

*Iwona Czaja-Chudyba*

UNIwersytet PEDAGOGICZNY W KRAKOWIE

## POZNAWCZE BARIERY KONSTRUKTYWNEGO KRYTYCYZMU DOSKONALĄCYCH SIĘ NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

### Abstract

In the paper there is presented the negative role of cognitive inhibitors in taking constructive critical attitude by primary education teachers. Among the intellectual barriers there may be distinguished: perceptive defense and interpretative fundamentalism (understood as knowledge certainty and illusion of reality), conformity and lack of flexibility, low cognitive culture and bad connotation with critics. Conducted analysis proved the hypothesis of negative correlation between low cognitive competences and interests and teachers constructive criticism.

Key words: constructive criticism, teachers of primary education

Słowa kluczowe: konstruktywny krytycyzm, nauczyciele wczesnej edukacji

### KONSTRUKTYWNY KRYTYCYZM — ANALIZA TERMINOLOGICZNA

Istotnym warunkiem funkcjonowania nauczyciela we współczesnej szkole jest świadomość źródeł swojej wiedzy oraz sposobów jej konstruowania. Taka postawa daje możliwość refleksji nad tym „co wiem i co umiem”, ale także zakreśla horyzont tego, w jaki sposób potrafię to przekazać uczniom, a więc pozwala na krytyczną refleksję w stosunku do własnej koncepcji nauczania, planowania i ewaluacji. A. Pollard<sup>1</sup> charakteryzuje refleksyjną naukę jako proces, za pomocą którego można rozwijać zdolności nauczyciela do wydawania profesjonalnych sądów. W polskiej myśli pedagogicznej, inspirowanej refleksją filozoficzną, psychologiczną i socjologiczną wkład w rozwój „epistemologii refleksyjnej praktyki” wnieśli: M. Czerepaniak-Walczak, S. Dylak,

---

<sup>1</sup> A. Pollard, *Reflective Teaching in the Primary school. A Handbook for the Classroom*, Cassell, London 1998.

B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska, H. Mizerek i B. Śliwerski. Potrzebę kształcenia „nauczyciela myślenia” i rozwijania jego kompetencji akcentują także D.S. Martin i N.M. Michelli<sup>2</sup>, którzy analizują dostępne w USA modele i szczegółowe programy przygotowania zawodowego pedagogów.

W teoretycznych analizach dotyczących refleksyjnego uczenia się i nauczania przeważa nacisk na aspekt poznawczy i afektywny oraz na procesy metapoznawcze<sup>3</sup>. Jednym z ważnych elementów takiego stylu pracy nauczyciela jest przyjęcie przez niego orientacji konstruktywnie krytycznej<sup>4</sup>. Jednak by doprecyzować fenomen konstruktywnego krytycyzmu należy przyjrzeć się teoretycznym koncepcjom oraz modelom stanowiącym próbę opisu i uwarunkowań myślenia krytycznego.

Znacznemu renesansowi zainteresowania problematyką myślenia krytycznego towarzyszy duża różnorodność rozumienia jego istoty. Zakres znaczeniowy krytyki i refleksji jest bardzo pojemny, a jednocześnie bardzo zróżnicowany. R. Ennis<sup>5</sup>, jeden z prekursorów wprowadzenia tego pojęcia na grunt nauk społecznych, definiuje je jako: „racjonalne, refleksyjne myślenie, skupiające się na decydowaniu w co wierzyć i co robić”. Autor wyróżnia następujące elementy krytycznego myślenia: poszukiwanie jasnych założeń tez i pytań, potrzebę bycia dobrze poinformowanym, użycie i przywoływanie wiarygodnych źródeł, branie pod uwagę wielu uwarunkowań danej sytuacji, utrzymywanie głównego toku rozumowania, szukanie alternatyw, posiadanie otwartego umysłu. Starając się doprecyzować pojęcie krytycznego myślenia R. Paul i współpracownicy z ruchu „Critical Movement”<sup>6</sup> dokonują rozróżnienia kategorii myślenia krytycznego na krytykę „w słabym” i „w mocnym” sensie. Ten pierwszy rodzaj łączy myślenie krytyczne z negatywizmem, którego znaczenie w języku polskim dobrze oddaje słowo „krytykanctwo”. W tym przypadku wykorzystujemy krytykę najczęściej do obrony własnych opcji, krytyki argumentów innych. Mocny sens myślenia krytycznego wyraża się w jego bezstronności oraz obiektywności i racjonalności. Autorzy proponują określić ten typ myślenia jako progresywny, w którym jednostka ustawicznie i dynamicznie poprawia swoje rozumowanie.

W autorskiej koncepcji konstruktywnego krytycyzmu, w odróżnieniu od innych sposobów definiowania myślenia krytycznego, podkreśla się twórczy wymiar krytyki. Przyjęto więc, że konstruktywny krytycyzm jest **typem racjonalnego rozumowania, w którym dostrzeżenie problemu, wady lub negatywna ocena jakiegoś stanu jest początkiem poszukiwania nowego rozwiązania, ulepszenia, udoskonalenia rzeczywistości**. To krytyka propozycji i możliwości, których celem jest uświadomienie sobie szerszej perspektywy, kontekstu i dodanie wartości.

---

<sup>2</sup> D.S. Martin, N.M. Michelli, *Preparing Teachers of thinking*, [w:] *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, red. A.L. Costa, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2001.

<sup>3</sup> S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, 16.

<sup>4</sup> I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej — uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.

<sup>5</sup> R.H. Ennis, *Critical Thinking Assessment*, [w:] *Critical Thinking and Reasoning. Current Research, Theory, and Practice*, ed. D. Fasco, Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey 2003, s. 295.

<sup>6</sup> R. Paul, A.J.A. Binker, D. Weil, *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades*, Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa 1995; R. Paul, L. Elder, *The Nature and Functions of Critical & Creative Thinking*, The Foundation for Critical Thinking, CA: Dillon Beach 2005.

## CEL I METODA BADAŃ

Celem badań było określenie rodzaju przeszkód konstruktywnego krytycyzmu u doskonalących się nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w obszarze ich funkcjonowania poznawczego. Podstaw do typologii barier dostarczyła autorska koncepcja konstruktywnego krytycyzmu<sup>7</sup>. Na jej podstawie, do badań wykorzystano autorskie metody:

- *Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych (KSPK)* i *Test Myślenia Krytycznego (TMK)* — pierwsza metoda obejmuje 74 pytania oceniane w skali od 1 do 5. Przy jej konstruowaniu założono, że kompetencje krytyczne łączyć się powinny z ciekawością poznawczą, wnikliwością w odbiorze informacji i refleksyjnością. Analiza czynnikowa doprowadziła do wyróżnienia 7 głównych czynników<sup>8</sup> (skal) oraz 21 wymiarów kwestionariusza. Druga metoda jest samooceną preferowanego stylu myślenia i wymaga od badanego ustosunkowania się (w skali od 0 do 5) do 16 przymiotnikowych charakterystyk myślenia krytycznego i 4 łączonych z myśleniem bezkrytycznym<sup>9</sup>.
- *Kwestionariusz Krytycznego Stylu Pracy* — obejmuje 10 pytań otwartych oraz cztery zamknięte, ocenianych w skali od 0 do 5. W kwestionariuszu poruszano problemy poznawczego, metodycznego i afektywnego przygotowania nauczycieli do wykorzystywania strategii związanych z konstruktywnym krytycyzmem. W zakresie określonych wymiarów konstruktywnego krytycyzmu badani deklarują gotowość do określonych zachowań, wskazują swoje preferencje, wyrażają stosunek do określonych twierdzeń, przytaczają własne opinie i poglądy.
- *Test zdań niedokończonych* — do określenia rozumienia przez badanych pojęcia krytycyzmu. W badaniach posłużono się także kwestionariuszem *KANH* S. Popka<sup>10</sup>.

Badania przeprowadzono w latach 2011–2012 w Wydziale Zamiejscowym w Krakowie Szkoły Wyższej im. B. Jańskiego. Objęto nimi 124 nauczycielki doskonalące swoje kwalifikacje na studiach podyplomowych w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Średnia wieku wyniosła 37 lat; 14 badanych aktualnie nie pracowało w zawodzie, przebywając na urloпах wychowawczych lub macierzyńskich. Średni staż pracy pozostałych nauczycielek wynosił 12 lat.

<sup>7</sup> I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne...*

<sup>8</sup> Metoda wyodrębniania czynników — Głównych składowych. Metoda rotacji — Varimax z normalizacją Kaisera.

<sup>9</sup> Na podstawie analizy statystycznej skonstruowano 5 wymiarów — stylów myślenia:

— badawczy = wnikliwy + dociekliwy + dyskutujący + czujny

— systematyczny = systematyczny + uporządkowany + kierujący się logiką

— intelektualny = teoretyk + intelektualista + refleksyjny + analityczny

— kwestionujący = niezależny + lubiący osądzać + kwestionujący + lubiący interpretować + krytyczny

— bezkrytyczny = naśladowujący innych + wierzący autorytetom + zgadzający się z innymi + nie zadający pytań

<sup>10</sup> S. Popka, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

POZNAWCZE INHIBITORY KONSTRUKTYWNEGO KRYTYCYZMU  
— WYNIKI BADAŃ I ANALIZ

Powyższa krótka analiza teoretycznych punktów odniesienia dla koncepcji „konstruktywnego krytycyzmu” wskazuje na to, że w przypadku różnorodnych kontekstów edukacji wczesnoszkolnej z procesem tym możemy się spotkać niezwykle rzadko. Bardziej realistyczne wydaje się więc prezentowanie omawianego zjawiska przez pryzmat ograniczeń i barier. Pomysł wyróżnienia poznawczych uwarunkowań hamujących konstruktywny krytycyzm może zostać wywiedziony także z myśli M. Czerepaniak-Walczak<sup>11</sup>, która zauważa, że

...emancypatorska autorefleksja polega zatem na uwalnianiu się od dogmatycznej świadomości powodującej błędne poznanie i zniewoloną egzystencję oraz na **znoszeniu barier zakłócających proces rozumienia** [podkr. moje — I.Cz.-Ch.], zarówno w wymiarze zewnętrznym, jak i wewnętrznym.

Również D. Klus-Stańska<sup>12</sup> wyróżnia przeszkody dla krytycyzmu i refleksyjności nauczycieli, lokując je w następujących obszarach: barier indywidualnych (m.in. niekompetencje narracyjne, językowe niekompetencje krytyczne, pochodzenie społeczne, szybko postępujące wypalenie zawodowe, pozorowanie zmian, niski poziom wiedzy eksperckiej), braku wzorów ról społecznych oraz braku wzorów wiedzy pedagogicznej.

Poszukiwanie pewnych predyspozycji intelektualnych do myślenia krytycznego wydaje się istotnym tropem w analizie tej problematyki. Wśród barier konstruktywnego krytycyzmu jednym z trzech najczęściej zaznaczających się typów inhibitorów są przeszkody natury intelektualnej. Choć w subiektywnym odczuciu badanych odgrywają one rolę najmniej istotną<sup>13</sup>, to wielu badaczy<sup>14</sup> uznaje je za kluczowe w tłumaczeniu niechęci do aktywizowania myślenia tego typu. R. Paul i współpracownicy<sup>15</sup> nazywa tę grupę barier intelektualnym niedowartościowaniem. Do barier tego typu należą: obronność percepcyjna i fundamentalizm interpretacyjny (absolutyzowanie/pewność wiedzy oraz iluzja oczywistości); potrzeba domknięcia, schematyzm i sztywność poznawcza; antyintelektualizm, niewiedza i niska kultura poznawcza oraz negatywne konotacje związane z krytyką.

<sup>11</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995, s. 30.

<sup>12</sup> D. Klus-Stańska, *Barriere zmiany szkolnej kultury dydaktycznej*, [w:] *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, red. A. Sajak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005; D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM w Olsztynie, Olsztyn 2006.

<sup>13</sup> I. Czaja-Chudyba, *Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

<sup>14</sup> R. Paul, A.J.A. Binker, D. Weil, *Critical Thinking Handbook...*; E. Nęcka, *Uniwersalne błędy poznawcze*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, red. K. Paławska, UNIVERSITAS, Kraków 1996.

<sup>15</sup> R. Paul, A.J.A. Binker, D. Weil, *Critical Thinking Handbook...*

OBRONNOŚĆ PERCEPCYJNA I FUNDAMENTALIZM INTERPRETACYJNY  
(ABSOLUTYZOWANIE/PEWNOŚĆ WIEDZY ORAZ ILUZJA OCZYWISTOŚCI)

Obronność percepcyjna jest związana z poznawczym zniekształcaniem rzeczywistości. Bariera ta ma związek z procesem selektywnego spostrzegania i ignorowania zagrażających, nieprzyjemnych i nieakceptowanych treści, czasem niezgodnych z oczekiwaniami, przekonaniem, a zarazem podtrzymywaniem tych poglądów, które w świetle nowych danych winny ulec zmianie. Ma ona związek z konserwatyzyzmem i absolutyzmem poznawczym nauczycieli, wyrażając się m.in. w niezauważaniu argumentów strony przeciwnej, niedostrzeganiu celów i możliwości zmiany własnej praktyki nauczania, a także w prezentowaniu ograniczonych możliwości poznania.

Fundamentalizm interpretacyjny należy rozumieć jako obronny sposób reakcji na inność i wieloznaczność, którego źródło tkwi w przekonaniu o niepodważalności własnych sądów i ocen oraz w uznawaniu argumentów niezgodnych z własnymi za obce lub wrogie. W praktyce, nauczyciele mają tendencje do wypaczania oglądu rzeczywistości w taki sposób, aby potwierdzić własne poglądy. R. Kwaśnica<sup>16</sup> nazywa tę cechę interwencyjnością poznawczą (reaktywnością poznawczą) — tendencją, gdy jednostka nie szuka powodów, aby wątpić we własną wiedzę, a jest nastawiona na podtrzymanie, potwierdzanie własnego obrazu świata. Absolutyzacja wiedzy przejawia się w traktowaniu jej jako niepodważalnej, pewnej, potwierdzonej sankcją autorytetów, zwalniającej nauczyciela od krytycznego weryfikowania jej, namysłu nad pochodzeniem (źródłami, podstawami). Konsekwencją jest bezkrytyczne zaufanie do wiedzy i akceptacja niezawodności jej nośników (podręczników, książek, autorytetów, mediów). Istotą iluzji oczywistości jest bezrefleksyjne przyjmowanie informacji, wniosków, często przebiegające automatycznie — poza świadomością i uwagą. R. Kwaśnica<sup>17</sup> nazywa ją pozadykursywną „samopotwierdzającą świadomością poznawczą”. Skutecznie hamuje ona możliwość dostrzegania wad, braków, a także celów. Drugą konsekwencją iluzji oczywistości jest założenie, że na wszystkie pytania są możliwe odpowiedzi (najczęściej prawidłowe), co może stanowić ograniczenie swobodnego poszukiwania i dostrzegania problemów oraz stawiania pytań.

W badaniach doskonalących się nauczycielek 16% nie potrafiło podać możliwości ogólnych usprawnień w edukacji (pozostałe osoby podawały średnio po dwie wady lub usprawnienia), 45% nie widziało potrzeby poprawy własnej praktyki (zajęć lub relacji z uczniami). Reszta nauczycieli najczęściej wymieniała czynniki zewnętrzne (np. zmianę warunków lokalowych, zakup środków medialnych). Ponad połowa nauczycielek (58%) nie potrafiła przypomnieć sobie sytuacji zauważenia błędu w książkach lub wykorzystywanych w pracy podręcznikach, 3% badanych podało konkretną sytuację skonstatowania faktu, który podważał ich dotychczasową wiedzę, a 8% dopuściło do krytycznej dyskusji z uczniami; 21% nauczycielek w ogóle odmówiło odpowiedzi na to pytanie. Symptomatyczne jest także, iż 48% nauczycielek nie pozwala uczniom na zwrócenie uwagi, krytyczne pytanie i kwestionowanie wiedzy.

Wśród doskonalących się nauczycielek 13% nie udzieliło odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel może kwestionować powszechnie uznane autorytety, 42% dopuszcza

<sup>16</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

<sup>17</sup> Tamże, s. 95.

kwestionowanie autorytetów w polityce i mediach (w tej grupie znalazły się jednak osoby, które zaznaczały, iż winna to być raczej dyskusja niż krytyka, a także takie, które wyłączały z możliwości krytykowania autorytety moralne, np. papieża), zaś 45% nauczycielek ma bezdyskusyjne i bezkrytyczne zaufanie do wszelkich autorytetów i deklaruje, że nauczyciel nie powinien ich podważać.

W stosunku do osób nie zatrudnionych w oświacie (studenci)<sup>18</sup> nauczyciele edukacji początkowej częściej deklarowali umiejętność *pobudzania ciekawości uczniów* i posiadali więcej *ciekawości intelektualnej*. Nauczycieli cechowała jednak większa *preferencja treści jednoznacznych*, częściej też deklarowali strategię *unikania odpowiedzi* w sytuacjach problematyczności i niejednoznaczności poznawczej. W zakresie wymiarów *niepokój przed pytaniami uczniów*, *preferencji otwartości w nabywaniu wiedzy* znaczące różnice zaobserwowano pomiędzy grupą nauczycieli a studentów, którzy osiągnęli istotnie statystycznie wyższe wyniki. Znaczące, choć nie przekraczające progu istotności statystycznej były różnice pomiędzy doskonalącymi się nauczycielkami, a w zakresie: *preferencji powagi i uporządkowania*, *tendencji do kwestionowania autorytetów* oraz *narzucania własnych ocen* wyższy poziom tych cech wykazywali nauczyciele. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1

Porównanie wyników uzyskiwanych przez nauczycieli edukacji początkowej i studentów  
w *Kwestionariuszu Samooceny Predyspozycji Krytycznych*

Rodzaj kompetencji krytycznych	Średnia wyników surowych dla badanych nauczycieli	Średnia wyników surowych dla grupy studentek <sup>19</sup>	Wartość <i>t-Studenta</i>
Pobudzanie ciekawości uczniów	13,89	12,94	-3,72***
Preferencja powagi i uporządkowania	12,77	12,39	-1,83 <sup>NS</sup>
Tendencja do kwestionowania autorytetów	8,59	8,06	-1,72 <sup>NS</sup>
Ciekawość intelektualna	12,65	12,01	-2,63**
Niepokój przed pytaniami uczniów	5,55	8,34	10,35***
Preferencja treści jednoznacznych	12,76	11,38	-5,88***
Unikanie odpowiedzi	8,41	7,23	-4,40***
Narzucanie własnych ocen	9,34	8,90	-1,72 <sup>NS</sup>
Preferencja otwartości w nabywaniu wiedzy	12,05	12,71	2,87**
Hamowanie ciekawości uczniów	4,11	4,85	3,07**
Podkreślanie roli ciekawości poznawczej w nabywaniu wiedzy (skala 1)	45,94	44,93	-1,41 <sup>NS</sup>

<sup>18</sup> Wyniki badań dla grupy studentek uzyskano w badaniach przedstawionych w artykule "Between originality and reflection — creative and critical competences of primary education teachers".

<sup>19</sup> Tamże.

Tabela 1

Akceptacja niepewności i wnikliwość w nabywaniu wiedzy (skala 2)	29,40	29,21	-0,23 <sup>NS</sup>
Konformizm i uległość (skala 3)	27,76	26,98	-1,31 <sup>NS</sup>
Niedowartościowanie poznawcze (skala 4)	27,10	24,49	3,85***
Autorytaryzm (skala 5)	12,53	12,09	-1,02 <sup>NS</sup>
Preferencja uporządkowanego świata (skala 6)	29,57	27,66	-4,71***
Docenianie postawy refleksyjnej (skala 7)	26,22	26,53	0,66 <sup>NS</sup>

Istotność: NS — no significant; \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

### POTRZEBA DOMKNIĘCIA, SCHEMATYZM I SZTYWNOŚĆ

Blokadę dla krytycyzmu może stanowić dążenie do funkcjonowania w stałym, jednoznacznym porządku, określonej strukturze, najczęściej manifestowane potrzebą jednoznacznego domknięcia, dopowiedzenia, zapewniające poczucie przewidywalności, jednoznaczności oraz uporządkowania świata. Kolejną barierą jest sztywność oraz schematyzm, niezdolność do zmiany sposobu rozwiązywania problemu, stosowanie (mimo braku sukcesu) tych samych procedur. Myślenie tego typu jest odporne na zmiany, wykorzystuje uproszczenia, automatyzmy, nawyki myślowe i generalizacje. Sprzyja nabywaniu i utrwalaniu wiedzy receptywniej, uzyskiwanej dzięki mechanizmowi reprodukcji wiedzy innych, a jest natomiast zaprzeczeniem refleksyjności i samodzielności poznawczej, związanej z poszukiwaniem, tworzeniem i problematyzowaniem.

Nauczycielki obawiają się pozostawić analizę niedokończoną, niejednoznaczną, niedomkniętą. Poziom twórczości oraz poszczególne wskaźniki testu KANH (w zakresie zachowań twórczych, heurystycznych, nonkonformizmu, zachowań algorytmicznych, odwrotnych i konformizmu) przyjmowały u badanych nauczycieli edukacji początkowej średnie wartości niższe niż w grupach studenckich. Istotnie statystycznie różnice dotyczyły szczególnie wymiaru *tendencji do twórczego działania* ( $t_{\text{stud.}}=2,12$ ;  $p<0,05$ ) i *twórczego sposobu nabywania wiedzy* ( $t_{\text{stud.}}=2,00$ ;  $p<0,05$ ). W zakresie ogólnych skal *Kwestionariusza Samooceny Predyspozycji Krytycznych* nauczyciele prezentowali także większe *niedowartościowanie poznawcze* i *preferencję uporządkowanego świata* niż studenci. Oceniając swój styl myślenia nauczyciele częściej niż studenci określali go jako *syntetyczny*, a więc łączyli go z takimi charakterystykami, jak: systematyczny, uporządkowany, kierujący się logiką. Szczegółowe dane dotyczące preferowanego stylu myślenia zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Nauczycielki, których styl myślenia można określić jako badawczy, systematyczny lub intelektualny częściej podkreślały rolę ciekawości poznawczej w nabywaniu wiedzy, cechowały się preferencją uporządkowanego i jednoznacznego świata, rzadziej deklarowały niedowartościowanie poznawcze. Te badane, które opisywały swój styl myślenia charakterystykami łączonymi ze stylem badawczym cechowała dodatkowo mniejsza tendencja do zachowań autorytarnych i równoczesne docenianie postawy refleksyjnej. Osoby, które uzyskiwały wysokie wyniki w skalach stylu kwestionującego

częściej deklarowały akceptację niepewności i rolę ciekawości poznawczej w nabywaniu wiedzy, natomiast styl bezkrytyczny łączył się z brakiem (niepewnością) wiedzy, konformizmem i uległością, niedowartościowaniem poznawczym i autorytaryzmem. Szczegółowe korelacje przedstawione zostały w tabeli 3.

Tabela 2

Porównanie samooceny stylu myślenia dokonanej przez doskonalących się nauczycieli edukacji początkowej

Rodzaj stylu myślenia	Średnia wyników surowych dla badanych nauczycieli	Średnia wyników surowych dla grupy studentek <sup>20</sup>	Wartość t-Studenta
Badawczy styl myślenia	14,43	14,29	-0,29 <sup>NS</sup>
Syntetyczny styl myślenia	11,26	10,29	-2,45*
Intelektualny styl myślenia	12,25	12,10	-0,29 <sup>NS</sup>
Kwestionujący styl myślenia	14,67	14,76	0,15 <sup>NS</sup>
Bezkrytyczny styl myślenia	12,22	12,41	0,67 <sup>NS</sup>

Istotność: NS — no significant; \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

Tabela 3

Współczynniki korelacji r — Pearsona dla wyników nauczycieli edukacji początkowej uzyskanych w *Kwestionariuszu Samooceny Predyspozycji Krytycznych*

Kategorie kompetencji krytycznych	Badawczy styl myślenia	Syntetyczny styl myślenia	Intelektualny styl myślenia	Kwestionujący styl myślenia	Bezkrytyczny styl myślenia
Podkreślanie roli ciekawości poznawczej w nabywaniu wiedzy	,40***	,28***	,27***	,25**	-,01 <sup>NS</sup>
Akceptacja niepewności i wnikliwości w nabywaniu wiedzy	-,03 <sup>NS</sup>	-,10 <sup>NS</sup>	-,09 <sup>NS</sup>	,22**	,17**
Konformizm i uległość	-,01 <sup>NS</sup>	,08 <sup>NS</sup>	,11 <sup>NS</sup>	,01 <sup>NS</sup>	,33***
Niedowartościowanie poznawcze	-,34	-,31***	-,30***	-,139 <sup>NS</sup>	,36***
Autorytaryzm	-,17*	-,06 <sup>NS</sup>	-,06 <sup>NS</sup>	-,02 <sup>NS</sup>	,38***
Preferencja uporządkowanego świata	,22**	,35***	,16*	,09 <sup>NS</sup>	,12 <sup>NS</sup>
Docenianie postawy refleksyjnej	,22**	,08 <sup>NS</sup>	,09 <sup>NS</sup>	,12 <sup>NS</sup>	-,05 <sup>NS</sup>

Istotność: NS — no significant; \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

<sup>20</sup> Tamże.

## ANTYINTELEKTUALIZM, NIEWIEDZA I NISKA KULTURA POZNAWCZA

Kategoria wiedzy zajmuje kluczową pozycję w identyfikacji zawodu nauczycielskiego. Nabywanie strategii krytycznego myślenia wymaga znacznego trudu, wysiłku, a także przynajmniej średnich kompetencji intelektualnych. Ważna jest też umiejętność koncentracji, uporczywości i dociekliwości oraz pewnej dyscypliny umysłowej. Jednak wielu badaczy<sup>21</sup> demaskuje pasywność intelektualną nauczycieli, ich niechęć do wysiłku umysłowego, infantylność zainteresowań, banalizację treści i ograniczone kompetencje poznawcze. Na podstawie tych analiz można sądzić, że nauczycieli cechuje niski poziom wiedzy eksperckiej, niski poziom czytelnictwa, słaby udział w życiu kulturalnym i mała samodzielność myślenia. Efektem częstego braku aktywności intelektualnej jest apatia intelektualna, manifestująca się obniżeniem zainteresowań i „umysłową sennością”. Nauczyciele podkreślając istotność praktycznych kompetencji w swoim zawodzie, często celowo nie starają się aktualizować swojej wiedzy, są nieufni wobec innowacji i teorii naukowych oraz marginalizują znacznie zasad racjonalnego i logicznego wnioskowania. Bariery te przejawiają się także często w postawie wyrażającej pogardę dla teoretycznych, refleksyjnych rozważań oraz w niechęci wobec poszerzania horyzontów intelektualnych.

Badania doskonalących się nauczycieli pokazały, że tylko 5% spośród nich odczuwa konieczność poszerzania swojej wiedzy merytorycznej, podczas gdy potrzebę praktycznego doskonalenia metodycznego deklaruje 56% badanych, a 10% nie odczuwało żadnych problemów związanych ze swoim przygotowaniem do zawodu. Nadto 34% nauczycieli przyznało, iż nie przeczytało w półroczu poprzedzającym badanie żadnego artykułu w czasopiśmie pedagogicznym (poza wskazanymi jako przygotowanie do studiów). Pozostałe badane przeczytały w ostatnim półroczu średnio 1,7 artykułu (przy czym tylko 61% potrafiło podać przybliżony tytuł lub treść artykułu), a 94% nie potrafiło podać ani jednego problemu naukowego, który zainteresował je w ostatnim czasie. Pozostałe badane jako jedyne podawały problemy z dziedziny pedagogiki (najczęściej były to problemy dzieci z ADHD). Aż 10% nauczycielek zadeklarowało, iż nie posiada w domu ani jednej własnej książki związanej z pedagogiką. Tylko 12% badanych brało udział w badaniach naukowych, a 2% czynnie uczestniczyło w projektach badawczych. Spośród badanych tylko 1 osoba miała w swoim dorobku publikację pedagogiczną.

Antyintelektualizm dotyczył także stylu działania pedagogicznego. Tylko 55% nauczycielek deklaruowało stawianie przed uczniami zadań polegających na tworzeniu krytycznych pytań do omawianego zagadnienia, a 14% zwracało uczniom uwagę na sprzeczności, paradoksy i niejasności w informacjach przekazywanych podczas lekcji. Równocześnie jednak 84% badanych deklaruowało, że poszukuje dodatkowych informacji, poszerzających posiadaną wiedzę.

<sup>21</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Bariery zmiany...*; A. Nałaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997; Z. Kawka, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

## NEGATYWNE KONOTACJE ZWIĄZANE Z KRYTYKĄ

Kolejną przyczyną dużej niechęci nauczycieli do wykorzystania konstruktywnego krytycyzmu jest brak wiedzy na temat współczesnego rozumienia tego pojęcia, połączony z negatywnymi konotacjami na temat krytykowania i negatywizmu. Częstym powodem błędów w rozumowaniu jest także opozycja pomiędzy logiką formalną a praktyką doświadczenia nauczycieli. Często wnioskowanie nauczycieli może być niepoprawne z logicznego punktu widzenia, ale mieć podstawy w jednostkowych obserwacjach lub irracjonalnych sądach i przekonaniach. W opisywanych badaniach 26% nauczycieli deklaruje, iż nie spotkało się w swojej praktyce z uczniem krytycznym, 15% opisywało i oceniało takiego ucznia w sposób negatywny, np. „buntował się”, „krytykował i zniechęcał innych”, „wprowadzał nieprzyjemną atmosferę”, „wywoływał sprzeczki”, „łatwo się obrażał”, „sprawiali duże trudności, gdyż nie było czasu na rozszerzanie wiadomości i tłumaczenie przy całej klasie”.

## ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Konstruktywny krytycyzm powinien znaleźć miejsce w świadomości aksjologicznej nauczyciela, w odczuciu jego możliwości, a nawet powinności. Łączy się z stanem aktywnej świadomości, refleksyjnym namysłem, z uwzględnianiem wielu różnych wyjaśnień zdarzeń, z umiejętnością poznawczego różnicowania i tworzenia nowych kategorii — wymaga jednak elastyczności i gotowości do podjęcia trudu wysiłku umysłowego. W świetle uzyskanych wyników można zaryzykować także tezę, iż nauczyciele są w średnim stopniu poznawczo przygotowani do wspomagania konstruowania zarówno wiedzy, jak i pasji oraz zainteresowań badawczych uczniów. Jako przyczyny nieadekwatności i schematyczności działania nauczycieli badacze<sup>22</sup> wymieniają: dezintegrację procesu kształcenia akademickiego, odmienność kontekstu poznawania wiedzy i kontekstu jej użycia, kult racjonalności technicznej, logiki i obiektywności, deformacje charakteru praktycznego kształcenia. Inni pedagogowie<sup>23</sup> zwracają uwagę na fakt, iż zawód nauczyciela wybierają osoby często zewnątrzsterowne, bezradne w sytuacjach niejednoznaczności, prezentujące sztywność nastawień, fundamentalizm, dogmatyzm i nietolerancję odmienności. W związku z tymi ostatnimi warto wspomnieć o tendencjach polityków do traktowania zawodu nauczyciela jako jedynie „praktycznego”, nie związanego z nauką, czy specjalistycznym i ogólnym doskonaleniem poznawczym. Ta „negatywna selekcja” na starcie akademickiej kariery zniechęca studentów zarówno do głębszego doskonalenia poznawczego, jak i do poszerzania ogólnych horyzontów własnej kultury. Potęguje ona silny negatywizm nauczycieli w stosunku do przyjmowania postawy refleksyjności i silne inhibitory konstruktywnego krytycyzmu, które ujawnione

<sup>22</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

<sup>23</sup> *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005; Z. Kwieciński, *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań — Olsztyn 2000; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.

zostały w niniejszych badaniach. Należy sadzić, iż aby je zminimalizować potrzebny jest spójny i całościowy proces kształcenia nauczycieli, obejmujący właściwy sposób doboru kandydatów oraz rozwojową i refleksyjną praktykę kształcenia w szkołach wyższych.

*Iwona Czaja-Chudyba*

## COGNITIVE BARRIERS FOR CONSTRUCTIVE CRITICISM OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS HAVING IN-SERVICE TRAINING

### Summary

In introduction to the paper there is presented the terminological analysis of “constructive criticism” category within the light of Polish and foreign literature (based on the works by M. Runco, R. Paul, P. Ennis, M. Czerepaniak-Walczak and I. Czaja-Chudyba). It was assumed that constructive criticism constitutes a type of national reasoning in which noticing the problem or shortage as well as negative estimation of certain state is the beginning of searching for new solution and improvement of reality. The author’s own typology of cognitive barriers for constructive critical orientation is also included.

In research part results of examination made on the group of 124 teachers who improve their qualifications during post-graduate studies within the frame of primary education are given. The aim of researches was to determine the type and role of barriers for constructive criticism at primary education teachers within the range of their cognitive functioning.

There were applied the methods of diagnostics probing (questionnaire), projective tests (author’s *Critical Pre-disposition Self-estimation Questionnaire* and *Critical Working Style Questionnaire*) and psychological test (*KANH* test by S. Popek and author’s *Critical Thinking Test*).

Conducted researches indicated that most of distinguished factors effectively inhibit at teachers taking and expressing constructive critical attitude and its supporting at pupils. Hence, within the light of obtained results it may be stated that teachers are relatively weak prepared for supporting the knowledge construction process as well as research passions and interests at pupils. As a legitimate thesis it was taken that constructive criticism should find its place in axiological consciousness of teacher. In order to minimize the negative influence of barriers for constructive criticism it is necessary to worked out the concise and comprehensive process of teachers education, including the proper selection of candidates and reflective practice of education at universities.

