 237; wartości *r* Spearmana)

Kategorie krytycznej refleksyjności	Dane metrykalne	
	Wiek	Staż pracy
Wnikliwość	,13*	,12 ^{NS}
Kompetencje krytyczne	,19**	,20**
Postępowy liberalizm	,11 ^{NS}	,16*

Istotność: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; NS – nieistotne.

Krytyczna refleksyjność nauczycielek PiEW a otwartość umysłowa, zaangażowanie społeczne i preferencje w zakresie przekonań

Badania wykazały, że kompetencje krytyczne nauczycielek są silnie powiązane z wnikliwością, otwartością, tolerancją, wyrażaniem poglądów liberalnego postępu, poznawczym samodoskonaleniem. Ponadto zauważono ujemne korelacje krytycyzmu z wieloma wymiarami tzw. sztywności poznawczej (podobne, choć nieco mniej silne związki ujawniono w odniesieniu do refleksyjności). Wyróżniono także względnie silny dodatni związek pomiędzy preferowaniem porządku a kompetencjami krytycznymi (w przypadku refleksyjności ta korelacja była statystycznie nieistotna). Szczegółowe wartości korelacji prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Korelacje pomiędzy refleksyjnością i krytycyzmem a wymiarami krytycznej refleksji w grupie nauczycieli PiEW (N = 237; wartości *r* Spearmana)

Kategorie krytycznej refleksyjności	Refleksyjność	Kompetencje krytyczne
Potrzeba poznawczego domknięcia	-,17**	-,27,***
Nietolerancja wieloznaczności	-,31***	-,35***
Zamkniętość umysłowa	-,21**	-,45***
Dogmatyzm	-,22***	-,20**
Intelektualna pokora	,25***	,33***
Wnikliwość	,35***	,79***
Kompetencje krytyczne	,35***	–
Świadomość omyłności	,17**	,25***
Preferowanie porządku	,10 ^{NS}	,35***
Preferowanie przewidywalności	,09 ^{NS}	,17**
Samodoskonalenie	,12 ^{NS}	,60***
Myślenie konstruktywne	,02 ^{NS}	,33***
Otwartość	,27***	,53***
Postępowy liberalizm	,39***	,67***

Istotność: **p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001; NS – nieistotne.

Wnioski

Uzyskane wyniki nie napawają optymizmem i potwierdzają rezultaty autorskich eksploracji z 2009 roku, skoncentrowanych na zidentyfikowaniu przyczyn niskiego poziomu krytycyzmu u nauczycielek PiEW (Czaja-Chudyba, 2013), a także dane otrzymane w późniejszych badaniach, prowadzonych np. przez Perkowską-Klejman (2019) oraz przygnębiające analizy zespołu Klus-Stańskiej (2006) i Mizerka (2021), trafnie podsumowane w tytule jego pracy *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Nadal, po ponad 15 latach, zauważalny jest więc silny dysonans pomiędzy szczytnymi ideałami, standardami uczenia studentów PiEW a rozczarowującymi realiami w zakresie poziomu tego wymiaru funkcjonowania. Rysuje się więc obraz nauczycielek mało zdecydowanych i niepewnych, a także niedowartościowanych

poznawczo, o znacznym poziomie negatywnych przedzałożeń na swój temat. To osoby, które mogą mieć trudności z formułowaniem pytań, z analizą zachowań, dociekliwością, sceptycyzmem poznawczym. W połączeniu z bardzo niskimi kompetencjami w zakresie refleksyjności i krytycyzmu nie pozwala to pozytywnie oceniać możliwości realizacji standardów pracy związanych z kategoriami „refleksyjnego praktyka” lub „transformacyjnego intelektualisty”. Wykazane trendy mogą także tłumaczyć genezę częstego pozorowania wdrażania owych założeń polityki oświatowej (Nowak-Dziemianowicz, 2014). W tym kontekście szczególnie zaskakujący był brak korelacji pomiędzy czynnikiem poziomu wykształcenia a poziomem krytycznej refleksyjności. Wydaje się, że związek ten jest bardziej złożony i znaczącymi czynnikami modyfikującymi go mogą stać się: forma uzyskania wykształcenia (stacjonarne *vs.* niestacjonarne), on-line lub tradycyjny sposób uczenia się, dodatkowe kursy i studia, pozauczelnianna aktywność studencka i kręgi towarzyskie oraz zainteresowania determinujące jakość i sposoby spędzania czasu wolnego, które mogą kierunkować dalsze, przyszłe badania i analizy.

Na poziomie teoriopoznawczym bardzo interesujący i zachęcający do kolejnych opracowań wydaje się dostrzeżony związek krytycyzmu z preferowaniem porządku, przy braku takiej korelacji w odniesieniu do refleksyjności. Wstępne uzasadnienie tego wyniku może wiązać krytycyzm z myśleniem porządkującym, przyczynowo-skutkowym, analitycznym i algorytmicznym. Z kolei refleksyjność byłaby w swej istocie bardziej heurystyczna, oparta na myśleniu lateralnym, wielokierunkowym, często nieustrukturyzowanym. Potwierdziły się natomiast przypuszczenia o związkach łączących krytyczną refleksyjność z wymiarem postępowego liberalizmu (Kossowska, 2005). Relacje bezrefleksyjności z tradycjonalizmem i konserwatyzmem można rozpatrywać w kontekście barier myślenia krytycznego (Paul i in., 1995) oraz badań psychologów społecznych (Kruglanski, 2016), utożsamiających ideologiczne usztywnienie z formą dystalnej strategii regulacji/redukcji niepewności.

Jednak jako nieoczekiwany i niepokojący należy przede wszystkim interpretować wyjątkowo niski wynik nauczycielek w zakresie konstruktywności myślenia, wobec którego ich refleksja może przyjmować postać krytykanctwa, hamującego twórczość i progresywność. Tego rodzaju destruktywna krytyka może obniżać satysfakcję i samoocenę zawodowych osiągnięć, wzmacniać ryzyko frustracji i wczesnego wypalenia zawodowego. Interesujące będzie więc pytanie, na którym etapie nauczycielki „pozbywają się” konstruktywnej krytycznej refleksyjności (czy redukują ją czynniki środowiskowe, w tym klimat instytucji oświatowych i ukryty program „antydoskonalenia” zawodowego, jaki odbywa się w murach szkół i przedszkoli), a także czy i w jakim stopniu posiadają ją kandydaci do tego zawodu.

Reasumując, prowadzone od prawie 20 lat badania nad krytyczną refleksyjnością uprawniają do wniosku, że jest to bardzo zaniedbany obszar rozwoju zawodowego oraz

wskazują na rozczarowującą kondycję nauczycielek przedszkolnych i wczesnoszkolnych w tym wymiarze niezależnie od ambitnie postawionych im celów i powinności.

Bibliografia

- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Bubnys, R. (2019). A journey of self-reflection in students' perception of practice and roles in the profession. *Sustainability*, 11(1), 194. <https://doi.org/10.3390/su11010194>
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myslenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czaja-Chudyba, I. (2023). Psychologiczne aspekty rozpoznawania zdolności do bycia krytycznym – dylematy ontologiczne i metodologiczne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 625(10), 4–20. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.3027>
- Czaja-Chudyba, I. i Kowalska, M. (2023). Dyspozycje krytyczne wobec niepewności zdarzeń – aspiracje, dążenia i plany przyszłych nauczycielek. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 36(40), 19–35. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.4.19-35>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chrost, M. (2017). Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(2), 131–144. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.2.006>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D. i Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* (Z. Bastgenówna, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Drózka, W. (2017). Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza. W: I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. T. 2: *Refleksyjność w codzienności edukacyjnej* (s. 145–162). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ennis, R.H. (2003). Critical thinking assessment. W: D. Fasco (red.), *Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice* (s. 298–322). Hampton Press.
- Facione, P.A. (1990). *The California critical thinking skills test*. The California Academic Press.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Peña, R.F. i Pérez-Burriel, M. (2014). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions, *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008–1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- Fundacja Stocznia (2024). *Raport z konsultacji społecznych dotyczących profilu absolwenta i absolwentki etapu przedszkola i szkoły podstawowej*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Georgiadi, M. i Papazafiri, M. (2025). Preparing future special education teachers: Emphasis on reflection as an inclusive practice. *Trends in Higher Education*, 4(1), 8. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010008>

- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Kincheloe, J. (2000). Making critical thinking critical. W: D. Weil i H. K. Anderson (red.), *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice* (s. 23–40). Peter Lang.
- Klus-Stańska, D. (2006). Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową. W: J. Michalski (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych* (s. 155–176). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kossowska, M. (2005). *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kruglanski, A. (2016). *The psychology of closed mindness*. Psychology Press Hove.
- Langer, E. (1993). Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności. W: T. Matuszewski (red.), *Poznanie. Afekt. Zachowanie* (s. 137–179). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipman, M. (2021). *Myślenie w edukacji* (A. Łagodzka, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łukasik, J.M. (2018). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29–37.
- McLaren, P. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Cz. 1.* (s. 66–79). Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185–198.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Paul, R., Binker, A.J.A. i Weil, D. (1995). *Critical thinking handbook: K-3rd grades*. Foundation for Critical Thinking.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pollard, A. (1998). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. Cassell.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne. (b.d.). *Kodeks etyczny psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*. <https://psych.org.pl/dla-psychologow/kodeks-etyczny>
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Șuteu, L., Cristea, M. i Ciascai, L. (2021). Reflective teaching and metacognition in Romanian teachers' practice: A conceptual delimitation. W: I. Albuлесcu i N. Stan (red.), *Education, reflection, development – ERD 2020*. T. 104: *European proceedings of social and behavioural sciences* (s. 113–124). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.13>
- Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Webster, D.M. i Kruglanski, A.W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049–1062.