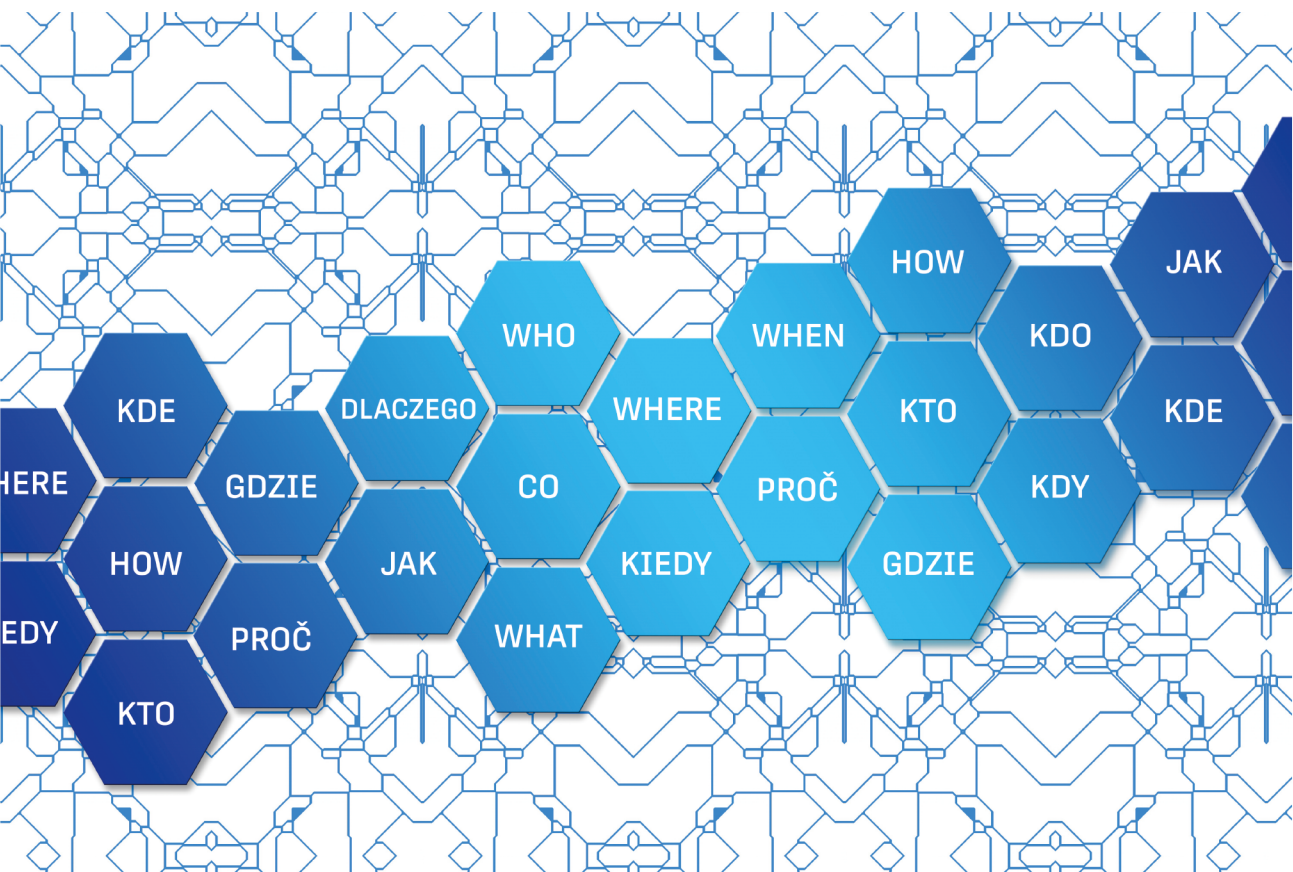


**KOMPETENCJE KRYTYCZNE
POLSKICH I CZESKICH PEDAGOGÓW
W ŚWIETLE BADAŃ PORÓWNAWCZYCH**

KOMPARATIVNÍ ANALÝZA
KRITICKÝCH KOMPETENCÍ
POLSKÝCH A ČESKÝCH PEDAGOGŮ



Sławomir Śliwa

KOMPETENCJE KRYTYCZNE
POLSKICH I CZESKICH PEDAGOGÓW
W ŚWIETLE BADAŃ PORÓWNAWCZYCH

KOMPARATIVNÍ ANALÝZA KRITICKÝCH
KOMPETENCÍ POLSKÝCH A ČESKÝCH
PEDAGOGŮ

KOMPETENCJE KRYTYCZNE
POLSKICH I CZESKICH PEDAGOGÓW
W ŚWIETLE BADAŃ PORÓWNAWCZYCH

KOMPARATIVNÍ ANALÝZA KRITICKÝCH
KOMPETENCÍ POLSKÝCH A ČESKÝCH
PEDAGOGŮ

Sławomir Śliwa



PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020



EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO



Projekt pt. *Kompetencje kluczowe w kształceniu i nauczaniu* jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

Recenzenci:

dr hab. Dorota Misiejuk, prof. UwB

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ

Tłumaczenie na język czeski:

Martin Černek

Korekta:

Agnieszka Hanulewicz

Redakcja techniczna:

Mirosław Hanulewicz

Projekt okładki:

Mirosław Hanulewicz

Zdjęcie na okładce:

Gerd Altmann z Pixabay

ISBN 978-83-963377-6-4

Opole 2021

Wydawnictwo Sindruk
45-594 Opole, ul. Firmowa 12
tel.: +48 77 442 09 69
e-mail: biuro@sindruk.pl
www.sindruk.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp

I. Kompetencje kluczowe nauczycieli

- 15 1.1. Pojęcie kompetencji w świetle literatury
- 19 1.2. Kompetencje zawodowe nauczycieli
- 25 1.3. Kompetencje kluczowe w nauczaniu
- 30 1.4. Kompetencje krytyczne a myślenie krytyczne w nauczaniu

II. Założenia metodologiczne badań własnych

- 39 2.1. Wieloparadygmatyczność badań pedagogicznych
- 42 2.2. Przedmiot i cel badań
- 44 2.3. Problemy badawcze
- 45 2.4. Zmienne i ich wskaźniki
- 47 2.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze
- 51 2.6. Teren, organizacja badań oraz grupa badawcza

III. Kompetencje krytyczne w świetle badań

- 57 3.1. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli
- 66 3.2. Czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli

- 75 3.3. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich studentów
- 82 3.4. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich
- 84 3.5. Czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich
- 88 3.6. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów
- 96 3.7. Czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów

Zakończenie

- 102 Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich nauczycieli szkół podstawowych
- 104 Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich studentów
- 106 Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich pracowników szkół wyższych
- 107 Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich dyrektorów szkół

Úvod

I. Klíčové kompetence učitelů

- 117 1.1 Pojem kompetence v literatuře
- 120 1.2 Profesní kompetence učitelů
- 126 1.3 Klíčové kompetence ve výuce
- 130 1.4 Kritické kompetence ve výuce

II. Metodologické předpoklady vlastního výzkumu

- 139 2.1. Multiparadigmatická povaha pedagogického výzkumu
- 142 2.2. Předmět a cíl výzkumu
- 143 2.3. Výzkumné problémy
- 145 2.4. Proměnné a jejich ukazatele
- 146 2.5. Metody, techniky a výzkumné nástroje
- 150 2.6. Oblast a organizace výzkumu

III. Kritické kompetence na základě výzkumu

- 157 3.1 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých učitelů
- 165 3.2 Faktory související se vzděláním, praxí a úrovní kritických kompetencí polských a českých učitelů
- 173 3.3 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých studentů
- 178 3.4 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých akademických pracovníků
- 180 3.5. Faktory související se vzděláním, zkušenostmi a úrovní kritických kompetencí polských a českých akademických pracovníků
- 184 3.6 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých ředitelů
- 191 3.7 Faktory související se vzděláním, praxí a úrovní kritických kompetencí polských a českých ředitelů

Konec

- 196 Závěry a praktická doporučení pro polské a české učitele základních škol
- 198 Závěry a praktická doporučení pro polské a české studenty
- 199 Závěry a praktická doporučení pro zaměstnance polských a českých vysokých škol
- 200 Závěry a praktická doporučení pro polské a české ředitele základních škol

Bibliografia

Aneks

- 213 Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych w opracowaniu Iwony Czai-Chudyby
- 218 Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli
- 225 Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Dyrektorów
- 231 Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych w opracowaniu Iwony Czai-Chudyby (wersja dla nauczycieli akademickich)
- 236 Kwestionariusz wywiadu dla Dyrektorów

WSTĘP

Myślenie krytyczne jest czymś cennym w naszych czasach. W szczególności wydaje się być słuszną tezą, że należy uczyć myślenia krytycznego dzieci, młodzież, a nawet dorosłych. Jednak, aby móc uczyć, samemu trzeba myśleć krytycznie, a niekoniecznie być krytycznym.

Trzeba zaznaczyć, że myślenie krytyczne sprzyja mądrości, która jak podkreśla Marek Rembierz powinna być postrzegana „jako cenny przymiot kultury duchowej i intelektualnej człowieka, a przy tym walor, który występuje niezależnie od formalnego wykształcenia. Traktuje się ją jako cnotę niezmiernie ważną dla właściwego rozwoju człowieka i dostojnie określa się ją jako światłą, tym bardziej wskazując na potrzebę pedagogicznej troski o jej należyte i ustawiczne kulturowanie”¹.

Dlatego mottem przewodnim kolejnego już projektu badawczego polsko-czeskiego Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu były kompetencje krytyczne pedagogów.

Kompetencje kluczowe, w tym krytyczne myślenie, stają się w intensywnie rozwijającym się świecie, międzykulturowym świecie, umiejętnościami, które dają możliwość człowiekowi w sposób swobodny funkcjonować w różnych rolach i w różnych środowiskach. Dlatego nie bez powodu zalecenia Rady Unii Europejskiej brzmią, że należy „wspierać i wzmacniać rozwijanie kompetencji kluczowych od najmłodszych lat i przez całe życie, przez wszystkie osoby, w ramach krajowych strategii uczenia się przez całe życie”². Wyposażenie każdego człowieka w zestaw niezbędnych

¹ M. Rembierz, *Bezgraniczność głupoty i granice mądrości*, „Ethos”, nr 1 (133), 2021, s. 253-254.

² 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).

kompetencji staje się celem nadrzędnym w dzisiejszej edukacji, w tym edukacji do wielokulturowości.

Rolą systemów edukacyjnych, a właściwie nauczycieli, jest rozwijanie uczniowskich kompetencji kluczowych, rozumianych jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw wykraczających poza koncepcję skupiania się na samej „wiedzy” (akademicznej). Uzyskane w ten sposób kompetencje, tzw. transversalskills, niezbędne na rynku pracy, będą decydowały o jakości życia naszego i kolejnego pokolenia³.

Publikacja ta powstała 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 w 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.

Współpraca z graniczącymi sąsiadami jest bardzo istotna ze względu na rozwój społeczny, gospodarczy czy też kulturalno-oświatowy regionów przygranicznych. Dlatego każde przedsięwzięcie związane z próbą podejmowania badań porównawczych, transgranicznych jest kolejnym krokiem ku wzmocnieniu więzi sąsiedzkim oraz regionów przygranicznych. Badania wpisują się także w nurt edukacji międzykulturowej poprzez poznanie postaw wobec problemów edukacyjnych naszych sąsiadów z Czech, a także wypracowanie zaleceń praktycznych dla kadry pedagogicznej polskich i czeskich szkół podstawowych.

Należy podkreślić, to co twierdzi Dorota Misiejuk, że proces globalizacji sprawia, że dzieci i młodzież stykają się z napływającymi z zewnątrz różnorodnymi wzorcami kulturowymi, a zatem istnieje potrzeba przygotowania ich do uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej oraz dostarczenia wiedzy kulturoznawczej opierającej się na znajomości własnego dziedzictwa kulturowego, a także innych społeczności kulturowych⁴.

Ewa Ogrodzka-Mazur pisze, że pogranicze polsko-czeskie jest bardzo często przedmiotem zainteresowań badawczych, ponieważ między innymi charakteryzuje się⁵:

- określonym terytorium, dającym się wyznaczyć przestrzennie;

³ S. Furgoł, *Wzorcowe materiały dydaktyczne w zakresie: kompetencje kluczowe, część I*, s. 3. Dostęp: 3.11.2021.

⁴ D. Misiejuk, *Kultura tradycyjna w nowych interpretacjach społecznych*, [w:] *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*, red. D. Czakon, M. Boruta, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2012, s. 338.

⁵ E. Ogrodzka-Mazur, *Společné „zakotwiczanie” przejawiane przez młodych uczących się na pograniczu polsko-czeskim: poczucie spójności, odrębności i ciągłości*, „Kultura i edukacja”, nr 1 (131), s. 13-14.

- historią, ukształtowaną w rezultacie długotrwałych procesów społecznych i kulturowych;
- wzajemnym przenikaniem się kultur;
- brakiem ostrych podziałów i granic między mieszkańcami;
- istotną rolę zróżnicowania religijnego;
- czy też płynnym zróżnicowaniem ekonomicznym i społecznym.

Każde takie badania, co akcentuje Zenon Jasiński i Zenona M. Nowak, jawią się jako szczególnie interesujące z punktu widzenia edukacji oraz transgranicznej polityki regionalnej⁶.

Ponadto Alina Szczurek-Boruta uważa, że „zmiany zachodzące w Polsce i Europie zmuszają do pogłębionej refleksji nad rolą, jaką pedagogika międzykulturowa może odegrać w kształtowaniu współczesnego człowieka. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wcześniej potrzebna jest edukacja międzykulturowa z jasną ofertą aksjologiczną, ucząca jak wchodzić w relacje z drugim człowiekiem, jak rozwiązywać konflikty, jak prowadzić negocjacje, dialog, jak współistnieć”⁷. Z kolei Barbara Grabowska zwraca uwagę na to, że współczesny wielokulturowy świat, a zwłaszcza pogranicza kulturowe, w tym pogranicze polsko-czeskie, to miejsce rozwoju człowieka, czy też kształtowania się jego tożsamości⁸. Jak twierdzi Dorota Misiejuk „pogranicza kulturowe rozumiane jako przestrzeń związana z terytorium, w której obecne są artefakty kultury, dziedzictwo wielu różnych kulturowo (etnicznie) grup, funkcjonuje kilka tradycji i owa spuścizna przedstawiana jest w społecznej ekspozycji standardu relacji międzygrupowych. Jedną z nich może być pluralizm kulturowy, drugą jest wielokulturowość, a trzecią transkulturowość”⁹.

Poza tym badania takie wpisują się w koncepcję Tadeusza Lewowickiego, który jest zdania, że edukacja międzykulturowa służy przekazowi wiedzy o różnych kulturach i ludziach tworzących te kultury, a czyni to z zamiarem wzajemnego wzbogacania kultur, poszukiwania wspólnych orientacji aksjologicznych, kształtowania postaw otwartości na innych, przełamywania stereotypów, czy też współpracy¹⁰. Poprzez

⁶ Z. Jasiński, Z. M. Nowak, *Wstęp*, [w:] *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do unii europejskiej*, red. Z. Jasiński, Zenona M. Nowak, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020, s. 11.

⁷ A. Szczurek-Boruta, *Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXX, 2017, s. 195.

⁸ B. Grabowska, *Profile identyfikacyjne uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4 (146), s. 49.

⁹ D. Misiejuk, *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXV, 2015, s. 215.

¹⁰ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXVII, 2011, s. 33.

prowadzenie takich badań jesteśmy w stanie bardziej poznać i zrozumieć naszych sąsiadów, a także wykorzystać ich doświadczenie czy też pewne rozwiązania, w tym w edukacji.

Jak podkreśla Mirosław Sobecki poprzez edukację międzykulturową rozumianą jako refleksja teoretyczna i praktyka pedagogiczna związana z „przygotowaniem jednostki” w różnych fazach jej życia do funkcjonowania w warunkach „zróżnicowania kulturowego”, może w tej perspektywie pedagog w swoim towarzystwie jednostce w osiągnięciu przez nią życiowego optimum (*akme*) pomagać dostrzegać potencjał w różnicy kulturowej¹¹.

Badania te również wpisują się w ideę wielokulturowości Jerzego Nikitorowicza, który postrzega ją jako „proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, podejmując działania niwelujące napięcia i konflikty, jak też wspierające i wyrównujące możliwości i szanse zróżnicowanych grup”¹².

Głównym celem badań podjętych na gruncie współpracy polsko-czeskiej było zdiagnozowanie kompetencji krytycznych wśród studentów, nauczycieli akademickich, nauczycieli szkół podstawowych oraz dyrektorów tych szkół z terenów pogranicznych.

Grupę badawczą stanowiło 183 studentów, 67 nauczycieli akademickich, 170 nauczycieli szkół podstawowych klas I-III w Polsce oraz klas I-V w Czechach, a także 49 dyrektorów tych szkół podstawowych. Badania zostały przeprowadzone po stronie polskiej w powiecie opolskim, prudnickim, nyskim i mieście Opolu, a po stronie czeskiej w kraju morawsko-śląskim.

W badaniach zastosowano podejście związane z paradygmatem pozytywistycznym oraz paradygmatem interpretatywnym. Ponieważ w nauce można spotkać zwolenników jednego lub drugiego podejścia, w badaniach tych starano się połączyć te dwa odmienne założenia. Ze względu na to, że publikacja dotyczy myślenia krytycznego, autor nie opowiada się za jedynym słusznym podejściem i paradygmatem, dlatego więc starał się w badaniach skorzystać z tych dwóch podejść, które zostały potraktowane jako uzupełniające się, a nie wykluczające. Zdaniem autora takie założenia oraz podejście triangulacyjne jest bardziej obiektywne, bezpieczne i pozwoli na głębszą analizę problemu podjętego w badaniach. Nieocenianie i krytykowanie któregośkolwiek z założeń badawczych jest związane z świadomym, obiektywnym podejściem do badań.

¹¹ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 109.

¹² J. Nikitorowicz, *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXV, 2015, s. 29.

W ogólnych ujęciach metodologii nauk określa się i definiuje „naukowość” przez kryteria¹⁵:

- znaczenia rozważanych problemów;
- spoistości i harmonii wewnętrznej;
- ważności zewnętrznej;
- otwartości.

Jak pisze Marian Nowak, taki stan rzeczy dopuszcza zastosowanie w nauce bardzo zróżnicowanych narzędzi, sposobów badań i postępowania badawczego¹⁴, co też przyświecało idei podjętych badań.

W rozdziale teoretycznym czytelnik może zapoznać się z różnymi koncepcjami i definicjami takich pojęć jak kompetencje, kompetencje zawodowe nauczycieli, kompetencje kluczowe oraz kompetencje krytyczne. Przedstawione są tu różne ujęcia, tak aby każdy mógł sam zdecydować jaka koncepcja jest dla niego najodpowiedniejsza.

Rozdział metodologiczny przedstawia dokładnie założenia jakie zostały opracowane przed przystąpieniem do badań, a mianowicie: przedmiot i cel badań, problemy badawcze, zmienne i wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badawcze. Ze względu na to, że badania miały charakter diagnostyczny, zrezygnowano ze stawiania hipotez. Dodatkowo w tym rozdziale przedstawiony został teren badań, ich organizacja oraz grupa badawcza.

Z kolei rozdział empiryczny przedstawia analizę danych ilościowych i jakościowych. Dane ilościowe dotyczą wyłącznie różnic w odpowiedziach pomiędzy pedagogami z Polski i Czech, które były istotne statystycznie. Analizę danych ilościowych przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica, w którym zastosowano metody statystyczne związane z badaniem istotności statystycznej różnic między zmiennymi testem U Manna-Whitneya oraz testem T-Studenta dla prób niezależnych w celu porównania średnich dwóch niezależnych próbek.

Dane jakościowe poddano analizie wykorzystując metodę dyskursu. Szczególnie dokładnej analizie zostały poddane wywiady przeprowadzone wśród dyrektorów szkół podstawowych z Polski.

Na zakończenie przedstawiono zalecenia praktyczne, które mogą wykorzystać dyrektorzy szkół podstawowych z pogranicza, jak i władze uczelni z pogranicza polsko-czeskiego. Z pewnością wypracowane wskazówki mogą przyczynić się do wzmocnienia krytycznego myślenia wśród młodych ludzi.

¹⁵ M. Nowak, *Pedagogika jako nauka praktyczna – konsekwencje metodologiczne*, [w:] *Pedagogika alternatywna, Postulaty, projekty i kontynuacje*, tom 1, red. B. Sliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 46.

¹⁴ Ibidem, s. 46.

Jak podkreśla Marek Rembierz „jeśli bowiem spojrzeć z punktu widzenia polskich tradycji intelektualnych i polskich poszukiwań pedagogicznych na toczącą się w społeczeństwach zachodnich – również w Polsce – krytyczną debatę o niepożądanych i destrukcyjnych skutkach ideologii multikulturalizmu, to okazuje się, że polska refleksja pedagogiczna dotycząca różnych aspektów doświadczenia wielokulturowości i kształtowania relacji międzykulturowych w istotnych punktach może okazać się bardziej pogłębiona i dojrzała intelektualnie od niektórych zachodnich propozycji, postrzeganych jako wiodące lub nawet jedyne idee i sposoby działania”¹⁵.

Należy pamiętać również to, o czym pisze Zbigniew Kwieciński. Mianowicie my jako pedagodzy, nauczyciele i wychowawcy możemy pomóc dzieciom i młodzieży „uczyć się samodzielnego i krytycznego czytania świata”¹⁶.

¹⁵ M. Rembierz, *Polska myśl pedagogiczna w zakresie edukacji międzykulturowej a krytyka ideologii multikulturalizmu*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę*, red. M. Duczmał, Z. Jasiński, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 151.

¹⁶ Z. Kwieciński, *Kryzys edukacji publicznej. Przyczyny i refleksje*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę*, red. M. Duczmał, Z. Jasiński, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 95.

I. KOMPETENCJE KLUCZOWE NAUCZYCIELI

1.1. Pojęcie kompetencji w świetle literatury

Pojęcie kompetencji używane jest w dwóch znaczeniach: po pierwsze, kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami, po drugie, termin kompetencje oznacza zakres uprawnień¹⁷. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji pojęcia kompetencji. Rozdział ten stanowi jedynie próbę przedstawienia wielu podejść, a nie ma na celu przedstawienia jednego, słusznego pojęcia.

Początkowo pojęcie kompetencji miało charakter formalny, wskazywały na zakres uprawnień do podejmowania decyzji, do realizacji określonych zadań. Ich realizacja była często związana z jakąś określoną procedurą, a jej znajomość i przestrzeganie przesądzały o kompetentnym wykonaniu pracy, niekiedy niezależnie od tego, czy osiągnięto zamierzony rezultat¹⁸.

Kompetencja to szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje ponadto cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami¹⁹,

¹⁷ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidigmata”, nr 27-28, Poznań 2005, s. 16.

¹⁸ J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzania zasobami ludzkimi”, nr 3-4, 2009, s. 24.

¹⁹ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej, Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe: Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 14.

a w przypadku placówek oświatowych pomiędzy całą społecznością szkolną, a także ze wszystkimi podmiotami związanymi z edukacją.

To zdolność do czegoś, zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności i sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością. Kompetencja oznacza zdolność do takiego zachowania w interakcji z otoczeniem, aby stosownie do sytuacji realizować swoje indywidualne cele. Chodzi więc o wykształcenie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie²⁰.

Agnieszka Wojtczuk-Turek kompetencje określa jako zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań, wynikających z odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Kompetentna osoba jest uprawniona do działania i decydowania w danej dziedzinie, mająca kwalifikacje do wydawania sądów i ocen. Dlatego kompetentnym można być tylko w aktywności szczegółowo określonej, kompetencja wyznacza zakres uprawnień, a kompetencja wynika z wiedzy i umiejętności, zatem może być rozwijana w procesie edukacji²¹.

Kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik²². Kompetencje to dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie²³.

Zbigniew Kosyrz kwalifikacje zawodowe utożsamia z poziomem wykształcenia ogólnego, wiedzą i umiejętnościami zawodowymi, a zwłaszcza stopniem wprawy do organizowania i usprawniania pracy²⁴.

Pomimo wielu definicji kompetencji można stwierdzić, że jest to zbiór wiedzy, umiejętności oraz zdolności i zaangażowania do osiągnięcia określonego celu. Ważne jest to, że kompetencja może być rozwijana i generowana. Osoba kompetentna to osoba, która jest uprawniona do działań w danym zakresie²⁵.

²⁰ R. Miszczuk, *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] *Nauczyciel kompetentny, Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 67.

²¹ A. Wojtczuk-Turek, *Rozwijanie kompetencji twórczych*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2008.

²² M. Olczak, *Kreatywność nauczyciela akademickiego (na podstawie idei innowacyjności Romana Schulza)*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/39, 2012, s. 165.

²³ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne Warszawa 2004, s. 17.

²⁴ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Poligrafia Urzędu Wojewódzkiego w Skierniewicach, Warszawa 1995, s. 73.

²⁵ S. Śliwa, *Kompetencje profilaktyczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o., Wydawnictwa Wyższej

Z perspektywy edukacyjnej kompetencja określa, co dana osoba potrafi zrobić po zakończeniu określonego procesu edukacyjnego, w odniesieniu do standardu stanowiącego racjonalne oczekiwania w tym zakresie. Kompetencje w kontekście edukacyjnym często rozumiane są jako synonim pojęcia „umiejętności”, choć w rzeczywistości ich znaczenie jest szersze – dotyczą całego szeregu zdolności odpowiadających celom programu nauczania (nie ograniczają się do kompetencji związanych z pracą). Z perspektywy zawodowej „kompetencja” dotyczy tego, co dana osoba jest w stanie zrobić, aby skutecznie wykonywać zawód. Może to stanowić standard minimum albo poziom odpowiedni do prowadzenia samodzielnej praktyki w zawodzie. Z kolei perspektywa organizacyjna rozumienia pojęcia „kompetencje” definiuje to, co jest potrzebne osobie zatrudnionej w konkretnej instytucji (organizacji). Oczywisty jest zatem wpływ kontekstu funkcjonowania tej organizacji, jej celów, misji itp. Kompetencja z tej perspektywy może dotyczyć standardów i zachowań stanowiących „normę minimum” lub standardów, do których należy aspirować (albo obu tych opcji)²⁶.

Pojęcie kompetencji zakłada uwzględnianie sfery motywowania do pracy, jej zmienności, warunków jej realizacji, w tym zwłaszcza możliwości podnoszenia czy dostosowania do coraz wyższych standardów realizacji pracy. Kompetencje to nie tylko możliwość dobrego realizowania pracy. To zaufanie, że zostanie ona wykonana zgodnie z zasadami, z uwzględnieniem warunków i sytuacji. Kompetencje wyrażają się obecnie coraz częściej mocnym akcentowaniem samodzielności i odpowiedzialności w realizacji zadania. Inaczej mówiąc, kompetencje to świadome podjęcie pracy i związanej z tym odpowiedzialności za jej realizację zgodnie z ustalonymi z klientem standardami²⁷.

Z perspektywy podziału kompetencji na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne (utożsamiane często z postawami) można stwierdzić, że²⁸:

1. w odniesieniu do wiedzy:
 - a) wiedza ma istotny komponent ogólny, który umożliwia tworzenie i nieustanną rekonstrukcję wiedzy zawodowej,
 - b) od poziomu wiedzy ogólnej zależy w dużej mierze zakres i głębokość zrozumienia faktów, praw, teorii oraz istoty doświadczeń zawodowych,

Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2017, s. 12.

²⁶ J. Religa, S. Lester, *Nowe podejście w standaryzacji kompetencji zawodowych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, 2016, s. 82.

²⁷ J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji...*, op. cit., s. 24.

²⁸ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 21-22.

- c) wiedza, zarówno ogólna, jak i zawodowa, ma charakter obszarowy (dziedzinowy),
 - d) integracja, o której była mowa wyżej, dotyczy konkretnych obszarów wiedzy ogólnej i zawodowej,
 - e) wiedza ogólna, będąca efektem edukacji formalnej, jest względnie stała,
 - f) wiedza zawodowa jest układem dynamicznym, tworzonym na podstawie edukacji formalnej, w procesie edukacji pozaformalnej i nieformalnej;
2. w odniesieniu do umiejętności:
- a) umiejętność wyraża się poprzez skuteczne wykorzystanie wiedzy w sytuacji zadaniowej,
 - b) umiejętność ogólna jest wynikiem wykorzystania wiedzy ogólnej, a zawodowa – wiedzy ogólnej i zawodowej,
 - c) umiejętność ukształtowana w oderwaniu od wiedzy jest rodzajem „działania według wzorca”, ogranicza możliwość transformowania umiejętności w zależności od zmian warunków realizacji zadania,
 - d) umiejętność, w sposób bardziej oczywisty (obserwowalny) niż wiedza, jest stopniowalna (można jej przypisać poziomy – stopnie wtajemniczenia),
 - e) systematycznie wykorzystywana umiejętność przechodzi w nawyk i niesie to ze sobą ryzyko bezrefleksyjnego wykonywania ciągu czynności (złożonych i elementarnych),
 - f) umiejętności zawodowe można teoretycznie podzielić na intelektualne (konceptje rozwiązań, plany działania) i motoryczne (wykonawstwo – realizacja planów działania),
 - g) w praktyce występują ścisłe zależności między umiejętnościami intelektualnymi a motorycznymi (umiejętności motoryczne są zależne od poziomu umiejętności intelektualnych);
3. w odniesieniu do kompetencji społecznych:
- a) kompetencje społeczne są egzemplifikacją postaw, wyznawanego systemu wartości,
 - b) kompetencje społeczne naturalnie integrują sferę ogólną i zawodową (dotyczą ucznia, studenta, a następnie pracownika – bez względu na typ szkoły/uczelni i przedsiębiorstwa),
 - c) kompetencje społeczne dzielą się na wiele kompetencji cząstkowych, ale wszystkie mają wspólną podstawę, którą tworzą: energia do działania, optymizm, otwartość i zdolność do kooperacji.

Jak twierdzi Daniel Hunziker kompetencja²⁹:

- nigdy nie jest wyizolowaną specjalistyczną umiejętnością czy zdolnością, ale zawsze skoordynowanym połączeniem rozmaitych elementów osobistych, społecznych, fachowych, metodycznych i odnoszących się do działania w jedno działanie całościowe;
- nie może być utożsamiana z czystą wiedzą, choć wiedza jest jej fundamentem;
- istnieje zawsze tylko hipotetycznie i ujawnia się w wykonaniu, czyli widocznym działaniu i wtedy może zostać zmierzona, ewentualnie oceniona.

1.2. Kompetencje zawodowe nauczycieli

PL

Rozwój zawodowy nauczyciela oznacza bycie aktywnym członkiem społeczności szkolnej i lokalnej, a także reagowanie na nowe wyzwania społeczne i edukacyjne. Celem rozwoju jest poszerzenie wiedzy i umiejętności, które umożliwiają wykonywanie zadań, ról i obowiązków zawodowych na wysokim poziomie³⁰, a co wiąże się z rozwojem kompetencji zawodowych.

Kompetencje nauczyciela to zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, którymi ma być obdarzony nauczyciel, aby móc efektywnie wykonywać swoje powołanie. Są one nabywane w procesie kształcenia, a także predysponowane przez jego talent³¹. W kontekście zawodu nauczyciele kompetencje oznaczają kwalifikacje niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu³².

Omawiając kompetencje nauczycieli wyróżnia się najczęściej trzy grupy³³:

- kompetencje merytoryczne, które dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest doradcą dydaktycznym,
- kompetencje wychowawcze, które dotyczą różnych sposobów oddziaływania

²⁹ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Gdańsk 2018, s. 24.

³⁰ J. Szempruch, *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przetrzeń i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2018, s. 16.

³¹ M. Takáčová, *Kompetencie učitel'a*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, red. Z. Zaćlona, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013, s. 27.

³² W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidigmata”, nr 27-28, Poznań 2005, s. 16.

³³ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć się lepiej! – szkoła pełna ludzi*, „Arka”, Poznań 2001.

na uczniów, a należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp.

Jak podkreśla Janina Uszyńska-Jarmoc u nauczyciela szczególnie ważne są kompetencje osobowościowe, które umożliwiają nauczycielowi realizację zadań edukacyjnych na wszystkich etapach zajęć edukacyjnych to jest: działań przygotowawczych (organizacyjnych i decyzyjnych), działań realizacyjnych (organizacyjnych i komunikacyjnych) oraz działań kontrolno-korygujących (oceniających i udoskalających)³⁴.

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk grupuje w następujące podkategorie kompetencje nauczyciela³⁵:

- prakseologiczne: obejmujące szczegółowe umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych;
- komunikacyjne: które wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania: przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych;
- kreatywne: dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności i twórczego podejścia do zadań;
- informatyczne: które – przy opanowaniu języka obcego i nowych technologii – pozwalają nauczycielowi korzystać z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralne: stanowiące podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej.

Maria Czerepaniak-Walczak wyróżnia cztery kategorie: kompetencje wyjściowe, dojrzałe, do zmiany oraz rdzeniowe. Kompetencje wyjściowe zdaniem autorki niekoniecznie muszą być związane z konkretnym zawodem chociaż stanowią fundament dla wykonywania zadań zawodowych i wytyczają kierunek kształcenia i doskonalenia. Wymagają one nieustannego rozwijania i aktualizowania. Kategorię kompetencji dojrzałych stanowią te, które odgrywają istotną rolę w wypełnianiu aktualnych zadań zawodowych. Powinny być jednak uzupełniane kompetencjami do zmiany, których wyróżnikiem jest otwartość na nowość, a także otwartość na rozwiązywanie wszelkich problemów towarzyszących realizacji zadań zawodowych. Ostatnia kategoria, kompetencje rdzeniowe nazywane również emocjonalnymi, są to te wszystkie dyspozycje, które odgrywają znaczącą rolę na danym etapie realizacji zadań zawodowych, ale

³⁴ J. Uszyńska-Jarmoc, *Creative Abilities and Capabilities and Creative Attitude as Basic Determinants of Pre-School Teachers' Personality Competence*, [w:] *Social contexts of child development*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013, s. 207.

³⁵ K. Denek, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo UO, Opole 2000, s. 122-127 za D. Pankowską, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 3, 2016, s. 189.

również w przyszłości. Ich wyróżnikiem jest otwartość na wszystko to co nowe, ale również do kontynuacji tego wszystkiego, co koresponduje z treścią owych zmian³⁶.

Robert Kwaśnica dzieli kompetencje na praktyczno-moralne oraz techniczne³⁷:

- Kompetencje praktyczno-moralne, do których zalicza: a) kompetencje interpretacyjne – ten rodzaj kompetencji pozwala nam widzieć świat, jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu; te kompetencje umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem; b) kompetencje moralne – to zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza o normach i nakazach moralnych; te kompetencje są zawarte w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania; c) kompetencje komunikacyjne – to zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, przy czym dialog nie jest tutaj rozumiany tylko jako zdolność prowadzenia dyskusji, raczej jako rozmowa przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego co nas wspólnie ogarnia.
- Kompetencje techniczne, w skład których wchodzi: a) kompetencje postulacyjne (normatywne) – rozumiane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi; mogą one oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale przede wszystkim wybór celów zgodnych z zaakceptowaną rolą, bądź zdolność ustanawiania celów indywidualnych; b) kompetencje metodyczne – to inaczej umiejętność działania według reguł, które określają optymalny porządek pewnych czynności; treścią tych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności trzeba wykonać, aby osiągnąć zamierzony cel; c) kompetencje realizacyjne – rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków i tworzenia takich warunków, które sprzyjają osiągnięciu celu; nauczycielowi służą one do opracowania materiału nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w sposób zapewniający skuteczność działania.

Według Jerzego Kunikowskiego kompetencje nauczyciela można podzielić na³⁸:

- wychowawcze i społeczne, które dotyczą umiejętności rozpoznawania potrzeb

³⁶ M. Czerepaniak-Walczyk, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 90.

³⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 300-301.

³⁸ W. Osuch, *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 7, 2011, s.334-335.

ucznia, współpracy w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza z rodzicami, a także rozpoznawania i kształtowania pozytywnych i społecznie oczekiwanych wartości,

- prakseologiczne, które obejmują planowanie procesu kształcenia, skutecznego działania oraz osiągania zamierzonych celów dydaktycznych i wychowawczych,
- kreatywne, które wynikają z zamiłowania i motywacji do zawodu, a także obejmują innowacyjność działań oraz umiejętność samodoskonalenia,
- komunikacyjne, które dotyczą możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności w sytuacjach edukacyjnych.

Z kolei Dorota Pankowska podzieliła kompetencje nauczyciela na podstawowe oraz dodatkowe. W skład kompetencji podstawowych wchodzi kompetencje³⁹: moralne; komunikacyjne; merytoryczno-prawne; dydaktyczno-organizacyjne; wychowawcze; diagnostyczno-badawcze; informatyczno-medialne. Natomiast kompetencje dodatkowe to kompetencje⁴⁰: obywatelskie; zdrowotne; związane z edukacją wielokulturową.

Inną typologię kompetencji nauczycielskich zaproponował również Daniel Hunziker dzieląc je na⁴¹: umiejętność prowadzenia dialogu; otwartość na zmiany; optymizm; rozwój osobisty; zapał; umiejętność doradzania; myślenie całościowe; wola tworzenia; humor; dawanie impulsu; inicjatywa; innowacyjność; umiejętność integracji; współpraca; przekazywanie wiedzy; gotowość do uczenia się.

Zawód ten osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie powinien trwać przez całe jego życie zawodowe i powinien być wspierany przez systemy doskonalenia na poziomie kraju, regionu, a także lokalnie. Nauczyciele powinni umieć wspierać proces, w którym młodzi ludzie i dorośli uczący się stają się bardziej autonomiczni w uczeniu się przez całe życie. Nauczyciele powinni doceniać zdobywanie nowej wiedzy oraz posiadać umiejętność wprowadzania innowacji. Muszą być w pełni zaangażowani w proces uczenia się przez całe życie, rozwijać się i przystosowywać przez całe życie zawodowe. Nauczyciele powinni aktywnie uczestniczyć w rozwoju zawodowym, a to powinno być uwzględnione w systemie⁴². Te oczekiwania są bardzo duże i wymagają od nauczycieli dużego wysiłku. Dodatkowo biorąc pod uwagę zmieniające

³⁹ D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 3, 2016, s. 194-196.

⁴⁰ Ibidem, s. 194-196.

⁴¹ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Gdańsk 2018, s. 89-91.

⁴² M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej...*, op. cit., s. 18.

się prawo w oświacie można mieć wrażenie, że zawód nauczyciela jest jednym z zawodów, który nie należy do stabilnych, a przede wszystkim do opłacalnych zawodów.

Jak widać zakres wymagań stawianych nauczycielom jest bardzo duży. Są to między innymi wymagania⁴³:

1. związane ze sposobem realizowania procesu dydaktycznego;
2. związane z planowaniem, a następnie ocenianiem osiągnięć uczniów, pracy własnej oraz działalności szkoły;
3. dotyczące komunikowania się ze współuczestnikami procesu edukacji;
4. wynikające z reform społecznych i wprowadzenia gospodarki rynkowej;
5. związane z postępem nauki, techniki i zastosowaniem mediów w edukacji.

Jak podkreśla M. Nowak-Dziemianowicz nauczycielowi niezbędna jest wiedza dla adekwatnego do potrzeb współczesnej edukacji sposobu pełnienia swej zawodowej roli, która składa się z wiedzy:

- o otaczającym świecie;
- o relacjach ja-świat;
- o sobie samym (samowiedza nauczyciela).

Te trzy wymiary wiedzy, wyróżnione ze względu na kryterium treściowe, zawierają to wszystko, co jest niezbędne współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej⁴⁴.

Na wiedzę o świecie, niezbędną dla tworzenia się profesjonalnej roli nauczyciela, składają się między innymi zagadnienia⁴⁵: kulturowe; antropologiczne; filozoficzne; socjologiczne opisy współczesności; miejsce, cele i funkcjonowanie instytucji państwowych, społecznych (w tym przede wszystkim instytucji edukacyjnych); typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych); opis, charakterystyka, specyfika, ulokowanie społeczne, blokady rozwojowe i możliwości różnych grup społecznych; opis zagrożeń; obszary oraz wymiary kryzysu teraźniejszości oraz teraźniejszości jako czasu kryzysu.

Na wiedzę o relacjach ja-świat składają się między innymi zagadnienia dotyczące⁴⁶: rozumienia procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie; roli, funkcji, jaką pełni edukacja w życiu społeczeństw i egzystencji jednostek; opisu typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami; teorii komunikacji

⁴³ M. Wasielewska, *Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji*, „Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 19, 2010, s. 87.

⁴⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19 (2/2014), 2014, s. 117.

⁴⁵ Ibidem, s. 117.

⁴⁶ Ibidem, s. 117-118.

społecznej; teorii wywierania wpływu na ludzi; współczesnych nurtów oraz teorii wychowania i nauczania, rozwoju i kultury masowej wraz z umiejscowionym w niej stereotypem.

Na wiedzę o sobie samym składa się między innymi⁴⁷: wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania, opanowywania własnych emocji, lęków; zaspokajanie potrzeb; rozpoznanie motywacji i celów życiowych; ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego; umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji; znajomość własnych sposobów usensowniania świata.

Należy też pamiętać, jak twierdzi Barbara Kutrowska, że „nauczyciel pracujący we współczesnej szkole musi być przede wszystkim gruntownie wykształcony w duchu interdyscyplinarnym i nowatorskim, a podejmowane przez niego czynności powinny polegać na stworzeniu sytuacji poznawczych, strukturalizowaniu wiedzy uczniów, zachęcaniu do badania, doradzaniu, rozbudzaniu ciekawości uczniów, wspólnym budowaniu systemu humanistycznych wartości ekologicznych i społecznych. To z kolei skutkuje umocnieniem się pozytywnego obrazu szkoły, nauczyciela, a co nie mniej ważne – obrazu samego siebie, gdyż wzmacnia poczucie kompetencji, poczucie własnej wartości ucznia”⁴⁸.

Autorka dokonuje podziału kompetencji na⁴⁹:

1. instrumentalne, zawodowe – kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne, z zakresu technologii informacyjnej;
2. kompetencje moralne i etyczne;
3. kompetencje merytoryczne i metodyczne.

Trafnie zauważa Zenon Gajdzica, że różne typologie kompetencji zawodowych wskazują na grupy zadań, które nauczyciel spełnia w procesie kształcenia i wychowania⁵⁰.

Jak widać próbę określenia kompetencji zawodowych podejmowano niejednokrotnie. Ciężko jest optować i ustalić jedną właściwą definicję kompetencji zawodowych nauczyciela. Jednak, biorąc pod uwagę szeroki zakres tych wszystkich definicji, należy pamiętać, że zawód ten niewątpliwie wiąże się z ustawicznym podnoszeniem poziomu kompetencji. Nauczyciele wybierając swoją pracę muszą zdawać sobie z tego, że coraz

⁴⁷ Ibidem, s. 118.

⁴⁸ B. Kutrowska, *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej*, „Szkoła-Zawód-Praca”, nr 14 (19), 2017, s. 49.

⁴⁹ B. Kutrowska, *Nabywanie zawodowych kompetencji nauczycielskich. Perspektywa biograficzna*, [w:] *raport z badań pedagogicznych*, red. M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates, Wydawnictwo Akademii Specjalnej, Warszawa 2014, s. 191.

⁵⁰ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 68.

szybszy rozwój cywilizacji wiąże się również z ciągłymi wymaganiami w stosunku do nich. Obszary kompetencji wciąż się zmieniają, czego przykładem nawet jest pandemia koronawirusa SARS-CoV 2, która wymusiła w bardzo krótkim czasie od nauczycieli wzmocnienia kompetencji z zakresu technologii komunikacyjno-informatycznych.

Pomimo tego, że kształcenie w stylu klasycznym, twarzą w twarz, jednak nadal jest dominującą formą kształcenia, w wyniku nieoczekiwanej i nagłej pandemii nauka niestety przyjęła zupełnie inny wymiar i zmusiła wszystkich do dostosowania się do zmian⁵¹.

Wszystkie te doświadczenia pokazały nam z jakimi trudnościami zmagają się pedagodzy i jak muszą być otwarci na to, aby podnosić ustawicznie swoje kompetencje.

Należy również pamiętać to co podkreśla Inetta Nowosad i Klaudia Pietrań, że „w pracy nauczyciela, dominującą rolę powinna odgrywać wiedza pedagogiczna, którą adept zdobywa w trakcie przygotowania do zawodu. Podczas praktyki jest ona rozbudowywana o własne doświadczenia, porządkowana i systematyzowana, tworząc u każdego indywidualny obraz interpretacji rzeczywistości pedagogicznej”, a co za tym idzie, ma służyć to budowaniu własnych kompetencji zawodowych⁵².

1.3. Kompetencje kluczowe w nauczaniu

Sama znaczenie „kompetencje kluczowe” można rozumieć jako kompetencje niezbędne do nauki, pracy czy też funkcjonowania w życiu codziennym. To nie tylko wiedza, umiejętności oraz sposoby wykorzystywania wiedzy i umiejętności w pewnych sytuacjach, ale przede wszystkim efektywne, sprawdzone sposoby wykorzystania wiedzy i umiejętności w danych sytuacjach, a także postaw odpowiednich do tych sytuacji. W takim kontekście autor postrzega kompetencje, a w dalszej części pracy chce przedstawić czytelnikowi różne koncepcje i podejścia do omawianych pojęć związanych z poruszaną problematyką badawczą.

Monique Canto-Sperber i Jean-Pierre Dupuy określają kompetencje kluczowe jako kompetencje niezbędne z punktu widzenia tzw. „godziwego życia”. Zdaniem autorów, „godziwe życie” może przybierać różne formy, a jego cechy podstawowe to udane, odpowiedzialne i produktywne działanie w domu, w świecie gospodarki oraz świecie polityki. Ich zdaniem potrzebne do tego kompetencje wykraczają

⁵¹ S. Śliwa, V. Saienko, M. Kowalski, *Educating students during a pandemic in the light of research*, „International Journal of Educational Development”, nr 87, 2021, s. 3.

⁵² I. Nowosad, K. Pietrań, *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*, „Rocznik Lubuski”, tom 41, część 1, 2015, s. 142.

znacznie poza wiedzę merytoryczną i stanowią raczej formę know-how niż know-what⁵³.

Biorąc pod uwagę, iż żyjemy w świecie zmian permanentnych, kluczowe kompetencje powinny umożliwić efektywną adaptację do przeobrażeń otaczającej jednostki rzeczywistości. Poza tym, powinno się mieć na uwadze potencjalne korzyści dla społeczeństwa, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, języka; zgodność z ogólnoludzkimi wartościami i prawami etyki. Ważny jest również kontekst ich użycia, w sensie sytuacji, w jakich możliwe będzie posługiwanie się owymi kompetencjami⁵⁴.

Kompetencje kluczowe nabierają szczególnie ważnego znaczenia w rozwijającym się intensywnie społeczeństwie wiedzy, zapewniając człowiekowi większą elastyczność, umożliwiając szybsze dostosowanie się do gwałtownych zmian w świecie, w którym zachodzą coraz to liczniejsze i bardziej skomplikowane wzajemne powiązania pomiędzy różnymi dziedzinami działania człowieka, a więc i jego umiejętnościami. W życiu dorosłym człowieka stanowią także podstawowy czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności, a ponadto wpływają na motywację i zadowolenie oraz poczucie dobrostanu człowieka, a co za tym idzie, również na jakość jego pracy⁵⁵.

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Radę Unii Europejskiej kompetencje kluczowe są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym⁵⁶:

- wiedza składa się z faktów i liczb, koncepcji, idei i teorii, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie;
- umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągnięcia wyników;
- postawy opisują usposobienie i sposoby myślenia służące działaniu lub reagowaniu na idee, osoby lub sytuacje.

Dalej Rada pisze, że „kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, uzyskania szans na zatrudnienie, włączenia społecznego i aktywnego obywatelstwa. Rozwijają się one w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie,

⁵³ *Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, opracowanie red. wersji polskiej A. Smoczyńska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 14.

⁵⁴ K. Borowska-Kalbarczyk, *Umiejętność indywidualnego zarządzania informacjami jako kompetencja kluczowa w społeczeństwie wiedzy, Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 32.

⁵⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, *Wprowadzenie, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 7.

⁵⁶ 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).

za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego”. Kompetencje te mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych powiązaniach. Ich zakresy się pokrywają oraz są ze sobą powiązane; aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności jak myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętność porozumiewania się i negocjowania, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych⁵⁷.

Dlatego Rada ustaliła osiem kompetencji kluczowych⁵⁸:

- kompetencje w zakresie czytania i pisania;
- kompetencje językowe;
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- kompetencje cyfrowe;
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się;
- kompetencje obywatelskie;
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Kompetencje kluczowe to zestaw najważniejszych kompetencji, bez których nie da się kształtować pozostałych kompetencji. Wiedza, umiejętności i postawy są cechami wspólnymi wszystkich kompetencji kluczowych i stanowią ich cechy konstytutywne⁵⁹, co odpowiada założeniom badawczym podjętym przez autora i jego wybranej przez niego koncepcji związanej z kompetencjami kluczowymi.

„W obrębie kompetencji kluczowych proponuje się kilka ich kategorii adresowanych do różnych wymiarów ludzkiego życia i związanych z tym umiejętności oraz wiedzy, takich jak: porozumiewanie się, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, dalej informatyczne, społeczne i obyczajowe, a także umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturowa”⁶⁰.

Co jest również istotne dla założeń badawczych autora, szczególnie w dzisiejszych czasach musimy pamiętać o kulturowej odmienności, która ma szansę wyjść poza wąsko rozumianą tolerancję, w której ledwie „znosimy” kogoś, kto

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ B. Dudel, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 12.

⁶⁰ A. Nowak-Łojewska, *Kompetencje kluczowe w edukacji dzieci: od deklaracji do realizacji*, „Rocznik Lubuski” tom 46, cz. 1, 2020, s. 51.

odbiega w swoim kulturowym funkcjonowaniu od tego, co znamy z własnych grup odniesienia⁶¹. Kompetencje kulturowe można rozpatrywać tutaj w dwóch wymiarach, w zależności od tego, jak szeroko ujmować będziemy samą kulturę. W opcji pierwszej kompetencje będą obejmowały internalizację najbardziej ogólnych norm, które pozwalają jednostce czuć związki ze zbiorowością, odbieraną przez jednostkę jako własną. W opcji drugiej kompetencje kulturowe oznaczać będą orientację jednostki w obszarze narodowego kanonu kulturowego. W kulturach europejskich bycie członkiem narodu związane jest z posiadaniem minimum wiedzy o zdarzeniach, postaciach, dziełach sztuki związanych z tymże narodem⁶². I należy podkreślać, jak pisze, Marek Rembierz, zadaniem edukacji międzykulturowej jest poszukiwanie wartości mających wymiar uniwersalnych światów wartości, kształtowanie postawy rozumnej otwartości na kulturową odmienność, a także wyrabianie umiejętności komunikowania międzykulturowego i spotkania z Innym⁶³. Co więcej, autor ten podkreśla, że postawa badawcza pedagoga, powinna wymagać wykazania się wysoką kulturą intelektualną, a w szczególności krytycyzmem, który „pozwała wznieść się ponad to, co zamąca stronniczymi momentami rzeczowość stanowiska i przezwyciężyć dogmatyczne zaciętrzewienie”, dotyczące spraw fundamentalnych dla rozwoju teorii i praktyki edukacji międzykulturowej⁶⁴.

Kompetencje kluczowe są również postrzegane jako umiejętności związane m.in. z uczeniem się, kompetencjami cyfrowymi, efektywną współpracą on-line, poczuciem inicjatywy i przedsiębiorczość⁶⁵.

Niewątpliwie po pierwsze trzeba podkreślić, że kompetencje kluczowe powinny odpowiadać potrzebom całej społeczności, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Po drugie muszą one pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury. Po trzecie celem jest ich zatem przygotowanie wszystkich obywateli do pełnienia tak zróżnicowanych ról jak: pracowników, uczniów, rodziców, opiekunów oraz uczestników życia politycznego, kulturalnego, a także organizatorów czasu wolnego⁶⁶.

⁶¹ M. Sobecki, *Tożsamość społeczno-kulturowa w perspektywie egzystencjalnej, Kontekst edukacji międzykulturowej*, „Pedagogika społeczna”, nr 3 & 75), 2019, s. 210.

⁶² M. Sobecki, *Poczucie tożsamości narodowej a świadomość kulturowa młodych Litwinów i Białorusinów, uczniów liceów ogólnokształcących*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, nr 1, 1997, s. 141.

⁶³ M. Rembierz, *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 2 (9), 2018, s. 91.

⁶⁴ M. Rembierz, *Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 7, 2017, s. 44.

⁶⁵ K. Karlgren, S. Paavola, M.B. Ligorio, *Introduction: what are knowledge work practices in education? How can we study and promote them?*, „Research Papers in Education”, 2020, vol. 35, nr 1, s. 1.

⁶⁶ *Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie...*, op. cit., s. 14-15.

Kompetencje kluczowe pozwalają m.in. na⁶⁷: efektywnie i skutecznie działać na rynku pracy, przystosowywać się do zmiennych oczekiwań otoczenia, adekwatnie odpowiadać na potrzeby rynku w zakresie wysokokwalifikowanych kadr, zwiększyć swoją wartość na rynku pracy, skuteczniej „sprzedawać” swoje kwalifikacje, obniżyć stres i zapobiegać wypaleniu zawodowemu, zwiększać zadowolenie i satysfakcję z pracy, intensyfikować poczucie jakości życia osobistego i zawodowego.

Bardzo interesujący model koncepcji kompetencji kluczowych nauczycieli zaproponowany został przez Amerykańskie Stowarzyszenie Uczelni Kształcących Nauczycieli, uwzględniający trzy zasadnicze kategorie umiejętności XXI wieku, przytacza go Stefan T. Kwiatkowski⁶⁸:

- związane z uczeniem się i z innowacyjnością (m.in. krytyczne myślenie, kompetencje komunikacyjne i współpraca, kreatywność);
- związane z obiegiem i źródłami informacji, posługiwaniem się mediami i wytworami nowoczesnej technologii;
- związane z szeroko pojmowanym codziennym funkcjonowaniem i karierą zawodową (np. zdolności adaptacyjne, przejawianie inicjatywy, produktywność, przywództwo czy kompetencje społeczne).

Jak podkreśla Monika Wiśniewska-Kin rozwijanie uczniowskich kompetencji w procesie nauczania powinno być rozumiane nie jako kierowanie procesem przyswajania wiadomości, rozwijania umiejętności i wykształcania nawyków, lecz jako wyzwalanie i rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie postaw badawczych, a nade wszystko wzbudzanie gotowości do określania własnego miejsca w świecie realnym i w świecie wartości, dzięki któremu dziecko staje się świadomym swej egzystencji indywiduum⁶⁹.

Ponadto jak pisze Irena Adamek należy pamiętać, że od nauczyciela wymaga się wielu „umiejętności, niezależnie od przedmiotu nauczania i kompetencji interdyscyplinarnych czy też przekrojowych, rozwiązywania problemów w różnych obszarach tematycznych i działaniowych”⁷⁰. Natomiast Inetta Nowosad twierdzi, że szkoła musi

⁶⁷ B. Dobińska, *Podręcznik barometru kompetencji kluczowych- dla słuchaczy studiów podyplomowych*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2015, s. 8.

⁶⁸ S. T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, red. S. T. Kwiatkowski, D. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 135.

⁶⁹ M. Wiśniewska-Kin, *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 25.

⁷⁰ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 16.

otworzyć się na zmieniające warunki otoczenia, tak aby kształcić przyszłe pokolenia, aby mogły korzystać z wiedzy, ale i tworzyć⁷¹.

Z przedstawionych różnych podejść i koncepcji związanych z rozumieniem kompetencji kluczowych widać, że zmieniają się one w czasie, co podyktowane jest ustawicznym rozwojem gospodarczym, społecznym, czy też globalizacją. Duży wpływ na zmianę zakresu kompetencji kluczowych wywar również szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dodatkowo pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 wymusiła, w szczególności na nauczycielach, uczniach i ich rodzicach, błyskawiczne wzmocnienie swych kompetencji w tym zakresie.

Pomimo jednak ustawicznych zmian, kompetencje kluczowe rozumiane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, umożliwiają człowiekowi sprawniejsze i efektywniejsze funkcjonowanie we współczesnym świecie.

1.4. Kompetencje krytyczne a myślenie krytyczne w nauczaniu

Zgodnie z tym co Rada Unii Europejskiej zaproponowała w swych zaleceniach, to obszar związany z kompetencjami w zakresie rozumienia i tworzenia informacji jest tym obszarem, w ramach którego należy wzmacniać myślenie krytyczne.

Kompetencje krytyczne przez autora rozumiane są jako 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.

Iwona Czaja-Chudyba pisze o orientacji konstruktywnie krytycznej, która wiąże się z „nastawieniem wobec świata wyrażającym się uważnością, refleksyjnością, otwartym i konstruktywnym sceptycyzmem, wnikliwością oraz bezstronnością w analizie informacji. Orientacja konstruktywnie krytyczna wyraża subiektywny stosunek do siebie i rzeczywistości społecznej. Komponentami tej orientacji są wartości, potoczna wiedza o rzeczywistości (komponent poznawczy), ocena systemu (komponent emocjonalno-wartościujący) i dyspozycje do działania (komponent behawioralny)⁷².

⁷¹ I. Nowosad, *Innowacje i przedsiębiorczość w szkole jako odpowiedź na wyzwania zmieniającego się świata*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, Sectio I”, Vol. XXXII, 4, 2019, s. 29.

⁷² I. Czaja-Chudyba, *Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

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 społecznie⁷³.

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.

Myślenie krytyczne jest różnorodnie definiowane. Zdaniem H. Khalili i M. Hossein Zadeh 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 samoregulacji⁷⁴. Z kolei Marcin Będkowski pisze, że „oznacza bowiem na ogół pewną formę logiki praktycznej, nakierowanej na analizę argumentacji codziennych oraz szeroki wachlarz umiejętności i postaw wykształconych dzięki niej”⁷⁵. Jest czynnością poznawczą

2013, s. 138.

⁷³ 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).

⁷⁴ H. Khalili, M. Hossein Zadeh, *Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST)*, „Journal of Medication Education”, vol. 3, no. 1, s. 30.

⁷⁵ M. Będkowski, *Nauczyć krytycznego myślenia i jasnej mowy. postulaty krytycyzmu i jasności a sprawa tzw. logiki ogólnej*, „Studia semiotyczne”, tom XXXIII, nr 2, 2019, s. 170.

dla postrzegania i oceniania danych i zjawisk, oparte na umiejętnościach takich jak rozumowanie i analiza⁷⁶.

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 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 doświadczeń⁷⁷.

Krytyczne myślenie jest intelektualnie zdyscyplinowanym procesem aktywnej i umiejętnej konceptualizacji, zastosowania, analizowania, syntetyzowania oraz/lub oceniania informacji zgromadzonej albo wytworzonej przez obserwację, doświadczenie, rozważania, myślenie lub komunikację, służącym jako przewodnik do przekonań i działań. W jego wzorcowej formie opiera się na, przekraczających podziały dyscyplinarne, takich uniwersalnych intelektualnych wartościach, jak: przejrzystość, dokładność, precyzja, spójność, związek z tematem, dowodliwość, słuszność, głębia, rozległość i bezstronność⁷⁸.

Myślenie krytyczne jest celowe, uzasadnione i ukierunkowane na cel. Jest to rodzaj myślenia zaangażowany w rozwiązywanie problemów, formułowanie wniosków, obliczanie prawdopodobieństw i dokonywanie podejmowania odpowiednich decyzji. Krytyczni myśliciele odpowiednio wykorzystują te umiejętności, bez: podpowiedzi, zwykle ze świadomym zamiarem oraz w różnych sytuacjach⁷⁹.

To trwający proces poznawczy logicznego rozumowania, w którym dana osoba metodycznie bada i analizuje zagadnienia, interpretuje złożone pomysły, uwzględnia

⁷⁶ H. Babamohamdi, H. Khalili, *Comparison of critical thinking skills in students of nursing in continuous and interrupted BS sections of Semnan University of Medical Sciences*, „Journal of Medical Education”, vol. 6, nr 2, s. 172.

⁷⁷ J. Valenzuela, A. M^a Nieto, C. Saiz, *Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology”, nr 24, 2011, s. 826.

⁷⁸ <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> za K. Górniak-Kocikowska, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (Przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” nr 25, 2014, za s. 23.

⁷⁹ D. F. Halpern, *Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker*, „New directions for teaching and learning”, nr 80, 1999, s. 70.

wszystkie aspekty sytuacji i/lub argumentuje to, a gdzie to stosowne, postępuje rozważnie⁸⁰.

W krytycznym myśleniu ogólnie kładzie się nacisk na rozumowanie i logiczne myślenie oraz koncentruje się na zdolności jednostki do zrozumienia problemu i generowaniu rozsądnych rozwiązań tego zidentyfikowanego problemu⁸¹.

Zdaniem Marcina Będkowskiego krytyczne myślenie polega na tym, by nie akceptować bezmyślnie przekonań, dla których nie mamy dostatecznego uzasadnienia. Postulat krytycznego myślenia może być naruszany m.in. przez lekkomyślne dawanie wiary cudzym słowom – autorytetom – i skutek wpływu, jaki mają nasze uczucia i pragnienia na nasze przekonania⁸². Iwona Czaja-Chudyba podkreśla, że „wśród sposobów rozumienia myślenia krytycznego można wyróżnić takie, które nawiązują do umiejętności bezstronnego osądu, analitycznego rozumowania i wskazują na proceduralny charakter oraz te, które kładą nacisk na funkcje, jaką może pełnić myślenie krytyczne w życiu jednostki lub społeczeństwa”⁸³.

Jak podaje P. A. Facione, za badaczami z projektu Delphi⁸⁴, 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

⁸⁰ J. Profetto-McGrath, *The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students*, „Journal of Advanced Nursing”, nr 43 (6), s. 570.

⁸¹ Hong J-Ch., Hsiao H-S., Chen P-H., Lu Ch-Ch., Tai K-H., Tsai C-R., *Critical attitude and ability associated with students' self-confidence and attitude toward "predict-observe-explain" online science inquiry learning*, „Computers and education”, nr 166, 2021, s. 1-14.

⁸² M. Będkowski, *Nauczyć krytycznego myślenia ...*, op. cit., s. 171.

⁸³ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 13.

⁸⁴ 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.

i wytrwałym w poszukiwaniu wyników, które są tak precyzyjne, jak pozwala na to przedmiot i okoliczności badania⁸⁵.

Badacze z panelu Delphi zidentyfikowali sześć umiejętności poznawczych jako kluczowe dla koncepcji krytycznego myślenia. Były to interpretacja, analiza, ocena, wyjaśnienie, wnioskowanie i samoregulacja. Są one zdefiniowane w następujący sposób⁸⁶:

1. **Interpretacja:** „zrozumieć i wyrazić znaczenie lub znaczenie szerokiej gamy doświadczeń, sytuacji, danych, wydarzeń, osądów, konwencji, przekonań, zasad, procedur lub kryteriów”. Interpretacja obejmuje umiejętności kategoryzacji, dekodowania znaczenia i wyjaśniania znaczenia.
2. **Analiza:** „w celu określenia zamierzonych i faktycznych relacji wnioskowania między stwierdzeniami, pytaniami, koncepcjami, opisami lub innymi formami reprezentacji mającymi na celu wyrażenie przekonań, osądów, doświadczeń, powodów, informacji lub opinii”. Analiza obejmuje umiejętności badania pomysłów, wykrywania argumentów i analizowania argumentów na ich elementy składowe.
3. **Ocena:** „ocena wiarygodności oświadczeń lub innych oświadczeń, które są relacjami lub opisami percepcji, doświadczenia, sytuacji, osądu, przekonań lub opinii danej osoby; oraz w celu oceny logicznej siły rzeczywistych lub zamierzonych wnioskowych relacji między oświadczeniami, opisami, pytaniami lub innymi formami reprezentacji”. Ocena obejmuje umiejętności z zakresu oceny roszczeń i oceny argumentów.
4. **Wnioskowanie:** dotyczy identyfikowania i zabezpieczania elementów potrzebnych do wyciągnięcia rozsądnych wniosków; formułowania domysłów i hipotez, rozważania istotnych informacji i wyciągania wniosków z danych, oświadczeń, zasad, dowodów, osądów, przekonań, opinii, koncepcji, opisów, pytaniami lub inne formy reprezentacji. „Wnioskowanie obejmuje umiejętności kwestionowania dowodów, domysłów alternatywnych i wyciągania wniosków”.
5. **Wyjaśnienie:** określa wyniki własnego rozumowania; współuzasadnia to rozumowanie w kategoriach dowodowych, pojęciowych, metodologicznych, kryteriologicznych i kontekstowych rozważań, na których oparte były czyjeś wyniki oraz przedstawia swoje rozumowanie w formie przekonujących argumentów. Wyjaśnienie obejmuje umiejętności przedstawiania wyników, uzasadniania procedur i przedstawiania argumentów.

⁸⁵ P. A. Facione, *The California Critical Thinking Skills Test—College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity*, California Academic Press, 1990, s. 1-21. Raport z badań, s. 6-7.

⁸⁶ *Ibidem*, s. 7-8.

6. **Metapoznanie:** to samoregulacja, którą zdefiniowana jako samoświadome monitorowanie własnych czynności poznawczych, elementów wykorzystywanych w tych czynnościach oraz uzyskanych wyników, w szczególności poprzez zastosowanie umiejętności analizy i oceny do własnych sądów wnioskowanych w celu kwestionowania, potwierdzania lub korygowanie czyjegoś rozumowania lub wyników. Samoregulacja rozwija umiejętności samokontroli i autokorekty.

Biorąc pod uwagę potrzeby współczesnego kształcenia, ogromne znaczenie ma rozwijanie krytycznego myślenia, bez którego nie sposób funkcjonować w świecie. Przy czym ważne jest, aby rozwijać je już od najwcześniejszych lat. Wobec tego przede wszystkim nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej musi być do tego przygotowany: sam, posiadając taką umiejętność, winien świadomie rozwijać ją u dzieci, których naucza⁸⁷.

Zgodnie z tym co postulowali G. Watson i E. Glaser, to krytyczne myślenie obejmuje umiejętność: rozpoznawania istniejących problemów i potrzebę generowania dowodów na poparcie tego, co twierdzi się, że jest prawdziwe; poznawanie natury ważnych wniosków, abstrakcje i uogólnienia, w których logicznie określa się wagę lub precyzję różnych rodzajów dowodów; takie jak umiejętności wykorzystywania i stosowania wcześniejszej wiedzy i postaw⁸⁸.

Jeśli chodzi o zastosowanie treści, techniki nauczania w szkole, to nauczanie promujące zapamiętywanie (często wiedza tymczasowa) nie wspiera krytycznego myślenia. Chociaż niektóre treści, takie jak definicje słownictwa, wymagają pamięci, to jednak zastosowanie treści stymulujących myślenie wyzwala myślenie krytyczne. Nauczanie, które wspiera krytyczne myślenie wykorzystuje techniki zadawania pytań, które wymagają od uczniów analizy, syntezy i oceniania informacji w celu rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji zamiast po prostu powtarzania informacji (zapamiętywania). Ponieważ krytyczne myślenie to nawyk umysłowy, który wymaga od uczniów myślenia o swoim myśleniu i o usprawnienie procesu, wymaga od uczniów wykorzystania umiejętności myślenia wyższego rzędu – nie zapamiętywania danych ani akceptowania tego, co czytają lub jest powiedziane bez krytycznego myślenia⁸⁹.

Jak pisze K. Górniak-Kocikowska „proces nauczania oraz uczenia się wiąże się z dialogiem między uczącym się i nauczającym, niezależnie od tego, czy ów dialog

⁸⁷ B. Nawolska, J. Żądło-Trededr, *(Bez)krytyczne myślenie, (nie)potrzebne nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej*, „Humanum”, nr 25 (2), 2017, s. 175.

⁸⁸ C. S. Pacheco, C. I. Herrera, *A conceptual proposal and operational definitions of the cognitive processes of complex thinking*, „Thinking skills and creativity”, nr 39, 2021, s. 5.

⁸⁹ L. G. Snyder, M. J. Snyder, *Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills*, „The Delta Pi Epsilon Journal”, Nr 2, Spring/Summer 2008, s. 91.

odbywa się w formie «mówionej» czy «milczącej» (w tym drugim przypadku zazwyczaj w formie pisanej). Do fundamentalnych cech dialogu jako formy porozumiewania się, należy zamiana ról między jego uczestnikami: gdy jeden mówi, drugi słucha i odwrotnie. W przypadku autodydaktyki, ucząca się i zarazem nauczająca się osoba, prowadzi wewnętrzny dialog, przechodząc od jednej roli do drugiej, w sposób podobny do kogoś, kto samotnie rozgrywa partię szachów⁹⁰.

Bariery w nauczaniu krytycznego myślenia są często wynikiem praktycznych ograniczeń tradycyjnej klasy. W szczególności nauczyciele mają tylko ograniczoną ilość czasu na kontakt z uczniami, a środowisko w klasie twarzą w twarz nakazuje, aby instrukcje były nieco uogólnione, aby były możliwe do zastosowania, zrozumiałe i dostosowane do jednoczesnego zaspokojenia potrzeb dużej liczby zróżnicowanych uczniów. Ten rodzaj ograniczonego czasowo ustawienia grupowego często dyktuje bardziej dydaktyczną strategię nauczania, w której nauczyciel prowadzi uczniów przez wcześniej ustalony zestaw materiałów przy minimalnym czasie poświęconym na indywidualną interakcję lub krytyczną analizę prezentowanych informacji⁹¹. Jednak należy wziąć pod uwagę to co twierdzi Kazimierz Denek, że oprócz kształtowania myślenia krytycznego, należy kształtować wśród uczestników procesu kształcenia umiejętności myślenia twórczego⁹².

Krytyczne myślenie wymaga treningu, praktyki i cierpliwości. Uczniowie mogą początkowo opierać się instruktażom związanymi z technikami kwestionowania, jeśli wcześniej wymagano ich od nich tylko zapamiętania informacji i nie myślenia o tym, co wiedzą. Mogą zmagać się z pytania oceniającymi, które nie są wzięte dosłownie z książki. Jednak przez zachęcanie uczniów w całym procesie i modelowanie zachowań myślowych, umiejętności krytycznego myślenia uczniów może się poprawić⁹³.

Należy też podkreślić, że nie wystarczy po prostu posiadanie wiedzy przedmiotowej, aby zastosować umiejętności krytycznego myślenia w szkole, ale umiejętności te mogą wymagać konceptualizacji w sposób specyficzny dla danego przedmiotu. Wiedza przedmiotowa jest ważna, ale równie ważne są bardziej ogólne umiejętności krytycznego myślenia, takie jak rozumowanie i argumentacja⁹⁴.

⁹⁰ K. Górniak-Kocikowska, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (Przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” nr 25, 2014, za s. 26.

⁹¹ B. J. Mandernach, *Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking*, „Critical Thinking”, nr 1, 2006, s. 42.

⁹² K. Denek, *Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, nr 2, 2013, s. 13.

⁹³ L. G. Snyder, M. J. Snyder, *Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills*, „The Delta Pi Epsilon Journal”, Nr 2, Spring/Summer 2008, s. 97.

⁹⁴ Stupple E. J.N., Maratos F. A., Elander J., Hunt T. E., Cheung K. Y.F., Aubeeluck A. V., *Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking*, „Thinking

Zakładając, że krytyczne myślenie jest rozsądnym myśleniem refleksyjnym skoncentrowany na decydowaniu, w co wierzyć lub robić, krytyczny myśliciel⁹⁵:

1. Ma otwarty umysł i jest świadomy alternatyw;
2. Pragnie być i jest dobrze poinformowany;
3. Dobrze ocenia wiarygodność źródeł;
4. Identyfikuje wnioski, przyczyny i założenia;
5. Zadaje odpowiednie pytania wyjaśniające;
6. Dobrze ocenia jakość argumentacji, w tym jej uzasadnienie, założenia, dowody i ich stopień poparcia dla wniosków;
7. Potrafi dobrze rozwijać i bronić rozsądnej pozycji;
8. Formułuje wiarygodne hipotezy;
9. Dobrze planuje i przeprowadza eksperymenty;
10. Definiuje terminy w sposób odpowiedni do kontekstu;
11. W uzasadnionych przypadkach wyciąga wnioski — ale ostrożnie;
12. Integruje wszystkie pozycje z tej listy.

Jak zauważa T. Kalbarczyk sukces w nauczaniu myślenia krytycznego zależy w równym stopniu po pierwsze od stworzenia sprzyjających dla niego warunków w szkołach, jak i od konkretnych treści i sposobów nauczania. W coraz szybciej zmieniającym się świecie umiejętności stają się ważniejsze niż wiedza, dlatego też myślenie krytyczne jako kluczowa kompetencja powinno znaleźć należyte miejsce w planowaniu edukacji. Nie dokona się tego bez zmian systemowych, które będą uwzględniać odpowiednie przygotowanie szkół oraz nauczycieli dając im odpowiednie wsparcie już podczas procesu edukacyjnego na studiach⁹⁶.

Dlatego, jak podkreśla, Jolanta Szempruch „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”⁹⁷.

Podsumowując ten rozdział należy pamiętać, o czym pisze Henryk Mizerek, że myślenie krytyczne wymaga połączenia kompetencji intelektualnych, umiejętności interpersonalnych, a także wysokich standardów etycznych. W pierwszej sferze szczególnie ważna jest zdolność do zachowania jedności intelektu i rzetelności umysłowej. Myślenie krytyczne jest w tym znaczeniu kompetencją intelektualną wyższego rzędu,

Skills and Creativity”, nr 23, 2017, s. 92.

⁹⁵ R. Ennis, *Critical Thinking: Reflection and perspective, Assessing Critical Thinking about Values: A Quasi-Experimental Study*, „Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines”, vol. 26, nr 1, 2011, s. 12.

⁹⁶ T. Kalbarczyk, *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja”, nr 25, 2014, s. 16.

⁹⁷ J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2019, s. 31.

w której mieści się gotowość do respektowania rygorystycznych standardów doskonałości. Z kolei umiejętności interpersonalne są gwarantem efektywnej komunikacji, w szczególności prowadzenia dialogu. Ponadto myślenie krytyczne wymaga również respektowania wysokich standardów etycznych. Nie powinno ono być motywowane pobudkami egoistycznymi. Nie jest myśleniem krytycznym umiejętność sprawnej manipulacji ideami w służbie szeroko pojętego interesu własnego, czy też interesu własnej grupy⁹⁸.

⁹⁸ H. Mizerek, *Migoczące znaczenia kategorii krytyczna refleksja w dyskursach pedagogicznych*, „Colloquium”, nr 3 (43), 2021, s. 103-104.

II. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

2.1. Wieloparadygmatyczność badań pedagogicznych

Według Thomasa Kuhna badacze funkcjonują w ramach pewnego paradygmatu, czyli w ramach ustalonych i społecznie zaakceptowanych poglądów, sposobów dochodzenia do rozwiązań problemów naukowych, kultywowanych i uprawomocnionych zasad oraz reguł wykonywania badań naukowych. Paradygmat wskazuje na to, że pewne wzory faktycznej praktyki naukowej tworzą model, z którego wyłania się jakaś szczególna, zwarta tradycja badań naukowych⁹⁹.

W literaturze pedagogicznej znanych jest wiele typologii paradygmatów. Przykładem takiej propozycji może być włączenie do metodologii pedagogiki przez Krzysztofa Rubachę klasycznego socjologicznego podziału na cztery paradygmaty, którego dokonali Gibson Burrell i Gareth Morgan, a mianowicie humanistycznego, interpretatywnego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego. Inny podział dokonany przez Robina S. Ushera adaptowany na gruncie andragogiki przez Mieczysława Malewskiego wyodrębnia paradygmaty: pozytywistyczny, interpretatywny, krytyczny i postmodernistyczny¹⁰⁰.

⁹⁹ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe, Podejścia i teorie, tom. 1*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 59.

¹⁰⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 106.

W realizowanych badaniach przyjęto dwa podejścia: pozytywistyczne oraz interpretatywne. Podejście pozytywistyczne wyznaczone przez paradygmat pozytywistyczny związane było ze światopoglądem pozytywistycznym, a co za tym idzie z wybraniem ilościowych metod badawczych.

Jednak jak twierdzi M. Nowak byłoby błędem potraktowanie nauk przyrodniczych jako jedynie słusznych, a badacz powinien otwierać się w interdyscyplinarnym dialogu na inne dyscypliny¹⁰¹. Dlatego również w badaniach zastosowano podejście interpretatywne. Co więcej, jak podkreśla T. Hejnicka-Bezwińska wielu autorów przestrzega przed dominacją „jednego słusznego” paradygmatu badań w naukach humanistycznych, w tym szczególnie w naukach społecznych¹⁰². Trzeba jednak mieć na uwadze to, o czym pisze Mirosław Kowalski „należy sobie uświadomić, jak bardzo nasze współczesne myślenie pozostaje pod presją ustaleń nauk przyrodniczych i jak głęboko przenika ono do m.in. myślenia potocznego, stając się punktem odniesienia dla pytań i odpowiedzi stawianych przez współczesnego człowieka”¹⁰³.

Należy podkreślić również, to co uważa Bogusław Śliwerski, że pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną, w której w danym okresie dominuje jeden z nich. Do przełomu w danej nauce dochodzi wtedy, gdy paradygmat aktualnie dominujący ustępuje innemu, który do tej pory funkcjonował na uboczu. To za pomocą jednego z wielu różnych założeń, czyli wzorców racjonalności pedagogicznej, może być opisywana, wyjaśniana, interpretowana, rozumiana oraz projektowana rzeczywistość pedagogiczna i konstruowana teoria pedagogiczna. Istnienie w ponowoczesnym społeczeństwie wyklucza wyłączność jednego paradygmatu. „Analizując paradygmaty w pedagogice, godzimy się z faktem, że społeczeństwo polskie, a także odzwierciedlająca stan jego ducha humanistyka są zróżnicowane społecznie i ideowo, a zatem i nauka powinna wyrażać aksjonormatywną wielość, mówić wieloma językami, posługiwać się narzędziami do odczytywania myśli w mieszaninie teorii, nurtów, prądów, kierunków, doktryn, ideologii i światopoglądów, broniąc różnic, a tym samym je poszerzając i pogłębiając lub też je usuwając na rzecz powrotu do jednolitości”¹⁰⁴.

Podejście związane z paradygmatem interpretatywnym związane było ze światopoglądem antypozytywistycznym i dodatkowo przeprowadzeniem badań jakościowych.

¹⁰¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1999, s. 365.

¹⁰² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 344.

¹⁰³ M. Kowalski, *Status nauki wychodzącej z subiektywności i intencjonalności – refleksje (fenomenologie jako teoretyczna ariergarda podmiotu a problem naukowości analiz)*, „Rocznik Lubuski”, tom 44, cz. 2, 2018, s. 66.

¹⁰⁴ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna, Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 33.

Poglądy Augusta Comte, że społeczeństwo można badać w sposób naukowy, dały podstawy do rozwoju podejścia pozytywistycznego, które niejednokrotnie jest w czasach dzisiejszych kwestionowane¹⁰⁵. Cechami takiego podejścia było¹⁰⁶:

- zaakceptowanie empirycznego ujęcia nauk społecznych;
- traktowanie nauki jako najwyższej, a wręcz jedynej autentycznej formy wiedzy;
- przekonanie, że metodę naukową w ujęciu empirystów można i należy rozszerzyć na badanie ludzkiego życia umysłowego i społecznego;
- przekonanie o praktycznej przydatności wiedzy naukowej jako środka kontroli lub regulacji zachowań jednostek, grup czy zbiorowości społecznych.

Paradygmat normatywny (pozytywistyczny) obejmuje dwie główne idee. Pierwsza dotyczy postrzegania zachowania ludzkiego, które w głównej mierze kierowane jest zasadami oraz druga, twierdząca, że badania powinno realizować się za pomocą metod nauk przyrodniczych. Z kolei paradygmat interpretacyjny, w przeciwieństwie do swojego odpowiednika normatywnego, koncentruje się na jednostce. Badania normatywne reprezentują pozytywizm, natomiast wszelkie teorie konstruowane w kontekście paradygmatu interpretacyjnego wykazują tendencje antypozytywistyczne¹⁰⁷.

Interpretatywizm jest głęboko zakorzeniony w subiektywistycznej wizji natury społecznej i teorii poznania. Perspektywa ta jest zorientowana na zrozumienie rzeczywistości w takiej postaci, w jakiej jawi się jej uczestnikom. Poszukuje ona wyjaśnień, odwołując się do świadomości, doświadczeń, przekonań oraz wyobrażeń ludzi, którzy stale konstruują i rekonstruują swoje działania. W podejściu tym świat społeczny traktowany jest jako wciąż wyłaniający się i zmieniający proces społeczny tworzony przez jednostki. Badacze tego nurtu są skoncentrowani na codziennym życiu, interpretując zachodzące wokół zjawiska społeczne. Paradygmat interpretacyjny czerpie z założeń socjologii regulacji, a badacze poszukują raczej wyjaśnień dotyczących tego, jak konstruowany jest świat w codziennych działaniach aktorów społecznych¹⁰⁸.

Oba te paradygmaty zostały potraktowane przez badacza jako uzupełniające się, a nie alternatywne, wykluczające się. Wybór perspektywy badawczej był przemyślany, nie przypadkowy. Poprzez połączenie paradygmatów w badaniach założono, że osiągnięć się zamierzony cel badań i odpowie się na postawione pytania.

¹⁰⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 58.

¹⁰⁶ T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2003 za B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów...*, op. cit., s. 62.

¹⁰⁷ W. Łuszczuk, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu”, Z.3/2008, s. 23.

¹⁰⁸ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów...*, op. cit., s. 78.

Co podkreśla M. Nowak-Dziemianowicz wybór perspektywy badawczej „jest zawsze sposobem myślenia o świecie, człowieku, ich wzajemnych relacjach, sposobem świadomym i dającym się każdorazowo uzasadnić, ale różnym wtedy, kiedy pytamy o działanie, subiektywność, interpretację, niż wtedy, gdy pytamy o związki przyczynowo-skutkowe, kiedy objaśniamy, szukamy faktów, struktur, twierdzeń i zdarzeń. Znaczenia i materialność mogą stać się przedmiotem naszych pytań, poszukiwań i opisów. Wybór należy do nas badaczy, tak jak odpowiedzialność za wszystko, co wiąże się z tym wyborem”¹⁰⁹.

Zastosowano tu podejście triangulacyjne. Badaniami objęto zarówno sferę zjawisk obiektywnych, jak i obszar zjawisk podmiotowych, subiektywnych. Stąd zastosowano procedury analizy ilościowe – statystyczne, jak i jakościowe – interpretacyjne¹¹⁰.

W badaniach tych starano się połączyć oba podejścia i uzyskać takie dane do interpretacji, które pozwoliłyby na pogłębione rozumienie podjętego problemu w badaniach.

Zagadnienia badawcze, jak pisze Bogusław Śliwerski, zostały potraktowane przez badacza jako „pasjonujący problem teoretyczny, modelowy, utopijny, który nie musi odnosić się do otaczającej czy doświadczanej przez niego rzeczywistości, natomiast pozwoli ją lepiej poznać i zrozumieć”¹¹¹.

2.2. Przedmiot i cel badań

Według Luby Sołomy przedmiotem badań nazywamy obiekt czy zjawisko, w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania. Ponadto przedmiot badań musi być określony z punktu widzenia przestrzeni i czasu¹¹². Przedmiotem badań są osoby, obiekty, rzeczy oraz zjawiska, zdarzenia i procesy, którym one podlegają, a także w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania¹¹³.

Jak twierdzi K. Żegnałek przedmiotem badań pedagogicznych mogą być fakty, zjawiska i procesy pedagogiczne wraz z ich uwarunkowaniami oraz osoby, instytucje,

¹⁰⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 64.

¹¹⁰ W. Drózka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 133.

¹¹¹ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa, Krytyka naukowa (nie tylko) w pedagogice*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021, s. 108.

¹¹² L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 2002, s.38.

¹¹³ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 55.

placówki oraz organizacje zajmujące się szeroko rozumianą działalnością, opiekuńczą, wychowawczą, a także edukacyjną. W ujęciu bardziej szczegółowym może być między innymi osobowość nauczyciela-wychowawcy, jego kompetencje, wykształcenie, doskonalenie i funkcjonowanie zawodowe¹¹⁴.

Dlatego w badaniach przyjęto, że przedmiotem badań są kompetencje krytyczne nauczycieli ze szkół podstawowych (klas I-III w Polsce oraz klas I-V w Czechach), nauczycieli akademickich, studentów oraz dyrektorów szkół podstawowych z Polski i Czech.

Janusz Gnitecki rozróżnia trzy kategorie celów. Cel poznawczy, który związany jest głównie z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych. Cel teoretyczny związany jest m.in. z opracowaniem teoretycznego lub empirycznego modelu, koncepcji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, a także cel praktyczny związany jest z opracowaniem dyrektyw pedagogicznych, czyli praktycznych wskazań¹¹⁵. Zbigniew Skorny uważa, że cel uświadamia badaczowi po co podejmuje badania oraz do czego mogą być wykorzystane uzyskane w nich wyniki. Wśród celów badawczych wyróżnia cele: teoretyczno-poznawcze i praktyczno-wdrożeniowe. Cele teoretyczno-poznawcze dotyczą poznania określonej kategorii zjawisk oraz ich prawidłowości. Natomiast cele praktyczno-wdrożeniowe łączą się z wykorzystaniem wyników badań w działalności wychowawczej¹¹⁶.

Earl Babbie wyróżnia trzy rodzaje celów badań społecznych: eksploracja, opis i wyjaśnienie¹¹⁷. Badania eksploracyjne mają na celu zaspokojenie ciekawości badacza i jego pragnienia lepszego zrozumienia przedmiotu badań, zbadanie możliwości podjęcia szerszych badań oraz wypracowywanie metod, które zostaną użyte w dalszych badaniach. Następnie badacz obserwuje i opisuje to, co zaobserwował, a ponieważ obserwacja naukowa jest staranna i przemyślana, to opis naukowy z reguły jest trafniejszy i dokładniejszy niż zwykły opis. Badania opisowe odpowiadają na pytania co, kiedy, gdzie oraz jak. Z kolei trzeci cel związany jest z odpowiedzią na pytanie – dlaczego? Cel ten skupia się więc na wyjaśnianiu zaobserwowanych zjawisk¹¹⁸.

Celem eksploracyjnym badań było o przedmiocie badań, by wypracować lepsze metody i techniki, które można było użyć w dalszych badaniach. Na tym etapie rozpoznawano zmienne mogące mieć znaczenie w procesie badawczym.

¹¹⁴ K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 53-54.

¹¹⁵ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, Tom II, Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007, s. 317-318.

¹¹⁶ Z. Skorny, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław 1974, s. 24.

¹¹⁷ E. Babbie, *Badania społeczne ..., op. cit.*, s. 111.

¹¹⁸ Ibidem, s. 112-113.

Celem opisowym badań 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.

2.3. Problemy badawcze

W pracy problemy potraktowano jako określenie rodzaju i zakresu niewiedzy, która uniemożliwia udzielenie na nie odpowiedzi za pomocą posiadanego zasobu wiedzy. Są to pytania, które odnoszą się do określonych przedmiotów jak i towarzyszących im zjawisk, stanów i procesów, na które badacz stara się znaleźć odpowiedź¹¹⁹. Jak pisze J. Sztumski problemy możemy podzielić na¹²⁰: teoretyczne i praktyczne; ogólne i szczegółowe; podstawowe i cząstkowe.

Pytania badawcze często są zdaniem rozpoczynającymi się od partykuły pytającej, które zawierają zmienne obserwowalne oraz algorytm poszukiwania odpowiedzi¹²¹.

W publikacji tej zastosowano podział na pytania ogólne oraz pytania szczegółowe:

1. Czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli szkół podstawowych jest identyczny (taki sam), a jeśli nie, to co może być powodem tego stanu rzeczy?
 - 1.1. Czy czynniki demograficzne różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli szkół podstawowych?
 - 1.2. Czy czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli szkół podstawowych?
2. Czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich studentów jest identyczny (taki sam), a jeśli nie, to co może być powodem tego stanu rzeczy?
 - 2.1. Czy czynniki demograficzne różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich studentów?
3. Czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich jest identyczny (taki sam), a jeśli nie, to co może być powodem tego stanu rzeczy?

¹¹⁹ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 93.

¹²⁰ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 35-36.

¹²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 104.

- 3.1. Czy czynniki demograficzne różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich?
- 3.2. Czy czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich?
4. Czy poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych jest identyczny (taki sam), a jeśli nie, to co może być powodem tego stanu rzeczy?
 - 4.1. Czy czynniki demograficzne różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych?
 - 4.2. Czy czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem różnicują poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów szkół podstawowych?

2.4. Zmienne i ich wskaźniki

W badaniach potraktowano zmienne jako dowolną właściwość, cechę, która przybiera różne wartości, przynajmniej dwie¹²². Zmienne w badaniach stanowiły uszczegółowienie przedmiotu badań oraz problemów, na które w wyniku badań, zamierzano udzielić odpowiedzi¹²³. Przyjęto za Jerzym Brzezińskim, że zmienna, która jest przedmiotem badania, której związku z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić) to zmienna zależna. Natomiast zmienne, od których ona zależy, które na nią oddziałują to zmienne niezależne¹²⁴. Zmienne zależne to zmienne losowe, których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów nie można przewidzieć. Natomiast zmienne niezależne to zmienne ustalone, których rozkład wartości w zbiorze badanych obiektów ustala sam badacz¹²⁵.

Z kolei za wskaźnik uznano znak obecności lub nieobecności badanego pojęcia. Poprzez wyszczególnienie jednego lub kilku wskaźników nadajemy jasne znaczenie pojęciu¹²⁶.

Dla każdej zmiennej należy ustalić takie empiryczne cechy, których istnienie w sposób niewątpliwy wykaże, że rozważana przez nas cecha jest właśnie sobą i odróżnia się od innych¹²⁷.

¹²² W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001, s. 62.

¹²³ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 114.

¹²⁴ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 189-190.

¹²⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 45.

¹²⁶ E. Babbie, *Badania społeczne...*, op. cit., s. 144.

¹²⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010, s. 201.

W zależności od charakteru wskazanej przez wskaźnik zmiennej i rodzaju związku, wskaźniki można podzielić na trzy typy. Wskaźniki empiryczne wskazują na zmienną dającą się łatwo i bezpośrednio zaobserwować. Zachodząca zaś relacja pomiędzy tymi wskaźnikami a wskazywaną przez nie zmienną ma charakter związku empirycznego. Wskaźniki definicyjne wynikają z definicji badanej zmiennej, zaś wskaźniki inferencyjne odnoszą się do zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych i nie wchodzą do definicji badanych zjawisk¹²⁸. Ponadto wskaźniki definicyjne są same zjawiskiem, które chcemy zbadać, a jego charakterystyczne cechy składają się na treść danego zjawiska¹²⁹.

Tabela 1. Zmienne niezależne i zależne

	Wskaźniki	Techniki badawcze i narzędzia
Zmienne niezależne	Demograficzne	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wiek • Płeć • Miejsce pracy ze względu na powiat • Miejsce pracy ze względu na liczbę mieszkańców 	Technika ankiety i wywiadu, <ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych • Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli • Kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów
	Wykształcenie i doświadczenie	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stopień ukończonych studiów • Stopień awansu zawodowego • Staż pracy • Staż pracy na stanowisku kierowniczym 	Technika ankiety i wywiadu, <ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych • Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli • Kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów
Zmienne zależne	Kompetencje krytyczne	
	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności analityczne • Postawa badawcza • Refleksyjność i samokrytycyzm • Niezależność od innych • Umiejętność rozwiązywania problemów wychowawczych w szkole • Umiejętność podejmowania nowych wyzwań • Umiejętność związana ze sposobem zachęcania do krytycznego podejścia do interpretowania i rozwiązywania problemów 	Technika ankiety i wywiadu, <ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych • Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli • Kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów

Źródło: opracowanie własne

¹²⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 35-36.

¹²⁹ A. W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 167-168.

2.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Przez metodę w podjętych badaniach rozumiano „system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do którego się świadomie zmierza”¹⁵⁰. Potraktowano ją jako właściwy sposób szukania optymalnie zasadnych i optymalnie dokładnych odpowiedzi na pytania, które zostały zawarte w ankiecie¹⁵¹.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz wywiadu.

Najogólniej przez metodę sondażu rozumiano tu metodę badań, której podstawową funkcją było gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazwanych respondentami. Cechą konstytutywną tej metody było sondowanie opinii. Tak więc częścią składową metody tej było zadawanie respondentom pytań. Odpowiedzi badanych były pisemne, a co za tym idzie wybrano formę ankiety oraz wywiadu¹⁵². Metodę tę zaleca się stosować szczególnie wtedy, gdy pragniemy poznać opinie respondentów na temat interesujących nas kwestii, dowiedzieć się jak oni je oceniają i co o nich w ogóle wiedzą lub chcieliby wiedzieć¹⁵³.

Ankieta jest sposobem zbierania informacji za pomocą drukowanej listy pytań tzn. kwestionariusza, bez pośrednictwa ankietera. Stanowi ona technikę o wysokim stopniu samoczynności, a rola osób badających sprowadza się do rozprowadzenia i zbierania kwestionariuszy¹⁵⁴. Ankieta to tak standaryzowana technika otrzymywania informacji w procesie wzajemnego komunikowania się, której porozumienie się odbywa się w formie pisemnej bez pośrednictwa badającego¹⁵⁵.

Drugą techniką zastosowaną w badaniach był wywiad. Ta technika badawcza pozwoliła na dostarczenie bogatego źródła danych, dając dostęp do różnego typu relacji ludzkich. Wywiad uprzednio zestandaryzowanymi pytaniami pozwolił podnieść rzetelność badania¹⁵⁶. Wywiad to rozmowa kierowana przez badacza z osobą badaną lub osobami badanymi. Wywiad może być kompletnie kierowany, mało kierowany lub częściowo kierowany. Kryterium to określa stopień w jakim badacz kieruje wywiadem. Może być także indywidualny lub grupowy¹⁵⁷.

¹⁵⁰ J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, op. cit., s. 46.

¹⁵¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 55.

¹⁵² M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, op. cit., s. 243.

¹⁵³ D. Skulicz, *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] red. S. Palka, *Podstawy... op. cit.*, s. 227.

¹⁵⁴ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 232.

¹⁵⁵ L. Sołoma, *Metody i techniki...*, op. cit. s. 150.

¹⁵⁶ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2008, s. 138-139.

¹⁵⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, op. cit, s. 133-135.

Do przeprowadzonych badań użyto pięciu różnych kwestionariuszy ankiety oraz dodatkowo dla dyrektorów szkół podstawowych z Polski kwestionariusza wywiadu. W badaniach ankietowych dla nauczycieli wykorzystano Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych w opracowaniu Iwony Czai-Chudyby. Kwestionariusz składał się z 73 stwierdzeń zaopatrzonych w pięciostopniową skalę. Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych autorstwa I. Czai-Chudyby skonstruowany został na podstawie koncepcji orientacji konstruktywnie krytycznej według następujących wskaźników poszczególnych jej elementów¹³⁸:

1. **Posiadanie umiejętności analitycznych:** umiejętność identyfikowania w tekstach pisanych, czytanych i mówionych: założeń, sensu, wieloznaczności, sprzeczności, wiarygodności podawanych informacji, plagiatu, kłamstwa, emotywnego wartościowania (rozdzielania opinii od faktów); posiadanie potrzeby poznania prawdy; dociekliwość; docenianie ważności myślenia krytycznego; przejawianie uczciwości intelektualnej; umiejętności logicznego rozumowania i wnioskowania; posiadanie umiejętności oceny.
2. **Przyjmowanie postawy badacza:** uruchamianie ciekawości poznawczej; wykorzystywanie myślenia pytajnego; zdolność dostrzegania problemów; umiejętność formułowania pytań; umiejętność redefiniowania problemów; posiadanie autonomicznej ciekawości poznawczej; aktualizacja wiedzy.
3. **Refleksyjność i samokrytycyzm:** zdolność do refleksyjnej analizy własnego działania; umiejętność uświadomienia sobie swoich przesądów (przedzałożeń); umiejętność przyznania się do błędu; analiza i refleksja na temat wpływów, nacisków, manipulacji; umiejętność wnikliwej diagnozy stosunków społecznych.
4. **Niezależność:** niezależność od autorytetów; bezstronność i obiektywność.
5. **Krytycyzm:** afirmacja postawy krytycznej u uczniów; brak obawy przed podejmowaniem krytyki; brak obawy przed udziałem w krytycznej dyskusji.

Drugie narzędzie badawcze to autorski Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli. Kwestionariusz składał się z 23 opisanych sytuacji, do których były zaproponowane po trzy opcje wyboru rozwiązania danego problemu. 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

¹³⁸ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 126-127.

i rozwiązywania problemów; otwartości na informacje z różnych źródeł; wychodzenie poza przyjęte standardy.

W badaniach ankietowych dla dyrektorów szkół 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. Za pomocą tego narzędzia badano następujące wskaźniki: 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 źródeł; wychodzenie poza przyjęte standardy.

Drugim narzędziem dla dyrektorów był autorski kwestionariusz wywiadu. Kwestionariusz składał się z 11 pytań otwartych. Dotyczyły one: cech i kompetencji „idealnego” dyrektora; samooceny kompetencji badanych; stylu komunikacji z nauczycielami; priorytetów związanych z działalnością szkoły; zmian w prawie oświatowym.

W badaniach wśród studentów wykorzystano te same narzędzia co w badaniach wśród nauczycieli tj. Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych autorstwa Iwony Czai-Chudyby oraz Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli. Tutaj w instrukcji do narzędzia opisano, aby każdy student wypełniający kwestionariusz wcielił się w rolę nauczyciela, a następnie określił, w jakim zakresie identyfikuje się ze stwierdzeniami zawartymi w obu kwestionariuszach.

Wśród nauczycieli akademickich również wykorzystano narzędzia Iwony Czai-Chudyby, jednak na potrzeby badań zmodyfikowano je, tak aby odnosiło się do studentów, a nie uczniów w szkole.

Otrzymane dane z Kwestionariusza Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli oraz Kwestionariusza Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Dyrektorów, a przede wszystkim z odpowiedzi udzielonych w wywiadzie przez dyrektorów poddano analizie metodą dyskursu. W metodzie tej do analizy przyjęto następujące warunki¹³⁹:

- metoda ta powinna zapewniać wielowymiarowość analizy, dzięki czemu można analizować związki między zmienną dyskursywaną a zmienną społeczną;
- powinna to być metoda umożliwiająca analizę wielu funkcji: zmieniające się

¹³⁹ N. Fairclough, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge 1992, s. 9 za A. Kunter, *Analiza dyskursu*, [w:] *Badania jakościowe, Metody i narzędzia*, Tom 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 195-196.

praktyki dyskursu prowadzą do zmian w systemie wiedzy oraz w relacjach i tożsamościach społecznych;

- metoda ta powinna zapewniać historyczność analizy;
- metoda ta powinna być krytyczna. Związki między zmianami społecznymi i kulturowymi a zmianami dyskursu przeważnie nie są oczywiste dla osób zaangażowanych, podobnie jak niejasna jest technologizacja dyskursu. Podejście dyskursu w tym przypadku oznacza ujawnienie ukrytych powiązań i przyczyn.

Analizując te dane skupiono się na kulturze organizacyjnej panującej w badanych szkołach. Jak twierdzi A. Kunter „w badaniach kultury organizacyjnej należy dostrzec i uwzględnić jako część owego odtwarzania subiektywności pozycję badacza traktowanego jak naczynie, przez które przepływają informacje dotyczące kultury organizacyjnej, ponieważ tylko w ten sposób zbliżamy się do zrozumienia tego, co materiały zebrane w toku badań mogą nam powiedzieć o danej sytuacji”¹⁴⁰.

Kulturę organizacyjną szkoły postrzegano przez pryzmat kultury rozumianej, jak pisze P. McLaren „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną zastanych okoliczności i warunków życia”. To zestaw praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens światu. Konieczne przy tym jest orientowanie się, w jaki sposób kultura pozwala nam rozumieć, kto ma władzę, jak władza jest reprodukowana i jak manifestuje się w relacjach społecznych łączących nauczanie z szerszym porządkiem społecznym¹⁴¹.

Dlatego w badaniach tych w szczególności skupiono się na wypowiedziach dyrektorów badanych placówek. W tym przypadku zgodnie z tym co twierdzi P. McLaren postrzegano praktyki dyskursywne jako te, które odnoszą się do reguł formowania dyskursów, reguł rządzących tym, co można, a czego nie można wypowiedzieć, kto wypowiada się autorytatywnie, kto zaś musi słuchać. W tym kontekście, jak twierdzi wyżej wymieniony autor, instytucje społeczne i polityczne, w tym szkoła, rządzone są przez praktyki dyskursywne¹⁴².

Dyskurs edukacyjny może być postrzegany jako system znaków i reprezentacji, które przejawiają się w zróżnicowanych formach wydarzeń językowych, w tym między innymi w artykułach akademickich, dokumentach rządowych, założeniach programowych, „ludowych mądrościach” wypowiedzianych w pokojach nauczycielskich, mowie

¹⁴⁰ A. Kunter, *Analiza dyskursu*, [w:] *Badania jakościowe, Metody i narzędzia*, Tom 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 197.

¹⁴¹ P. McLaren, *Życie w szkołach, Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 246.

¹⁴² *Ibidem*, s. 258.

dyrektorów podczas szkolnych uroczystości, czy też wypowiedzi uczniów oraz tego co ogólnie na lekcjach jest wypowiadane¹⁴⁵.

W przypadku badań opisanych w tej książce te praktyki dyskursywne starano się rozpatrywać poprzez pryzmat relacji dyrektor – nauczyciel, a zatem również poprzez pryzmat kultury organizacyjnej badanych placówek. Jak pisze M. Nowak-Dziemianowicz „władza ukryta w szkolnej przestrzeni ujawnia się najwyraźniej w dwóch miejscach, w gabinecie dyrektora i w pokoju nauczycielskim”¹⁴⁴.

Dyskurs potraktowano jako zdarzenie interakcyjne. Takie potraktowanie dyskursu edukacyjnego jako „zdarzenia interakcyjnego może być opisywane, wyjaśniane i interpretowane w kategoriach pojęciowych teorii stawania się społeczeństwa dzięki dyskursowi podmiotów edukacji, którego celem jest ustanowienie pedagogicznego sensu edukacji”¹⁴⁵.

Jak przyjmuje T. Hejnicka-Bezwińska dyskurs jako zdarzenie interakcyjne może zachodzić pomiędzy następującymi podmiotami edukacji¹⁴⁶:

- podmiotami tworzącymi społeczność szkolną;
- uczniem – nauczycielem – administracją szkoły oraz nadzorem pedagogicznym;
- szkołą jako instytucją a samorządem lokalnym i innymi agendami lokalnymi;
- podmiotami edukacji, które chcą i potrafią korzystać z mediów jako miejsca debaty publicznej o ważnych sprawach, w tym edukacji.

2.6. Teren, organizacja badań oraz grupa badawcza

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.

¹⁴⁵ K. Starego, *Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach nad ukrytym programem szkolnym*, [w:] *Władza, sens, działanie*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 167.

¹⁴⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Polska szkoła i polski nauczyciel ...*, op. cit., s. 102.

¹⁴⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 237.

¹⁴⁶ *Ibidem*, s. 238.

Badania ilościowe przeprowadzone było za pomocą kwestionariuszy ankiet internetowych. W związku z sytuacją epidemiologiczną związaną z pandemią koronawirusa SARS CoV-2 zakodowano użyte w badaniach narzędzia w formularzach Google i rozesłano do losowo wybranych pięćdziesięciu szkół podstawowych z powiatu opolskiego, prudnickiego, nyskiego oraz miasta Opola. Ponadto również skontaktowano się z dyrektorami tych szkół i poproszono ich o pomoc w badaniach, a także o wypełnienie kwestionariuszy ankiety przeznaczonego dla nich. Strona czeska zastosowała identyczną procedurę badań.

Natomiast wywiady z dyrektorami szkół, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniach były robione w formie bezpośredniej.

Studenci i nauczyciele akademicy również wypełniali kwestionariusze, które były przygotowane na formularzach Google.

Analizę danych przeprowadzono z wykorzystaniem programu statystycznego Statistica, w którym zastosowano metody statystyczne związane z badaniem istotności statystycznej różnic między zmiennymi testem U Manna-Whitneya oraz testem T-Studenta dla prób niezależnych w celu porównania średnich dwóch niezależnych próbek, a także testem chi-kwadrat.

Grupę badawczą stanowiło 170 nauczycieli szkół podstawowych klas I-III w Polsce oraz klas I-V w Czechach, z czego 104 (61,2%) osoby badane były z Polski i 66 (38,2%) z Czech. Przede wszystkim były to kobiety – 146 (85,6%). Co ciekawe, jeśli chodzi o stronę polską w badaniach wzięły udział wyłącznie kobiety. Mężczyźni byli reprezentowani przez stronę czeską. Spowodowane to było tym, że I etap edukacyjny w Polsce nieco różni się od I etapu edukacyjnego w Czechach. U naszych sąsiadów jest to etap obejmujący klasy I-V.

Tabela 2. Płeć badanych nauczycieli a kraj pochodzenia

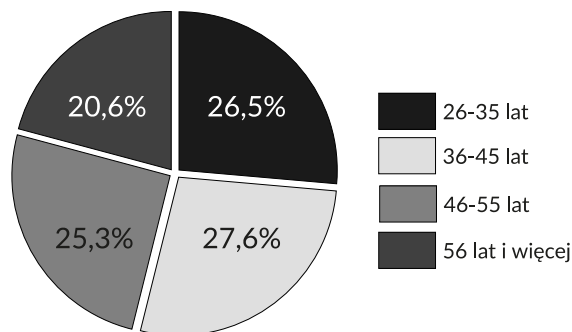
Kraj	Kobieta	Mężczyzna	Razem
Polska	104	0	104
Czechy	42	24	66
Razem	146	24	170

Źródło: badanie własne

Jeżeli chodzi o wiek, to w grupie wiekowej 26-35 lat brało udział 45 respondentów (26,5%), w grupie 36-45 lat – 47 (27,6%), w grupie 46-55 lat – 43 (25,3%) i w grupie 56

lat i więcej – 35 (20,6%). Co ciekawe rozkład ułożył się tak, że w badaniach zabrakło młodszych nauczycieli, zaraz po studiach.

Wykres 1. Wiek badanych nauczycieli



Źródło: badanie własne

Byli to raczej nauczyciele z dużym stażem pracy, co ilustruje tabela poniżej.

Tabela 3. Staż pracy badanych nauczycieli

Czas pracy	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 5 lat	26	26	15,3
od 6 do 15 lat	53	89	31,2
od 16 do 25 lat	28	117	16,5
powyżej 25 lat	63	170	37,0
Razem	170	170	100,0

Źródło: badanie własne

W większości, co jest zgodne ze stażem pracy, byli to nauczyciele, którzy ukończyli jednolite studia magisterskie – 123 osoby (72%) lub studia II stopnia – 36 osób (21,2%). W badanej grupie znalazło się też 7 osób ze stopniem naukowym doktora (4,1%) oraz 4 osoby ze stopniem licencjata (2,4%). Należy tu zaznaczyć, że w Czechach nauczyciele kształcą się systemem bolońskim na studiach I i II stopnia. W Polsce od roku 2019 wyłącznie kwalifikacje do nauczania można nabyć na jednolitych studiach magisterskich.

Dodatkową grupę stanowili również dyrektorzy szkół podstawowych, w których były przeprowadzone badania ankietowe. W sumie było to 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%).

Tabela 4. Wiek badanych dyrektorów szkół podstawowych

Wiek	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 25 lat	2	2	4,1
26-35 lat	2	4	4,1
36-45 lat	6	10	12,2
46-55 lat	24	34	30,6
56 lat i więcej	15	49	49,0
Razem	67	49	100,0

Źródło: badanie własne

Grupa ta była reprezentowana przez 33 kobiety (37,3%) oraz 16 mężczyzn (32,7%). Były to przede wszystkim osoby z długoletnim stażem pracy od 16 do 25 lat i powyżej 25 lat.

Tabela 5. Staż pracy badanych dyrektorów szkół podstawowych

Czas pracy	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 5 lat	4	4	8,2
od 6 do 15 lat	6	10	12,2
od 16 do 25 lat	10	20	20,4
powyżej 25 lat	29	49	59,2
Razem	49	49	100,0

Źródło: badanie własne

Staż pracy na stanowisku kierowniczym przedstawia tabela poniżej.

Tabela 6. Staż pracy badanych dyrektorów szkół podstawowych na stanowisku kierowniczym

Czas pracy	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 5 lat	11	11	22,4
od 6 do 15 lat	21	32	42,9
od 16 do 25 lat	11	43	22,4
powyżej 25 lat	6	49	12,3
Razem	49	49	100,0

Źródło: badanie własne

W przypadku dyrektorów z Polski wszyscy mieli stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego.

W badaniach za pomocą techniki wywiadu wzięło udział 18 osób (15 kobiet i 3 mężczyzn).

Jeżeli chodzi o studentów, to w badaniach brało udział w sumie 183 studentów, w tym 105 (57,4%) z Polski i 78 (42,6%) z Czech. W większości były to kobiety – 181 (98,9%). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku do 25 lat (39,9%) oraz w wieku 26-35 lat (34,5%).

Tabela 7. Wiek badanych studentów

Wiek	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 25 lat	73	73	39,9
26-35 lat	63	136	34,5
36-45 lat	44	180	24,0
46 lat i więcej	3	183	1,6
Razem	183	183	100,0

Źródło: badanie własne

W badaniach wzięło także udział 67 nauczycieli akademickich – 38 kobiet (56,7%) oraz 29 mężczyzn (43,3%). Jeżeli chodzi o narodowość to 36 (53,7%) było z Czech, a 31 (46,3%) z Polski.

Tabela 8. Wiek badanych nauczycieli akademickich

Wiek	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 25 lat	2	2	2,9
26-35 lat	16	18	23,9
36-45 lat	15	33	22,4
46-55 lat	7	40	10,5
56 lat i więcej	27	67	40,3
Razem	67	67	100,0

Źródło: badanie własne

Jak widać z tabeli najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele akademicy w wieku powyżej 56 lat. Najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele akademicy w przedziale do 25 lat oraz w przedziale 46-55 lat.

Również, jeśli chodzi o staż pracy, to grupę najliczniejszą stanowili pracownicy ze stażem pracy powyżej 25 lat. Dodatkowo równie liczna grupa była reprezentowana przez respondentów ze stażem pracy od 6 do 15 lat.

Tabela 9. Staż pracy badanych nauczycieli akademickich

Czas pracy	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
do 5 lat	11	11	16,4
od 6 do 15 lat	23	34	34,3
od 16 do 25 lat	7	41	10,5
powyżej 25 lat	26	67	38,8
Razem	67	67	100,0

Źródło: badanie własne

W badaniach wzięło udział najwięcej pracowników naukowych ze stopniem doktora – 31 osób (46,3%) oraz magistra – 25 osób (37,3%). Szczegółowe informacje przedstawia tabela poniżej.

Tabela 10. Stopień i tytuł badanych nauczycieli akademickich

Czas pracy	Staż pracy		
	Liczba	Skumulowana liczba	Procent
Magister	25	25	37,3
Doktor	31	56	46,3
Doktor habilitowany	6	62	8,9
Profesor	5	67	7,5
Razem	67	67	100,0

Źródło: badanie własne

III. KOMPETENCJE KRYTYCZNE W ŚWIETLE BADAŃ

3.1. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli

W analizie danych przedstawiono wyłącznie różnice w odpowiedziach nauczycieli, nauczycieli akademickich i studentów z Polski i Czech. Przedstawione dane dotyczyły tylko odpowiedzi, które są istotne statystycznie.

W narzędziu pierwszym zastosowano analizę testem rangowym U Manna-Whitneya, który porównuje sumę rang.

Jeśli chodzi o obszar związany z krytycyzmem, to jak pokazuje analiza danych, czescy pedagodzy częściej ($M = 2,00$, $SD = 1,13$) niż polscy ($M = 2,62$, $SD = 1,05$) twierdzili, że dzieci powinny podważać wiedzę podawaną przez media, w tym np. z Internetu ($U = 2311,00$, $p < 0,001$). Również częściej byli zdania ($M = 2,27$, $SD = 0,86$), w porównaniu z polskimi pedagogami ($M = 2,86$, $SD = 0,97$), że krytyka ze strony zwierzchnika jest uprawniona ($U = 2326,00$, $p < 0,001$).

Tabela 11. Opinie badanych nauczycieli dotyczące podważania wiedzy przez dzieci

Uważam, że dzieci powinny podważać wiedzę z mediów (np. Internetu)	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	21	30	51
raczej trafnie	17	16	33
po równo trafnie i nietrafnie	50	12	62
raczej nietrafnie	12	6	18
zdecydowanie nietrafnie	4	2	6
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Ponadto pedagodzy czescy ($M = 4,42$, $SD = 1,11$) w większym stopniu w porównaniu z polskimi ($M = 3,95$, $SD = 1,31$) odpowiadali, że nie przeszkadzają im pytania zadawane przez uczniów ($U = 2641,00$, $p < 0,001$). Dodatkowo, jak widać z danych poniżej, to czescy nauczyciele ($M = 1,36$, $SD = 0,81$) w porównaniu z polskimi ($M = 1,92$, $SD = 1,21$) bardziej uważają, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę ($U = 2494,00$, $p < 0,001$).

Tabela 12. Opinie badanych nauczycieli dotyczące aktywnego tworzenia przez uczniów własnej wiedzy

Uważam, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	53	50	103
raczej trafnie	27	12	39
po równo trafnie i nietrafnie	9	2	11
raczej nietrafnie	9	0	9
zdecydowanie nietrafnie	6	2	8
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Można na tej podstawie wnioskować, że to nauczyciele z Czech podchodzą do siebie bardziej krytycznie. Nie przeszkadza im krytyka ze strony zwierzchnika, ani to, że uczniowie starają się podważyć wiedzę i tworzyć swoją. Postawa taka sprzyja kształtowaniu krytycyzmu wśród dzieci.

Z kolei respondenci z Polski ($M = 2,10$, $SD = 1,16$) w porównaniu z czeskimi respondentami ($M = 2,54$, $SD = 0,86$) byli bardziej przekonani do tego, że uczniowie

powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie ($U = 2442,00$, $p < 0,001$), a ucząc dzieci polscy nauczyciele ($M = 1,95$, $SD = 0,99$) w porównaniu z czeskimi ($M = 2,48$, $SD = 0,70$) częściej twierdzili, że otrzymują wiele pytań ($U = 2152,00$, $p < 0,001$).

Tabela 13. Opinie badanych nauczycieli dotyczące wyrażania swojego zdania przez uczniów

Uważam, że uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	40	6	46
raczej trafnie	34	28	62
po równo trafnie i nietrafnie	13	22	35
raczej nietrafnie	13	10	23
zdecydowanie nietrafnie	4	0	4
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Ponadto polscy nauczyciele ($M = 2,28$, $SD = 1,03$) w większym stopniu niż czescy ($M = 2,84$, $SD = 0,89$) uważali, że należy dopuszczać dzieci do współdecydowania w realizowanych przez nich tematach i metodach zajęć ($U = 2335,00$, $p < 0,001$).

Tabela 14. Opinie badanych nauczycieli dotyczące współdecydowania dzieci w realizowanych tematach i metodach zajęć

Dopuszczam współdecydowanie dzieci w realizowanych przeze mnie tematach i metodach zajęć	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	27	4	31
raczej trafnie	35	20	55
po równo trafnie i nietrafnie	30	24	54
raczej nietrafnie	9	18	27
zdecydowanie nietrafnie	3	0	3
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Te dane dają podstawę do twierdzenia, że nauczyciele z Polski z kolei rozwijają krytyczność swoich uczniów poprzez dawanie im możliwości we współdecydowaniu i wyrażaniu własnego zdania. Poprzez taką postawę również mogą wzmacniać wśród uczniów poczucie pewności siebie. Takie podejście wzmacnia również

klimat społeczny panujący w placówce. Badania z tego obszaru pokazują, że takie zaangażowanie uczniów sprzyja pozytywnemu klimatowi, który może panować w danej placówce.

W badaniach zauważono również, że pedagodzy z Polski ($M = 2,90$, $SD = 1,32$) są bardziej przekonani o tym, w porównaniu z pedagogami z Czech ($M = 2,13$, $SD = 1,14$), że treści prezentowane podczas zajęć są oczywiste i pewne ($U = 2272,00$, $p = 0,01$). Również deklarują ($M = 2,90$, $SD = 0,89$), że mniej się zastanawiają, niż respondenci z Czech ($M = 2,45$, $SD = 0,96$) zanim odpowiedzą na pytanie ($U = 2486,00$, $p = 0,01$). Polscy respondenci ($M = 3,69$, $SD = 1,22$) ponadto częściej niż czescy ($M = 4,09$, $SD = 1,14$) uważają, że nauczyciel powinien mieć zawsze rację ($U = 2710,00$, $p = 0,01$).

Z kolei nauczyciele z Czech ($M = 3,09$, $SD = 0,83$) bardziej są przekonani od polskich nauczycieli ($M = 2,50$, $SD = 0,82$) o tym, że nie należy wierzyć autorytetom ($U = 2255,00$, $p < 0,001$). Co więcej, nauczyciele z Polski ($M = 2,85$, $SD = 1,05$) częściej deklarowali w stosunku do nauczycieli z Czech ($M = 3,45$, $SD = 1,16$), że wiedza uznanych autorytetów jest niepodważalna ($U = 2346,00$, $p = 0,01$) oraz to, że wiedza w książkach jest pewna ($U = 2421,00$, $p = 0,01$).

Może to świadczyć o tym, że pedagodzy z Czech bardziej krytycznie podchodzą do tego w jaki sposób należy interpretować wiedzę i przekaz z jakim stykają się co dnia, nawet jeśli pochodzi od osób, które mogą być autorytetami w danej dziedzinie. Dodatkowo zakładają, że oni również mogą się mylić. Częściej również niż polscy pedagodzy zastanawiają się nad tym o czym mówią, co może świadczyć o ich refleksyjności.

Jednak pedagodzy z Czech ($M = 2,63$, $SD = 0,85$) częściej w porównaniu z pedagogami z Polski ($M = 3,45$, $SD = 1,06$) uważają, że należy być posłusznym władzy ($U = 1912,00$, $p = 0,01$). Z kolei Polacy ($M = 3,75$, $SD = 1,07$) przyznają częściej niż Czesi ($M = 4,24$, $SD = 0,78$), że ulegają bardziej manipulacji ($U = 2563,00$, $p < 0,001$). Dodatkowo z badań wynika, że pedagodzy czescy ($M = 4,00$, $SD = 0,89$) są bardziej skłonni do wyrażania swojego zdania w porównaniu z polskimi pedagogami ($M = 3,25$, $SD = 1,08$), nie zważając na kompromitację i urażenie kogoś ($U = 2130,00$, $p = 0,01$).

Można z tego wnioskować, że Czesi bardziej niż Polacy ufają autorytetom formalnym takim jak państwowa władza. Jednak w kontaktach codziennych deklarują, że starają się nie ulegać manipulacji i częściej też wyrażają własne zdanie, nie zważając na to, jak ono jest postrzegane przez innych. Może świadczyć to o tym, że u naszych sąsiadów, bardziej niż u nas, panuje taki klimat, który sprzyja wypowiedziom i myśleniu niejednorodnemu. Ostatnio u nas w kraju można zauważyć dużo krytyki, nie

zważając na to z jakiej strony ona pochodzi, w stosunku do postaw i opinii jakie są wyrażane przez innych. Widać, że dużo osób staje się znawcami różnych problemów i chętnie komentuje wszystko, przy czym komentarze nacechowane są negatywnymi uwagami, opiniami, które raczej nie są merytoryczne.

W analizie danych drugiego narzędzia wykorzystano test T studenta dla prób niezależnych, który porównuje średnie dwóch grup obserwacji.

Wyniki badań pokazały, że obie grupy respondentów w swojej pracy starają się samodzielnie generować nowe pomysły i rozwiązania w pracy z uczniami, poddając je wcześniej krytycznej analizie. Jednak to pedagodzy z Polski częściej zadeklarowali taką odpowiedź ($t(168) = 1,985, p = 0,048$). Średnie odpowiednio wynosiły: dla polskich pedagogów $M = 4,25, SD = 0,85$ a dla czeskich $M = 4,00, SD = 0,78$.

Również obszar związany z rozwiązaniem sytuacji trudnych w klasie szkolnej został oceniony podobnie przez respondentów – strona polska ($M = 4,63, SD = 0,59$), strona czeska $M = 4,00, SD = 0,89$). Zadeklarowali oni, że w sytuacjach, kiedy pojawia się dziecko w klasie, które ustawicznie im przeszkadza, to starają się dostrzec problem i potraktować go jako problem ucznia, który nie potrafi sobie z tym poradzić i potrzebna jest mu pomoc. Obie strony starają się dokonać wstępnej diagnozy poprzez szukanie źródła nieodpowiedniego zachowania. Nauczyciele z Polski częściej w stopniu zdecydowanym są skłonni szukać takich rozwiązań ($t(168) = 5,568, p < 0,001$). Jednak pedagodzy z polski ($M = 4,25, SD = 0,84$) w porównaniu z czeskimi ($M = 3,60, SD = 0,95$) częściej deklarowali, że o tym zachowaniu powinni dowiedzieć się rodzice ($t(168) = 4,594, p < 0,001$), nie bacząc na to, czy to nie rodzice są źródłem problemu uczniów. Jednocześnie przy braku współpracy ze strony rodziców, to nauczyciele z Polski ($M = 4,75, SD = 0,49$), częściej niż nauczyciele czescy ($M = 4,18, SD = 0,67$) są zdania, że pomimo braku chęci współpracy rodziców ze szkołą powinni pomóc uczniowi poprzez głębszą analizę przyczyn nieodpowiedniego zachowania ucznia ($t(168) = 6,427, p < 0,001$). Z kolei pedagodzy z Czech ($M = 2,24, SD = 0,90$) są bardziej skłonni w porównaniu z pedagogami polskimi ($M = 1,74, SD = 0,98$) do obserwowania takiej sytuacji i wyczekiwania co dalej się podzieje ($t(168) = -3,309, p < 0,001$). Co więcej polscy respondenci ($M = 4,56, SD = 0,69$) w większym stopniu niż czescy ($M = 4,27, SD = 0,71$) twierdzili, że nauczyciele są również wychowawcami dzieci uczących się w szkole, ale ich zdaniem to rodzice powinni bardziej starać się uczyć dzieci w domu pewnych norm i zasad ($t(168) = 2,669, p < 0,001$).

Na podstawie tych danych można wnioskować, że zarówno nauczyciele z Polski, jak i z Czech w sytuacjach, kiedy wystąpi problem wychowawczy w szkole starają się pomóc dziecku. Jednak czescy pedagodzy traktują ten problem raczej formalnie i starają się ocenić go „z dystansu”.

Różnice w odpowiedziach zauważono również w sytuacji, w której pedagodzy musieliby poświęcić swój dodatkowy czas, aby pomóc uczniom w realizacji ich projektu edukacyjnego. Strona czeska ($M = 3,36$, $SD = 1,07$) była bardziej skłonna zaakceptować ten pomysł niż strona polska ($M = 2,59$, $SD = 1,28$), przy czym obie strony traktowały to też w kategoriach osobistych zysków związanych z awansem zawodowym ($t(168) = -4,027$, $p < 0,001$). Ponadto nasi sąsiedzi ($M = 4,30$, $SD = 0,76$) są bardziej skłonni niż nasi nauczyciele ($M = 3,91$, $SD = 0,96$) do wprowadzenia nowego, innowacyjnego programu do szkoły, który będzie wymagał od nich dużego nakładu pracy np. podjęcia dodatkowych szkoleń, opanowania nowego materiału dydaktycznego, przygotowania nowych treści nauczania, przygotowania nowych kart pracy czy też przygotowania nowych scenariuszy zajęć ($t(168) = -2,770$, $p < 0,001$). Rządziej wyzwanie to traktują jako możliwość doskonalenia własnego warsztatu pracy.

Dlatego na tej podstawie można wnioskować, że nauczyciele z Polski są mniej skłonni do robienia dodatkowych rzeczy. Jednak ciężko oceniać, dlaczego tak jest. Należy pamiętać, że praca dydaktyczna nauczycieli to ta, którą najbardziej zauważamy. Dochodzi do tego praca organizacyjna, która nie jest widoczna, a zabiera dużo czasu nauczycielom. Dodatkowo biorąc pod uwagę etap edukacyjny (klasy I-III szkoły podstawowej) praca nauczycieli nie polega wyłącznie na dydaktyce. Również nauczyciele na tym poziomie edukacyjnym muszą dbać o wystrój klasy, przygotowanie dzieci do różnych konkursów, niejednokrotnie tworzą swoje karty pracy dla uczniów, czy też organizują dodatkowe zajęcia oraz konsultacje dla rodziców.

Ponadto, jak już wcześniej analiza pokazała, nauczyciele z Czech są bardziej skłonni do tego, by usłyszeć krytykę ze strony uczniów ($t(168) = 6,907$, $p < 0,001$). Częściej ($M = 1,90$, $SD = 0,74$) niż ich polscy koledzy ($M = 2,97$, $SD = 1,11$) deklarują, że są skłonni do tego by usłyszeć zupełnie inne zdanie od swoich uczniów oraz słowa krytyki ze strony uczniów.

Tabela 15. Opinie badanych nauczycieli dotyczące krytyki ich ze strony uczniów

Uważam takie zachowanie swoich uczniów za niestosowne	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie nie	11	20	31
raczej nie	21	32	53
ani tak, ani nie	43	14	57
raczej tak	18	0	18
zdecydowanie tak	11	0	11
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Z kolei respondenci z Polski ($M = 4,46$, $SD = 0,68$), co było już pokazane na początku rozdziału, części od respondentów z Czech ($M = 4,18$, $SD = 1,03$) są skłonni do tego, by zachęcać uczniów do korzystania ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu, a także do wdrażania metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie ($t(168) = 6,907$, $p < 0,001$). Również różnice istotne statystycznie uzyskano w obszarze związanym z ocenianiem uczniów. Nauczyciele polscy ($M = 4,21$, $SD = 0,88$) w większym stopniu niż nauczyciele czescy ($M = 2,66$, $SD = 1,20$) przy ocenianiu oprócz wiedzy i umiejętności ucznia opisanych w podstawie programowej i w realizowanym przeze nich programie nauczania, uwzględniają również wiedzę i umiejętności uczniów, które mają źródło pozaszkolne. Również strona polska ($M = 4,02$, $SD = 0,79$) zadeklarowała w większym stopniu niż czeska ($M = 3,51$, $SD = 0,86$), że przy ocenianiu uczniów stara się stosować wszystkie elementy oceniania kształtującego ($t(168) = 3,973$, $p < 0,001$).

Jak widać polscy nauczyciele na tym etapie edukacyjny, starają się bardziej dostrzeżać w uczniach inne rzeczy nie związane z uwarunkowaniami formalnymi. Starają się również wzbudzać ciekawość uczniów za pomocą niestandardowych metod, które niejednokrotnie mogą być atrakcyjniejsze dla dzieci. Ponadto strona czeska ($M = 3,93$, $SD = 1,04$) bardziej w porównaniu ze stroną polską ($M = 3,65$, $SD = 0,79$) woli uczniów, którzy wprost odpowiadają na zadane pytania ($t(168) = 2,291$, $p = 0,02$) i nie podejmują innych rozważań.

Tabela 16. Opinie badanych nauczycieli dotyczące odpowiedzi uczniów na zadane pytanie

W procesie nauczania wolę uczniów, którzy odpowiadają wprost na zadane pytanie	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie nie	1	0	1
raczej nie	5	4	9
ani tak, ani nie	36	10	46
raczej tak	49	38	87
zdecydowanie tak	13	14	27
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Świadczy to także o tym, że pedagodzy z Czech bardziej niż polscy trzymają się ugruntowanych ram nauczania i wolą nie wychodzić poza nie.

Jednak podczas analizy danych zaobserwowano również, że respondenci z Polski ($M = 2,75$, $SD = 1,18$) są również mniej krytyczni niż respondenci z Czech ($M = 2,15$, $SD = 1,11$) w stosunku do siebie w takich kwestiach jak ocenianie swojego warsztatu pracy. Częściej deklarują, że obserwacje ich zajęć przez przełożonego są niepotrzebne, ponieważ mają dobrze przygotowany swój warsztat pracy, a takiego typu działania są dla nich formą kontroli ($t(168) = 3,335$, $p < 0,001$). Ponadto strona polska ($M = 3,02$, $SD = 1,05$) częściej niż czeska ($M = 2,69$, $SD = 1,03$) uważa, że krytyka ich warsztatu pracy ze strony dyrektora byłaby nie na miejscu ($t(168) = 2,010$, $p = 0,04$).

Tabela 17. Opinie badanych nauczycieli dotyczące krytyki ich warsztatu pracy ze strony dyrektora placówki

Nie zgadzam się, bo uważam, że mój warsztat pracy jest dobry	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie nie	9	8	17
raczej nie	18	22	40
ani tak, ani nie	49	20	69
raczej tak	17	14	31
zdecydowanie tak	11	2	13
Razem	104	66	170

Źródło: badanie własne

Z analizy danych można wywnioskować, że nauczyciele z Czech mają większy dystans do tego co robią, a kontrolę traktują raczej jako coś, co im pomoże w dalszym

rozwoju, a nie zaszkodzi. Widać, że u naszych sąsiadów bardziej związane jest to z doradztwem, a nie nadzorem. Nie obawiają się krytyki ze strony przełożonego, a raczej traktują to jako konstruktywną krytykę, która może im pomóc w doskonaleniu własnego warsztatu pracy, co wydaje się zasadne.

Dodatkowo strona polska ($M = 3,72$, $SD = 1,20$) w porównaniu z czeską ($M = 3,21$, $SD = 1,20$) czuje się bardziej niesprawiedliwie traktowana przez resort zajmujący się nauką ($t(168) = 2,684$, $p < 0,001$).

Jak wcześniej już wskazywano w analizie danych, Czesi bardziej niż Polacy starają się ufać autorytetom formalnym oraz bardziej uznają i są wyrozumiali dla osób, które ustanawiają normy obowiązujące w szkolnictwie.

Jednak polscy nauczyciele częściej ($M = 3,78$, $SD = 1,01$) w porównaniu z czeski-
mi ($M = 3,27$, $SD = 1,11$) twierdzą, że dyrektor zawsze prosi ich o zdanie w sprawie funkcjonowania placówki i razem z nimi podejmuje kluczowe decyzje ($t(168) = 3,110$, $p < 0,001$). Poza tym również mniej nauczycieli z Polski ($M = 2,84$, $SD = 1,21$) w porównaniu z nauczycielami z Czech ($M = 3,36$, $SD = 0,95$) była zdania, że dyrektor zawsze prosi ich o zdanie w sprawie funkcjonowania placówki, ale i tak podejmuje decyzje takie jak chce ($t(168) = -3,101$, $p < 0,001$).

Świadczy to o tym, że dyrektorzy z Polski również nie podchodzą do swoich zadań *stricte* formalnie. Takie postrzeganie zachowania dyrektora jest, jak pisze Bogusław Śliwowski, miernikiem demokracji w szkole. W szkole demokratycznej ceni się bowiem szczerłość, odwagę cywilną pedagogów, uczniów i ich rodziców w wypowiedaniu własnych przekonań¹⁴⁷, a tym samym daje się możliwość w podejmowaniu kluczowych dla szkoły i nauczycieli decyzji.

Dodatkowo respondenci polscy ($M = 3,94$, $SD = 0,90$) bardziej niż czescy ($M = 3,45$, $SD = 0,78$) są przekonani, że dyrektor placówki zachęca ich do podejmowania różnego typu szkoleń, stwarza sytuacje, w których mogą oni doskonalic swój warsztat pracy i egzekwuje to, czy ktoś podnosi swoje kwalifikacje ($t(168) = 3,607$, $p < 0,001$).

Zachowanie takie dobrze świadczą o kadrze zarządzającej placówkami, gdyż w jej gestii jest dbanie o rozwój kadry, co w dalszej perspektywie przysłuży się do rozwoju szkoły jako instytucji.

Jeśli chodzi o obszar związany z otwartością nauczycieli na nowe doświadczenia i podejmowanie nowych wyzwań, to wyniki badań pokazują, że raczej nauczyciele z Czech zdają się dominować w tym obszarze.

¹⁴⁷ B. Śliwowski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 16.

I tak na przykład jeśli chodzi o podejmowanie wyzwań na jednym poziomie z uczniami, to bardziej przychylni do takich zachowań są respondenci z Czech ($M = 3,54$, $SD = 1,02$) w porównaniu z polskimi ($M = 3,00$, $SD = 1,38$), ($t(168) = -2,752$, $p < 0,001$).

To również świadczy o tym, że nauczyciele z Czech są bardziej zdystansowani do swojej pracy i siebie niż nauczyciele z Polski. Takie podejście może sprzyjać własnemu rozwojowi, a co więcej przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu, które w tej grupie zawodowej jest dość duże.

3.2. Czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli

Analizę przedstawioną w tym rozdziale dokonano za pomoc testu chi kwadrat, a zależności, które były istotne statystycznie dotyczyły wieku, stażu pracy oraz awansu zawodowego osobno nauczycieli z Polski oraz osobno z Czech.

Wyniki badań pokazują, że nauczyciele z Polski ze stażem pracy powyżej 25 lat częściej od pozostałych deklarowali, że wolą sytuacje pewne ($\chi^2 = 21,090$, $df = 12$, $p = 0,04$, $Fi = 0,451$), co może wiązać się z pewną stabilizacją. Ponadto deklarowali częściej niż inni, że nie niepokoją ich pytania zadawane przez uczniów ($\chi^2 = 22,402$, $df = 12$, $p = 0,03$, $Fi = 0,462$). Jednak częściej niż inni wskazywali, że podczas lekcji starają się kontrolować dyskusję z uczniami i nie dają się „zbić z tropu” ($\chi^2 = 34,054$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,571$), co również zauważono w grupie osób powyżej 56 roku życia, co pewnie wynika również ze stażu pracy ($\chi^2 = 28,663$, $df = 12$, $p = 0,004$, $Fi = 0,524$).

Może to sugerować, że wraz z wiekiem nauczyciele wolą takie sytuacje, które zapewniają im spokój i czują się w nich pewnie. Związane może to być z długoletnią pracą. W tym wieku nauczyciele u części nauczycieli obserwuje się wypalenie zawodowe albo niektóre symptomy wypalenia zawodowego. Dlatego badani preferują już w tym wieku przede wszystkim pracę, w której czują się komfortowo.

Ponadto pedagodzy polscy z największym stażem pracy w znacznej większości deklarowali, że nie lubią sytuacji sprzecznych ($\chi^2 = 22,033$, $df = 12$, $p = 0,037$, $Fi = 0,460$), a także to, że lubią logikę i porządek ($\chi^2 = 32,741$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,562$), co potwierdziło się również, jeśli chodzi o wiek badanych, gdzie również osoby powyżej 56 roku życia tak wskazywały ($\chi^2 = 26,612$, $df = 12$, $p = 0,008$, $Fi = 0,505$). Zupełnie

inaczej sytuacja przedstawiała się po stronie czeskiej, gdzie właśnie osoby w wieku 56 lat i więcej raczej twierdziły, że sytuacje i treści sprzeczne nie przeszkadzają im ($\chi^2 = 39,541$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,774$). Ponadto to osoby w wieku 26-35 lat przede wszystkim deklarowały, że lubią logikę i porządek ($\chi^2 = 31,823$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,694$).

Analiza danych potwierdza, że nauczyciele z Polski w wieku 56 lat i więcej dążą do pracy w spokoju i ładzie. Inaczej trochę te sytuacje postrzegają w tym wieku nauczyciele z Czech, gdzie jak widać nie przeszkadza im to.

Ponadto kadra pedagogiczna z Czech ze stażem pracy do 5 lat częściej od pozostałych deklarowała, że nie lubi spekulacji i eksperymentów myślowych ($\chi^2 = 28,238$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,654$).

Dodatkowo polscy nauczyciele w wieku 56 lat i więcej częściej od pozostałych są zdania, że wszystkie prezentowane przez nich treści podczas zajęć są oczywiste i pewne ($\chi^2 = 25,828$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,498$). Ale z badań wynika, że również czescy nauczyciele w tym wieku sądzą to samo ($\chi^2 = 37,115$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,749$), jak i również nauczyciele z Czech ze stażem pracy powyżej 25 lat ($\chi^2 = 45,439$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,829$).

Widać, że wiek badanych oraz staż pracy przekłada się na wysoką samoocenę nauczycieli własnego warsztatu pracy. Badani doskonaląc swoje metody pracy w przeciągu kilkunastu lat, postrzegają je lepiej w stosunku do młodszych koleżanek i kolegów.

Ponadto nauczyciele z Czech w wieku powyżej 55 lat są bardziej przekonani niż reszta, że wiedza zawarta w książkach nie jest bezstronna i obiektywna ($\chi^2 = 27,287$, $df = 12$, $p = 0,007$, $Fi = 0,642$). Byli również o wiele bardziej od innych zdecydowani, że autorytety można traktować krytycznie i nieufnie ($\chi^2 = 61,032$, $df = 9$, $p = 0,007$, $Fi = 0,961$), a także to, że można kwestionować uznawane twierdzenia ($\chi^2 = 34,513$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,723$) oraz częściej od innych uważali, że nie ma jednej obiektywnej prawdy ($\chi^2 = 30,642$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,681$). Potwierdza się to w dalszych badaniach, gdzie osoby w tym wieku również stwierdziły, że należy szukać wielu różnych prawd ($\chi^2 = 28,081$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,652$). Podobnego zdania byli nauczyciele ze stażem pracy powyżej 25 lat. Dodatkowo w większym stopniu nauczyciele z takim stażem pracy twierdzili, że dzieci powinny kwestionować wiedzę z mediów (np. Internetu) ($\chi^2 = 33,552$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,712$).

Można wnioskować, że nauczyciele z Czech z największym stażem pracy oraz najstarsi w obszarze związanym z umiejętnościami analitycznymi wykazują się dużą

świadomością. Przede wszystkim tu widać ich postawę krytyczną wobec świata i tego co ich otacza. Starają się nie przyjmować różnych treści z różnych źródeł bezrefleksyjnie i podchodzą do tego z dystansem.

Dodatkowo czescy nauczyciele w tym przedziale wiekowym bardziej byli w większym stopniu od pozostałych przekonani, że należy dopuszczać współdecydowanie dzieci w realizowanych przez nich tematach i metodach zajęć ($x^2 = 38,871$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,767$), podobnie jak nauczyciele ze stażem pracy powyżej 25 lat, co może świadczyć, że to te same osoby ($x^2 = 22,426$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,762$). Również pedagodzy z Czech ze stażem pracy powyżej 25 lat bardziej częściej deklarowali do tego, że nauczyciel powinien pozwalać uczniom na zadawanie pytań ($x^2 = 25,982$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,627$). Częściej też od innych uważali, że uczniowie mogą mieć poglądy odmienne od ich poglądów i nie powinni być za to krytykowani ($x^2 = 28,946$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,662$).

Może to świadczyć o tym, że doświadczeni nauczyciele z Czech podchodzą do różnych sytuacji z dystansem i starają się być wyrozumiali w stosunku do uczniów.

Z kolei czescy pedagodzy w wieku 26-35 lat w większym stopniu niż ich starsze koleżanki i koledzy stwierdzili, że na wiele pytań dzieci mogą nie być w stanie odpowiedzieć ($x^2 = 35,977$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,738$), a także że lubią sytuacje pewna ($x^2 = 25,733$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,624$). Dodatkowo częściej deklarowali, że boją się wyrazić własne zdania, by nie urazić kogoś ($x^2 = 35,251$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,730$), podobnie jak nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat ($x^2 = 37,504$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,753$). Ponadto kadra pedagogiczna z Czech ze stażem pracy do 5 lat w większym stopniu od pozostałych uważała również, że gdy pozwala się dzieciom słuchać kontrowersyjnych idei, to można ich sprowadzić na złą drogę ($x^2 = 39,201$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,770$).

Tabela 18. Stwierdzenie „Lubię sytuację pewne” a wiek nauczycieli z Czech

Lubię sytuacje pewne	Wiek 26-35 lat	Wiek 36-45 lat	Wiek 46-55 lat	Wiek 56 lat i więcej	Razem
zdecydowanie nie	6	2	0	0	8
% kolumny	23,08%	8,33%	0,00%	0,00%	-
% ogółu	9,09%	3,03%	0,00%	0,00%	12,12%
raczej nie	14	10	2	0	26
% kolumny	53,85%	41,67%	20,00%	0,00%	-
% ogółu	21,21%	15,15%	3,03%	0,00%	39,39%
ani tak, ani nie	6	10	8	4	28

Lubię sytuacje pewne	Wiek 26-35 lat	Wiek 36-45 lat	Wiek 46-55 lat	Wiek 56 lat i więcej	Razem
% kolumny	23,08%	41,67%	80,00%	66,67%	-
% ogółu	9,09%	15,15%	12,12%	6,06%	42,42%
raczej nie	0	2	0	2	4
% kolumny	0,00%	8,33%	0,00%	33,33%	-
% ogółu	0,00%	3,03%	0,00%	3,03%	6,06%
Ogół	26	24	10	6	66
% ogółu	39,39%	36,36%	15,15%	9,09%	100,00%

Źródło: badanie własne

Można z tych analiz wnioskować, że inaczej niż w przypadku nauczycieli z Polski, to młodsza kadra pedagogiczna z Czech dąży do sytuacji uporządkowanych i spokojnych w swojej pracy. Z odpowiedzi tych można sądzić, że początkujący nauczyciele czują się jeszcze niepewnie i potrzeba im trochę czasu, aby nabrać doświadczenia, a tym samym poczuć się bardziej komfortowo.

Nauczyciele z Czech ze stażem pracy powyżej 25 lat częściej od innych deklarowali, że często szukają rozwiązania nurtującego ich problemu ($x^2 = 29,830$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,672$). Również częściej deklarowali, że zwracają uwagę na jasność i precyzyjność wypowiedzi dzieci ($x^2 = 41,059$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,788$), a także to, że podczas zajęć zwracają uwagę na relatywizm wiedzy ($x^2 = 21,883$, $df = 12$, $p = 0,009$, $Fi = 0,575$) i potrafią znaleźć czas by zastanowić się nad wieloznacznymi odpowiedziami uczniów ($x^2 = 33,477$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,712$).

Świadczy to o tym, że mają bardziej rozwiniętą postawę badawczą w porównaniu z młodszą kadrami pedagogicznymi.

Zaobserwowano również różnice istotne statystycznie, jeśli chodzi o sytuacje konfliktowe w szkole z rodzicami uczniów. Nauczyciele polscy w wieku 26-35 lat odczuwają silniejszy lęk przed konfrontacją z rodzicami, ponieważ są przekonani, że przełożony raczej zawsze stoi po stronie rodziców. Najmniej takich sytuacji obawiają się nauczyciele w wieku 56 lat i więcej ($x^2 = 23,564$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,472$).

Tabela 19. Stwierdzenie „Odczuwam lęk przed konfrontacją, ponieważ dyrektor raczej zawsze stoi po stronie rodziców” a wiek nauczycieli z Polski

Odczuwam lęk przed konfrontacją, ponieważ dyrektor raczej zawsze stoi po stronie rodziców	Wiek 26-35 lat	Wiek 36-45 lat	Wiek 46-55 lat	Wiek 56 lat i więcej	Razem
zdecydowanie nie	4	9	7	13	33
% kolumny	21,05%	39,13%	21,21%	44,83%	-
% ogółu	3,85%	8,65%	6,73%	12,50%	31,73%
raczej nie	5	4	9	9	27
% kolumny	26,32%	17,39%	27,27%	31,03%	-
% ogółu	4,81%	3,85%	8,65%	8,65%	25,96%
ani tak, ani nie	6	7	12	4	29
% kolumny	31,58%	30,43%	36,36%	13,79%	-
% ogółu	5,77%	6,73%	11,54%	3,85%	27,88%
raczej tak	0	1	5	0	6
% kolumny	0,00%	4,35%	15,15%	0,00%	-
% ogółu	0,00%	0,96%	4,81%	0,00%	5,77%
zdecydowanie tak	4	2	0	3	9
% kolumny	21,05%	8,70%	0,00%	10,34%	-
% ogółu	3,85%	1,92%	0,00%	2,88%	8,65%
Ogół	19	23	33	29	104
% ogółu	18,27%	22,12%	31,73%	27,88%	100,00%

Źródło: badanie własne

Podobnie sytuacja wygląda w Czechach, gdzie nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat, również odczuwają silniejszy lęk przed konfrontacją z rodzicami uczniów, z powodu, że nie wiedzą, jak zareaguje dyrektor ($\chi^2 = 30,201$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,676$). Dodatkowo zaobserwowano, że nauczyciele czescy ze stażem pracy do 5 lat, częściej niż inni deklarowali, że w przypadku, gdy uczeń zachowuje się problemowo w szkole, powinien on ponieść konsekwencje ($\chi^2 = 37,351$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,752$).

Można więc wnioskować, że osoby, które dopiero zaczynają pracę obawiają się o nie. Ponadto być może nie wiedzą jeszcze jak dyrektor w danej sytuacji zachowa się, a także jak w stosunku do nich mógłby się zachować.

Dodatkowo nauczyciele z Polski w wieku 26-35 lat częściej niż pozostali nie są przekonani czy w sytuacji, gdy uczeń przeszkadza podczas lekcji, to rodzice powinni się o tym dowiedzieć i wziąć współodpowiedzialność ($\chi^2 = 31,262$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,548$).

Natomiast nauczyciele ze stopniem awansu zawodowego dyplomowanego byli grupą, która najliczniej wskazywała, że rodzice powinni się dowiedzieć i wziąć współodpowiedzialność za zachowanie dziecka ($\chi^2 = 20,140$, $df = 12$, $p = 0,009$, $Fi = 0,440$).

Tabela 20. Stwierdzenie „Uważam, że rodzice powinni się o tym dowiedzieć i wziąć współodpowiedzialność za takie zachowanie” a stopień awansu zawodowego nauczycieli z Polski

Uważam, że rodzice powinni się o tym dowiedzieć i wziąć współodpowiedzialność za takie zachowanie	Dyplomowany	Mianowany	Kontraktowy	Razem
zdecydowanie nie	0	0	1	1
% kolumny	0,00%	0,00%	5,26%	-
% ogółu	0,00%	0,00%	0,96%	0,96%
raczej nie	1	0	1	2
% kolumny	1,43%	0,00%	5,26%	-
% ogółu	0,96%	0,00%	0,96%	1,92%
ani tak, ani nie	5	4	6	15
% kolumny	7,14%	26,67%	31,58%	-
% ogółu	4,81%	3,85%	5,77%	14,42%
raczej tak	24	7	7	38
% kolumny	34,29%	46,67%	36,84%	-
% ogółu	23,08%	6,73%	6,73%	36,54%
zdecydowanie tak	40	4	4	48
% kolumny	57,14%	26,67%	21,05%	-
% ogółu	38,46%	3,85%	3,85%	46,15%
Ogół	70	15	19	104
% ogółu	67,31%	14,42%	18,27%	100,00%

Źródło: badanie własne

Prawdopodobnie odpowiedzi te związane są z doświadczeniem nauczycieli. Kadra z większym doświadczeniem prawdopodobnie była już niejednokrotnie w takiej sytuacji i uważa to za najlepsze rozwiązanie. Jedynie wątpliwość może budzić czy rodzice nie są przyczyną trudności wychowawczych i czy takie zachowanie pomoże, czy też zaszkodzi uczniowi jako dziecku i będzie pogłębiać jego dysfunkcyjne zachowanie.

Z kolei młodzi nauczyciele z Czech w wieku 26-35 lat w większym stopniu niż starsi ich koledzy odczuwają lęk przed konfrontacją z rodzicami ucznia sprawiającymi

trudności wychowawcze, a także niepewność jak zareaguje na to dyrektor placówki ($x^2 = 18,710$, $df = 12$, $p = 0,004$, $Fi = 0,424$), co może świadczyć o braku przygotowania pedagogicznego do rozwiązywania tego typu sytuacji, a co widzie się również w polskich szkołach.

Ponadto pedagodzy polscy ze stażem pracy powyżej 25 lat byli najbardziej przekonani do stwierdzenia, że pomimo braku chęci współpracy z rodzicami ucznia, który sprawia duże problemy wychowawcze w szkole, powinno się pomóc uczniowi, głębiej analizując przyczyny nieodpowiedniego jego zachowania ($x^2 = 39,843$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,776$). U pedagogów z Czech w wieku powyżej 55 lat zauważono, że w sytuacjach, gdzie uczeń przeszkadza na lekcji, w większym stopniu od pozostałych interpretują oni to zachowanie jako problem, którego uczeń nie potrafi sam rozwiązać i potrzebna jest mu pomoc, a oni sami próbowaliby szukać źródła tego zachowania i pomóc uczniowi ($x^2 = 46,184$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,836$). Ta sama grupa w całości stwierdziła, że w sytuacjach takich trzeba się zaangażować ($x^2 = 36,460$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,743$). Badania pokazują również, że osoby z Czech ze stażem pracy powyżej 25 lat tak samo interpretują to stwierdzenie ($x^2 = 41,093$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,789$).

Może świadczyć to także o bogatym doświadczeniu starszej kadry pedagogicznej. Prawdopodobnie mieli już do czynienia z takimi problemami i wiedzą, że warto pomóc uczniowi i nie „skreślać” go.

U nauczycieli z Polski zaobserwowano, że wraz z upływem lat odczuwają mniej stresu w sytuacjach, gdy przełożony hospituje ich zajęcia ($x^2 = 25,463$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,494$). Co więcej nauczyciele w wieku 56 lat i więcej są w znacznym stopniu przekonani, że takie hospitacje, obserwacje są im niepotrzebne, ponieważ mają dobrze przygotowany swój warsztat pracy ($x^2 = 24,305$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,483$), co związane jest też, ze stażem pracy, gdzie wyniki badań pokazują, że takie samo zdanie mają respondenci ze stażem pracy powyżej 25 lat ($x^2 = 23,182$, $df = 12$, $p = 0,02$, $Fi = 0,472$). Ponadto osoby w wieku 56 lat i więcej w większym stopniu od pozostałych deklarują, że korzystają z wypracowanych, sprawdzonych i znanych im metod pracy z uczniami ($x^2 = 23,777$, $df = 12$, $p = 0,02$, $Fi = 0,478$).

Z kolei czescy pedagodzy w wieku 26-35 lat zadeklarowali w większym stopniu od innych, że wiedzą o tym, że obserwacje muszą się odbyć, jednak odczuwają stres związany z tym ($x^2 = 42,248$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,800$). Ponadto nauczyciele czescy w wieku 36-45 lat o wiele bardziej są przychylni do tego, aby ocenę przełożonego potraktować jako wskazówkę do doskonalenia swojego warsztatu pracy ($x^2 = 22,968$, $df = 12$, $p = 0,006$, $Fi = 0,589$), a respondenci w wieku 56 lat i więcej w większym

stopniu zadeklarowali, że nie zgodziliby się z taką opinią dyrektora, bo ich warsztat jest dobry ($x^2 = 35,784$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,736$). Z badań wynika także, że młodzi nauczyciele z Czech, ze stażem pracy do 5 lat, w większym stopniu traktują to jako element niezbędny we wzmacnianiu ich kompetencji zawodowych ($x^2 = 31,508$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,690$), ale odczuwają przy większy stres w porównaniu z innymi ($x^2 = 34,391$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,721$). Dodatkowo respondenci z Czech ze stażem pracy do 5 lat oraz od 6 do 15 lat w większym stopniu od pozostałych deklarowali, że po ocenie przełożonego w przyszłości muszą podjąć aktywność w celu podniesienia swoich umiejętności we wskazanym, deficytowym zakresie ($x^2 = 17,331$, $df = 12$, $p = 0,008$, $Fi = 0,512$).

Z analizy tych wynika, że wraz z wiekiem oraz stażem pracy nauczyciele mniej obawiają się dyrektora i są przekonani, że dobrze mają przygotowany swój warsztat pracy. Jednak istnieje tu pewne zagrożenie związane z rutyną. Taka postawa może uniemożliwić im dalszy rozwój, a co za tym idzie otwartość na nowe, innowacyjne metody nauczania, które mogą sprzyjać procesowi nauczania.

Zauważono również, że nauczyciele z Polski w wieku 56 lat i więcej ($x^2 = 26,582$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,505$), jak i nauczyciele ze stażem pracy powyżej 25 lat ($x^2 = 30,438$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,540$), częściej w porównaniu do innych uważają, że krytyka ze strony uczniów jest niestosowna. Taką samą sytuację można zaobserwować po stronie czeskiej, gdzie respondenci w wieku 56 lat i więcej również w większości tak deklarują ($x^2 = 21,984$, $df = 12$, $p = 0,008$, $Fi = 0,577$).

Może to być związane z przekonaniem, że takie zachowanie uczniów jest niestosowne. Być może starsi nauczyciele pamiętają jeszcze czasy, gdzie uczniowie bardziej niż teraz szanowali swych nauczycieli. Z kolei młodszy nauczyciele zaczęli już pracę w innej rzeczywistości, w której są niejednokrotnie świadkami nietypowych zachowań uczniów.

Jednak w potencjalnej sytuacji, gdzie w szkole planowano zorganizować wystawę prac wielkanocnych uczniów, a samorząd uczniowski wpadł na pomysł, żeby nauczyciele również przygotowali takie prace i konkurowali z uczniami, to nauczyciele polscy ze stażem pracy do 5 lat bardziej od innych obawiali się tego pomysłu ($x^2 = 32,371$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,557$). W Czechach natomiast taką opinię podzielali nauczyciele w wieku 56 lat i więcej ($x^2 = 35,666$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,735$).

Świadczy to o tym, że młoda kadra pedagogiczna w Polsce jeszcze nie nabrała dystansu do siebie i traktuje takie zadania zbyt poważnie. Inaczej sytuacja ma się w Czechach, gdzie widać, że to osoby najstarsze obawiają się podejmować takich zadań.

W badaniach zaobserwowano również u pedagogów z Polski różnice istotne statystycznie, jeśli chodzi o ocenianie uczniów. Osoby w wieku 56 lat i więcej częściej od pozostałych wskazywały, że przy ocenianiu uczniów biorą pod uwagę wyłącznie wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej ($x^2 = 24,460$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,494$). Może to jednak utrudniać diagnozowanie innych zdolności uczniów-dzieci i skupianiem się wyłącznie na tzw. „gorącej wiedzy”.

Zauważono również, że pedagodzy z Polski posiadający stopień awansu zawodowego dyplomowany częściej niż inni wskazywali, że starają się samodzielnie generować nowe pomysły i rozwiązania w pracy z uczniami, przed zastosowaniem poddają je krytycznej analizie i stosują, kiedy uważają je za skuteczne i efektywne ($x^2 = 21,853$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,458$), co może być spowodowane po prostu ich doświadczeniem.

Z kolei młoda kadra pedagogiczna z Czech (26-35 lat) o wiele częściej niż starsi koledzy wskazywała, że na zajęciach zachęca uczniów do korzystania ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu i zachęca ich jednocześnie, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest ($x^2 = 42,365$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,801$). Dotyczy to również osób ze stażem pracy do 5 lat ($x^2 = 38,419$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,762$).

Może to być związane z tym, że jest to już pokolenie, które wychowywało się używając różnorodnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i teraz potrafi sprawniej wykorzystać to w swojej pracy.

Jednak ta grupa wiekowa bardziej od pozostałych mniej krytycznie podchodzi do zasłyszanych informacji i uważa się za grupę zawodową, która jest niesprawiedliwie traktowana ($x^2 = 45,665$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,931$). Dodatkowo osoby z Czech ze stażem pracy do 5 lat częściej od pozostałych uważają, że nie mają wpływu na funkcjonowanie placówki i dyrektor razem z nimi nie podejmuje kluczowych decyzji z tym związanych ($x^2 = 35,385$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,732$), co w obu przypadkach może być związane z poczuciem braku wpływu na różne sytuacje.

Ponadto pedagodzy z Czech w wieku 26-35 lat częściej od pozostałych deklaruwali, że w klasie wolą uczniów, którzy wyrażają swoje zdanie i opinie, dyskutują, a nie odpowiadają wprost na zadane pytanie ($x^2 = 23,201$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,592$). Natomiast respondenci z Czech w wieku 56 lat i więcej preferują bardziej uczniów, którzy odpowiadają wprost na pytanie ($x^2 = 24,974$, $df = 12$, $p = 0,003$, $Fi = 0,615$), podobnie jak respondenci ze stażem pracy powyżej 25 lat ($x^2 = 38,822$, $df = 12$, $p < 0,001$,

$F_i = 0,766$). Ta sama grupa osób z Czech w wieku powyżej 55 lat stwierdziła również, że w przypadku wprowadzania w szkole, nowego, innowacyjnego programu 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), mieliby duże opory, ponieważ mają już w całości przygotowany warsztat pracy ($\chi^2 = 42,063$, $df = 12$, $p < 0,001$, $F_i = 0,798$). Z kolei respondenci czescy ze stażem pracy do 5 lat aprobowałiby ten pomysł, jednak czuliby niepokój, ze względu na to, że mogłoby to wymagać od nich dodatkowego nakładu pracy ($\chi^2 = 41,216$, $df = 12$, $p < 0,001$, $F_i = 0,790$).

Wyniki te mogą wskazywać na to, że kadra starsza, bardziej doświadczona, mająca już dokładnie przygotowany swój warsztat pracy nie chce jakichkolwiek zmian, bo wiązałyby się to przede wszystkim z ich dodatkową pracą. W sytuacji, gdzie mają możliwość wyboru pomiędzy konstruktywną drogą rozwoju szkoły a stagnacją, wybierają jednak tą drugą opcję, która może okazać się gorszą opcją dla ucznia i jego rozwoju.

3.3. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich studentów

W narzędziu pierwszym, podobnie jak w przypadku analizy odpowiedzi nauczycieli, zastosowano analizę testem rangowym U Manna-Whitneya, który porównuje sumę rang.

W przypadku obszaru związanego z krytycyzmem, to jak pokazuje analiza danych, studenci z Polski ($M = 2,21$, $SD = 0,96$) są bardziej skłonni, w porównaniu ze studentami z Czech ($M = 3,14$, $SD = 1,01$) do zachęcania uczniów do zadawania pytań o zmiany we współczesnej nauce ($U = 2119,00$, $p < 0,001$). Ponadto studenci z naszego kraju ($M = 2,08$, $SD = 0,91$) w porównaniu z sąsiadami ($M = 2,50$, $SD = 0,96$) są bardziej skłonni do postawienia twierdzenia, że uczniowie powinni wskazywać na błędy nauczyciela ($U = 3054,50$, $p < 0,001$). Uważają również ($M = 3,83$, $SD = 1,11$) w większym stopniu niż Czesi ($M = 3,20$, $SD = 1,42$), że nie ma nic złego w tym, że dzieci mogłyby zauważyć to, że nauczyciel się pomylił ($U = 3077,50$, $p < 0,001$).

Tabela 21. Sytuacje trudne dla nauczyciela w opinii studentów z Polski i Czech

Gdy nauczyciel się pomyli, dzieci nie powinny tego zauważyć	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	4	15	19
raczej trafnie	10	8	18
po równo trafnie i nietrafnie	21	20	41
raczej nietrafnie	34	16	50
zdecydowanie nietrafnie	36	19	55
Razem	105	78	183

Źródło: badania własne

Świadczy to o tym, że wykazują się zdolnością do refleksyjnej analizy własnego działania i samokrytycyzmem.

Polacy również ($M = 2,02$, $SD = 0,90$) częściej niż Czesi ($M = 2,70$, $SD = 0,91$) deklarują, że podczas zajęć powinno się przeciwdziałać mechanicznemu kopiowaniu wiedzy przez uczniów ($U = 2448,50$, $p < 0,001$). Dodatkowo bardziej są przekonani ($M = 1,83$, $SD = 0,95$) niż koleżanki i koledzy z Czech ($M = 2,28$, $SD = 0,92$) do tego, że uczniowie powinni wyrażać swoje zdanie w każdej sprawie ($U = 2925,00$, $p < 0,001$). Polscy studenci ($M = 2,12$, $SD = 0,95$) ponadto także bardziej niż czescy ($M = 2,60$, $SD = 0,93$) dopuszczają współdziałanie dzieci w potencjalnie realizowanych przez nich tematach i metodach zajęć ($U = 2904,00$, $p < 0,001$).

Może to wskazywać na otwartość przyszłych pedagogów w stosunku do uczniów oraz na postawę związaną z uruchamianiem ciekawości poznawczej wśród uczniów.

Co więcej polscy żacy ($M = 2,34$, $SD = 0,93$) deklarowali w większym stopniu w porównaniu z czeskimi ($M = 2,88$, $SD = 0,93$), że zadają dużo pytań innym ludziom ($U = 2741,00$, $p < 0,001$). Również polscy studenci ($M = 3,19$, $SD = 0,97$) częściej niż czescy studenci ($M = 2,71$, $SD = 0,92$) zaprzeczali, by nudziły ich dyskusje naukowe ($U = 3084,00$, $p < 0,001$). Badania pokazują również, że studenci z Polski ($M = 2,25$, $SD = 0,83$) deklarują w większym stopniu w porównaniu ze studentami z Czech ($M = 2,60$, $SD = 0,81$), że mają dużo ciekawości intelektualnej ($U = 3033,50$, $p < 0,001$) i dodatkowo przyszli nauczyciele z Polski ($M = 1,60$, $SD = 0,80$) są bardziej przekonani niż czescy ($M = 2,33$, $SD = 0,96$), że uczniowie powinni eksperymentować i prowadzić własne badania ($U = 2209,50$, $p < 0,001$).

Ponadto respondenci z Polski ($M = 1,81$, $SD = 0,99$) w większym stopniu, w porównaniu z czeskimi ($M = 2,48$, $SD = 1,17$), zadeklarowali, że lubią rozwiązywać

zagadki, uczestniczyć w quizach i grach umysłowych ($U = 2670,00$, $p < 0,001$), co również świadczy o tym, że chcą rozwijać swą ciekawość poznawczą i przyjmować w swojej pracy postawę badacza.

Respondenci z Polski ($M = 2,12$, $SD = 0,96$) są bardziej przekonani o tym, w porównaniu z respondentami czeskimi ($M = 2,70$, $SD = 0,96$), że w przyszłości wszystkie prezentowane przez nich treści podczas zajęć będą oczywiste i pewne ($U = 2714,00$, $p < 0,001$). Dodatkowo Polacy ($M = 2,24$, $SD = 1,08$) częściej niż Czesi ($M = 2,83$, $SD = 1,03$) deklarują, że podczas prowadzenia zajęć powinni starać się kontrolować dyskusje z uczniami i nie dać się „zbić z tropu” ($U = 2799,00$, $p < 0,001$). Jednak mniej są pewni swojej wiedzy dotyczących różnych zagadnień ($M = 3,12$, $SD = 0,96$) i częściej niż Czesi ($M = 3,14$, $SD = 1,14$) są zdania, że nie zadają pytań i nie krytykują innych ($U = 2158,00$, $p < 0,001$).

Widać tu z jednej strony to, że studenci z Polski starają się prezentować siebie jako dobrze przygotowanych pedagogów, a z drugiej strony nie do końca wierzą w swój potencjał i nie są przekonani do swoich postaw.

Dodatkowo badania pokazują, że studenci polscy ($M = 2,15$, $SD = 0,92$) częściej niż czescy ($M = 2,50$, $SD = 1,12$) zastanawiają się, jak we współczesnym świecie należy bronić się przed naciskiem ($U = 3392,00$, $p = 0,047$). Też w większym stopniu ($M = 2,62$, $SD = 0,99$) w porównaniu ze studentami z Czech ($M = 2,93$, $SD = 0,91$) zastanawiają się co o danym rozwiązaniu pomyślą inni ($U = 3237,50$, $p = 0,01$).

Widać tu, że zależy im na tym, jak są postrzegani przez otoczenie i raczej chcą uniknąć krytyki ze strony innych.

Natomiast studenci z Czech ($M = 2,38$, $SD = 0,88$) częściej od polskich ($M = 3,17$, $SD = 0,92$) deklarowali, że należy być posłusznym władzy ($U = 3301,00$, $p = 0,01$). Ponadto studenci z Czech ($M = 2,39$, $SD = 0,93$) są bardziej przekonani niż studenci z Polski ($M = 2,97$, $SD = 0,97$) do tego, że wiedza zawarta w książkach jest pewna ($U = 2934,50$, $p = 0,01$). Również są bardziej sceptycznie ($M = 3,83$, $SD = 1,03$) niż Polacy ($M = 3,23$, $SD = 0,91$), nastawieni do stwierdzenia, że dzieci powinny podważać wiedzę z podręczników ($U = 2704,00$, $p < 0,001$).

Na tej podstawie można wnioskować, że czeska strona bardziej ufa rzeczom, które są w książkach i na co dzień są raczej akceptowane i uznawane.

Może wiązać się to z tym, że przyszli pedagodzy z Czech bardziej niż polscy przyjmują za oczywiste pewne rozwiązania, które funkcjonują i ich zdaniem nie powinny być podważane.

Analiza danych z drugiego narzędzia, podobnie jak w podrozdziale 3.1, została przeprowadzona za pomocą testu T Studenta.

I tak jeśli chodzi o obszar związany z problemami wychowawczymi w szkole, to studenci z polski są bardziej przekonani do tego, że nauczyciele są też wychowawcami dzieci uczących się w szkole i powinni proponować współpracę rodzicom ($M = 4,09$, $SD = 0,97$), a także są w większym stopniu przekonani do tego, że rodzice powinni bardziej postarać się uczyć pewnych norm i zasad swoje dzieci w domu ($M = 4,66$, $SD = 0,61$), gdzie u studentów z Czech średnie z odpowiedzi wyglądały następująco ($M = 3,00$, $SD = 1,44$), ($t(181) = 6,124$, $p < 0,001$) oraz ($M = 4,24$, $SD = 1,00$), ($t(181) = 3,509$, $p < 0,001$).

Z analizy danych można przypuszczać, że w polskiej szkole duży nacisk kładzie się, oprócz nauczania, na wychowywanie. Stąd też w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej wiele artykułów w nim zawartych dotyczy wychowania w szkole.

Ponadto respondenci z Czech ($M = 3,67$, $SD = 1,35$) w porównaniu z polskimi ($M = 3,11$, $SD = 1,02$) są bardziej przekonani do tego, że to nie nauczyciele są od wychowania dzieci, a raczej ich rodzice ($t(181) = -3,219$, $p < 0,001$).

Dodatkowo Polacy w większym stopniu ($M = 4,54$, $SD = 0,66$) niż Czesi ($M = 3,88$, $SD = 1,11$) zadeklarowali, że uczeń, który wciąż przeszkadza na lekcji, może mieć problemy, których nie potrafi sam rozwiązać i potrzebna jest mu pomoc. Dlatego ich zdaniem należy przyglądać mu się uważnie, obserwować, w jakich sytuacjach zaczyna przeszkadzać na zajęciach, szukam źródła złego zachowania, próbuję z nim rozmawiać i pomóc ($t(181) = 4,971$, $p < 0,001$).

Tabela 22. Sytuacje problemowe w klasie a opinia studentów z Polski i Czech

Uważam, że ma problemy, których nie potrafi sam rozwiązać i potrzebna jest mu pomoc. Przyglądam mu się uważnie, obserwuję, w jakich sytuacjach zaczyna przeszkadzać na zajęciach, szukam źródła złego zachowania, próbuję z nim rozmawiać i pomóc	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	1	2	3

Uważam, że ma problemy, których nie potrafi sam rozwiązać i potrzebna jest mu pomoc. Przyglądam mu się uważnie, obserwuję, w jakich sytuacjach zaczyna przeszkadzać na zajęciach, szukam źródła złego zachowania, próbuję z nim rozmawiać i pomóc	Polska	Czechy	Razem
raczej trafnie	0	11	11
po równo trafnie i nietrafnie	4	8	12
raczej nietrafnie	36	30	66
zdecydowanie nietrafnie	64	27	91
Razem	105	78	183

Źródło: badania własne

PL

Wskazuje to na większą wrażliwość przyszłych polskich nauczycieli i troskę o dziecko, a także na podejście diagnostyczne w stosunku do ucznia-dziecka.

W badaniach zauważono również, że studenci z Polski ($M = 4,30$, $SD = 0,83$) są nieco bardziej od czeskich ($M = 3,92$, $SD = 0,87$) chętni do podejmowania działań związanych z innowacjami w szkole, pomimo tego, że będzie się to wiązało z dużym nakładem pracy z ich strony (szkolenia, opanowanie nowego materiału dydaktycznego, przygotowanie nowych treści nauczania, przygotowanie nowych kart pracy itp.) ($t(181) = 4,971$, $p < 0,001$). Jednak czują oni ($M = 3,48$, $SD = 1,06$), bardziej niż studenci czescy ($M = 3,02$, $SD = 1,10$), z tego powodu większy niepokój i zdają sobie sprawę, że będzie to ich kosztowało dużo pracy ($t(181) = 2,842$, $p < 0,001$).

Na tej podstawie można wnioskować, że z jednej strony polscy studenci są chętni do podejmowania wyzwań, ale z drugiej strony kalkulują to, czy im się opłaca podejmowanie takich działań.

Zauważono również istotną różnicę statystycznie związaną z otwartością do angażowania się przyszłych nauczycieli w sytuacje niestandardowe, takie jak gra z uczniami w kalambury związana z przedstawianiem dziwnych rzeczy na przykład „uśmiechniętej śmieciarki”. Okazuje się, że studenci z Czech ($M = 1,88$, $SD = 1,05$) w porównaniu z polskimi ($M = 1,41$, $SD = 0,71$) byli trochę mniej sceptycznie nastawieni do tego stwierdzenia ($t(181) = -3,547$, $p < 0,001$), choć widać, że obie grupy raczej były nie przekonane do podejmowania takich działań w szkole.

Odpowiedzi respondentów mogą świadczyć o tym, że polscy żacy czują się mniej pewnie od czeskich, w sytuacjach, w których mogą zostać poddani ocenie.

Ponadto respondenci z Czech ($M = 4,10$, $SD = 0,93$) deklarują częściej w porównaniu z Polakami ($M = 3,66$, $SD = 0,95$), że w swojej pracy wykorzystywaliby wypracowane, sprawdzone i znane im metod pracy z uczniami ($t(181) = -3,077$, $p < 0,001$).

Analiza danych pokazuje również, że polscy studenci ($M = 4,23$, $SD = 0,82$) w porównaniu z czeskiimi ($M = 3,84$, $SD = 1,12$) są bardziej skłonni do tego, aby podczas zajęć uczniowie korzystali ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu przy jednoczesnym zachęcaniu uczniów do tego, by wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. za pomocą metody WebQuest ($t(181) = 2,711$, $p < 0,001$).

Tabela 23. Formy zachęcania uczniów do poszerzania wiedzy w opinii studentów z Polski i Czech

Ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu i zachęcam ich jednocześnie, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	1	5	6
raczej trafnie	1	3	4
po równo trafnie i nietrafnie	17	17	34
raczej nietrafnie	39	27	66
zdecydowanie nietrafnie	47	26	73
Razem	105	78	183

Źródło: badania własne

Ponadto to studenci z Polski ($M = 4,35$, $SD = 0,74$) w większym stopniu niż studenci z Czech ($M = 2,76$, $SD = 1,17$) zadeklarowali, że przy ocenianiu braliby pod uwagę wiedzę i umiejętności ucznia opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez nich programie nauczania oraz uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne ($t(181) = 11,132$, $p < 0,001$).

Może to świadczyć o tym, że studenci z Polski, bardziej niż studenci z Czech, będą w swojej pracy starali się oceniać swych uczniów za wiedzę i umiejętności nie tylko związane z podstawą programową, co w dalszej praktyce pedagogicznej może stać się impulsem do dalszego rozwoju uczniów.

Dodatkowo polscy respondenci ($M = 3,71$, $SD = 1,08$) w większym stopniu niż czescy ($M = 2,93$, $SD = 0,99$) stwierdzili, że uczniowie powinni korzystać ze swoich wytworów, które są nowe, ale jeszcze nie są one sprawdzone, o niepotwierdzonej wartości, przy czym dobrze powinni znać wytwory, które nie są nowe ($t(181) = 4,977$, $p < 0,001$).

Z tych danych można wnioskować, że studenci polscy są bardziej skłonni do rozwijania postawy badawczej wśród uczniów.

Co więcej, studenci z Czech ($M = 3,43$, $SD = 1,02$) częściej niż polscy ($M = 2,64$, $SD = 1,09$), byli zdania, że powinno trzymać się tematów lekcji oraz poruszać problemy związane z tematem lekcji, tak aby uczniowie opanowali treści zgodne z podstawą programową ($t(181) = -5,274$, $p < 0,001$). Natomiast studenci z Polski ($M = 4,18$, $SD = 0,70$) bardziej niż czescy ($M = 3,75$, $SD = 0,85$) byli przekonani o tym, że należy z uczniami dyskutować o problemach związanych z tematem lekcji, ale także poruszać inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu ($t(181) = 3,644$, $p < 0,001$). Ponadto studenci polscy ($M = 4,49$, $SD = 0,62$), w porównaniu z czeskimi ($M = 3,93$, $SD = 1,12$), częściej twierdzili, że wolą uczniów, którzy wyrażają swoje zdanie i opinie, dyskutują, przy czym starają się też odpowiedzieć wprost na zadane pytanie ($t(181) = 4,302$, $p < 0,001$).

Taka postawa z kolei może przyczynić się do rozwijania umiejętności refleksyjności i wspomagac kształtowanie kompetencji krytycznych wśród uczniów.

W obliczu krytyki studenci z Polski ($M = 4,12$, $SD = 0,91$) w większym stopniu deklarują, w porównaniu ze studentami z Czech ($M = 3,53$, $SD = 1,11$), że słowa krytyki ze strony uczniów są niestosowne, ale uczniowie mogą mieć poglądy odmienne od ich poglądów i nie należy ich krytykować za to, a także wchodzić z nimi w polemikę ($t(181) = 3,896$, $p < 0,001$).

Z badań wynika także, że respondenci z Polski ($M = 4,48$, $SD = 0,74$) w porównaniu z respondentami z Czech ($M = 3,85$, $SD = 1,18$), w potencjalnej sytuacji, gdzie dowiadują się, że Ministerstwo ma podjąć działania szkodzące nauczycielom, starają się to zweryfikować ($t(181) = 4,382$, $p < 0,001$). Jednak bardziej ($M = 3,42$, $SD = 0,83$) niż Czesi ($M = 2,96$, $SD = 1,01$) uważają, że w takich sytuacjach nauczyciele znów jako grupa zawodowa jest niesprawiedliwie traktowana i próbują wpłynąć na tę sytuację ($t(181) = 3,425$, $p < 0,001$).

Widać tu, że polscy studenci bardziej refleksyjnie podchodzą do weryfikacji informacji, które otrzymują, ale są też bardziej przekonani o tym, że są traktowani niesprawiedliwie, co niekiedy nie ma odzwierciedlenia w rzeczywistości. Natomiast

czescy studenci starają się zachować dystans w stosunku do przedwczesnych interpretacji niektórych faktów.

3.4. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich

Podobnie jak we wcześniejszych rozdziałach analizy tego narzędzia dokonano za pomocą testu U Manna-Whitneya, który porównuje sumę rang.

Z badań wynika, że nauczyciele akademicy czescy ($M = 1,66$, $SD = 1,24$) częściej niż polscy ($M = 2,29$, $SD = 0,86$) zastanawiają się jak we współczesnym świecie można obronić się przed manipulacją ($U = 396,50$, $p = 0,04$), co może być spowodowane tym, że w dzisiejszych czasach, często mamy do czynienia z sytuacjami, kiedy ktoś próbuje uzyskać jak największe korzyści dla siebie kosztem innych. Z tego powodu może wynikać „ostrożność” czeskich nauczycieli akademickich.

Tabela 24. Sytuacje związane z manipulacją w opinii nauczycieli akademickich z Polski i Czech

Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie można obronić się przed manipulacją	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie trafnie	10	19	29
raczej trafnie	10	12	22
po równo trafnie i nietrafnie	5	3	8
raczej nietrafnie	4	2	6
zdecydowanie nietrafnie	2	0	2
Razem	31	36	67

Źródło: badania własne

Wyniki pokazują również, że respondenci czescy ($M = 3,50$, $SD = 1,27$) w większym stopniu niż polscy ($M = 4,03$, $SD = 1,27$) twierdzą, że gdy się pomylą, to lepiej by studenci tego nie zauważyli ($U = 396,50$, $p = 0,04$). Być może nie chcą by, słuchacze dostrzegli to, że nawet oni mogą mylić się.

Ponadto wykładowcy z Polski ($M = 1,74$, $SD = 1,06$) bardziej niż czescy ($M = 2,41$, $SD = 1,18$) byli bardziej przychylni zachęcaniu studentów do pytań o współczesnej nauce ($U = 357,00$, $p = 0,01$). Badania również pokazują, że strona polska ($M = 1,96$,

SD = 1,19) jest bardziej, niż czeska (M = 2,58, SD = 0,84), przekonana do tego, że studenci powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie (U = 341,50, p < 0,001). Z kolei naukowcy z Czech (M = 1,16, SD = 0,44), bardziej niż z Polski (M = 1,77, SD = 1,11), uważali, że studenci powinni aktywnie tworzyć swoją wiedzę (U = 375,50, p = 0,02).

Na podstawie tej analizy można stwierdzić, że zarówno nauczyciele akademicy z Polski, jak i z Czech, na swój sposób starają się wspomagać naukę studentów. Nie ma tu bezwzględnej zależności, która cechowałaby którąś ze stron.

W badaniach zauważono również, że polscy respondenci (M = 3,87, SD = 0,92) w większym stopniu niż czescy (M = 3,02, SD = 0,94) nie zgadzali się ze stwierdzeniem, że należy być posłusznym władzy (U = 318,50, p < 0,001). Również w większym stopniu (M = 4,32, SD = 1,16) niż czescy respondenci (M = 3,80, SD = 1,30) zaprzeczali, że boją się wyrazić własne zdanie, żeby się nie skompromitować (U = 393,00, p = 0,03).

To może świadczyć o tym, że wraz z wiekiem wzrasta pewność siebie u polskich respondentów, a także potrzeba bycia niezależnym.

Ponadto wykładowcy polscy (M = 3,19, SD = 1,10) częściej niż czescy (M = 2,58, SD = 1,27) deklarowali, że nie lubią sytuacji i treści sprzecznych (U = 398,00, p = 0,04). Z kolei wykładowcy z Czech (M = 2,13, SD = 0,93) w większym stopniu niż polscy (M = 3,45, SD = 1,38) zgadzali się ze stwierdzeniem, że „nie zadają pytań i nie krytykują innych, bo się nie znam na omawianych zagadnieniach” (U = 246,00, p < 0,001).

Wynika z tego, że zarówno Polacy, jak i Czesi, nie lubią sytuacji, w których ktoś może ich oceniać, a ocena ta nie musi być dla nich dobra.

Badania pokazują, że naukowcy z Czech (M = 1,63, SD = 1,09) częściej niż polscy (M = 2,19, SD = 1,16) deklarowali, że rozmyślają o sprawach teoretycznych i naukowych (U = 377,50, p = 0,02). Również w większym stopniu (M = 2,00, SD = 0,82) niż polscy wykładowcy (M = 2,51, SD = 0,96) twierdzili, że gdy czytają książki, to zastanawiają się, w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji (U = 384,50, p = 0,02).

To z kolei może świadczyć o tym, że nauczyciele akademicy z Czech częściej niż polscy belfrowie rozmyślają na tematy związane bezpośrednio z nauką.

3.5. Czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich nauczycieli akademickich

Ze względu na to, że nauczyciele akademicy stanowili najmniej liczną reprezentację, analizę przedstawioną w tym rozdziale dokonano za pomoc testu chi kwadrat w obrębie całości grupy, nie analizując osobno odpowiedzi belfrów z Polski oraz osobno odpowiedzi belfrów z Czech.

Podczas analizy danych można było zauważyć, że wykładowcy ze stopniem doktora habilitowanego i tytułem profesora częściej od innych zastanawiali się nad użytecznością wiedzy zawartej w podręcznikach ($\chi^2 = 25,365$, $df = 9$, $p = 0,002$, $Fi = 0,615$). Ponadto nauczyciele akademicy w wieku 56 lat i więcej częściej od pozostałych byli zdania, że studenci powinni podważać wiedzę z podręczników ($\chi^2 = 27,884$, $df = 16$, $p = 0,03$, $Fi = 0,645$). Częściej od innych również uważali, że są osobami bardziej krytycznymi ($\chi^2 = 29,152$, $df = 16$, $p = 0,02$, $Fi = 0,659$).

Tabela 25. Samoocena własnego poziomu krytyki a wiek

W porównaniu z innymi jestem uważana/y za osobę bardzo krytyczną	Wiek do 25 lat	Wiek 26-35 lat	Wiek 36-45 lat	Wiek 46-55 lat	Wiek 56 lat i więcej	Razem
zdecydowanie trafnie	0	2	0	1	7	10
% kolumny	0,00%	12,50%	0,00%	14,29%	25,93%	-
% ogółu	0,00%	2,99%	0,00%	1,49%	10,45%	14,93%
raczej trafnie	0	4	6	1	7	18
% kolumny	0,00%	25,00%	40,00%	14,29%	25,93%	-
% ogółu	0,00%	5,97%	8,96%	1,49%	10,45%	26,87%
po równo trafnie i nietrafnie	2	1	4	2	7	16
% kolumny	100,00%	6,25%	26,67%	28,57%	25,93%	-
% ogółu	2,99%	1,49%	5,97%	2,99%	10,45%	23,88%

W porównaniu z innymi jestem uważana/y za osobę bardzo krytyczną	Wiek do 25 lat	Wiek 26-35 lat	Wiek 36-45 lat	Wiek 46-55 lat	Wiek 56 lat i więcej	Razem
raczej nietrafnie	0	6	5	0	5	16
% kolumny	0,00%	37,50%	33,33%	0,00%	18,52%	-
% ogółu	0,00%	8,96%	7,46%	0,00%	7,46%	23,88%
zdecydowanie nietrafnie	0	3	0	3	1	7
% kolumny	0,00%	18,75%	0,00%	42,86%	3,70%	-
% ogółu	0,00%	4,48%	0,00%	4,48%	1,49%	10,45%
Ogół	2	16	15	7	27	67
% ogółu	2,99%	23,88%	22,39%	10,45%	40,30%	100,00%

Źródło: badanie własne

Świadczyć to może, że wraz z upływem lat, osiągnięciem kolejnych stopni i tytułów naukowych kadra pedagogiczna uczelni nabywa coraz większych kompetencji związanych z myśleniem krytycznym, a co za tym idzie, stara się kształcić myślenie krytyczne i kompetencje z tego zakresu wśród młodych adeptów nauki.

Dodatkowo respondenci w wieku 56 lat i więcej częściej od pozostałych są przychylni stwierdzeniu, że krytyka ze strony studentów jest uprawniona ($x^2 = 44,824$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,817$). Jednak raczej nie zgadzali się ze stwierdzeniem, że krytyka ze strony zwierzchnika jest uprawniona ($x^2 = 36,046$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,733$).

Widać tu, że doświadczona kadra pedagogiczna nie traktuje krytyki ze strony studentów zbyt osobiście. Wręcz przeciwnie, jest przychylna temu. Może to być podyktowane tym, że poprzez takie sytuacje, chce również kształcić myślenie krytyczne u swoich „uczniów”. Jednak w przypadku krytyki ze strony przełożonego, pewnie ze względu na swoje doświadczenie, nie jest już tak przychylna i uważa to raczej za niestosowne.

Z kolei nauczyciele akademicy w wieku 46-55 lat byli bardziej przychylni do stwierdzenia, że studenci powinni wątpić w wiedzę przekazywaną przez prowadzącego ($x^2 = 83,989$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,745$). Również naukowcy w tym przedziale

wiekowym byli bardziej skłonni akceptować stwierdzenie, że studenci powinni tworzyć własną wiedzę ($x^2 = 47,379$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,840$). Ponadto w tej grupie również zaobserwowano, że częściej od pozostałych rozmyślają o sprawach teoretycznych i naukowych ($x^2 = 44,602$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,815$).

Wnioskować z tego można, że kadra pedagogiczna w tym wieku jest na etapie ciągłego rozwoju naukowego, gdzie musi się wykazywać dużą ciekawością naukową i chęciom do szukania nowych prawd naukowych. Poprzez swoje takie postawy może chcieć kształcić również je u studentów.

Zauważono również, że belfrzy z tytułem zawodowym magistra i doktora częściej od pozostałych uważali, że powinni kwestionować uznawane autorytety ($x^2 = 31,475$, $df = 12$, $p = 0,001$, $Fi = 0,685$) oraz szukać wielu różnych prawd ($x^2 = 30,652$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,676$).

Wykładowcy w wieku do 25 lat oraz od 26 do 35 lat w większym stopniu od pozostałych stwierdzili, że podczas zajęć mają czas zastanawiać się nad wieloznacznymi odpowiedziami studentów ($x^2 = 27,830$, $df = 16$, $p = 0,005$, $Fi = 0,644$).

Spowodowane to może być tym, że są to osoby stosunkowo młode, które zaczęły dopiero swoją „prawdziwą przygodę” z nauką i są „głodne” wiedzy, więc starają się jej poszukiwać, często kwestionując to, co zastaną. Jednak należy zwrócić uwagę, że może to sprzyjać rozwijaniu ich krytycznych kompetencji.

Ponadto respondenci w wieku 26-35 lat są bardziej od pozostałych grup wiekowych przekonani do tego, że nie boją się wyrażać własnego zdania, aby nie urazić kogoś ($x^2 = 47,849$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,845$). Dodatkowo osoby w wieku 26-35 lata oraz 56 lat i więcej stwierdziły, że nie boją się usłyszeć krytyki od innych ($x^2 = 59,711$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,944$). Co więcej, respondenci ze stażem pracy powyżej 25 lat oraz od 6 lat do 15 częściej niż pozostałe grupy twierdzili, że nie boją się wyrazić własnego zdania, żeby się nie skompromitować ($x^2 = 33,039$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,702$).

Z danych tych można wywnioskować, że osoby młode, przekraczające próg dorosłości i zaczynające swoją karierę zawodową oraz respondenci z bogatym doświadczeniem życiowym i zawodowym są osobami, które najmniej boją się słów krytyki, oceniania w stosunku do nich. Jeśli chodzi o pedagogów, którzy są najstarsi, to wydaje się to być naturalne. Podczas lat nabyli doświadczenia oraz wzmocnili i ukształtowali swoje poczucie wartości, w taki sposób, że nie zważają na osądy innych i raczej się tym nie przejmują. Z kolei jeśli chodzi o osoby młode, to może to wynikać z ich entuzjazmu, zapału, buntowniczości, poczucia sprawstwa, które z biegiem lat może się zmniejszać.

Badania pokazały również, że respondenci z tytułem profesora w większym stopniu byli zdania, że nie lubią sytuacji i treści sprzecznych ($x^2 = 21,824$, $df = 12$, $p = 0,03$, $Fi = 0,570$). Dodatkowo ta grupa oraz respondenci ze stopniem doktora habilitowanego częściej deklarowali, że starają się kontrolować dyskusje ze studentami, by nie dać się „zbić z tropu” ($x^2 = 26,921$, $df = 12$, $p = 0,007$, $Fi = 0,633$).

Być może ugruntowana wiedza i umiejętności, doświadczenie w pracy dydaktycznej przemawia za tym, aby raczej podczas zajęć nie dopuszczać do takich sytuacji, które zdaniem badanych mogą źle wpływać na proces dydaktyczny.

W badaniach zaobserwowano również, że pracownicy naukowci ze stażem pracy do 5 lat, częściej od pozostałych deklarowali, że lubią sytuacje pewne ($x^2 = 18,844$, $df = 12$, $p = 0,02$, $Fi = 0,530$).

Tabela 26. Sytuacje pewne a staż pracy badanych

Lubię sytuacje pewne	Staż pracy do 5 lat	Staż pracy od 6 do 15 lat	Staż pracy od 16 do 25 lat	Staż pracy powyżej 25 lat	Razem
zdecydowanie trafnie	3	2	2	3	10
% kolumny	27,27%	8,70%	28,57%	11,54%	-
% ogółu	4,48%	2,99%	2,99%	4,48%	14,93%
raczej trafnie	5	13	0	6	24
% kolumny	45,45%	56,52%	0,00%	23,08%	-
% ogółu	7,46%	19,40%	0,00%	8,96%	35,82%
po równo trafnie i nietrafnie	3	6	4	17	30
% kolumny	27,27%	26,09%	57,14%	65,38%	-
% ogółu	4,48%	8,96%	5,97%	25,37%	44,78%
raczej nietrafnie	0	2	1	0	3

Lubię sytuacje pewne	Staż pracy do 5 lat	Staż pracy od 6 do 15 lat	Staż pracy od 16 do 25 lat	Staż pracy powyżej 25 lat	Razem
% kolumny	0,00%	8,70%	14,29%	0,00%	-
% ogółu	0,00%	2,99%	1,49%	0,00%	4,48%
ogół	11	23	7	26	67
% ogółu	16,42%	34,33%	10,45%	38,81%	100,00%

Źródło: badanie własne

Odpowiedzi te wydawać się mogą zupełnie właściwe biorąc pod uwagę to, że deklaracje takie składali przede wszystkim młodzi pracownicy. Nie jest w tym nic dziwnego, że na początku swej kariery zawodowej każda osoba chciałaby, aby przejść przez ten etap w miarę spokojnie i móc nabyć jak najwięcej doświadczenia zawodowego.

3.6. Czynniki demograficzne a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów

W analizie danych dla narzędzia badawczego dla dyrektorów 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 27. Sytuacja trudne w szkole w opinii dyrektorów z Polski i Czech

Staram się pomimo braku chęci współpracy rodziców ze szkołą pomóc uczniowi. Wraz z wychowawcą i nauczycielami oraz pedagogiem szkolnym włączyć się w diagnozę przyczyn trudności i wspieram zespół nauczycieli w realizacji działań pomocowych nakierowanych na ucznia	Polska	Czechy	Razem
zdecydowanie nie	0	2	2
raczej nie	0	0	0
ani tak, ani nie	0	2	2
raczej tak	0	6	6
zdecydowanie tak	27	12	39
Razem	27	22	49

Źródło: badanie własne

Może to wynikać z systemów prawnych panujących w obu krajach, a także przekonaniach 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 lub korzystać z rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki programów wychowawczo-profilaktycznych. Z jednej strony takie podejście legislacyjne wymusza to na kadrze zarządzającej, z drugiej strony jest to podejście czysto pedagogiczne, w którym zakłada się, że należy pomóc dziecku.

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 ($t(47) = -2,992$, $p < 0,001$). Polacy ($M = 2,14$, $SD = 1,16$) w większym stopniu niż Czesi ($M = 2,90$, $SD = 1,26$) nie byli przekonani do rozwiązań takiej sytuacji poprzez konfrontacje rodziców z nauczycielem i wymaganiem od nauczyciela złagodzenia sporu ($t(47) = 2,183$, $p = 0,03$).

Widać, że kadra z Polski deklaruje, że raczej stara się zażegnać konflikt, konstruktywnie rozwiązując go, co niewątpliwie może dobrze wpływać na późniejsze postrzeganie ucznia-dziecka w placówce, a także jego funkcjonowanie w społeczności szkolnej.

Jeżeli chodzi o obszar związany z podejmowaniem nowych działań, wyzwani, to badania pokazują również małe rozbieżności pomiędzy odpowiedziami respondentów.

Na przykład 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 dyrektorzy 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 ($M = 3,54$, $SD = 1,10$) w porównaniu z dyrektorami z Polski ($M = 2,88$, $SD = 1,01$) byli bardziej zaniepokojeni tym, że może spotkać się to z dezaprobatą nauczycieli ($t(47) = 2,170$, $p = 0,03$).

Niewątpliwie każdą sytuację, którą uczniowie inicjują i angażują się w nią powinno się wzmocniać. Takie działania sprzyjają pozytywnemu klimatowi społecznemu panującemu w placówce. Jednak znając realia szkół, nie tylko w Polsce, czasami warto zastanowić się czy wszystko jest możliwe do zrobienia i popracować nad własną kadrą. Zapewne nie ma znaczenia czy taka sytuacja jest w Polsce, czy Czechach, ale może się zdarzyć tak, że nie całe grono pedagogiczne jest temu przychylnie i wtedy właśnie trzeba wypracować pewne metody rozwiązań, jak to można zmienić.

Jednak z badań wynika również, że to dyrektorzy czescy ($M = 3,90$, $SD = 1,26$) 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 poinformowaliby o tym nauczycieli, a ich zadaniem byłoby odpowiednie przygotowanie się do tego ($t(47) = 4,448$, $p < 0,001$).

Może świadczyć to o tym, że pedagodzy z Czech są bardziej otwarci na różnego rodzaju innowacje, jednak wprowadzając je nie są przekonani do tego, że należy konsultować to z resztą kadry. Z kolei dyrektorzy z Polski mogą obawiać się tego, jak przyjmie to reszta grona pedagogicznego. Takie wyzwania są trudne dla osób zarządzających placówką. Z jednej strony stagnacja nie sprzyja rozwojowi, z drugiej strony czynnik ludzki. Ciężko jednoznacznie ocenić jakikolwiek wybór, jednak należy pamiętać, że bez podejmowania zmian, nie da się sprostać wymaganiom zmieniającej się rzeczywistości.

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 osiągnąć 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.

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 Polacy ($M = 3,81, SD = 1,00$) bardziej niż Czesi ($M = 3,00, SD = 1,30$) byli otwarci na propozycję, by nauczyciele w ich szkołach korzystali z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej, ale nie wykluczali zagadnień zaproponowanych przez uczniów ($t(47) = -2,468, p = 0,01$).

Takie postawy zapewne sprzyjają rozwojowi kompetencji krytycznych zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów.

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 28. Zakres oceny uczniów w opinii dyrektorów z Polski i Czech

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	Kraj Polska	Kraj Czechy	Razem
zdecydowanie nie	1	4	5
raczej nie	0	0	0
ani tak, ani nie	3	6	9
raczej tak	6	6	12
zdecydowanie tak	17	6	23
Razem	27	22	49

Źródło: badanie własne

Kwestia oceny uczniów przez nauczycieli zawsze wywołuje wiele pytań, wzbudza wątpliwości, pobudza do refleksji. Trzeba jednak przy tym procesie uważać, aby nie zniechęcić dziecka do nauki w szkole. Zdarza się tak, że skupianie się wyłącznie na własnym przedmiocie przez nauczycieli może doprowadzić do pogłębiania się problemów z nauką ucznia. Dlatego chyba warto wziąć pod rozważenie taką sytuację, by móc przy ocenie wziąć pod uwagę również szerszą wiedzę i zdolności ucznia, jeśli takie wykazuje.

Dodatkowo po stronie polskiej przeprowadzono wywiad z 18 dyrektorami.

Na początku zapytano badanych czy wspominają w sposób szczególny jakiegoś dyrektora i jakie kompetencje on posiadał. Zgromadzone dane dały możliwość opisanego zarysowania cech, jakie wymieniali badani: życzliwy; empatyczny; komunikatywny; wspierający; dobrze merytorycznie przygotowany do pracy; konsekwentny; sprawiedliwy; inspirujący; kreatywny; opanowany.

Następnie badani zostali poproszeni o opowiedzenie jakie kompetencje ich zdaniem powinien posiadać „idealny” dyrektor. Na tej podstawie można było sporządzić obraz „idealnego” dyrektora: kreatywny; innowator; otwarty na nowe działania; komunikatywny; spostrzegawczy; zdecydowany; uczciwy; sprawiedliwy; konsekwentny w działaniu; potrafi analizować swoje działania i przewidywać konsekwencje; znający swoich podwładnych; merytorycznie przygotowany do pracy; posiadający umiejętności związane z zarządzaniem zespołem; posiadający umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych; umiejący radzić sobie w sytuacjach kryzysowych; odpowiedzialny za grono pedagogiczne; posiadający umiejętności organizacyjne; empatyczny; otwarty na sugestie innych; zaangażowany w życie placówki.

Na tej podstawie można twierdzić, że w opinii badanych dyrektor powinien posiadać wyżej wymienione umiejętności i zdolności, które są ich zdaniem niezbędne w pracy. Wyobrażenie dyrektorów cechach, umiejętnościach „idealnego” dyrektora może dawać obraz, jakie w rzeczywistości powinna posiadać osoba, która zarządza placówką oświatową.

Kolejne pytanie dotyczyło najistotniejszych cech, jakimi badania mogą siebie określić. Przede wszystkim można było zauważyć, że respondenci opisywali siebie w następujący sposób: życzliwy; konsekwentny; empatyczny; kreatywny; komunikatywny; otwarty na nowe inicjatywy; sumienny; wrażliwy; odpowiedzialny; spokojny; wyrozumiały; pracowity; dobry manager; posiadający umiejętności organizacyjne; wspierający grono pedagogiczne; znający przepisy prawne związane z funkcjonowaniem placówki; posiadający umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach;

posiadający umiejętności pracy zespołowej; posiadający umiejętności odejmowania decyzji; posiadający umiejętności budowania relacji z nauczycielami.

Na tej podstawie można wnioskować, że badani mając na uwadze obraz „idealnego dyrektora” próbują też być tacy. Podczas wywiadu można było zauważyć, że dyrektorom zależy na tym, aby byli dobrze postrzegani zarówno przez nauczycieli, jak również uczniów i ich rodziców. Osoby, które brały udział w badaniu były świadome swojej roli i chciały ją wypełniać należycie.

W czasie trwania wywiadu część dyrektorów przyznała się również do tego, że czasami zachowują się w sposób, jaki by nie chcieli. Przede wszystkim wskazywali na to, że w niektórych sytuacjach brak im konsekwencji i to jest ich największym błędem, który popełniają. Pomimo tego, że wskazują konsekwencję jako najistotniejszą cechę jaką powinien posiadać „idealny” dyrektor, to czasami sami zapominają o tym. Jest to chyba jeden z najczęstszych błędów, który popełniają.

Wszyscy badani zauważyli, że dyrektor powinien być krytyczny wobec nauczycieli, ale nie powinien ich krytykować. Zdaniem kadry zarządzającej rola dyrektora polega na wspieraniu nauczycieli, doradzaniu im, zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa, a także wskazywaniu im słabych i mocnych stron, w taki sposób, aby sami dochodzili do refleksji.

Z badań wśród nauczycieli również wynika, że nie chcą oni być krytykowani. W szczególności przeszkadza to nauczycielom z Polski, którzy również twierdzą, że nawet obserwacje ich zajęć przez przełożonego są niepotrzebne, ponieważ mają dobrze przygotowany swój warsztat pracy, a takiego typu działania są dla nich formą kontroli. Jednak podejście dyrektorów w tym zakresie wydaje się być słusznym. Takie rozumienie pojęcia krytyki ze strony przełożonych może przyczynić się do wzmocnienia warsztatu pracy nauczycieli. Poza tym w każdej organizacji powinien być lider, który potrafi z dystansem spojrzeć na to jak członkowie zespołu funkcjonują.

W trakcie przeprowadzanych wywiadów można było również dojść do wniosku, że zdarzają się sytuacje w szkole, gdzie zaufanie dyrektorów zostaje wykorzystane w sposób niewłaściwy. Rozmówcy zdawali sobie sprawę, że praca w zespole wymaga od nich zaufania do kadry. Jednak czuli też rozczarowanie, podczas sytuacji, w których jest to wykorzystywane i zwraca się przeciw nim. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli pokazują, że w szczególności nauczyciele z Polski nie są skłonni do podporządkowania się „władzy”. W pewnym sensie dyrektorzy w szkole pełnią taką funkcję, że grono pedagogiczne, które im podlega powinno respektować ich decyzje. Jeżeli jednak pedagodzy będą zakładać, że nie chcą się podporządkowywać

zwierzchnikom, to zarządzanie placówką może być utrudnione. To kolejne wyzwanie jakie czeka przed dyrektorami, wyzwanie, z którym muszą się zmierzyć.

Badani stwierdzili również, że nauczycieli, którzy wyróżniają się spośród innych motywują poprzez dodatek motywacyjny i nagrody – finansowo oraz poprzez pochwały na radzie pedagogicznej bądź uroczystościach szkolnych. Dodatkowo dla takich osób starają się pozyskać inne, zewnętrzne nagrody, które są możliwe dzięki regionalnym i ogólnopolskim konkursom, a także typują te osoby do ubiegania się o odznaczenia państwowe. Jednak jak zauważyli dyrektorzy pandemia sprzyja osłabieniu motywacji nauczycieli. Są oni zmęczeni pracą, a szczególnie tym, że w tak krótkim czasie spora część z nich musiała zmienić swoje dotychczasowe metody pracy i przejść na kształcenia on-line. To również wymagało od nich zmiany warsztatu pracy, łącznie z tym, że duża liczba nauczycieli na nowo musiała przygotować swoje materiały dydaktyczne, co wiązało się z ich dodatkowym obciążeniem.

Ponadto wszyscy dyrektorzy byli zdania, że należy podejmować ustawiczne zmiany w szkole, co również wiąże się z dodatkową pracą nauczycieli. W wywiadach respondenci podkreślali, że na dobre imię szkoły pracują wszyscy, łącznie z gronem pedagogicznym, czy też administracją. Ich zdaniem należy jednak dobrze kadre do zmiany przygotować i zmotywować. Może to też mieć wpływ na zacieśnienie więzi i relacji pomiędzy nauczycielami oraz wzmocnieniem klimatu społecznego szkoły. Jednak należy pamiętać o tym, że w badaniach nauczyciele zmiany traktują raczej w kategoriach własnego zysku, rzadziej jako możliwość doskonalenia własnego warsztatu pracy. To może utrudniać wprowadzanie w szkołach jakichkolwiek innowacji. Dodatkowo trzeba brać pod uwagę motywację, która, jak zaobserwowali dyrektorzy, wśród nauczycieli zmalała.

Podczas badań można było także zauważyć, że w tym okresie zmiana w szkole kojarzy się przede wszystkim dyrektorom ze wzmocnieniem kompetencji z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych z jednej strony, a także współpracy z rodzicami, która w okresie pandemii była bardziej wzmocniona z drugiej.

Kadra zarządzająca podkreślała w wywiadach, że w szkołach brak pomocy dydaktycznych, w tym nowoczesnych pomocy dydaktycznych, dofinansowań do różnych projektów inicjowanych podejmowanych przez nauczycieli, wdrażania ich autorskich pomysłów i rozwiązań, brak odpowiedniego dofinansowania do różnych form doskonalenia nauczycieli, czy też wyposażenia pokoi dla dyrektorów i nauczycieli. Te czynniki również będą się przyczyniać do osłabienia motywacji wśród grona pedagogicznego.

Dyrektorzy zwrócili ponadto uwagę na to, że głównym ich celem jest „odpowiednie rozpoznanie indywidualnych potrzeb nauczyciela, podjęcie działań mających na celu zaspokojenie tych potrzeb, by umożliwić nauczycielowi wykonywanie swojej pracy najlepiej jak potrafi”. Ich zdaniem to powinno stać się priorytetem w każdej szkole. W obecnych czasach (pandemia, nauczanie zdalne) ponadto brak odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, pomocy w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach ukierunkowanych są w środowisku szkolnym. Świadczy to bardzo dobrze o kadrze zarządzającej, ponieważ starają się oni dbać o swoich pracowników i wspomagają ich w trudnym okresie.

Również wszyscy badani zauważyli, że nauczycielom brak stabilności, gwarancji poczucia bezpieczeństwa, a także odpowiednich warunków socjalnych. Co więcej, ustawiczne zmiany w oświacie sprzyjają raczej wypaleniu wśród kadry pedagogicznej, a nie wzmacnianiu ich motywacji do pracy, co przekłada się bezpośrednio niekorzystnie na pracę dydaktyczną nauczycieli.

Jeżeli chodzi o styl komunikacji, to dyrektorzy wskazywali, że podczas rozmów z nauczycielami, delegowania zadań, komunikacja ich oparta jest na szacunku, jednak starają się być asertywni.

Badani wskazali również jakie czynniki biorą pod uwagę oceniając nauczyciela. Jest to: zaangażowanie; systematyczność; obowiązkowość; sumienność; dotrzymywanie terminu w realizacji powierzonych zadań; innowacyjność; kreatywność; odnoszone sukcesy (dydaktyczne, wychowawcze); rozwój osobisty; umiejętność współpracy z rodzicami; umiejętność współpracy nauczycielami; podejmowanie inicjatywy; umiejętność nawiązywania kontaktu z uczniami.

Trzeba zaznaczyć, że badani stwierdzili, że podczas pandemii zmieniła się forma kontaktu z nauczycielami. Podobnie jak nauczanie kontakt ten, w wielu wypadkach, też przeniósł się na komunikatory internetowe.

Dyrektorzy w wywiadach zaznaczali również, że w szkołach powinno się m.in.: rozbudować bazę sportowo-rekreacyjną szkoły; wzmocnić współpracę z rodzicami; poszerzyć ofertę pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla nauczycieli, uczniów oraz rodziców.

Respondenci także uważają, że należałoby zmienić system prawny dotyczący placówek oświatowych. Ich zdaniem należałoby precyzyjnie określić czas pracy, zadania, prawa i obowiązki nauczyciela, ustabilizować prawnie pozycję nauczycieli, ujednoczyć statut dla wszystkich szkół, a także ograniczyć biurokratyzację w szkołach.

3.7. Czynniki związane z wykształceniem i doświadczeniem a poziom kompetencji krytycznych polskich i czeskich dyrektorów

Podobnie jak w podrozdziale 3.5, ze względu na małą liczbę dyrektorów biorących udział w badaniach, analizę przedstawioną w tym rozdziale dokonano za pomocą testu chi kwadrat w obrębie całości grupy, nie analizując osobno odpowiedzi respondentów z Polski oraz z Czech.

W badaniach zauważono różnice istotne statystycznie, jeśli chodzi o potencjalne decyzje dyrektorów związane z redukcją etatów. Respondenci w wieku 56 lat i więcej częściej od innych twierdzili, że w takich sytuacjach biorą pod uwagę przede wszystkim stopień zaangażowania się w pracę oraz indywidualny warsztat pracy nauczyciela ($x^2 = 42,388$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,930$), podobnie jak respondenci ze stażem pracy powyżej 25 lat ($x^2 = 30,348$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,786$). Z kolei dyrektorzy w wieku 36-45 lat wskazywali na doświadczenie zawodowe jako na główny czynnik chroniący przed zwolnieniem z pracy. ($x^2 = 34,908$, $df = 16$, $p = 0,004$, $Fi = 0,844$).

Widać z tych danych, że kadra bardziej doświadczona za priorytet stawia zaangażowanie i indywidualne podejście, co powinno być podstawowym kryterium w takich sytuacjach. Natomiast kadra młodsza uważa, że doświadczenie powinno być brane przede wszystkim pod uwagę, choć może nie odpowiadać odpowiednim kwalifikacją zawodowym.

Dyrektorze ze stażem pracy powyżej 25 lat częściej od innych wskazywali, że w przypadku, gdy ich placówka byłaby doceniona przez organ prowadzący, to staraliby się dalej tak zarządzać placówką i wprowadzać zmiany, aby dalej osiągać zakładane cele ($x^2 = 36,981$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,868$).

Kadra zarządzająca w wieku 56 lat i więcej również częściej od pozostałych wskazywała, że stara się zachęcać nauczycieli do podejmowania różnego typu szkoleń, stwarzać sytuacje, w których każdy może doskonalić swój warsztat pracy i egzekwować to, czy ktoś podnosi swoje kwalifikacje ($x^2 = 40,143$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,905$). Z kolei osoby w wieku 46-55 lat były bardziej przekonane do tego, żeby nie ingerować w sprawy związane z podnoszeniem kwalifikacji swoich pracowników i pozwalać im na samodzielne podejmowanie decyzji w tym zakresie ($x^2 = 35,332$, $df = 16$, $p = 0,003$, $Fi = 0,849$).

Tabela 29. Opinie dyrektorów na temat podnoszenia kwalifikacji pracowników a wiek badanych

Staram się nie ingerować w sprawy związane z podnoszeniem kwalifikacji swoich pracowników. Pozwalam im na samodzielne podejmowanie decyzji w tym zakresie	Wiek do 25 lat	Wiek 26-35 lat	Wiek 36-45 lat	Wiek 46-55 lat	Wiek 56 lat i więcej	Razem
zdecydowanie nie	2	0	0	1	5	8
% kolumny	100,00%	0,00%	0,00%	4,17%	33,33%	-
% ogółu	4,08%	0,00%	0,00%	2,04%	10,20%	16,33%
raczej nie	0	2	2	2	5	11
% kolumny	0,00%	100,00%	33,33%	8,33%	33,33%	-
% ogółu	0,00%	4,08%	4,08%	4,08%	10,20%	22,45%
ani tak, ani nie	0	0	0	3	2	5
% kolumny	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	13,33%	-
% ogółu	0,00%	0,00%	0,00%	6,12%	4,08%	10,20%
raczej tak	0	0	4	12	2	18
% kolumny	0,00%	0,00%	66,67%	50,00%	13,33%	-
% ogółu	0,00%	0,00%	8,16%	24,49%	4,08%	36,73%
zdecydowanie tak	0	0	0	6	1	7
% kolumny	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	6,67%	-
% ogółu	0,00%	0,00%	0,00%	12,24%	2,04%	14,29%
ogół	2	2	6	24	15	49
% ogółu	4,08%	4,08%	12,24%	48,98%	30,61%	100,00%

Źródło: badanie własne

Można wnioskować, że kadra bardziej doświadczona, starsza preferuje styl zarządzania, który jest bardziej pod ich kontrolą. Na podstawie tych badań nie można powiedzieć, czy pedagogów cechuje autokratyczny, czy też demokratyczny styl zarządzania, ale można wnioskować, że osoby starsze preferują rozwiązania skupione na realizacji zakładanych celów.

Ta sama grupa pedagogów (wiek 46-55 lat) była zdania, że przy podejmowaniu istotnych decyzji związanych z funkcjonowaniem placówki opierają się na stanowisku tych nauczycieli, którzy chcą o współdecydować o tym, włączając ich do dyskusji ($x^2 = 65,535$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,753$). Z kolei dyrektorzy w wieku 36-45 lat częściej wyrażali opinię, że podejmują decyzje związane z funkcjonowaniem placówki tak, aby placówka rozwijała się jak najlepiej, a pracownikom wyznaczają cele do realizacji i kierują ich aktywnością ($x^2 = 58,877$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,738$). Ponadto stwierdzili oni, że w przypadku wprowadzenia innowacyjnego programu nauczania w szkole, który wymaga dużego nakładu pracy od nauczycieli, poinformowaliby ich o tym i zebrali od nich sugestie w jaki sposób mogliby razem tego dokonać ($x^2 = 43,862$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,946$), podobnie jak pedagodzy ze stażem pracy od 6 do 15 lat ($x^2 = 26,078$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,729$).

Natomiast dyrektorzy w wieku 46-55 lat częściej od pozostałych wskazywali, że przekazaliby wcześniej nauczycielom informacje o tym, że wdrażają program, wskazali jakie korzyści dla uczniów, szkoły oraz samych nauczycieli wynikają z jego realizacji, a później omówili szczegóły z nauczycielami, po czym wspólnie z nimi dokonali krytycznej oceny programu, wygenerowali pomysły na jego wdrożenie i zdecydowali, czy podjąć się jego realizacji ($x^2 = 56,523$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,731$). Podobne zdanie mieli respondenci ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym od 16 do 25 lat ($x^2 = 21,674$, $df = 9$, $p = 0,009$, $Fi = 0,665$).

Te dane również pokazują, że kadra zarządzająca w młodszym wieku oraz mniejszym stażem styl kierowania placówką opierałaby raczej na stylu demokratycznym, włączając grono pedagogiczne w podejmowanie decyzji i realizację zadań. Zapewne plusem takiego stylu działania jest większa aproba nauczycieli w stosunku do podejmowanych zadań oraz większy stopień zaangażowania się w realizację założonych celów.

Kadra pedagogiczna ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym od 6 do 15 lat również częściej od pozostałych wskazywała, że w procesie dokonywania oceny pracy nauczyciela stara się pracownikom przekazać informacje, które pokazują adekwatną oceną obecnego warsztatu pracy nauczyciela ($x^2 = 28,703$, $df = 12$, $p = 0,004$, $Fi = 0,765$). Dodatkowo w większym stopniu deklarowali, że doceniają pracę nauczyciela, motywują go, wskazują odpowiedni dobór form i metod jakimi pracuje ($x^2 = 33,445$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,826$).

W badaniach zauważono ponadto, że respondenci w wieku 36-45 lat byli bardziej przekonani do stwierdzenia, że nauczyciel powinien dyskutować z uczniami

o problemach związanych z tematem lekcji, a także poruszać inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu ($x^2 = 28,904$, $df = 12$, $p = 0,004$, $Fi = 0,768$), podobnie jak kadra pedagogiczna ze stażem pracy od 6 do 15 lat ($x^2 = 31,289$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,799$). Ponadto grupa dyrektorów w wieku 36-45 lat, bardziej niż pozostałe, uważała, że uczniowie powinni być autorami wytworów, korzystać z nich, samodzielnie poznać ich wartość oraz dobrze znać wytwory, które nie są nowe i powinni potrafić z nich korzystać ($x^2 = 41,592$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,921$). Również podobnie wskazywali respondenci ze stażem pracy od 6 do 15 lat ($x^2 = 25,034$, $df = 9$, $p = 0,002$, $Fi = 0,714$).

Świadczyć to może o tym, że młodzi dyrektorzy doceniają nauczycieli, którzy stosują metody sprzyjające rozwijaniu krytycznego myślenia wśród uczniów. Zdają sobie sprawę, że poprzez takie działania nauczyciele mogą rozbudzić ciekawość poznawczą dzieci.

Z kolei kadra zarządzająca w wieku 56 lat i więcej była bardziej zdecydowana, by uczniowie korzystali ze swoich wytworów, które są nowe, ale jeszcze nie są one sprawdzone, o niepotwierdzonej wartości ($x^2 = 49,019$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,707$), co również świadczy o tym, że chcą wzmacniać postawy krytycznego myślenia wśród uczniów.

Co więcej, respondenci w wieku 36-45 lat oraz 56 lat i więcej bardziej byli przekonani do tego, że przy ocenianiu uczniów nauczyciele powinni uwzględniać wiedzę i umiejętności ucznia opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez siebie programie nauczania oraz powinni uwzględniać wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia ($x^2 = 40,064$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,904$). Również na to stwierdzenie wskazywała kadra ze stażem pracy powyżej 25 lat ($x^2 = 32,050$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,808$).

Ponadto kadra zarządzająca w wieku 56 lat i więcej była bardziej przekonana do tego, żeby zachęcać nauczycieli by podczas lekcji razem z uczniami korzystali ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu. zachęcając nauczycieli jednocześnie, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą, której uczeń wyszukuje informacje w Internecie ($x^2 = 36,243$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,860$). Również pedagodzy ze stażem pracy od 6 do 15 lat byli tego samego zdania ($x^2 = 62,714$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,749$).

Na tej podstawie można wnioskować, że zarówno dyrektorzy doświadczeni, jak i ci młodzi w większym stopniu szukają rozwiązań by rozwijać krytyczne myślenie wśród uczniów-dzieci.

W badaniach zaobserwowano również, że pedagodzy ze stażem pracy od 6 do 15 lat częściej od pozostałych wskazywali, że w przypadku trudności wychowawczych ucznia i konfliktu z jego rodzicami, starają się rozwiązać sprawę tak, aby zażegnać konflikt, aktywnie włączając się w diagnozowanie przyczyny tego zajścia, wspólnie z nauczycielem poszukując możliwych rozwiązań ($\chi^2 = 43,696$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,944$). Natomiast dyrektorzy ze stażem pracy powyżej 25 lat w zdecydowanej większości deklarowali, że w takich sytuacjach powinno postępować się ściśle według przyjętych w szkole reguł i procedur ($\chi^2 = 45,801$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,966$), podobnie jak osoby, których staż pracy na stanowisku kierowniczym wynosił od 16 do 25 lat ($\chi^2 = 37,351$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,873$).

Doświadczona kadra z pewnością miała już za sobą wiele takich sytuacji i wie, że należy przede wszystkim postępować według obowiązujących zasad, bo odstępstwa od nich mogą wywołać niepożądane skutki. Z kolei rozwiązania podejmowane przez młodszą kadrę dobrze świadczą o niej, ponieważ jako osoby zarządzające placówką podejmują wyzwania aktywnie włączając się i poszukując wspólnie ze swoją kadrą możliwych rozwiązań. Widać, że preferują rozwiązania konstruktywne i nie boją się wyzwań.

ZAKOŃCZENIE

Badania, które zostały podjęte w projekcie miały na celu odpowiedzieć na pytania czy poziom kompetencji polskich i czeskich pedagogów jest identyczny, a jeśli nie, to co może być powodem tego stanu. Należy wziąć pod uwagę, że przeprowadzone badania były badaniami diagnostycznymi, a dotyczyły samooceny kompetencji krytycznych w opinii respondentów. Poziom samooceny nie do końca musi odpowiadać posiadanym, rzeczywistym kompetencjom badanych, jednak nie można też wykluczyć, że może być zbliżony do tego poziomu.

Problematyka związana z krytycznym myśleniem w kontekście edukacji jest bardzo istotna. Kadra pedagogiczna powinna rozwijać i wzmacniać kompetencje krytyczne, a tym samym myślenie krytyczne wśród uczniów oraz studentów.

Analiza porównawcza była podjęta na poziomie nauczycieli (klas I-III w Polsce i I-V w Czechach), studentów, nauczycieli akademickich oraz dyrektorów szkół podstawowych. Wyniki badań pokazują stan i poziom posiadanych kompetencji krytycznych w samoocenie polskich i czeskich pedagogów.

Jeżeli chodzi o wyniki dotyczące nauczycieli to można było zauważyć następujące różnice pomiędzy polskimi i czeskimi respondentami.

Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich nauczycieli szkół podstawowych

- Nauczyciele z Polski gorzej znoszą krytykę ze strony innych;
- są też w większym stopniu przeciwni ocenie własnego warsztatu pracy przez przełożonego;
- nauczyciele z Czech częściej zachęcają dzieci do podważania wiedzy podawanej przez media, a także częściej zachęcają dzieci do tworzenia ich własnej wiedzy;
- są również bardziej skłonni do usłyszenia krytyki ze strony dzieci;
- z kolei polscy pedagodzy byli bardziej przekonani do tego, że uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie i byli bardziej skłonni do tego, by dopuszczać dzieci do współdecydowania w realizowanych przez niech tematach i metodach zajęć;
- respondenci z Polski bardziej są przekonani o swojej nieomyślności i twierdzą, że prezentowane przez nich treści zajęć są oczywiste i pewne;
- natomiast respondenci z Czech bardziej są przekonani do wiedzy uznanych autorytetów, a także wiedzy zawartej w książkach;
- bardziej są też przekonani do tego, że należy być posłusznym władzy;
- Polacy przyznają, że częściej ulegają manipulacji ze strony innych i są mniej skłonni do wyrażania swojego zdania;
- zarówno Polacy, jak i Czesi starają się samodzielnie generować nowe pomysły i rozwiązania w pracy z uczniami, poddając je wcześniej krytycznej analizie;
- również obie grupy badawcze zadeklarowały, że w sytuacjach trudnych w klasie starają się dostrzec problem i potraktować go jako problem ucznia, choć nauczyciele polscy w większym stopniu, nawet pomimo braku współpracy z rodzicami;
- pedagodzy z Czech są bardziej skłonni do wprowadzania nowych, innowacyjnych metod pracy;
- ponadto bardziej są chętni do podejmowania nowych wyzwań w pracy;
- pedagodzy z Polski przy ocenianiu oprócz wiedzy i umiejętności ucznia opisanych w podstawie programowej i w realizowanym przez nich programie nauczania, uwzględniają również wiedzę i umiejętności uczniów, które mają źródło pozaszkolne;
- respondenci polscy czują się bardziej niesprawiedliwie traktowani przez resort

zajmujący się nauką;

- jednak w większym stopniu niż respondenci czescy uważają, że mają wpływ na podejmowane decyzje w placówce, a dyrektor zachęca ich do podejmowania różnych form doskonalenia zawodowego.

Z badań wynika, że polscy nauczyciele nie są w pełni przygotowani do znoszenia krytyki. Trudno powiedzieć dlaczego tak jest. Jednak należałoby zmienić nastawienie ich. Z wywiadów z dyrektorami można wnioskować, że starają się oni przekazywać gronu pedagogicznemu konstruktywną krytykę. Taki rodzaj krytyki jest potrzebny każdemu, również nauczycielom. Zmienienie podejścia do interpretowania tego problemu może wspomóc wzbogacić warsztat pracy nauczycieli, a także pośrednio przeciwdziałać zbyt wczesnemu wypaleniu zawodowemu. Należy w tym zakresie uwrażliwiać nauczycieli od samego początku, że krytyka ma pomóc, a nie zaszkodzić. Może dobrym rozwiązaniem byłoby założenie grup superwizyjnych dla nauczycieli, gdzie razem z innymi pedagogami, psychologami mogliby porozmawiać o problemach w szkole, które ich nurtują, w tym o ocenianiu ich przez przełożonych. Człowiekowi ciężko jest znieść słowa krytyki, lecz każdy powinien wiedzieć, że lepiej uważnie słuchać i doszukiwać się w tym wskazówek, a nie niechęci w stosunku do odbiorców.

Podobnie należałoby traktować krytykę ze strony dzieci. Jako uczestnicy procesu dydaktycznego są one wnikliwymi obserwatorami, a co ważne, nie mają problemu z powiedzeniem tego co zauważają, co myślą. Dlatego warto to również brać pod uwagę i wręcz zachęcać dzieci do wyrażania tego co czują i jak nas postrzegają, na przykład kładąc nacisk na zachęcanie uczniów do wyrażania własnego zdania w każdej sprawie.

Z krytycyzmem wobec pedagogów z Polski może być również związane przekonanie o swojej nieomyślności, a lekceważeniem autorytetów. Z jednej strony to dobrze mieć przekonania o słuszności swoich twierdzeń, z drugiej strony może być to zgubne. Należałoby się zastanowić nad tym, czy zawsze trzeba podważać wiedzę autorytetów, wiedzę zawartą w książkach. Na pewno wiąże się to z myśleniem krytycznym, a zatem i z kompetencjami w tym zakresie. Jednak należy uważać tutaj, aby analiza i interpretacja była zgodna z stanem rzeczywistym, a nie subiektywnym zdaniem.

Jednak badania również pokazują, że polscy nauczyciele uważają, że częściej, w porównaniu z nauczycielami czeskimi ulegają manipulacji i są mniej skłonni do wyrażania własnego zdania. Może dobrym rozwiązaniem tego problemu byłaby propozycja dla nauczycieli warsztatów dotyczących przeciwdziałania manipulacji ze strony innych i sztuki retoryki, argumentacji. Zapewne byłyby to dla nich przydatne i z pewnością nie zaszkodziło.

Badania pokazują również, że nauczyciele uważają, że mają jakiś wpływ na funkcjonowanie swoich placówek. Należałoby wykorzystać to i połączyć z działaniami motywującymi i zachęcającymi do podejmowania nowych wyzwań w szkole i wprowadzania innowacji. Gdy nauczyciele dostrzegą, że dzięki swojemu wysiłkowi osiągają wyznaczone cele, być może również pewne gratyfikacje za poniesiony trud, to o wiele chętniej będą angażować się w tego typu zadania.

Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich studentów

- Studenci z Polski są bardziej skłonni do zachęcania w przyszłości uczniów do zadawania pytań o zmiany we współczesnej nauce;
- inaczej niż nauczyciele polscy, są bardziej przekonani do tego, że uczniowie powinni wskazywać błędy nauczyciela, choć bardziej niż koledzy i koleżanki z Czech uważają takie zachowanie za niestosowne;
- są również bardziej przekonani do tego, że uczniowie powinni wyrażać swoje zdanie w każdej sprawie i bardziej dopuszczają współdziałanie dzieci w potencjalnie realizowanych przez nich tematach i metodach zajęć;
- dodatkowo polscy żacy częściej deklarowali, że uczniowie powinni eksperymentować i prowadzić własne badania, a oni sami mają dużą ciekawość poznawczą;
- jednak są oni również bardziej niż żacy z Czech przekonani o tym, że w przyszłości wszystkie prezentowane przez nich treści podczas zajęć będą oczywiste i pewne;
- studenci z Czech mniej obawiają się „nacisku” ze strony innych oraz w mniejszym stopniu zastanawiają się co o danym rozwiązaniu zastosowanym przez nich pomyślą inni;
- ponadto w większym stopniu deklarują, że należy być posłusznym władzy oraz że wiedza zawarta w książkach jest pewna;
- przyszli pedagodzy z Polski są bardziej przekonani do tego, że nauczyciele są też wychowawcami dzieci uczących się w szkole;
- ponadto, inaczej niż nauczyciele, polscy żacy są bardziej chętni do podejmowania działań związanych z innowacjami w szkole, pomimo tego, że będzie się to wiązało z dużym nakładem pracy z ich strony;
- z kolei studenci z Czech są bardziej skłonni do podejmowania nowych, nie-standardowych wyzwań;

- przyszli polscy pedagodzy deklarowali w większym stopniu, że przy ocenianiu braliby pod uwagę wiedzę i umiejętności ucznia opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez nich programie nauczania oraz uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne;
- byli również bardziej skłonni do tego, aby podczas zajęć uczniowie korzystali ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu przy jednoczesnym zachęcaniu uczniów do tego, by wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. za pomocą metody WebQuest;
- studenci z Czech częściej twierdzili, że powinno trzymać się tematów lekcji oraz poruszać problemy związane z tematem lekcji, tak aby uczniowie opanowali treści zgodne z podstawą programową;
- respondenci z Polski byli bardziej przekonani o tym, że należy z uczniami dyskutować o problemach związanych z tematem lekcji, ale także poruszać inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu;
- również bardziej są przekonani o tym, że nauczyciele są niesprawiedliwie traktowani przez resort nauki.

Wśród studentów z Polski z kolei można zaobserwować tendencje, które są inne od tendencji zaobserwowanych pośród nauczycieli. Są oni bardziej przekonani do tego, że uczniowie powinni wskazywać błędy nauczyciela oraz wyrażać swoje zdanie w każdej sprawie, a także współdecydować w potencjalnie realizowanych przez nich tematach i metodach zajęć. W ich samoocenie wykazują się raczej dużą ciekawością poznawczą i są przekonani, że będą starać się również rozwijać taką postawę u swych uczniów. Jednak, podobnie jak nauczyciele, twierdzą, że w przyszłości treści przekazywane przez nich dzieciom będą oczywiste i pewne.

Z jednej strony można, patrząc na samoocenę kompetencji krytycznych nauczycieli akademickich, stwierdzić, że być może treści zawarte w aktualnych programach kształcenia realizowanych na studiach uwrażliwiają przyszłych nauczycieli na kwestie związane z krytyką oraz krytycznym myśleniem. Sami nauczyciele akademicy mogą kształtować ich kompetencje z tego zakresu. Jednak z drugiej strony wciąż na studiach powinno uwrażliwiać pedagogów o tym, że nie wszystko jest takie oczywiste jak może wyglądać. Należy w trakcie kształcenia duży nacisk kłaść na analizę i interpretację faktów. Dodatkowo trzeba pracować nad przeciwdziałaniem manipulacji wśród kadry pedagogicznej.

Badania pokazują również, że od samego początku nabywania kompetencji zawodowych nauczyciele jako grupa zawodowa postrzegana jest jako niesprawiedliwie traktowana. Jednak ciężko temu się dziwić, ponieważ profesja ta wiąże się z wielozadaniowością, ustawicznym podnoszeniem kompetencji, zdobywaniem stopni zawodowych, krytyką ze strony rodziców i niską w stosunku do tych wszystkich obowiązków pensją.

Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich pracowników szkół wyższych

- Nauczyciele akademicy z Czech częściej zastanawiają się jak można obronić się przed manipulacją;
- są zdania, że lepiej by studenci nie dostrzegali ich pomyłek;
- a także w większym stopniu uważają, że studenci powinni aktywnie tworzyć swoją wiedzę;
- z kolei nauczyciele akademicy z Polski są bardziej przekonani do tego, że studenci powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie;
- nie zgadzają się też raczej ze stwierdzeniem, że należy być posłusznym władzy;
- nie boją się raczej też wyrażać własnego zdania, aby się nie skompromitować;
- ponadto polscy respondenci częściej deklarowali, że nie lubią sytuacji i treści sprzecznych;
- natomiast naukowcy czescy częściej deklarowali, że rozmyślają o sprawach teoretycznych i naukowych;
- twierdzili częściej, że gdy czytają książki, to zastanawiają się, w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji.

W badaniach wśród nauczycieli akademickich wyszło coś zupełnie innego niż w przypadku studentów i nauczycieli szkół podstawowych. To naukowcy z Czech częściej zastanawiają się jak można obronić się przed manipulacją i są zdania, że lepiej by studenci nie dostrzegali ich pomyłek. Częściej też rozważają o sprawach teoretycznych i naukowych.

Natomiast polscy nauczyciele akademicy twierdzą, że nie boją się wyrażać własnego zdania i uważają, że nie należy być posłusznym władzy.

Być może na tym etapie edukacyjnym w Czechach badani starają się być bardziej uważni, wnikliwie analizują swoje zachowanie i zachowanie innych. W kontekście

rozważań teoretycznych i naukowych boją się, że nie do końca trafnie będą interpretować pewne zjawiska i fakty.

Z kolei u polski respondentów widać, że czują się bardziej pewni niż Czesi, ale należałoby również ich uwrażliwić na to, by byli bardziej uważni i głębiej analizowali oraz interpretowali różne sytuacje, w których się znajdują.

Wnioski i zalecenia praktyczne wobec polskich i czeskich dyrektorów szkół

- Dyrektorzy z Polski są byli bardziej przekonani o tym, 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 bardziej przekonani, 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;
- częściej też wskazywali, że w takich sytuacjach powinno się postępować ściśle według przyjętych w szkole reguł i procedur;
- ponadto częściej deklarowali, 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;
- dyrektorzy z Czech częściej deklarowali, że kiedy musieliby do szkoły wprowadzić innowacyjny program nauczania, który wymaga dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli, to raczej poinformowaliby o tym nauczycieli, a ich zadaniem byłoby odpowiednie przygotowanie się do tego;
- kadra zarządzająca z Polski była bardziej 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;
- byli bardziej również 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;

- dodatkowo polscy respondenci uważali, 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.

Jak pokazują badania dyrektorzy z polskich szkół dużą uwagę poświęcają na zadania wychowawcze szkoły, szukając rozwiązań problemów wychowawczych, jeśli takie zaistnieją w szkole. Widać też, że kadra zarządzająca z Czech bardziej trzyma się formalnych aspektów funkcjonowania szkoły takich jak forma prowadzenia zajęć lekcyjnych czy też ocenianie uczniów, a jeśli trzeba coś zmienić w szkole, to po prostu to się zmienia, nie bacząc raczej na opinię innych nauczycieli.

Takie podejście może ułatwiać dyrektorom z Czech prowadzenie placówek, gdyż wiąże się to z jasnymi zasadami panującymi w placówkach. Z drugiej strony może trochę utrudniać rozwój. Dlatego najlepszym rozwiązaniem byłoby znalezienie tzw. „złotego środka”, który mógłby połączyć te dwa style (polski i czeski) zarządzania placówką.

KOMPETENCJE KRYTYCZNE
POLSKICH I CZESKICH PEDAGOGÓW
W ŚWIETLE BADAŃ PORÓWNAWCZYCH

KOMPARATIVNÍ ANALÝZA KRITICKÝCH
KOMPETENCÍ POLSKÝCH A ČESKÝCH
PEDAGOGŮ

Sławomir Śliwa

ÚVOD

Kritické myšlení je v současné době čímsi cenným. Zejména teze, že děti, mládež, a dokonce i dospělí by se měli učit kritickému myšlení, se jeví jako správná. Abychom však mohli učit, musíme myslet kriticky, a ne být pouze kritikem.

Je potřeba poznamenat, že kritické myšlení podporuje moudrost, kterou, jak zdůrazňuje Marek Rembierz, je třeba vnímat „jako cenný atribut lidské duchovní a intelektuální kultury a zároveň hodnotu vyskytující se bez ohledu na formální vzdělání. Je považována za nesmírně důležitou ctnost pro správný vývoj člověka a je důstojně označována za osvícenou, zejména s poukazem na nutnost pedagogické péče o její správnou a nepřetržitou kultivaci“¹.

Proto úvodním mottem dalšího polsko-českého výzkumného projektu Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opole byly kritické kompetence pedagogů.

Klíčové kompetence, včetně kritického myšlení, se v intenzivně rozvíjejícím, mezikulturním světě stávají dovednostmi, které člověku umožňují svobodně fungovat v různých rolích a v různých prostředích. Ne nadarmo se proto v doporučeních Rady Evropské unie říká, že je nutné „podporovat a posilovat rozvoj klíčových kompetencí již od útlého věku a po celý život u všech lidí jako součást národní celoživotní strategie učení“². Vybavit každého člověka souborem nezbytných kompetencí se stává prvořadým cílem dnešního vzdělávání, včetně výchovy k multikulturalismu.

Úlohou vzdělávacích systémů a především učitelů, je rozvíjet klíčové kompetence žáků, chápané jako kombinace znalostí, dovedností a postojů, které přesahují

¹ M. Rembierz, *Bezgraniczność głupoty i granice mądrości*, „Ethos”, nr 1 (133), 2021, s. 253-254.

² Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C/189/01).

koncept zaměření pouze na „znalosti“ (akademické). Takto získané kompetence, tzv. transversální dovednosti, které jsou na trhu práce nepostradatelné, budou určovat kvalitu života naší i příští generace³.

Tato publikace vznikla v rámci projektu spolufinancovaného Evropským fondem pro regionální rozvoj a státním rozpočtem Překračujeme hranice. Projekt s názvem Klíčové kompetence ve výuce a vzdělávání byl realizován v rámci náboru Fondu mikroprojektů Praděd, číslo prioritní osy: 11.4, název prioritní osy: Spolupráce institucí a komunit. Partnerem projektu Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji v Opole byla Vysoká škola PRIGO v Havířově.

Spolupráce se zahraničními sousedy je velmi důležitá pro sociální, ekonomický, kulturní a vzdělávací rozvoj příhraničních regionů. Proto je každá aktivita související s pokusem o realizaci komparativního přeshraničního výzkumu dalším krokem k posílení susedských vazeb a příhraničních regionů. Výzkum je také součástí trendu interkulturního vzdělávání tím, že poznává postoje ke vzdělávacím problémům našich českých sousedů a rozvíjí praktická doporučení pro pedagogické sbory polských a českých základních škol.

Je třeba zdůraznit, že podle Doroty Misiejuk proces globalizace způsobuje, že se děti a mládež setkává s různými kulturními vzory zvenčí, a proto je potřeba je připravit na účast v interkulturní komunikaci a poskytování kulturních informací na základě znalostí jejich vlastního kulturní dědictví, včetně ostatních kulturních komunit⁴.

Ewa Ogrodzka-Mazur píše, že polsko-české pohraničí je velmi často předmětem výzkumných zájmů, protože se mimo jiné vyznačuje⁵:

- konkrétním územím s identifikovatelným prostorem;
- historií, utvářená jako výsledek dlouhodobých společenských a kulturních procesů;
- vzájemným prolínáním kultur;
- absencí přísného rozdělení hranic a mezi obyvateli;
- důležitou roli náboženské rozmanitosti;
- nebo také minimální ekonomickou a společenskou diferenciací.

³ S. Furgoł, *Wzorcowe materiały dydaktyczne w zakresie: kompetencje kluczowe, część I*, s. 3. Dostup: 3.11.2021.

⁴ D. Misiejuk, *Kultura tradycyjna w nowych interpretacjach społecznych*, [w:] *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*, red. D. Czakon, M. Boruta, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2012, s. 338.

⁵ E. Ogrodzka-Mazur, *Společné „zakotwiczanie” przejawiane przez młodych uczących się na pograniczu polsko-czeskim: poczucie spójności, odrębności i ciągłości*, „Kultura i edukacja”, nr 1 (131), s. 13-14.

Každý takový výzkum, jak zdůrazňují Zenon Jasiński a Zenona M. Nowak, se z hlediska vzdělávání a přeshraniční regionální politiky jeví jako velice zajímavý a užitečný⁶.

Navíc, jak tvrdí Alina Szczurek-Boruta, „změny probíhající v Polsku a Evropě nás nutí hluboce přemýšlet o roli, kterou může hrát interkulturní pedagogika při utváření současného člověka. Dnes více než kdy předtím potřebujeme interkulturní výchovu s jasnou axiologickou nabídkou, která učí, jak vstupovat do vztahů s druhými lidmi, jak řešit konflikty, jak vést jednání, dialog, jak koexistovat“⁷. Na druhou stranu Barbara Grabowska poukazuje na to, že současný multikulturní svět, zejména kulturní pohraničí, včetně polsko-českého, je místem rozvoje člověka či utváření jeho identity⁸. Jak tvrdí Dorota Misiejuk, „kulturní pohraničí je chápáno jako prostor související s územím, ve kterém jsou přítomny kulturní artefakty a dědictví mnoha kulturně (etnických) skupin. Existuje zde několik tradic a tento odkaz je prezentován ve společenské expozici standardu meziskupinových vztahů. Jedním z nich může být kulturní pluralismus, druhým multikulturalismus a třetím transkulturalismus“⁹.

Navíc takovýto výzkum zapadá do konceptu Tadeusze Lewowickiho, který věří, že interkulturní vzdělávání slouží k přenosu znalostí o různých kulturách a lidech, kteří tyto kultury tvoří, a činí tak se záměrem vzájemného obohacování kultur, hledání společných axiologických orientací, utváření postojů otevřenosti vůči druhým, boření stereotypů či spolupráce¹⁰. Realizací takového výzkumu jsme schopni lépe poznat a porozumět našim sousedům, využít jejich zkušenosti nebo určitá řešení, a to i ve vzdělávání.

Jak zdůrazňuje Mirosław Sobecki, prostřednictvím interkulturního vzdělávání chápaného jako teoretická reflexe a pedagogická praxe, související s přípravou jedince v různých etapách jeho života na fungování v podmínkách kulturní rozmanitosti. V této perspektivě pak pedagog doprovází jedince při dosahování jeho životního optima (akmé), může pomoci vnímat potenciál kulturní odlišnosti¹¹.

⁶ Z. Jasiński, Z. M. Nowak, *Wstęp*, [w:] *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do unii europejskiej*, red. Z. Jasiński, Zenona M. Nowak, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020, s. 11.

⁷ A. Szczurek-Boruta, *Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXX, 2017, s. 195.

⁸ B. Grabowska, *Profile identyfikacyjne uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4 (146), s. 49.

⁹ D. Misiejuk, *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXV, 2015, s. 215.

¹⁰ T. Lewowicki, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXVII, 2011, s. 33.

¹¹ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska,

Tyto studie také zapadají do myšlenky multikulturalismu Jerzyho Nikitorowicze, který jej chápe jako „proces spolupráce na bázi partnerství, přijímání opatření ke snížení napětí a konfliktů, stejně jako podporu a vyrovnávání možností a příležitostí různých skupin“¹².

Hlavním cílem výzkumu realizovaného na základě polsko-české spolupráce bylo diagnostikovat kritické kompetence mezi studenty, akademickými pracovníky, učiteli základních škol a řediteli v pohraničních regionech.

Výzkumný soubor tvořilo 183 studentů, 67 akademických pracovníků, 170 učitelů základních škol pro 1.–3. ročník v Polsku a 1.–5. ročník v České republice, a dále 49 ředitelů těchto základních škol. Výzkum probíhal na polské straně v okresech Opole, Prudnik, Nisa a město Opole, a na české straně v Moravskoslezském kraji.

Ve výzkumu byl použit přístup související s pozitivistickým a interpretačním paradigmatem. Protože ve vědě existují zastánci jednoho nebo druhého přístupu, pokusily se tyto studie tyto dva různé předpoklady spojit. Vzhledem k tomu, že se v publikaci pojednává o kritickém myšlení, autor nezastává jediný správný přístup a paradigmat, proto se ve svém výzkumu pokusil použít tyto dva přístupy, které byly považovány za komplementární, nikoli odlišné. Podle autora jsou takové předpoklady, včetně triangulačního přístupu objektivnější, spolehlivější a umožní hlubší analýzu řešeného problému. Nehodnocení a kritika žádného z výzkumných paradigmat souvisí s vědomým, objektivním přístupem k výzkumu.

V obecných termínech metodologie věd je „vědeckost“ definována kritérii¹³:

- důležitost řešených problémů;
- vnitřní soudržnost a harmonie;
- vnější platnost;
- otevřenost.

Jak píše Marian Nowak, tento stav umožňuje ve vědě využití různorodých výzkumných nástrojů, metod a postupů¹⁴, což vedlo k myšlenke realizovaného výzkumu.

V teoretické kapitole se čtenář může seznámit s různými pojmy a definicemi pojmů jako jsou kompetence, profesní kompetence učitele, klíčové kompetence a kritické kompetence. Jsou zde prezentovány různé oblasti, aby se každý mohl sám rozhodnout, který koncept je pro něj nejvhodnější.

B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 109.

¹² J. Nikitorowicz, *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXV, 2015, s. 29.

¹³ M. Nowak, *Pedagogika jako nauka praktyczna – konsekwencje metodologiczne*, [w:] *Pedagogika alternatywna, Postulaty, projekty i kontynuacje*, tom 1, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 46.

¹⁴ Ibidem, s. 46.

Metodologická kapitola uvádí přesně ty předpoklady, které byly vytvořeny před zahájením výzkumu, a to: předmět a účel výzkumu, výzkumné problémy, proměnné a indikátory, metody, techniky a výzkumné nástroje. Vzhledem k tomu, že výzkum byl diagnostického charakteru, nebyly předloženy žádné hypotézy. Kromě toho tato kapitola představuje oblast výzkumu, jejich organizaci a výzkumnou skupinu.

Empirická kapitola představuje analýzu kvantitativních a kvalitativních dat. Kvantitativní údaje se týkají pouze rozdílů v odpovědích mezi učiteli z Polska a České republiky, které byly statisticky významné. Analýza kvantitativních dat byla provedena s využitím statistického programu Statistica, který využíval statistické metody související se zkoumáním statistické významnosti rozdílů mezi proměnnými Mann-Whitney U testem a Studentovým T-testem pro nezávislé výběry, aby bylo možné porovnat průměry dvou nezávislých vzorků.

Kvalitativní data byla analyzována pomocí diskurzivní metody. Důkladné analýze byly podrobeny zvláště rozhovory s řediteli základních škol z Polska.

V závěru jsou uvedena praktická doporučení, která mohou využít ředitelé základních škol, ale i orgány vysokých škol polsko-českého pohraničí. Uvedená doporučení mohou jistě přispět k posílení kritického myšlení mezi mladými lidmi.

Jak zdůrazňuje Marek Rembierz, „podíváme-li se z hlediska polských intelektuálních tradic a polského pedagogického výzkumu na kritickou debatu probíhající v západních společnostech – také v Polsku – o nežádoucích a destruktivních účincích ideologie multikulturalismu, ukazuje se, že polská pedagogická reflexe různých aspektů zkušenosti s multikulturalismem a utváření mezikulturních vztahů se v důležitých bodech může jevit jako hlubší a intelektuálně vyzrálejší, než některé západní vlivy, vnímané jako vůdčí, či dokonce jediné myšlenky a metody jednání“¹⁵.

Je třeba si také připomenout, o čem píše Zbigniew Kwieciński. Totiž my, jako pedagogové, učitelé a vychovatelé, můžeme pomoci dětem a mladým lidem „naučit se samostatně a kriticky číst svět“¹⁶.

¹⁵ M. Rembierz, *Polska myśl pedagogiczna w zakresie edukacji międzykulturowej a krytyka ideologii multikulturalizmu*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę*, red. M. Duczmal, Z. Jasiński, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 151.

¹⁶ Z. Kwieciński, *Kryzys edukacji publicznej. Przyczyny i refleksje*, w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę*, red. M. Duczmal, Z. Jasiński, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 95.

I. KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELŮ

1.1 Pojem kompetence v literatuře

Pojem kompetence se používá ve dvou významech: za prvé, kompetence jsou ztožňovány s kvalifikací, a za druhé, pojem kompetence znamená rozsah pravomocí¹⁷. V literatuře existuje na toto téma mnoho definic pojmu kompetence. Tato kapitola je pouze pokusem představit několik přístupů, jejichž cílem není představit jeden platný koncept.

Zpočátku byl pojem kompetence formální povahy, označoval rozsah pravomocí k rozhodování, k plnění konkrétních úkolů. Jejich provedení bylo často spojeno s konkrétním postupem a jeho znalost a dodržování určovaly kompetentní výkon činnosti, někdy bez ohledu na to, zda bylo dosaženo zamýšleného výsledku¹⁸.

Kompetence je široký pojem, který vyjadřuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci pracovních činností. Zahrnuje také organizaci a plánování práce, připravenost k inovacím a schopnost poradit si s neobvyklými úkoly. Termín také zahrnuje osobnostní rysy nezbytné pro efektivní práci s kolegy, manažery a zákazníky¹⁹, a v případě školských zařízení mezi celou školskou komunitou i se všemi subjekty souvisejícími se vzděláváním.

¹⁷ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidigmata”, nr 27-28, Poznań 2005, s. 16.

¹⁸ J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzania zasobami ludzkimi”, nr 3-4, 2009, s. 24.

¹⁹ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej, Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe: Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 14.

Jedná se o schopnost dělat něco, závislá jak na znalostech, dovednostech a schopnostech, které to vyžadují, tak i na přesvědčení, že je možné tuto schopnost využít. Kompetence znamená schopnost chovat se v interakci s prostředím tak, aby sledovala své individuální cíle podle situace. Jde tedy o rozvíjení schopnosti, využívat naučené dovednosti k tomu, abychom se efektivně vyrovnali s okolním světem²⁰.

Agnieszka Wojtczuk-Turek definuje kompetence jako rozsah práv osoby vykonávat konkrétní činnosti vyplývající z příslušných znalostí a dovedností. Kompetentní osoba je oprávněna jednat a rozhodovat v dané oblasti, kvalifikovaná k rozhodování a posuzování. Proto lze být kompetentní pouze v blíže vymezené činnosti. Být kompetentním určuje rozsah pravomocí a kompetence vyplývá ze znalostí a dovedností, a lze ji proto rozvíjet ve vzdělávacím procesu²¹.

Profesní kompetence jsou schopnosti vykonávat činnosti v profesi dobře nebo efektivně, v souladu se standardy požadovanými na pracovišti, podpořená konkrétními rozsahy dovedností, znalostí a psychofyzických vlastností, které by měl zaměstnanec mít²². Kompetence jsou dispozice v oblasti znalostí, dovedností a postojů, které umožňují plnit profesní úkoly na odpovídající úrovni²³.

Zbigniew Kosyrz ztotožňuje odbornou kvalifikaci s úrovní všeobecného vzdělání, znalostí a odborných dovedností, a zejména s úrovní dovedností organizovat a zefektivňovat činnosti²⁴.

Kromě mnoha definic kompetencí lze říci, že jde o soubor znalostí, dovedností, schopností a zainteresovanosti k dosažení konkrétního cíle. Důležité je, že kompetence lze rozvíjet a vytvářet. Kompetentní osoba je osoba, která je oprávněna v dané oblasti jednat²⁵.

Z hlediska vzdělávání kompetence definuje, co může jedinec dělat po absolvování konkrétního vzdělávacího procesu, ve vztahu ke standardu, který v tomto ohledu představuje přiměřené očekávání. Kompetence ve vzdělávacím kontextu jsou často

²⁰ R. Miszczuk, *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] *Nauczyciel kompetentny, Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 67.

²¹ A. Wojtczuk-Turek, *Rozwijanie kompetencji twórczych*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2008.

²² M. Olczak, *Kreatywność nauczyciela akademickiego (na podstawie idei innowacyjności Romana Schulza)*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/39, 2012, s. 165.

²³ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne Warszawa 2004, s. 17.

²⁴ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Poligrafia Urzędu Wojewódzkiego w Skierniewicach, Warszawa 1995, s. 73.

²⁵ S. Śliwa, *Kompetencje profilaktyczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o., Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2017, s. 12.

chápaný jako synonymum pojmu „dovednosti“, i když ve skutečnosti je jejich význam širší – týkají se celé škály dovedností, které odpovídají cílům kurikula (nejsou omezeny jen na pracovní kompetence). Z profesního hlediska je „kompetence“ to, co je jedinec schopen udělat, aby byl úspěšný ve své profesi. To může být minimální standard nebo přiměřená úroveň pro nezávislou praxi v dané profesi. Organizační perspektiva chápání pojmu „kompetence“ zase definuje, co potřebuje osoba zaměstnaná v konkrétní instituci (organizaci). Je tedy zřejmý vliv kontextu fungování této organizace, jejích cílů, poslání atd. Kompetence z tohoto pohledu může odkazovat na standardy a chování, které tvoří „minimální normu“ nebo standardy, o které by měl člověk usilovat (nebo obě tyto možnosti)²⁶.

Pojem kompetence předpokládá zohlednění sféry motivace k práci, její variabilitu, podmínky jejího provádění, včetně možnosti zvyšování či přizpůsobování se stále vyšším standardům pracovního výkonu. Kompetence není jen o tom, že umíte dobře dělat svou práci. Je to důvěra, že bude provedena v souladu s pravidly, s přihlédnutím k podmínkám a okolnostem. Kompetence jsou nyní stále častěji vyjadřovány silným důrazem na samostatnost a odpovědnost při realizaci úkolu. Jinými slovy, kompetence je vědomé provedení práce a s tím související odpovědnost za její provedení v souladu se standardy dohodnutými s klientem²⁷.

Z pohledu dělení kompetencí na znalosti, dovednosti a sociální kompetence (často ztotožňovány s postoji) lze usuzovat, že²⁸:

1. ve vztahu ke znalostem:

- a) znalosti mají důležitou obecnou složku, která umožňuje vytváření a průběžnou rekonstrukci odborných znalostí,
- b) úroveň všeobecných znalostí do značné míry určuje rozsah a hloubku porozumění faktům, zákonům, teoriím a podstatě odborných zkušeností,
- c) znalosti, obecné i odborné mají široký charakter (obecný),
- d) výše zmíněná integrace se týká specifických oblastí obecných a odborných znalostí,
- e) všeobecné znalosti vyplývající z formálního vzdělávání jsou relativně konstantní,
- f) odborné znalosti jsou dynamickým systémem, vytvořeným na základě formálního vzdělávání, v procesu neformálního a informálního vzdělávání;

²⁶ J. Religa, S. Lester, *Nowe podejście w standaryzacji kompetencji zawodowych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, 2016, s. 82.

²⁷ J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji...*, op. cit., s. 24.

²⁸ S. M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 21-22.

2. ve vztahu k dovednostem:
 - a) dovednost je vyjádřena efektivním využitím znalostí v úkolové situaci,
 - b) obecná dovednost je výsledkem použití všeobecných i odborných znalostí,
 - c) dovednost rozvíjená izolovaně od znalostí je druh „vzorového jednání“, omezuje transformovat dovednosti v závislosti na změnách podmínek úkolu,
 - d) dovednost je zjevnější (pozorovatelná) na rozdíl od znalosti, je postupná (lze jí přiřadit úrovně – stupně osvojení),
 - e) systematicky využívaná dovednost se mění ve zvyk a nese s sebou riziko nerefektovaného provádění sledu činností (složitých i elementárních),
 - f) profesní dovednosti lze teoreticky rozdělit na intelektuální (koncepte řešení, akční plány) a motorické dovednosti (provedení – realizace akčních plánů),
 - g) v praxi existují úzké vztahy mezi rozumovými a motorickými dovednostmi (motorika závisí na úrovni rozumových schopností);
3. ve vztahu k sociálním kompetencím:
 - a) sociální kompetence jsou příkladem postojů a uznávaného systému hodnot,
 - b) sociální kompetence přirozeně integrují obecnou a odbornou sféru (vztahují se na studenta, a následně zaměstnance – bez ohledu na typ školy/univerzity či organizace),
 - c) sociální kompetence se dělí na mnoho jednotlivých kompetencí, ale všechny mají společný základ, který tvoří: energie jednat, optimismus, otevřenost a schopnost spolupráce.

Jak tvrdí Daniel Hunziker kompetence²⁹: nikdy nejde o izolovanou odbornou dovednost nebo schopnost, ale vždy o koordinované sloučení různých osobních, sociálních, profesních, metodických a akčních prvků do jedné celkové činnosti; nelze ji ztotožňovat s čistým věděním, ačkoli věděním je jeho základem; vždy existuje pouze hypoteticky a je odhalena v činnosti, tedy viditelném působení, a lze ji pak měřit, případně posuzovat.

1.2 Profesní kompetence učitelů

Profesní rozvoj učitele znamená být aktivním členem školy a místní komunity a re-agovat na nové společenské a vzdělávací výzvy. Cílem rozvoje je rozšíření znalostí

²⁹ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Gdańsk 2018, s. 24.

a dovedností umožňujících plnění úkolů, rolí a profesních povinností na vysoké úrovni³⁰, a co je spojeno s rozvojem odborných kompetencí.

Učiteléské kompetence jsou souborem odborných schopností a predispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Získává je v procesu vzdělávání a také je předurčuje jeho talent³¹. V kontextu učiteléské profese jsou profesní kompetence nezbytnou kvalifikací pro efektivní výkon této profese³².

Při diskusi o kompetencích učitelů se obvykle rozlišují tři skupiny³³:

- věcné kompetence, které se týkají problematiky vyučovaného předmětu – vyučující je odborníkem a oborovým poradcem,
- didakticko-metodické kompetence, které se vztahují k metodickým dovednostem učitele a studenta, tj. metody a techniky výuky a učení, zejména aktivizační, designová a skupinová práce – učitel je didaktickým poradcem,
- vzdělávací kompetence, které se týkají různých způsobů ovlivňování žáků, a mezi ně patří komunikační dovednosti, networking, dovednosti řešit problémy daného vývojového věku atd.

Jak zdůraznila Janina Uszyńska-Jarmoc, důležité jsou zejména osobnostní kompetence učitele, které umožňují učiteli plnit výchovně vzdělávací úkoly na všech stupních edukační činnosti, tj. přípravné (organizační a rozhodovací) činnosti, realizační (organizační a komunikační) činnosti, kontrolní a nápravné (hodnotící) činnosti³⁴.

Výbor pro pedagogické vědy Polské akademie věd seskupuje kompetence učitelů do následujících podkategorií³⁵:

- praxeologické: zahrnuje specifické dovednosti v plánování, organizování a hodnocení vzdělávacích procesů;
- komunikativní: které se vyjadřují v efektivitě jazykového jednání ve vzdělávacích situacích;

³⁰ J. Szempruch, *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejsc ewaluacji kompetencji przyszych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2018, s. 16.

³¹ M. Takáčová, *Kompetence učitel'a*, [w:] *Kompetence zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, red. Z. Załona, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013, s. 27.

³² W. Strykowski, *Kompetence współczesnego nauczyciela*, „Neodidigmata”, nr 27-28, Poznań 2005, s. 16.

³³ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć się lepiej!: szkoła pełna ludzi*, „Arka”, Poznań 2001.

³⁴ J. Uszyńska-Jarmoc, *Creative Abilities and Capabilities and Creative Attitude as Basic Determinants of Pre-School Teachers' Personality Competence*, [w:] *Social contexts of child development*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013, s. 207.

³⁵ K. Denek, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo UO, Opole 2000, s. 122-127 za D. Pankowska, *Kompetence nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 3, 2016, s. 189.

- spolupráce: projevuje se v prosociálním a integračním jednání;
- kreativní: díky kterému je učitel schopen inovativního a kreativního přístupu k úkolům;
- informativní: které při zvládnutí cizího jazyka a nových technologií umožňují učiteli využívat moderní zdroje informací;
- morální: tvoří základ odpovědnosti a profesní etiky.

Maria Czerepaniak-Walczak rozlišuje čtyři kategorie kompetencí: počáteční, zralé, proměnlivé a klíčové. Počáteční kompetence podle autorky nemusí nutně souviset s konkrétní profesí, i když tvoří základ pro plnění odborných úkolů a udávají směr vzdělávání a zdokonalování. Vyžadují neustálý vývoj a aktualizaci. Kategorie zralých kompetencí jsou ty, které hrají důležitou roli při plnění aktuálních profesních úkolů. Měly by však být doplněny kompetencemi proměnlivými, jejichž charakteristickým znakem je otevřenost vůči novosti a také otevřenost k řešení jakýchkoli problémů doprovázejících plnění odborných úkolů. Poslední kategorií, klíčovými kompetencemi označovanými také jako emocionální, jsou všechny ty dispozice, které hrají významnou roli v dané fázi plnění profesních úkolů i v budoucnu. Jejich charakteristickým rysem je otevřenost všemu novému, ale také pokračování všeho, co odpovídá obsahu těchto změn³⁶.

Robert Kwaśnica dělí kompetence na prakticko-morální a technické³⁷:

- Prakticko-morální kompetence, mezi které patří: – kompetence interpretační – tento typ kompetencí nám umožňuje vidět svět jako realitu, která vyžaduje neustálý výklad, neustále odhalující jeho význam; tyto kompetence umožňují klást otázky, které činí porozumění světu nekonečným úkolem; – morální kompetence – jedná se o schopnost vést morální reflexi, nejen znalosti o mravních normách a rádech; tyto kompetence jsou obsaženy v otázkách o morální platnosti našeho jednání; – kompetence komunikativní – jde o schopnost vést dialog s druhými i se sebou samým, schopnost dialogického jednání, přičemž dialog zde není chápán pouze jako schopnost vést diskusi, ale spíše jako rozhovor, který narušuje anonymita výroků a je snahou porozumět sobě i tomu, co nás společně ovlivňuje.
- Technické kompetence, mezi které patří: – postulátní (normativní) kompetence – chápány jako schopnost zodpovídat se za konkrétní cíle, schopnost se s nimi ztotožnit; mohou znamenat napodobování cílů dosažených druhými,

³⁶ M. Czerepaniak-Walczak Maria, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 90.

³⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 300-301.

ale především volbu cílů v souladu s přijatou rolí nebo schopností stanovit si individuální cíle; – metodologické kompetence - jinými slovy schopnost jednat podle pravidel, která definují optimální pořadí určitých činností; obsahem těchto pravidel je ustanovení o jednání, které určují, co a v jakém pořadí je třeba provést, aby bylo dosaženo zamýšleného cíle; – kompetence implementační - chápány jako schopnost volit vhodné prostředky a vytvářet podmínky vedoucí k dosažení cíle; slouží k rozvoji učebního materiálu, organizaci času, prostoru a účastníků didaktického procesu způsobem, který zajišťuje efektivní fungování.

Podle Jerzyho Kunikowského lze kompetence učitele rozdělit na³⁸:

- vzdělávací a sociální, které se týkají schopnosti rozpoznávat potřeby žáka, spolupráce v mezilidských vztazích zejména s rodiči, jakož i poznávání a utváření pozitivních a společensky očekávaných hodnot,
- praxeologické, které zahrnují plánování vzdělávacího procesu, efektivní činnosti a dosahování zamýšlených vyučovacích a vzdělávacích cílů,
- kreativní, vyplývající z lásky a motivace k profesi, stejně jako inovativní činnosti a schopnost sebezdokonalování,
- komunikační, které se týkají možnosti využití znalostí a dovedností v edukačních situacích.

Dorota Pankowska rozdělna kompetence učitele na základní a doplňkové. Mezi základní kompetence patří kompetence³⁹: morální; komunikativní; hmotně-právní; didakticko-organizační; edukační; diagnosticko-výzkumné; infromaticko-mediální.

Mezi doplňkové kompetence patří⁴⁰: občanské; zdravotní; související s multi-kulturní výchovou.

Jinou typologii učitelských kompetencí navrhl také Daniel Hunziker a rozdělnl je na⁴¹: dovednost vést dialog; otevřenost změnám; optimismus; osobní rozvoj; nadšení; dovednost poradit; holistické myšlení; vůle tvořit; humor; dát impuls; iniciativa; inovativnost; dovednost integrovat; spolupráce; předávání znalostí; ochota učit se.

Tato profese je zasazená do kontextu celoživotního učení, a měla by být podporována systémem odborné přípravy na národní, regionální i místní úrovni. Učitelé by měli být schopni podporovat proces, díky němuž se mladí lidé a dospělí studenti

³⁸ Osuch Wiktor, *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 7, 2011, s.334-335.

³⁹ D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 3, 2016, s. 194-196.

⁴⁰ Ibidem, s. 194-196.

⁴¹ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Gdańsk 2018, s. 89-91.

stanou v celoživotním učení autonomními. Učitelé by si měli vážit získávání nových znalostí a umět je inovovat. Musí být plně zapojeni do celoživotního učení, rozvíjet se a přizpůsobovat se po celý svůj profesní život. Učitelé by se měli aktivně zapojit do profesního rozvoje, a to by mělo být zahrnuto do systému⁴². Tato očekávání jsou velmi vysoká a vyžadují od učitelů velké úsilí. Navíc s ohledem na měnící se zákon ve školství lze nabýt dojmu, že učitelská profese patří mezi povolání, které nejsou stabilní a ani ziskové.

Jak vidno, rozsah požadavků na učitele je velmi široký. Mezi ně patří tyto východiska⁴³:

1. související se způsobem, jakým probíhá vyučovací proces;
2. související s plánováním a následným hodnocením výsledků žáků, vlastní práce a školních aktivit;
3. komunikaci se spoluúčastníky vzdělávacího procesu
4. vyplývající ze sociálních reforem a zavedení tržního hospodářství;
5. související s pokrokem vědy, techniky a využíváním médií ve vzdělávání.

Jak zdůrazňuje M. Nowak-Dziemianowicz, učitel pro způsob plnění své profesní role potřebuje znalosti adekvátní potřebám moderního vzdělávání, které spočívají v:

- okolním světě;
- vztahu já-svět;
- sobě samém (sebepoznání učitele).

Tyto tři dimenze vědění, rozlišené podle obsahového kritéria, obsahují vše, co je pro moderního učitele k vytvoření zralého, uspokojujícího a prorozvojového pedagogického vztahu nezbytné⁴⁴. Poznatky o světě, nezbytné pro vytvoření profesní role učitele zahrnují mimo jiné následující problematiku⁴⁵: kulturní; antropologické; filozofické; sociologický popis současnosti; místo, cíle a fungování veřejných a společenských institucí (včetně vzdělávacích institucí); ideologické typy a role ve společenském životě (zejména role a význam vzdělávací ideologie); popis, charakteristika, specifika, sociální umístění, vývojové problémy a možnosti různých sociálních skupin; popis hrozeb; oblasti a dimenze krize současnosti a současnosti jako čas krize.

Znalosti o vztazích já-svět zahrnují mimo jiné související problémy⁴⁶: porozumění procesům výchovy a vzdělávání v moderním světě; role a funkce výchovy v životě

⁴² M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej...*, op. cit., s. 18.

⁴³ M. Wasielewska, *Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji*, „Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 19, 2010, s. 87.

⁴⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19 (2/2014), 2014, s. 117.

⁴⁵ Ibidem, s. 117.

⁴⁶ Ibidem, s. 117-118.

společnosti a existenci jednotlivců; popis typů mezilidských vztahů a procesů, které tyto vztahy řídí; teorie sociální komunikace; teorie ovlivňování lidí; současné trendy teorie výchovy a vzdělávání, rozvoje masové kultury spolu se stereotypy v ní umístěných.

Sebezpoznání předpokládá mimo jiné⁴⁷: znalost a schopnost rozpoznat, pojmenovat, ovládat vlastní emoce a obavy; uspokojování potřeb; rozpoznání motivace a životních cílů; odhalování vlastních předpokladů a záměrů při pedagogické činnosti; schopnost analyzovat vlastní situaci; znalost vlastních způsobů, jak dávat světu smysl.

Je třeba rovněž připomenout, jak tvrdí Barbara Kutrowska, že „učitel působící v moderní škole musí být především důkladně vzděláván v interdisciplinárním a inovativním duchu a činnosti které realizuje. Mělo by spočívat ve vytváření kognitivních situací, strukturování žákovských znalostí, podněcování výzkumu, poradenství, vzbuzení zvědavosti u studentů, společné budování systému humanistických, environmentálních a sociálních hodnot. To má za následek posílení pozitivní image školy, učitele a v neposlední řadě i image sebe sama, neboť ten u žáka posiluje pocit kompetence a sebeúcty“⁴⁸.

B. Kutrowska dělí kompetence na⁴⁹:

1. kompetence instrumentální, odborné – interpretační a komunikační, tvůrčí, kooperativní, pragmatické, informačně-technologické;
2. kompetence morální i etické;
3. kompetence věcné a metodické.

Zenon Gajdzica si trefně všímá, že různé typologie profesních kompetencí označují skupiny úkolů, které učitel plní v procesu vzdělávání a výchovy⁵⁰.

Jak je vidět, pokusy o definici odborných kompetencí byly učiněny mnohokrát. Je obtížné se rozhodnout pro jedinou správnou definici odborné způsobilosti učitele. S ohledem na široký záběr těchto definic je však třeba připomenout, že tato profese je nepochybně spojena s neustálým zlepšováním úrovně kompetencí. Budoucí učitelé si při výběru tohoto povolání musí uvědomit, že stále rychlejší rozvoj civilizace na ně znamená také neustálé zvyšující nároky. Oblasti kompetencí se neustále mění. Typickým příkladem je i pandemie koronaviru SARS-CoV 2, která přiměla učitele

⁴⁷ Ibidem, s. 118.

⁴⁸ B. Kutrowska, *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej*, „Szkoła-Zawód-Praca”, nr 14 (19), 2017, s. 49.

⁴⁹ B. Kutrowska, *Nabywanie zawodowych kompetencji nauczycielskich. Perspektywa biograficzna*, [w:] *raport z badań pedagogicznych*, red. M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates, Wydawnictwo Akademii Specjalnej, Warszawa 2014, s. 191.

⁵⁰ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 68.

ve velmi krátké době posílit své kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Navzdory tomu, že klasické, prezenční vzdělávání je stále dominantní formou pedagogické interakce, v důsledku nečekané a náhlé šířící pandemie dostala věda bohužel zcela jiný rozměr a donutila každého přizpůsobit se změnám⁵¹.

Všechny tyto zkušenosti nám ukázaly, s jakými obtížemi se pedagogové potýkají a jak musí být otevření neustále zlepšovat své kompetence.

Je třeba také připomenout co zdůrazňují Inetta Nowosad a Klaudia Pietrań, že „v práci učitele by dominantní roli měly hrát pedagogické znalosti, které student získá v průběhu přípravy na povolání. V průběhu praxe je rozšiřována o vlastní zkušenost, uspořádaná a systematizovaná, vytvářející individuální obraz o interpretaci pedagogické reality“, a tak má napomáhat budování vlastních odborných kompetencí⁵².

1.3 Klíčové kompetence ve výuce

Samotný význam „klíčových kompetencí“ lze chápat jako kompetence nezbytné pro učení, práci nebo fungování v každodenním životě. Nejde jen o znalosti, dovednosti a způsoby využití znalostí a dovedností v určitých situacích, ale především o efektivní, ověřené způsoby využití znalostí a dovedností v konkrétních, daných situacích, a postoje odpovídající těmto situacím. V tomto kontextu autor vnímá kompetence a později v práci chce čtenáři představit různé koncepty a přístupy k diskutovaným konceptům související s nastolenou výzkumnou problematikou.

Monique Canto-Sperber a Jean-Pierre Dupuy definují klíčové kompetence jako nezbytné kompetence z pohledu tzv. „slušného života“. „Slušný život“ může mít podle autorů mnoho podob a jeho základními rysy jsou úspěšné, odpovědné a produktivní fungování doma, ve světě ekonomiky i světa politiky. Podle jejich názoru jsou kompetence potřebné k přesahu daleko za hranice věcných znalostí a představují spíše formu know-how než know-what⁵³.

Vzhledem k tomu, že žijeme ve světě permanentních změn, měly by klíčové kompetence umožňovat efektivní adaptaci na proměny okolní reality. Kromě toho

⁵¹ S. Śliwa, V. Saienko, M. Kowalski, *Educating students during a pandemic in the light of research*, „International Journal of Educational Development“, nr 87, 2021, s. 3.

⁵² I. Nowosad, K. Pietrań, *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszlých nauczycieli do współpracy z rodzicami*, „Rocznik Lubuski“, tom 41, część 1, 2015, s. 142.

⁵³ *Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiazkowego*, opracowanie red. Wersji polskiej A. Smoczyńska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 14.

by měly být brány v úvahu potenciální přínosy pro společnost bez ohledu na pohlaví, sociální postavení, rasu, kulturu, jazyk; dodržování lidských hodnot a zákonů etiky. Důležitý je i kontext jejich využití ve smyslu situací, ve kterých bude možné tyto kompetence využít⁵⁴.

Klíčové kompetence se stávají zvláště důležitými v intenzivně se rozvíjející znalostní společnosti, poskytují lidem větší flexibilitu, umožňují rychlejší přizpůsobení se rychlým změnám ve světě, ve kterém jsou stále čtenější a složitější vzájemné vztahy mezi různými oblastmi lidské činnosti, a tedy i lidskými dovednostmi. V dospělém životě člověka jsou také základním faktorem inovace, produktivity, konkurenceschopnosti a ovlivňují také motivaci, spokojenost, pocit pohody, a tím i kvalitu jeho práce⁵⁵.

Podle definice navržené Radou Evropské unie jsou klíčové kompetence definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů, přičemž⁵⁶:

- znalosti se skládají z faktů, čísel, pojmů, myšlenek a teorií, které jsou již zakotveny a pomáhají porozumět konkrétnímu oboru nebo problematice;
- dovednosti jsou definovány jako schopnosti a možnosti provádět procesy a využívat existující znalosti k dosahování výsledků;
- Postoje popisují dispozice a způsoby myšlení jednat nebo reagovat na myšlenky, lidi nebo situace.

Rada dále píše, že „klíčové kompetence jsou ty, které všichni jednotlivci potřebují pro seberealizaci a osobní rozvoj, zaměstnatelnost, sociální začlenění a aktivní občanství. Jsou rozvíjeny z hlediska celoživotního učení, od raného dětství po celý dospělý život, prostřednictvím formálního, neformálního a informálního učení. Tyto kompetence lze využít v mnoha různých kontextech a s různými vztahy. Jejich rozsahy se překrývají a spolu souvisí; aspekty nezbytné v jedné oblasti podporují kompetenci v jiné. Dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti jsou součástí všech klíčových kompetencí“⁵⁷.

Rada proto stanovila osm klíčových kompetencí⁵⁸:

- kompetence v oblasti čtení a psaní;

⁵⁴ K. Borowska-Kalbarczyk, *Umiejętność indywidualnego zarządzania informacjami jako kompetencja kluczowa w społeczeństwie wiedzy, Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 32.

⁵⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, *Wprowadzenie, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 7.

⁵⁶ Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C/189/01).

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

- kompetence jazykové;
- kompetence matematické, kompetence v oblastech přírodních věd, technologií a inženýrství;
- kompetence digitální;
- kompetence personální, sociální a učení se;
- kompetence občanské;
- kompetence k podnikání;
- kompetence v oblasti kulturní.

Klíčové kompetence jsou souborem nejdůležitějších kompetencí, bez kterých nelze rozvíjet kompetence ostatní. Znalosti, dovednosti a postoje jsou společnými rysy všech klíčových kompetencí⁵⁹, což odpovídá výzkumným předpokladům autora a jím zvolenému konceptu souvisejícímu s klíčovými kompetencemi.

„V rámci klíčových kompetencí je navrženo několik kategorií zaměřených na různé dimenze lidského života a související dovednosti a znalosti, jako jsou: komunikační, matematické a vědecko-technické kompetence, dále IT, sociální a morální kompetence, schopnost učit se, iniciativa a podnikavost, stejně jako kulturní povědomí“⁶⁰.

Co je také důležité pro autorovy výzkumné předpoklady, zejména v dnešní době musíme myslet na kulturní odlišnosti, které mají šanci překročit úzce chápanou toleranci, v níž jen stěží „uneseme“ někoho, kdo se svým kulturním fungováním liší od toho, co známe z vlastních referenčních skupin“⁶¹. O kulturních kompetencích lze uvažovat ve dvou dimenzích, podle toho, jak široce pojmem kulturu samotnou. První možnosti budou kompetence zahrnovat internalizaci nejobecnějších norem, které jedinci umožňují pocítovat vztah ke komunitě, kterou jedinec vnímá jako svou vlastní. Ve druhé variantě budou kulturní kompetence znamenat orientaci jednotlivce v oblasti národního kulturní tradice. V evropských kulturách je být příslušníkem národa spojeno s minimální znalostí událostí, postav a uměleckých děl souvisejících s tímto národem⁶².

A je třeba zdůraznit, jak píše Marek Rembierz, úkolem interkulturního vzdělávání je hledat hodnoty mající rozměr univerzálních hodnot, utvářet postoj racionální otevřenosti vůči kulturní jinakosti a také rozvíjet dovednosti interkulturní komunikace

⁵⁹ B. Dudel, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 12.

⁶⁰ A. Nowak-Łojewska, *Kompetencje kluczowe w edukacji dzieci: od deklaracji do realizacji*, „Rocznik Lubuski” tom 46, cz. 1, 2020, s. 51.

⁶¹ M. Sobecki, *Tożsamość społeczno-kulturowa w perspektywie egzystencjalnej, Kontekst edukacji międzykulturowej*, „Pedagogika społeczna”, nr 3 & 73), 2019, s. 210.

⁶² M. Sobecki, *Poczucie tożsamości narodowej a świadomość kulturowa młodych Litwinów i Białorusinów, uczniów liceów ogólnokształcących*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, nr 1, 1997, s. 141.

v rámci a setkávání se odlišností⁶⁵. Autor navíc zdůrazňuje, že badatelský postoj pedagoga by měl vyžadovat prokázání vysoké intelektuální kultury, zejména kritiky, která „umožňuje povznést se nad to, co občas bývá věcnou zaujatou pozicí a překonat dogmatickou zatvřelost“ v záležitostech zásadních pro rozvoj teorie a praxe interkulturního vzdělávání⁶⁴.

Klíčové kompetence jsou také chápány jako dovednosti související mj. s učním, digitálními kompetencemi, efektivní online spoluprací, smyslem pro iniciativu a podnikání⁶⁵.

Za prvé třeba bezesporu zdůraznit, že klíčové kompetence by měly odpovídat potřebám celé komunity bez ohledu na pohlaví, sociální postavení, rasu, kulturu, sociální původ či jazyk. Za druhé, musí být v souladu s hodnotami a zákony etiky, ekonomiky a kultury přijatými společností. Za třetí, cílem je proto připravit všechny občany na plnění tak různorodých rolí, jako jsou: vystupovat jako zaměstnanci, studenti, rodiče, opatrovníci a účastníci politického a kulturního života, ale i jako organizátoři volného času⁶⁶.

Klíčové kompetence umožňují mj.⁶⁷: efektivně a prakticky působit na trhu práce, přizpůsobit se podmínkám měnícího se prostředí, adekvátně reagovat na potřeby trhu v oblasti vysoce kvalifikovaného personálu, zvyšovat svou kvalifikaci na trhu práce, efektivně „prodat“ svou kvalifikaci, snižovat stres a předcházet syndromu vyhoření, zvyšovat nadšení a uspokojení z práce, zintenzivnit pocit osobního i profesního života.

Stefan T. Kwiatkowski uvádí velmi zajímavý model konceptu klíčových kompetencí pro učitele, navržený Americkou asociací pedagogických škol, zohledňující tři základní kategorie dovedností 21. století⁶⁸:

- týkající se učení a inovací (včetně kritického myšlení, komunikačních kompetencí a spolupráce, kreativity);
- související s tokem a zdroji informací, využíváním médií a produktů moderní technologie;

⁶⁵ M. Rembierz, *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 2 (9), 2018, s. 91.

⁶⁴ M. Rembierz, *Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 7, 2017, s. 44.

⁶⁵ K. Karlgren, S. Paavola, M.B. Ligorio, *Introduction: what are knowledge work practices in education? How can we study and promote them?*, „Research Papers in Education”, 2020, vol. 35, nr 1, s. 1.

⁶⁶ *Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie...*, op. cit., s. 14-15.

⁶⁷ B. Dobińska, *Podręcznik barometru kompetencji kluczowych- dla słuchaczy studiów podyplomowych*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2015, s. 8.

⁶⁸ S. T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, red. S. T. Kwiatkowski, D. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 135.

- související s široce chápaným každodenním fungováním a profesní kariérou (např. adaptivní schopnosti, projevoování iniciativy, produktivita, vůdcovství nebo sociální kompetence).

Jak zdůrazňuje Monika Wiśniewska-Kin, rozvíjení kompetencí žáků ve vyučovacím procesu by nemělo být chápáno jako zvládnání procesu osvojování znalostí, rozvíjení dovedností a návyků, ale jako uvolňování a rozvíjení kognitivních schopností, utváření výzkumných postojů, a především stimulace připravenosti k definovat své vlastní místo v reálném světě a ve světě hodnot, díky čemuž si dítě uvědomuje svou existenci jako jednotlivce⁶⁹.

Navíc, jak píše Irena Adamek, je třeba připomenout, že od učitele se vyžaduje mnoho „dovedností bez ohledu na předmět výuky a mezioborové či průřezové kompetence k řešení problémů v různých tematických i organizačních oblastech“⁷⁰. Na druhou stranu Inetta Nowosad tvrdí, že škola se musí otevřít měnícím se podmínkám prostředí, aby vychovávala budoucí generace tak, aby mohly těžit ze znalostí, ale také tvořit⁷¹.

Z prezentovaných přístupů a konceptů souvisejících s chápáním klíčových kompetencí je vidět, že se v čase mění, což je diktováno neustálým ekonomickým a společenským rozvojem či globalizací. Výrazný vliv na změnu rozsahu klíčových kompetencí bude mít i rychlý rozvoj informačních a komunikačních technologií. Pandemie koronaviru SARS-CoV-2 navíc donutila zejména učitele, studenty i jejich rodiče k rychlému posílení kompetencí v této oblasti.

Navzdory neustálým změnám však klíčové kompetence, chápané jako kombinace znalostí, dovedností a postojů, umožňují lidem fungovat adekvátněji a efektivněji v moderním světě.

1.4 Kritické kompetence ve výuce

Jak navrhuje Rada Evropské unie ve svých doporučeních, oblast související s kompetencemi v oblasti porozumění a vytváření informací je oblastí, ve které by měly být kritické myslící posíleny.

⁶⁹ M. Wiśniewska-Kin, *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 25.

⁷⁰ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 16.

⁷¹ I. Nowosad, *Innowacje i przedsiębiorczość w szkole jako odpowiedź na wyzwania zmieniającego się świata*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, Sectio J”, Vol. XXXII, 4, 2019, s. 29.

Kritické kompetence autor chápe jako znalosti, dovednosti a postoje související s reflektivní, nestrannou a konstruktivní kritikou. Umožňují člověku správně fungovat ve světě kolem sebe tím, že odolává různým tlakům okolí, jedná samostatně, nebo především správně interpretuje fakta na základě vhodné analýzy charakterizované badatelským postojem i sebekritikou vůči svému jednání a postoje.

Iwona Czaja-Chudyba píše o konstruktivně kritické orientaci, která je spojena s „postojem ke světu vyjádřeným všímavostí, reflexivitou, otevřenou a konstruktivní skepsí, nadhledem a nestranností při analýze informací. Konstruktivně kritická orientace vyjadřuje subjektivní vztah mezi sebou samým a sociální realitou. Složkami této orientace jsou hodnoty, běžná znalost reality (kognitivní složka), systémové hodnocení (emocionálně-hodnotová složka) a dispozice k jednání (behaviorální složka)⁷².

Podle doporučení Rady je schopnost porozumět a vytvářet informace dovednost identifikovat, chápat, vyjadřovat, vytvářet a interpretovat pojmy, pocity, fakta a názory řečí a písmem, za použití obrázků, zvuků a digitálních materiálů ve všech oblastech a kontextech. Předpokládá dovednost efektivně komunikovat s ostatními přiměřeným a kreativním způsobem. Mezi tyto kompetence patří také schopnost rozlišovat a používat různé typy zdrojů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat vhodné pomůcky, formulovat a vyjadřovat své ústní i písemné argumenty přesvědčivým způsobem, který odpovídá kontextu. Patří mezi ně kritické myšlení, schopnost vyhodnocovat informace a pracovat s nimi. Podle těchto doporučení je pozitivní přístup spojen s porozuměním a produkcí informací, které zahrnují připravenost na kritický a konstruktivní dialog, citlivost k estetice a zájem o interakci s ostatními lidmi. Souvisí s vědomím vlivu jazyka na druhé lidi a s potřebou rozumět a používat jazyk pozitivním a společensky odpovědným způsobem⁷³.

Z této úvahy tedy vyplývá, že kritické myšlení je hlavní složkou kritických kompetencí a v literatuře na toto téma jsou kritické kompetence vnímány především prizmatem kritického myšlení.

Kritické myšlení má různé definice. Podle H. Khaliliho a M. Hosseina Zadeha jde o proces, který usnadňuje řešení problémů a rozhodování. Pomocí naší schopnosti kriticky myslet jsme schopni uvažovat o nových a komplexních problémech, abychom mohli určit, co bychom měli dělat nebo čemu bychom měli věřit. Kognitivní dovednosti kritického myšlení by měly pokrývat oblasti interpretace, analýzy, hodnocení,

⁷² I. Czaja-Chudyba, *Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 138.

⁷³ Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C/189/01).

vyvozování, vysvětlování a seberegulace⁷⁴. Marcin Będkowski zase uvádí, že „to obecně znamená určitou formu praktické logiky, zaměřenou na analýzu každodenních argumentů a širokou škálu dovedností a postojů vyvinutých díky ní“⁷⁵. Je to kognitivní aktivita pro vnímání a hodnocení dat a jevů na základě dovedností, jako je uvažování a analýza⁷⁶.

Kritické myšlení je racionální, reflektivní myšlení zaměřené na rozhodování, čemu věřit nebo co dělat. Lidé uvažují kriticky, když se snaží vyřešit problém, vyhodnotit hádku, rozhodnout se na základě přesvědčení, nebo učinit rozhodnutí obecně. K dosažení těchto cílů hodnotí kritické myšlení nejen produkty a výsledky myšlení – tedy přesvědčení, volby, závěry, hypotézy atd., ale také procesy, které je generovaly, tedy úvahy, které k takovým závěrům vedly, včetně povaha rozhodovacího procesu k němu vedoucího (alternativy). Kritické myšlení je tedy procesem vyššího řádu a jako takové není automatické, vyžaduje sebeurčení, reflexi, úsilí, sebekontrolu a metakognici. Jinými slovy, je to záměrný a zaměřený proces zahrnující interpretaci a hodnocení informací nebo zkušeností⁷⁷.

Kritické myšlení je intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a obratné konceptualizace, aplikace, analýzy, syntézy, vyhodnocování informací shromážděných nebo vytvořených pozorováními, zkušenostmi, reflexí, myšlením nebo komunikací, který slouží jako vodítko k přesvědčení a jednání. Ve své příkladné podobě je založen na takových univerzálních intelektuálních hodnotách, jako jsou: transparentnost, přesnost, důslednost, vztah k tématu, důkazy, rovnost, hloubka, šíře a ne-strannost, které přesahují disciplinární rozdělení⁷⁸.

Kritické myšlení je účelové, legitimní a cílené. Je to typ myšlení zapojený do řešení problémů, vyvozování závěrů, počítání pravděpodobností a přijímání vhodných rozhodnutí. Kritici používají tyto dovednosti přiměřeně, bez nabádání, obvykle s vědomým záměrem a v různých situacích⁷⁹.

⁷⁴ H. Khalili, M. Hossein Zadeh, *Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST)*, „Journal of Medical Education”, vol. 3, no. 1, s. 30.

⁷⁵ M. Będkowski, *Nauczyć krytycznego myślenia i jasnej mowy. postulaty krytycyzmu i jasności a sprawa tzw. logiki ogólnej*, „Studia semiotyczne”, tom XXXIII, nr 2, 2019, s. 170.

⁷⁶ H. Babamohamdi, H. Khalili, *Comparison of critical thinking skills in students of nursing in continuous and interrupted BS sections of Semnan University of Medical Sciences*, „Journal of Medical Education”, Vol. 6, nr 2, s. 172.

⁷⁷ J. Valenzuela, A. M^a Nieto, C. Saiz, *Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology”, nr 24, 2011, s. 826.

⁷⁸ <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> za K. Górniak-Kocikowska, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (Przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” nr 25, 2014, za s. 23.

⁷⁹ D. F. Halpern, *Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker*, „New directions for teaching and learning”, nr 80, 1999, s. 70.

Je to pokračující kognitivní proces logického uvažování, ve kterém jednotlivec metodicky zkoumá a analyzuje problémy, interpretuje složité myšlenky, bere v úvahu všechny aspekty situace a/nebo argumentuje tam, kde je to vhodné, jedná moudře⁸⁰.

Kritické myšlení obecně klade důraz na uvažování, logické myšlení a zaměřuje se na schopnost jednotlivce porozumět problému a vytvořit rozumná řešení⁸¹.

Podle Martina Będkowského spočívá kritické myšlení v nepřijímání bezmyšlenkovitých přesvědčení, pro které nemáme dostatečné zdůvodnění. Postulát kritického myšlení může být např. porušen bezohlednou vírou slově někoho jiného (autorit), a také vlivem našich pocitů a tužeb⁸². Iwona Czaja-Chudyba zdůrazňuje, že „mezi způsoby chápání kritického myšlení lze rozlišit ty, které odkazují na schopnost nestranného úsudku, analytického uvažování a naznačují procedurální povahu. Rovněž takové, které lze vykonávat kritickým myšlením v život jednotlivce nebo společnosti“⁸³.

V návaznosti na výzkumníky z Delphi⁸⁴ by kritické myšlení podle P. A. Facione mělo být chápáno jako záměrný, seberegulující úsudek, jehož výsledkem je interpretace, analýza, hodnocení a dedukce, stejně jako objasnění důkazů, koncepční, metodologické, kriteriologické nebo kontextové úvahy, na nichž je úsudek založen. Panel Delphi také identifikoval vlastnosti ideálního „kritického myslitele“. Totiž, ideální „kritický myslitel“ je obvykle zvědavý, dobře informovaný, důvěřivý rozumu, otevřený, flexibilní, spravedlivý v úsudku, čestný tváří v tvář osobním předsudkům, rozvážný v úsudku, dychtivý přehodnotit, jasný ve věcech, řádný v složité záležitosti, svědomitý při vyhledávání relevantních informací, rozumný ve výběru kritérií, zaměřený na výzkum a vytrvalý v hledání výsledků, které jsou tak přesné, jak to předmět a okolnosti studie dovolují⁸⁵.

Výzkumníci panelu Delphi identifikovali šest klíčových kognitivních dovedností pro koncept kritického myšlení. Jedná se o interpretaci, analýzu, hodnocení, vysvětlení, vyvozování a seberegulaci. Jsou definovány následovně⁸⁶:

⁸⁰ J. Profetto-McGrath, *The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students*, „Journal of Advanced Nursing“, Nr 43 (6), s. 570.

⁸¹ Hong J-Ch., Hsiao H-S., Chen P-H., Lu Ch-Ch., Tai K-H., Tsai C-R., *Critical attitude and ability associated with students' self-confidence and attitude toward "predict-observe-explain" online science inquiry learning*, „Computers and education“, nr 166, 2021, s. 1-14.

⁸² M. Będkowski, op. cit., s. 171.

⁸³ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 13.

⁸⁴ Tento projekt probíhal od února 1988 do listopadu 1989, kdy byla metoda Delphi použita jako metoda kvalitativního výzkumu v oblasti analýzy kritického myšlení. Během 6 kol se jmenovaní experti panelu podělili o své připomínky ke kritickému myšlení a na konci projektu byla vypracována závěrečná zpráva vedoucím projektu.

⁸⁵ P. A. Facione, *The California Critical Thinking Skills Test—College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity*, California Academic Press, 1990, s. 1-21. Raport z badání. s. 6-7.

⁸⁶ Ibidem, s. 7-8.

1. **Interpretace:** „pochopit a vyjádřit význam široké škály zkušeností, situací, dat, událostí, úsudků, konvencí, přesvědčení, pravidel, postupů nebo kritérií“. Interpretace zahrnuje dovednosti kategorizace, dekodování významu a vysvětlování významu.
2. **Analýza:** „určit zamýšlené a skutečné odvozené vztahy mezi prohlášeními, otázkami, koncepty, popisy nebo jinými formami reprezentace, které mají vyjadřovat přesvědčení, soudy, zkušenosti, důvody, informace nebo názory“. Analýza zahrnuje schopnost zkoumat nápady, odhalovat argumenty a analyzovat argumenty do jejich základních prvků.
3. **Hodnocení:** „posouzení věrohodnosti prohlášení nebo jiných sdělení, která jsou popisy vnímání, zkušeností, situací, úsudků, přesvědčení nebo názorů osoby; a vyhodnotit logickou sílu skutečných nebo zamýšlených odvozených vztahů mezi prohlášeními, popisy, otázkami nebo jinými formami reprezentace“. Hodnocení zahrnuje dovednosti v posuzování nároků a hodnocení argumentů.
4. **Usuzování:** týká se identifikace a zajištění prvků potřebných k dosažení racionálních závěrů; formulování odhadů a hypotéz, zvažování relevantních informací a vyvozování závěrů z dat, prohlášení, principů, důkazů, úsudků, přesvědčení, názorů, konceptů, popisů, otázek nebo jiných forem reprezentace. Usuzování zahrnuje dovednosti zpochybňovat důkazy, vytvářet alternativní odhady a vyvozovat závěry.
5. **Vysvětlení:** definuje výsledky vlastního uvažování; tuto úvahu dokládá důkazními, koncepčními, metodologickými, kriteriologickými a kontextuálními úvahami, na nichž byly výsledky založeny, a předkládá své úvahy ve formě přesvědčivých argumentů. Vysvětlení zahrnuje schopnost prezentovat výsledky, zdůvodňovat postupy a prezentovat argumenty.
6. **Metakognice:** je seberegulace, která je definována jako sebevědomé sledování vlastních kognitivních činností, prvků používaných v těchto činnostech a získaných výsledků, zejména aplikací analytických a hodnotících dovedností na vlastní úsudky za účelem zpochybnit, potvrdit nebo opravit něčí úvahy nebo výsledky. Seberegulace rozvíjí schopnosti sebeovládání a sebekorekce.

S ohledem na potřeby současného vzdělávání je velmi důležité rozvíjet kritické myšlení, bez kterého nelze ve světě fungovat. Je důležité jej rozvíjet již od útlého věku. Na to tedy musí být především připraven učitel předškolního a raného věku dítěte: má-li takovou schopnost, měl by ji vědomě rozvíjet u dětí, které vyučuje⁸⁷.

⁸⁷ B. Nawolska, J. Żądło-Trededr, *(Bez)krytyczne myślenie, (nie)potrzebne nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej*, „Humanum”, nr 25 (2), 2017, s. 175.

Jak postulovali G. Watson a E. Glaser, toto kritické myšlení zahrnuje schopnost: rozpoznat existující problémy a potřebu vytvářet důkazy na podporu toho, co se tvrdí, že je pravda; poznávání povahy důležitých závěrů, abstrakcí a zobecnění, v nichž je logicky určena důležitost nebo přesnost různých typů důkazů; jako je schopnost používat a aplikovat předchozí znalosti a postoje⁸⁸.

Pokud jde o aplikaci obsahu výukové techniky ve škole, výuka, která podporuje memorování (často dočasné znalosti), nepodporuje kritické myšlení. Zatímco některé obsahy, jako jsou např. definice slovní zásoby, vyžadující paměť, aplikace obsahu stimulačního myšlení spouští kritické myšlení. Výuka, která podporuje kritické myšlení, využívá techniky dotazování, které vyžadují, aby studenti analyzovali, syntetizovali a hodnotili informace za účelem řešení problémů a rozhodování, spíše než pouhé opakování informací (memorování). Vzhledem k tomu, že kritické myšlení je mentální návyk, který vyžaduje, aby studenti přemýšleli o svém myšlení a zlepšovali proces, je zapotřebí, aby používali dovednosti myšlení vyššího řádu – nepamatovali si data nebo nepřijímali to co čtou, nebo říkají bez kritického myšlení⁸⁹.

Jak píše K. Górnjak-Kocikowska, „proces vyučování a učení je spojen s dialogem mezi žákem a učitelem, bez ohledu na to, zda tento dialog probíhá v «mluvené» nebo «tiché» formě (v druhém případě obvykle v písemné formě). Jedním ze základních rysů dialogu jako formy komunikace je výměna rolí mezi jeho účastníky: když jeden mluví, druhý naslouchá a naopak. V případě samostudia vede student současně vnitřní dialog, přecházející z jedné role do druhé, podobně jako někdo, kdo hraje šachy sám se sebou“⁹⁰.

Překážky ve výuce kritického myšlení jsou často výsledkem praktických omezení tradiční třídy. Učitelé mají zejména jen omezené množství času na interakci se studenty. Prostředí třídy tváří v tvář velí, že pokyny by měly být poněkud zobecněné, aby byly použitelné, srozumitelné a přizpůsobené tak, aby současně vyhovovaly potřebám velké školy a množství různorodých studentů. Tento typ časově omezeného skupinového prostředí často vyžaduje didaktickou vyučovací strategii, ve které učitel provádí studenty předem stanoveným souborem materiálů s minimálním časem stráveným individuální interakcí nebo kritickou analýzou prezentovaných informací⁹¹. Je však

⁸⁸ C. S. Pacheco, C. I. Herrera, *A conceptual proposal and operational definitions of the cognitive processes of complex thinking*, „Thinking skills and creativity”, nr 39, 2021, s. 5.

⁸⁹ L. G. Snyder, M. J. Snyder, *Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills*, „The Delta Pi Epsilon Journal”, Nr 2, Spring/Summer 2008, s. 91.

⁹⁰ K. Górnjak-Kocikowska, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (Przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” nr 25, 2014, za s. 26.

⁹¹ B. J. Mandernach, *Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking*, „Critical Thinking”, nr 1, 2006, s. 42.

třeba vzít v úvahu to, co tvrdí Kazimierz Denek, že kromě formování kritického myšlení by měli být formováni i účastníci procesu vzdělávání dovednosti kreativního myšlení⁹².

Kritické myšlení vyžaduje trénink, praxi a trpělivost. Studenti se mohou zpočátku výuce technik dotazování bránit, navíc pokud se od nich dříve vyžadovalo, aby si pouze pamatovali informace a nemysleli na to, co se učí. Mohou se potýkat s hodnotícími otázkami, které nejsou doslova převzaty z knih. Povzbuzováním studentů v průběhu celého procesu a modelováním mentálního chování však lze dovednosti kritického myšlení studentů zlepšit⁹³.

Mělo by se také zdůraznit, že k aplikaci dovedností kritického myšlení ve škole nestačí mít pouze znalosti z předmětu, ale že tyto dovednosti mohou vyžadovat konceptualizaci specifickým způsobem pro daný předmět. Předmětové znalosti jsou důležité, ale stejně důležité jsou obecnější dovednosti kritického myšlení, jako je uvažování a argumentace⁹⁴.

Předpokládáme, že kritické myšlení je racionální reflektivní činnost zaměřená na rozhodování čemu věřit nebo co dělat. Kritický myslitel⁹⁵:

1. Má otevřenou mysl a zná alternativy;
2. Touží být dobře informován;
3. Dokáže dobře posoudit důvěryhodnost zdrojů;
4. Identifikuje závěry, příčiny a předpoklady;
5. Klade vhodné vysvětlující otázky;
6. Dobře vyhodnocuje kvalitu argumentu, včetně jeho zdůvodnění, předpokladů, důkazů a míry podpory závěrů;
7. Dokáže dobře rozvíjet a hájit zvolenou pozici;
8. Formuluje věrohodné hypotézy;
9. Dobře plánuje a provádí experimenty;
10. Definuje pojmy způsobem odpovídajícím kontextu;
11. V odůvodněných případech vyvozuje závěry – ale opatrně;
12. Integruje všechny zásady z tohoto seznamu.

⁹² K. Denek, Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, nr 2, 2013, s. 13.

⁹³ L. G. Snyder, M. J. Snyder, *Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills*, „The Delta Pi Epsilon Journal”, Nr 2, Spring/Summer 2008, s. 97.

⁹⁴ Stupple E. J.N., Maratos F. A., Elander J., Hunt T. E., Cheung K. Y.F., Aubeeluck A. V., *Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking*, „Thinking Skills and Creativity”, nr 23, 2017, s. 92.

⁹⁵ R. Ennis, *Critical Thinking: Reflection and perspective, Assessing Critical Thinking about Values: A Quasi-Experimental Study*, „Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines”, vol. 26, nr 1, 2011, s. 12.

Jak poznamenává T. Kalbarczyk, úspěch ve výuce kritického myšlení závisí stejnou měrou jednak na vytváření příznivých podmínek ve školách, a jednak na konkrétním obsahu a metodách výuky. Ve stále rychleji se měnícím světě se dovednosti stávají důležitějšími než znalosti, a proto by kritické myšlení jako klíčová kompetence mělo najít správné místo v plánování vzdělávání. Neobejde se to bez systémových změn, které zohlední vhodnou přípravu škol a učitelů a poskytnou jim vhodnou podporu při vzdělávacím procesu na vysoké škole⁹⁶.

Proto, jak zdůrazňuje Jolanta Szempruch, „je také důležité při konstruování znalostí učitele prohlubovat osobní porozumění a oddanost sociální změně, reflektovat a kreativně řešit problémy, zdůrazňovat mravní rozměr praxe, deklarovat vlastní postoje a přesvědčení“⁹⁷.

Shrme-li tuto kapitolu, je třeba připomenout, jak píše Henryk Mizerek, že kritické myšlení vyžaduje kombinaci intelektuálních kompetencí, interpersonálních dovedností a také vysokých etických standardů. V první oblasti je zvláště důležitá schopnost zachovat intelektuální jednotu a duševní integritu. Kritické myšlení je v tomto smyslu intelektuální kompetence vyššího řádu, která zahrnuje ochotu respektovat přísné standardy excelence. Interpersonální dovednosti jsou zase zárukou efektivní komunikace, zejména dialogu. Kromě toho kritické myšlení také vyžaduje respektování vysokých etických standardů. Nemělo by být motivováno egoistickými motivy. Schopnost efektivně manipulovat s nápady ve službách široce chápaného vlastního zájmu nebo zájmu vlastní skupiny není kritickým myšlením⁹⁸.

⁹⁶ T. Kalbarczyk, *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja”, nr 25, 2014, s. 16.

⁹⁷ J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2019, s. 31.

⁹⁸ H. Mizerek, *Migoczące znaczenia kategorii krytyczna refleksja w dyskursach pedagogicznych*, „Colloquium”, nr 3 (43), 2021, s. 103-104.

II. METODOLOGICKÉ PŘEDPOKLADY VLASTNÍHO VÝZKUMU

2.1. Multiparadigmatická povaha pedagogického výzkumu

Podle Thomase Kuhna se výzkumníci pohybují v rámci určitého paradigmatu, tedy v rámci ustálených a společensky akceptovaných názorů, metod řešení vědeckých problémů, kultivovaných a ověřených principů a pravidel vědeckého bádání. Paradigma ukazuje, že určité vzorce skutečné vědecké praxe tvoří model, z něhož se odvíjí specifická, konzistentní tradice vědeckého výzkumu⁹⁹.

V pedagogické literatuře existuje mnoho typologií paradigmat. Příkladem takovéto návrhu může být zařazení klasického sociologického dělení na čtyři paradigmata Gibsona Burrella a Garetha Morgana, kteří vycházejí z metodologie pedagogiky Krzysztofa Rubacha, a to humanistické, interpretační, strukturalistické a funkcionalistické. Další dělení Robina S. Ushera, upravené na základě andragogiky Mieczysława Malewského, rozlišuje mezi těmito paradigmaty: pozitivistickým, interpretačním, kritickým a postmoderním¹⁰⁰.

V provedeném výzkumu byly přijaty dva přístupy: pozitivistický a interpretační. Pozitivistický přístup určovaný pozitivistickým paradigmatem souvisí

⁹⁹ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe, Podejścia i teorie, tom. 1*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 59.

¹⁰⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 106.

s pozitivistickým pohledem na svět, a tedy i volbou kvantitativních výzkumných metod.

Jak však tvrdí M. Nowak, bylo by chybou zacházet s přírodními vědami jako s jediným správným přístupem a badatel by se měl v mezioborovém dialogu otevřít i dalším oborům¹⁰¹. Proto byl ve výzkumu použit i interpretační přístup. Navíc, jak zdůrazňuje T. Hejnicka-Bezwińska, řada autorů varuje před nadvládou „jednoho správného“ výzkumného paradigmatu v humanitních, zejména společenských vědách¹⁰². Je však třeba mít na paměti, o čem píše Mirosław Kowalski: „je třeba si uvědomit, jak moc je naše současné myšlení pod tlakem poznatků přírodních věd a jak hluboko proniká kupř. hovorové myšlení, které se stalo záchytným bodem pro otázky a odpovědi současného člověka“¹⁰³.

Je třeba také zdůraznit, že podle Bogusława Śliwerského je pedagogika multiparadigmatickou vědou, v níž v daném období dominuje jedna z nich. Průlom v dané vědě nastává, když aktuálně dominantní paradigma ustoupí jinému, které dosud fungovalo na vedlejší koleji. Právě pomocí jednoho z mnoha různých předpokladů, tedy vzorců pedagogické racionality, lze popsat, vysvětlit, interpretovat, pochopit a navrhnout pedagogickou realitu a konstruovat pedagogickou teorii. Existence v postmoderní společnosti vylučuje výlučnost jediného paradigmatu. „Analýzou paradigmat v pedagogice akceptujeme skutečnost, že polská společnost a humanitní vědy odrážející stav její mysli jsou sociálně a ideologicky různorodé, a proto by věda měla také vyjadřovat axionormativní multiplicitu: mluvit mnoha jazyky, používat nástroje ke čtení myšlenek ve směsi teorií, proudů, trendů, směrů, doktrín, ideologií a světonázorů, hájit rozdíly, tím je rozšiřovat a prohlubovat, nebo je odstraňovat, aby se vrátila k uniformitě“¹⁰⁴.

Přístup související s interpretačním paradigmatem souvisel s antipozitivistickým viděním světa, a navíc podpořen kvalitativním výzkumem.

Názory Augusta Comta, že společnost lze studovat vědeckým způsobem, daly základ pro rozvoj pozitivistického přístupu, který je dnes často zpochybňován¹⁰⁵. Znak tohoto přístupu bylo¹⁰⁶:

- přijetí empirického přístupu k sociálním vědám;

¹⁰¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1999, s. 365.

¹⁰² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 344.

¹⁰³ M. Kowalski, *Status nauki wychodzącej z subiektywności i intencjonalności – refleksje (fenomenologie jako teoretyczna ariergarda podmiotu a problem naukowości analiz)*, „Rocznik Lubuski”, tom 44, cz. 2, 2018, s. 66.

¹⁰⁴ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna, Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 33.

¹⁰⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 58.

¹⁰⁶ T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2003 za B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów...*, op. cit., s. 62.

- zacházet s vědou jako s nejvyšší, a dokonce jedinou autentickou formou poznání;
- přesvědčení, že empirická vědecká metoda může a měla by být rozšířena na studium lidského duševního a sociálního života;
- víra v praktickou užitečnost vědeckých poznatků jako prostředku kontroly nebo regulace chování jednotlivců, skupin nebo sociálních společností.

Normativní (pozitivistické) paradigma zahrnuje dvě hlavní myšlenky. První se týká vnímání lidského chování, které se z velké části řídí principy, a druhá, že výzkum by měl být prováděn metodami přírodních věd. Interpretační paradigma se na rozdíl od svého normativního protějšku zaměřuje na jednotlivce. Normativní výzkum představuje pozitivismus, zatímco všechny teorie konstruované v kontextu interpretačního paradigmatu vykazují antipozitivistické tendence¹⁰⁷.

Interpretativismus je hluboce zakořeněn v subjektivním pohledu na sociální povahu a teorii poznání. Tato perspektiva je orientována na pochopení reality tak, jak se jejím účastníkům jeví. Hledá vysvětlení, odkazuje na vědomí, zkušenosti, přesvědčení a nápady lidí, kteří neustále konstruují a rekonstruují své činy. V tomto přístupu je sociální svět považován za stále se objevující a měnící se sociální proces vytvářený jednotlivci. Badatelé tohoto trendu se zaměřují na každodenní život, interpretují sociální jevy vyskytující se kolem nich. Interpretační paradigma čerpá z předpokladů sociologie regulace a výzkumníci spíše hledají vysvětlení toho, jak je svět konstruován v každodenních aktivitách sociálních aktérů¹⁰⁸.

Obě tato paradigma byla výzkumníkem považována za komplementární, nikoli alternativní, vzájemně se vylučující. Volba výzkumné perspektivy byla záměrná, nikoli náhodná. Kombinací paradigmat ve výzkumu se předpokládalo, že bude dosaženo zamýšleného výzkumného cíle a budou zodpovězeny položené otázky.

Jak zdůrazňuje M. Nowak-Dziemianowicz, volba výzkumné perspektivy „je vždy způsobem uvažování o světě, člověku, jejich vzájemných vztazích, způsobem vědomým a vždy ospravedlnitelným, ale odlišným, když se ptáme na jednání, subjektivitu, interpretaci, než když se ptáme na vztahy příčina-následek, když vysvětlujeme, hledáme fakta, struktury, tvrzení a události. Významy a věcnost se mohou stát předmětem našich otázek, hledání a popisů. Za volbu odpovídají naši výzkumní pracovníci, stejně jako odpovědnost za vše, co s touto volbou souvisí“¹⁰⁹.

¹⁰⁷ W. Łuszczuk, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu”, Z.3/2008, s. 23.

¹⁰⁸ B. Sław *Znaczenie paradygmatów...*, *op. cit.*, s. 78.

¹⁰⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 64.

Zde byl použit triangulační přístup. Výzkum se týkal jak sféry objektivních jevů, tak i oblasti předmětných, subjektivních jevů. Byly proto aplikovány postupy kvantitativní – statistické, tak i kvalitativní – interpretační analýza¹¹⁰.

V těchto studiích byly učiněny pokusy oba přístupy zkombinovat a získat pro interpretaci taková data, která by umožnila hlubší pochopení stanoveného problému v rámci výzkumu.

Výzkumné otázky, jak píše Bogusław Śliwerski, badatel zpracoval jako „fascinující teoretický, modelový, utopický problém, který se nemusí nutně týkat okolní či prožívané reality, ale umožní mu ji lépe poznat a pochopit“¹¹¹.

2.2. Předmět a cíl výzkumu

Podle Luby Sołomy je předmětem zkoumání objekt nebo jev, na kterém chceme výzkum provádět. Předmět zkoumání musí být navíc vymezen z hlediska prostoru a času¹¹². Předmětem zkoumání jsou lidé, předměty, věci i jevy, události a procesy, kterým podléhají a pro které chceme výzkum provádět¹¹³.

Předmětem pedagogického výzkumu mohou být podle K. Żegnałka fakta, jevy a pedagogické procesy s jejich determinantami, dále lidé, instituce, instituce a organizace zabývající se široce chápanou péčí, výchovou a vzdělávací činností. Podrobněji to může být mimo jiné osobnost učitele, vychovatele, jeho kompetence, vzdělání, profesní rozvoj a činnost¹¹⁴.

Výzkum proto předpokládá, že předmětem studie jsou kritické kompetence učitelů ze základních škol (1.-3. ročník v Polsku a 1.-5. ročník v ČR), akademických pracovníků, studentů a ředitelů základních škol z Polska a Česká republika.

Janusz Gnitecki rozlišuje tři kategorie cílů. Cíl Kognitivní (poznávací), který souvisí především s popisem, vysvětlením a predikcí pedagogických jevů. Cíl Teoretický, který souvisí mj. s rozvojem teoretického či empirického modelu, souvisí koncepcí didaktických a výchovných interakcí, stejně jako cíl Praktický s vypracováním

¹¹⁰ W. Dróźka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 133.

¹¹¹ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa, Krytyka naukowa (nie tylko) w pedagogice*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021, s. 108.

¹¹² L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 2002, s.38.

¹¹³ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 55.

¹¹⁴ K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 53-54.

pedagogických principů, tedy praktických směrnic¹¹⁵. Zbigniew Skorny se domnívá, že cíl vede k tomu, aby si výzkumník uvědomil, proč se pouští do výzkumu a k čemu mohou být výsledky v nich získané využity. Mezi výzkumnými cíli rozlišuje teoretické – kognitivní a praktické – realizační cíle. Teoretické a kognitivní cíle se týkají poznávání specifické kategorie jevů a jejich zákonitostí. Na druhé straně jsou praktické a realizační cíle spojeny s využitím výsledků výzkumu ve vzdělávací činnosti¹¹⁶.

Earl Babbie rozlišuje tři typy cílů sociálního výzkumu: průzkum, popis a vysvětlení¹¹⁷. Explorativní výzkum si klade za cíl uspokojit badatelovu zvědavost a touhu lépe porozumět předmětu výzkumu, prozkoumat možnosti širšího výzkumu a vyvinout metody, které budou použity v dalším výzkumu. Poté badatel pozoruje a popisuje, co pozoruje, a protože vědecké pozorování je pečlivé a záměrné, vědecký popis je zpravidla přesnější než běžný popis. Deskriptivní výzkum odpovídá na otázky co, kdy, kde a jak. Třetí cíl naopak souvisí s odpovědí na otázku – proč? Tento cíl je tedy zaměřen na vysvětlení pozorovaných jevů¹¹⁸.

Exploračním cílem výzkumu bylo (o předmětu výzkumu) vyvinout lepší metody a techniky využitelné v dalším výzkumu. V této fázi byly identifikovány proměnné, které by mohly být důležité v procesu výzkumu.

Deskriptivním cílem výzkumu bylo připravit podrobný popis úrovně kompetencí respondentů a vztahů, které existují mezi závisle proměnnou a nezávislými proměnnými.

Vysvětlujícím cílem výzkumu bylo hledat odpověď, proč určité nezávislé proměnné odlišují odpovědi respondentů.

2.3. Výzkumné problémy

Práce pojednává o problémech jako definování typu a rozsahu neznalosti, které znemožňuje na ně odpovědět pomocí získaných znalostí. Jde o otázky, které se týkají konkrétních objektů i průvodních jevů, stavů a procesů, na které se výzkumník snaží najít odpověď¹¹⁹.

¹¹⁵ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, Tom II, Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007, s. 317-318.

¹¹⁶ Z. Skorny, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław 1974, s. 24.

¹¹⁷ E. Babbie, *Badania społeczne...*, op. cit., s. 111.

¹¹⁸ Ibidem, s. 112-113.

¹¹⁹ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 93.

Jak píše J. Sztumski problémy můžeme rozdělit na¹²⁰: teoretické a praktické; obecné a specifické; základní a dílčí.

Výzkumné otázky jsou často věty, které začínají částice otázky, která obsahuje pozorovatelné proměnné a algoritmus pro hledání odpovědí¹²¹.

Obecné a specifické otázky:

1. Je úroveň kritických kompetencí polských a českých učitelů základních škol shodná (stejná), a pokud ne, co by mohlo být příčinou tohoto stavu?
 - 1.1. Odlišují demografické faktory úroveň kritických kompetencí polských a českých učitelů?
 - 1.2. Odlišují faktory související se vzděláním a praxí úroveň kritických kompetencí polských a českých učitelů?
2. Je úroveň kritických kompetencí u polských a českých studentů totožná (stejná), a pokud ne, co by mohlo být příčinou tohoto stavu?
 - 2.1. Odlišují demografické faktory úroveň kritických kompetencí polských a českých studentů?
3. Je úroveň kritických kompetencí polských a českých akademických pracovníků shodná (stejná), a pokud ne, co by mohlo být příčinou tohoto stavu?
 - 3.1. Odlišují demografické faktory úroveň kritických kompetencí polských a českých pracovníků shodná?
 - 3.2. Odlišují faktory související se vzděláním a praxí úroveň kritických kompetencí polských a českých pracovníků shodná?
4. Je úroveň kritických kompetencí ředitelů polských a českých základních škol totožná (stejná), a pokud ne, co by mohlo být příčinou tohoto stavu?
 - 4.1. Odlišují demografické faktory úroveň kritických kompetencí ředitelů polských a českých základních škol?
 - 4.2. Odlišují faktory související se vzděláním a zkušenostmi úroveň kritických kompetencí ředitelů polských a českých základních škol?

¹²⁰ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 35-36.

¹²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 104.

2.4. Proměnné a jejich ukazatele

Ve výzkumu byly proměnné považovány za jakoukoli vlastnost, znak, který má různé hodnoty, alespoň dvě¹²². Proměnné ve výzkumu byly podrobeny specifikaci předmětu výzkumu a problémů, na které mělo být v důsledku výzkumného šetření zodpovězeno¹²³. S Jerzym Brzezińským se předpokládalo, že proměnná, která je předmětem studie, jejíž vztah s dalšími proměnnými chceme definovat (vysvětlit), je závislá proměnná. Na druhou stranu proměnné, na kterých závisí a které ji ovlivňují, jsou nezávislé proměnné¹²⁴. Závislé proměnné jsou náhodné proměnné, jejichž rozložení hodnot v množině zkoumaných objektů nelze předvídat. Na druhou stranu, nezávislé proměnné jsou pevné proměnné, jejichž rozložení hodnot v množině zkoumaných objektů určuje výzkumník sám¹²⁵.

Za indikátor byl naopak považován znak přítomnosti či nepřítomnosti studovaného konceptu. Uvedením jednoho nebo více ukazatelů dáváme tomuto pojmu jasný význam¹²⁶.

Pro každou proměnnou je třeba stanovit takové empirické znaky, jejichž existence nepochybně prokáže, že znak, o kterém uvažujeme, je on sám a že se liší od ostatních¹²⁷.

Tabulka 1. Nezávislé a závislé proměnné

	Ukazatel	Výzkumné techniky a nástroje
Nezávislé proměnné	Demografické	
	<ul style="list-style-type: none"> • Věk • Pohlaví • Místo výkonu zaměstnání dle okresu • Místo výkonu zaměstnání dle počtu obyvatel 	Technika průzkumu a rozhovoru,, <ul style="list-style-type: none"> • Dotazník • Sebehodnocení kritických predispozic • Hodnotící dotazník Způsob jednání učitelů ve škole • Strukturovaný rozhovor pro ředitele
	Vzdělání a zkušenosti	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stupeň ukončeného studia • Stupeň profesního zařazení • Délka praxe • Délka praxe na vedoucí pozici 	Technika průzkumu a rozhovoru, <ul style="list-style-type: none"> • Dotazník Sebehodnocení kritických predispozic • Hodnotící dotazník Způsob jednání učitelů ve škole • Strukturovaný rozhovor pro ředitele

¹²² W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001, s. 62.

¹²³ A. W. Maszke, *Metody i ...*, op. cit., s. 114.

¹²⁴ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 189-190.

¹²⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań ...*, op. cit., s. 45.

¹²⁶ E. Babbie, *Badania społeczne ...*, op. cit., s. 144.

¹²⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych, Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010, s. 201.

	Ukazatel	Výzkumné techniky a nástroje
Závislé proměnné	Kritické kompetence	
	<ul style="list-style-type: none"> • Nalytické schopnosti • Výzkumný přístup • Reflexivita a sebekritika • Samostatnost • Schopnost řešit výchovné problémy • Schopnost přijímat nové výzvy • Dovednost podporovat kritický přístup k řešení a interpretaci problémů 	Technika průzkumu a rozhovoru, <ul style="list-style-type: none"> • Dotazník • Sebehodnocení kritických predispozic • Hodnotící dotazník Způsob jednání učitelů ve škole • Strukturovaný rozhovor pro ředitele

Zdroj: vlastní zpracování

Podle charakteru proměnné indikované indikátorem a typu vztahu lze indikátory rozdělit do tří typů. Empirické indikátory ukazují na proměnnou, která je snadno a přímo pozorovatelná. Stávající vztah mezi těmito ukazateli a jimi indikovanou proměnnou je empirického charakteru. Definiční indikátory vyplývají z definice studované proměnné, zatímco inferenční indikátory se týkají jevů, které jsou přímo nepozorovatelné a nespádají do definice studovaných jevů¹²⁸. Definiční indikátory jsou navíc právě tím fenoménem, který chceme zkoumat, a jehož charakteristické rysy tvoří obsah jevu¹²⁹.

2.5. Metody, techniky a výzkumné nástroje

Metoda v provedeném výzkumu byla chápána jako „systém předpokladů a pravidel umožňující takové uspořádání praktické či teoretické činnosti tak, aby bylo možné dosáhnout cíle, k němuž je vědomě směřováno“. Bylo to považováno za správný způsob, jak hledat optimálně zdůvodněné a optimálně přesné odpovědi na otázky zahrnuté v průzkumu¹³⁰. Bylo to považováno za správný způsob, jak hledat optimálně zdůvodněné a optimálně přesné odpovědi na otázky zahrnuté v průzkumu¹³¹. Při výzkumu byla použita metoda diagnostického průzkumu, dotazníku a techniky rozhovoru.

Za nejobecnější metodu výzkumu byla chápána metoda průzkumu, jejíž hlavní funkcí bylo shromažďovat informace o problémech, které výzkumníka zajímají, na

¹²⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 35-36.

¹²⁹ A. W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 167-168.

¹³⁰ J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, op. cit., s. 46.

¹³¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 55.

základě verbálních výpovědí dotazovaných, tzv. respondentů. Konstitutivním znakem této metody byly průzkumy veřejného mínění. Součástí této metody tedy bylo kladení dotazů respondentům. Odpovědi respondentů byly písemné a tou byla zvolena forma dotazníku a rozhovoru¹³². Tyto metody doporučujeme používat zejména tehdy, chceme-li znát názory respondentů, zjistit, jak je hodnotí a co o nich vědí nebo by se chtěli dozvědět¹³³.

Anketa je způsob sběru informací pomocí tištěného seznamu otázek, tedy dotazníku, bez zprostředkování tazatele. Je to vysoce samočinná technika a role výzkumníků je omezena na distribuci a sběr dotazníků¹³⁴. Anketa je standardizovaná technika přijímání informací v procesu vzájemné komunikace, jež probíhá písemně bez prostřednictví výzkumníka¹³⁵.

Další použitou výzkumnou technikou byl rozhovor. Ten umožnil poskytnout bohatý zdroj dat a rovněž umožnil přístup k různým typům lidských vztahů. Rozhovor s dříve standardizovanými otázkami umožnil zvýšit spolehlivost studie¹³⁶. Rozhovor je verbální forma vedená výzkumníkem s jedním či více respondenty. Rozhovor může být zcela strukturovaný, polostrukturovaný či zcela volný. Toto kritérium určuje míru, do jaké výzkumník vede rozhovor. Může být individuální nebo skupinový¹³⁷.

Pro realizovaný výzkum bylo použito pět různých dotazníků a také strukturovaný rozhovor pro ředitele základních škol z Polska. V průzkumu pro učitele byl použit dotazník sebehodnocení kritických predispozic, který vypracovala Iwona Czaja-Chudyba. Dotazník se skládal ze 73 výroků na pětibodové škále.

Sebehodnotící dotazník kritických predispozic autorky I. Czai-Chudyby byl konstruován na základě konceptu konstruktivně kritické orientace podle následujících ukazatelů jeho jednotlivých prvků¹³⁸:

1. **Míra analytických schopností:** schopnost identifikovat v psaných, čtených a mluvených textech: domněnky, smysl, nejednoznačnost, rozpory, věrohodnost poskytovaných informací, plagiát, lži, emotivní hodnocení (oddělování názorů od faktů); míra potřeby znát pravdu; zvědavost; ocenit důležitost kritického myšlení; projev intelektuální poctivosti; schopnost logického uvažování a vyvozování; míra schopnosti ocenit.

¹³² M. Łobocki, *Metody i techniki badań...*, op. cit., s. 243.

¹³³ D. Skulicz, *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] red. S. Palka, *Podstawy...* op. cit., s. 227.

¹³⁴ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 232.

¹³⁵ L. Sołoma, *Metody i techniki...*, op. cit. s. 150.

¹³⁶ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2008, s. 138-139.

¹³⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, op. cit. s. 133-135.

¹³⁸ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 126-127.

2. **Přijetí osobnosti výzkumníka:** vytvoření kognitivní zvědavosti; využití tázacího myšlení; schopnost vidět problémy; dovednost formulovat otázky; schopnost redefinovat problémy; míra autonomní kognitivní zvědavosti; aktualizace znalostí.
3. **Reflektivita a sebekritika:** schopnost reflexivně analyzovat vlastní jednání; schopnost uvědomovat si vlastní předsudky; schopnost přiznat si, že se mýlím; analýza a reflexe vlivů, tlaků a manipulací; schopnost provést hloubkovou diagnostiku sociálních vztahů.
4. **Nezávislost:** nezávislost na autoritách; nestrannost a objektivita.
5. **Kritika:** potvrzení kritického postoje u studentů; nemít obavu z kritiky; nemít obavy z účasti na kritické diskusi.

Druhým výzkumným nástrojem byl vlastní dotazník pro hodnocení způsobu jednání pro učitele. Dotazník sestával z 23 popsanych situací, pro které byly navrženy tři možnosti výběru řešení daného problému. Tento nástroj byl použit ke zkoumání následujících ukazatelů: schopnost řešit výchovné problémy; posílení sociálního klimatu ve škole; zdokonalování se; kritická interpretace obsahu sdělení; přijímání nových výzev; podporovat kritický přístup k interpretaci a řešení problémů; otevřenost informacím z různých zdrojů; přesah mimo přijaté standardy.

V dotazníkovém šetření pro ředitele škol byl použit původní Hodnotící Dotazník pro hodnocení způsobu jednání ředitele. Dotazník se skládal z 16 popsanych situací, pro které byly navrženy tři možnosti výběru řešení daného problému.

Tento nástroj byl použit ke zkoumání následujících ukazatelů: schopnost řešit výchovné problémy; posílení sociálního klimatu ve škole; zdokonalování se; kritická interpretace obsahu sdělení; přijímání nových výzev; podporovat kritický přístup k interpretaci a řešení problémů; otevřenost informacím z různých zdrojů; přesah mimo přijaté standardy.

Druhým nástrojem pro ředitele škol byl vlastní dotazník pro strukturované rozhovory. Dotazník se skládal z 11 otevřených otázek. Týkaly se: vlastnosti a kompetence „ideálního“ ředitele; sebehodnocení kompetencí respondentů; styl komunikace s učiteli; priority související s činností školy; změny ve školském zákoně.

Ve studii mezi studenty byly použity stejné nástroje jako ve studii mezi učiteli, tj. Dotazník sebehodnotících kritických predispozic I. Czai-Chudyby a Dotazník hodnocení způsobu jednání pro učitele. Manuál k nástroji popisuje, že každý student vyplňující dotazník se vcítí do role učitele a následně upřesní, do jaké míry se ztotožňuje s tvrzeními obsaženými v obou dotaznících.

Mezi akademickými pracovníky byly použity rovněž nástroje Iwony Czai-Chudyby, které byly však pro účely výzkumu upraveny tak, aby odkazovaly na studenty, nikoli na žáky ve škole.

Diskurzvní metodou byla analyzována data získaná z dotazníku hodnocení způsobu jednání pro učitele, dále z dotazníku pro hodnocení způsobu jednání pro ředitele, a především z odpovědí ředitelů v rámci strukturovaných rozhovorů. V této metodě byly pro analýzu přijaty následující podmínky¹³⁹:

- tato metoda by měla zajistit multidimenzionalitu analýzy, díky které je možné analyzovat vztahy mezi diskurzivní proměnnou a sociální proměnnou;
- měla by to být metoda, která umožňuje analýzu mnoha funkcí: měnící se diskurzvní praktiky vedou ke změnám ve znalostním systému, v sociálních vztazích a identitách;
- tato metody by měla zajistit historičnost analýzy;
- tato metoda by měla být kritická. Vazby mezi sociálními a kulturními změnami a změnami diskurzu nejsou zúčastněným většinou zřejmé, stejně jako je nejasná technologizace diskurzu. Diskurzvní přístup v tomto případě znamená odhalování skrytých souvislostí a příčin.

Při analýze těchto dat byl kladen důraz na organizační kulturu převažující ve zkoumaných školách. Jak tvrdí A. Kunter, „ve výzkumu organizační kultury by pozice výzkumníka měla být považována za nádobu, kterou proudí informace o organizační kultuře, a měla by být brána v úvahu jako součást tohoto znovu vytváření subjektivity, protože pouze ve způsobu, jakým se přiblížíme k pochopení toho, co znamenají materiály shromážděné v průběhu výzkumu, nám mohou o dané situaci říci nejvíce“¹⁴⁰.

Organizační kultura školy byla vnímána prizmatem kultury chápané, jak píše P. McLaren, „specifické způsoby prožívání a chápání existujících okolností a životních podmínek sociální skupinou“. Jde o soubor praktik, ideologií a hodnot, díky nimž jednotlivé skupiny dávají světu smysl. Zároveň je nutné pochopit, jak nám kultura umožňuje pochopit, kdo má moc, jak se moc reprodukuje a jak se projevuje v sociálních vztazích propojujících výuku s širším společenským řádem¹⁴¹.

Výzkum se proto zaměřil zejména na vyjádření ředitelů zkoumaných institucí. V tomto případě, podle toho, co tvrdí P. McLaren, byly diskurzvní praktiky vnímány

¹³⁹ N. Fairclough, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge 1992, s. 9 za A. Kunter, *Analiza dyskursu*, [w:] *Badania jakościowe, Metody i narzędzia*, Tom 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 195-196.

¹⁴⁰ A. Kunter, *Analiza dyskursu*, [w:] *Badania jakościowe, Metody i narzędzia*, Tom 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 197.

¹⁴¹ P. McLaren, *Życie w szkołach, Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 246.

jako ty, které se vztahují k pravidlům formování diskurzu, k pravidlům, které určují, co se smí a nesmí říkat, kdo jedná autoritativně a kdo musí naslouchat. V této souvislosti, jak tvrdí výše zmíněný autor, se společenské a politické instituce, včetně školy, řídí diskurzivními praktikami¹⁴².

Vzdělávací diskurz lze považovat za systém znaků a reprezentací, které se projevují v různých formách jazykových událostí, včetně akademických článků, vládních dokumentů, předpokladů osnov, „lidové moudrosti“ pronášené v učebnách učitelů, ředitelů škol, projevy na školních akcích, ale také výroky studentů a to, co se obecně říká během vyučování¹⁴³.

V případě výzkumu popsaného v této publikaci byly učiněny pokusy uvažovat o těchto diskurzivních praktikách prizmatem vztahu ředitel-učitel, a tedy i prizmatem organizační kultury studovaných institucí. Jak píše M. Nowak-Dziemianowicz, „síla ukrytá v prostoru školy se nejzřetelněji projevuje na dvou místech, v ředitelně a v učebně“¹⁴⁴.

Diskurz byl zpracován jako interaktivní událost. Takové zacházení s edukačním diskursem jako „interaktivní událostí lze popsat, vysvětlit a interpretovat z hlediska konceptuálních teorií vstupu do společnosti díky diskurzu subjektů vzdělávání, jehož cílem je stanovit pedagogický smysl edukace“¹⁴⁵.

Jak předpokládá T. Hejnicka-Bezwińska, diskurz jako interaktivní událost se může odehrávat mezi následujícími předměty vzdělávání¹⁴⁶:

- subjekty, které tvoří školní komunitu;
- student – učitel – vedení školy a pedagogický dozor;
- škola jako instituce, místní samospráva a další místní úřady;
- vzdělávací subjekty, které chtějí a jsou schopny využívat média jako místo veřejné debaty o důležitých otázkách, včetně vzdělávání.

2.6. Oblast a organizace výzkumu

Výzkum probíhal v období od dubna do června 2021 v okresech Opolí, Nisa a Prudnik v Opolském vojvodství na polské straně a v Moravskoslezském kraji na české straně.

¹⁴² Ibidem, s. 258.

¹⁴³ K. Starego, *Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach nad ukrytym programem szkolnym*, [w:] *Władza, sens, działanie*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 167.

¹⁴⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Polska szkoła i polski nauczyciel ...*, op. cit., s. 102.

¹⁴⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 237.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 238.

Výzkum byl realizován v rámci projektu spolufinancovaného Evropským fondem pro regionální rozvoj a státním rozpočtem Překračujeme hranice. Projekt s názvem Klíčové kompetence ve výuce a vzdělávání byly realizovány v rámci náboru Fondu mikroprojektů Praděd, číslo prioritní osy: 11.4, název prioritní osy: Spolupráce institucí a komunit. Partnerem Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji v Opole byla Vysoká škola PRIGO v Havířově.

Kvantitativní výzkum byl proveden pomocí online dotazníků. Vzhledem k epidemiologické situaci související s pandemií koronaviru SARS CoV-2 byly nástroje použité při výzkumu zakódovány do formulářů Google a zaslány do padesáti náhodně vybraných základních škol z oblastí Opolí, Prudnik a Nisa, včetně města Opolí. Kromě toho byli kontaktováni i ředitelé těchto škol se žádostí o pomoc s výzkumem a také o samotné vyplnění dotazníků. Česká strana použila identický testovací postup.

Zároveň strukturované rozhovory s řediteli škol, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu, probíhaly přímou, osobní formou.

Studenti a akademičtí pracovníci rovněž vyplňovali dotazníky, které byly připraveny na formulářích Google.

Analýza dat byla provedena pomocí statistického programu Statistica, který využíval statistické metody související se zkoumáním statistické významnosti rozdílů mezi proměnnými Mann-Whitney U testem a Studentovým T-testem pro nezávislé výběry za účelem porovnání průměrů dvou nezávislých vzorků.

Výzkumný soubor tvořilo 170 učitelů základních škol, 1.-3. ročník v Polsku a I-V ročník v ČR, z toho 104 (61,2%) z Polska a 66 (38,2%) z ČR. Byly to především ženy – 146 (85,6%). Zajímavé je, že pokud jde o polskou stranu, výzkumu se účastnily pouze ženy. Muže zastupovala česká strana. Bylo to způsobeno tím, že první stupeň vzdělávání v Polsku je mírně odlišný od prvního stupně vzdělávání v České republice. U našich sousedů je to etapa pokrývající stupně I-V.

Tabulka 2. Pohlaví respondentů a země původu

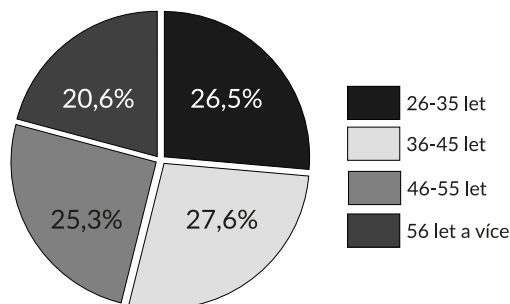
Země	Žena	Muž	Dohromady
Polsko	104	0	104
Česko	42	24	66
Spolu	146	24	170

Zdroj: vlastní zpracování

Co se týče věku, ve skupině 26-35 se zúčastnilo 45 respondentů (26,5%), ve skupině 36-45 let 47 (27,6 %), ve skupině 46-55 let 43 (25,3%). a ve věkové skupině 56

a více let - 35 let (20,6%). Zajímavé je, že v rámci rozložení nebyli ve studiu žádní mladí učitelé (po promoci).

Graf 1. Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Byli to spíše učitelé s bohatými pracovními zkušenostmi, jak ukazuje tabulka níže.

Tabulka 3. Pracovní zkušenosti respondentů

Odpracovaná doba	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulativní Počet	Procenta
do 5 let	26	26	15,3
od 6 do 15 let	53	89	31,2
od 16 do 25 let	28	117	16,5
více než 25 let	63	170	37,0
Spolu	170	170	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Většinou, což je v souladu s délkou praxe, se jednalo o učitele, kteří absolvovali jednotné magisterské studium - 123 osob (72%) nebo studium druhého stupně - 36 osob (21,2%). Ve studijní skupině bylo dále 7 osob s doktorským vzděláním (4,1%) a 4 osoby s bakalářským vzděláním (2,4%). Zde je třeba poznamenat, že v České republice jsou učitelé připravováni v rámci tzv. boloňského systému na prvním a druhém stupni studia. V Polsku lze od roku 2019 získat pouze pedagogickou kvalifikaci během jednotného magisterského studia.

Další skupinou byli také ředitelé základních škol, ve kterých byl výzkum prováděn. Celkem se jednalo o 49 osob, 22 (44,9%) ředitelů z ČR a 27 (55,1%) z Polska. Byli to převážně lidé ve věku 46-55 let (49,0%) a starší 56 let (30,6%).

Tabulka 4. Věk zkoumaných ředitelů základních škol

Věk	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulativní počet	Procenta
do 25 let	2	2	4,1
26-35 let	2	4	4,1
36-45 let	6	10	12,2
46-55 let	24	34	30,6
56 let a více	15	49	49,0
Spolu	67	49	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Tuto skupinu reprezentovalo 33 žen (37,3%) a 16 mužů (32,7%). Jednalo se především o osoby s pracovní zkušeností od 16 do 25 let a nad 25 let.

Tabulka 5. Pracovní zkušenosti zkoumaných ředitelů základních škol

Délka praxe	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulativní počet	Procenta
do 5 let	4	4	8,2
od 6 do 15 let	6	10	12,2
od 16 do 25 let	10	20	20,4
více než 25 let	29	49	59,2
Spolu	49	49	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Pracovní zkušenosti v řídicí pozici jsou uvedeny v níže uvedené tabulce.

Tabulka 6. Pracovní zkušenosti zkoumaných ředitelů základních škol na řídicí pozici

Délka praxe	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulativní počet	Procenta
do 5 let	11	11	22,4
od 6 do 15 let	21	32	42,9
od 16 do 25 let	11	43	22,4
více než 25 let	6	49	12,3
Spolu	49	49	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

V případě polských ředitelů měli všichni profesní stupeň certifikovaného učitele. Výzkumu se technikou rozhovoru zúčastnilo 18 osob (15 žen a 3 muži).

Výzkumu zúčastnilo celkem 183 studentů, z toho 105 (57,4 %) z Polska a 78 (42,6 %) z České republiky. Byly to převážně ženy – 181 (98,9%). Nejpočetnější skupinou byli osoby do 25 let (39,9%) a 26-35 let (34,5%).

Tabulka 7. Věk zkoumaných studentů

Věk	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulovaný počet	Procenta
do 25 let	73	73	39,9
26-35 let	63	136	34,5
36-45 let	44	180	24,0
46 let a více	3	183	1,6
Spolu	183	183	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumu se zúčastnilo také 67 akademických pracovníků – 38 žen (56,7%) a 29 mužů (43,3%). Z hlediska národnosti bylo 36 (53,7%) zastoupeno z České republiky a 31 (46,3%) z Polska.

Tabulka 8. Věk zkoumaných akademických pracovníků

Věk	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulovaný počet	Procenta
do 25 let	2	2	2,9
26-35 let	16	18	23,9
36-45 let	15	33	22,4
46-55 let	7	40	10,5
56 let a více	27	67	40,3
Spolu	67	67	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Jak je patrné z tabulky, nejpočetnější skupinou byli akademičtí pracovníci ve věku nad 56 let. Nejméně početnou skupinou byli akademici ve věku do 25 let a ve věku 46-55 let.

Také v případě pracovních zkušeností byli nejpočetnější skupinou zaměstnanci s více než 25letou praxí. Stejně početnou skupinu navíc představovali respondenti s pracovní praxí od 6 do 15 let.

Tabulka 9. Pracovní zkušenosti zkoumaných akademických pracovníků

Délka praxe	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulativní počet	Procenta
do 5 let	11	11	16,4
od 6 do 15 let	23	34	34,3
od 16 do 25 let	7	41	10,5
více než 25 let	26	67	38,8
Spolu	67	67	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Většina účastníků výzkumu byli akademičtí pracovníci s doktorským vzděláním – 31 osob (46,3 %) a magisterským vzděláním – 25 osob (37,3%). Více informací je uvedeno v tabulce níže.

Tabulka 10. Akademická hodnost zkoumaných akademických pracovníků

Délka praxe	Pracovní zkušenosti		
	Počet	Kumulativní počet	Procenta
Magistr	25	25	37,3
Doktor	31	56	46,3
Docent	6	62	8,9
Profesor	5	67	7,5
Spolu	67	67	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

III. KRITICKÉ KOMPETENCE NA ZÁKLADĚ VÝZKUMU

3.1 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých učitelů

Analýza dat ukazuje pouze rozdíly v odpovědích učitelů, akademických pracovníků a studentů z Polska a České republiky. Prezentovaná data se týkala pouze statisticky významných odpovědí. V první analýze byl použit Mann-Whitney U test, který porovnává součet pořadí.

Pokud jde o oblast související s kritickým myšlením, jak ukázala analýza dat, čeští pedagogové tvrdili častěji ($M = 2,00$, $SD = 1,13$) než polští ($M = 2,62$, $SD = 1,05$), že by žáci měly zpochybňovat znalosti poskytované médií, včetně např. internetu ($U = 2311,00$, $p < 0,001$). Častěji také zastávali názor ($M = 2,27$, $SD = 0,86$) ve srovnání s polskými pedagogy ($M = 2,86$, $SD = 0,97$), že kritika ze strany nadřízeného je oprávněná ($U = 2326,00$, $p < 0,001$).

Tabulka 11. Názory dotazovaných učitelů na zpochybňování znalostí žáky

Myslím, že žáci by měli zpochybňovat informace z médií (např. internetu)	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	21	30	51
spíše ano	17	16	33
ano i ne	50	12	62
spíše ne	12	6	18
rozhodně ne	4	2	6
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Navíc čeští pedagogové ($M = 4,42$, $SD = 1,11$) ve srovnání s polskými ($M = 3,95$, $SD = 1,31$) odpověděli, že jim nevdí otázkami kladené studenty ($U = 2641,00$, $p < 0,001$). Navíc, jak je vidět z níže uvedených údajů, čeští učitelé ($M = 1,36$, $SD = 0,81$) ve srovnání s polskými ($M = 1,92$, $SD = 1,21$) se domnívají, že studenti by si měli aktivně vytvářet vlastní znalosti ($U = 2494,00$, $p < 0,001$).

Tabulka 12. Názory dotazovaných učitelů na aktivní vytváření vlastních znalostí studentů

Myslím, že studenti by si měli sami aktivně vytvářet vlastní znalosti	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	53	50	103
spíše ano	27	12	39
ano i ne	9	2	11
spíše ne	9	0	9
rozhodně ne	6	2	8
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě toho lze usuzovat, že čeští učitelé jsou k sobě kritičtější. Nevadí jim kritika ze strany nadřízených ani to, že se studenti snaží zpochybňovat znalosti a vytvořit si své. Takový přístup vyvolává pochopitelně kritiku vůči žákům.

Na druhou stranu respondenti z Polska ($M = 2,10$, $SD = 1,16$) ve srovnání s českými kolegy ($M = 2,54$, $SD = 0,86$) byli více přesvědčeni, že by studenti měli v každém případě vyjádřit svůj vlastní názor ($U = 2442,00$, $p < 0,001$) a při výuce dostávají polští učitelé ($M = 1,95$, $SD = 0,99$) ve srovnání s českými ($M = 2,48$, $SD = 0,70$) více otázek ($U = 2152,00$, $p < 0,001$).

Tabulka 13. Názory dotazovaných učitelů na možnost vyjádření názoru studentů

Myslím, že studenti by měli vyjádřit svůj názor v každé situaci	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	40	6	46
spíše ano	34	28	62
ano i ne	13	22	35
spíše ne	13	10	23
rozhodně ne	4	0	4
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Polští učitelé ($M = 2,28$, $SD = 1,03$) uvádějí častěji než čeští ($M = 2,84$, $SD = 0,89$), že by žáci měli mít možnost spolurozhodovat o předmětech a metodách výuky, které realizují ($U = 2335,00$, $p < 0,001$).

Tabulka 14. Názory dotazovaných učitelů na spolurozhodování žáků o tématech a metodách výuky

Umožňuji žákům spolurozhodovat o tématech a metodách výuky	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	27	4	31
spíše ano	35	20	55
ano i ne	30	24	54
spíše ne	9	18	27
rozhodně ne	3	0	3
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Tyto analýzy poskytují základ pro tvrzení, že polští učitelé naopak rozvíjejí kritičnost svých studentů tím, že jim dávají příležitost spolurozhodovat a vyjádřit svůj vlastní názor. Tímto postojem mohou také posílit sebevědomí žáků. Tento přístup také posiluje sociální klima ve škole. Výzkumy v této oblasti potvrzují, že takové zapojení studentů vytváří pozitivní klima, které může v dané instituci panovat.

Výzkum také konstatoval, že polští pedagogové ($M = 2,90$, $SD = 1,32$) jsou ve srovnání s českými kolegy ($M = 2,13$, $SD = 1,14$) více přesvědčeni o tom, že obsah prezentovaný během výuky je zřejmý a jasný ($U = 2272,00$, $p = 0,01$). Také deklarují ($M = 2,90$, $SD = 0,89$), že před odpovědí na otázku ($U = 2486,00$, $p = 0,01$) přemýšlejí

méně, než respondenti z ČR ($M = 2,45$, $SD = 0,96$). Polští respondenti ($M = 3,69$, $SD = 1,22$) se navíc častěji domnívají ($M = 4,09$, $SD = 1,14$), že učitel by měl mít vždy pravdu ($U = 2710,00$, $p = 0,01$).

Na druhou stranu učitelé z České republiky ($M = 3,09$, $SD = 0,83$) jsou více přesvědčení než polští kolegové ($M = 2,50$, $SD = 0,82$), že autoritám by se nemělo věřit ($U = 2255,00$, $p < 0,001$). Učitelé z Polska ($M = 2,85$, $SD = 1,05$) navíc častěji uváděli, než čeští kolegové ($M = 3,45$, $SD = 1,16$), že znalosti uznávaných autorit jsou nezpochybnitelné ($U = 2346,00$, $p = 0,01$) a také, že znalosti v knihách jsou jednoznačné ($U = 2421,00$, $p = 0,01$).

To může naznačovat, že čeští pedagogové jsou kritičtější k tomu, jak interpretovat znalosti a sdělení, se kterými se denně setkávají, i když pocházejí od osob, které mohou být autoritami v daném oboru. Navíc předpokládají, že se mohou také mýlit. Také častěji, než polští učitelé přemýšlejí o tom, o čem mluví, což může naznačovat jejich kritický postoj.

Učitelé z České republiky ($M = 2,63$, $SD = 0,85$) se však častěji, než kolegové z Polska ($M = 3,45$, $SD = 1,06$) domnívají, že je třeba se řídit autoritou ($U = 1912,00$, $p = 0,01$). Na druhou stranu Poláci ($M = 3,75$, $SD = 1,07$) přiznávají, častěji než Češi ($M = 4,24$, $SD = 0,78$), že jsou více manipulováni ($U = 2563,00$, $p < 0,001$). Výzkum navíc ukazuje, že čeští pedagogové ($M = 4,00$, $SD = 0,89$) jsou více připraveni vyjádřit svůj názor ve srovnání s polskými kolegy ($M = 3,25$, $SD = 1,08$), bez ohledu na to, že někoho zdiskreditují či urazí ($U = 2130,00$, $p = 0,01$).

Lze konstatovat, že Češi více než Poláci důvěřují formálním orgánům, jako je státní moc. V každodenních kontaktech však deklarují, že se snaží nenechat se manipulovat a častěji vyjadřují vlastní názor bez ohledu na to, jak jej vnímají ostatní. To může svědčit o tom, že naši sousedé, více než my, mají klima, které napomáhá heterogennímu vyjadřování a myšlení. V poslední době je u nás hodně kritiky, bez ohledu na to, odkud pochází, ve vztahu k postojům a názorům ostatních. Je vidět, že z mnoha lidí se stávají odborníci na různé problémy a ochotně se ke všemu vyjadřují, přičemž komentáře se vyznačují negativními úvahami, a názory spíše nepodstatnými.

Při druhé analýze dat byl použit studentův T test pro nezávislé vzorky, který porovnává průměry dvou skupin pozorování. Výsledky výzkumu ukázaly, že obě skupiny respondentů se ve své práci snaží samostatně generovat nové nápady a řešení při práci se studenty, které předem podrobují kritické analýze. Častěji však takovou odpověď deklarovali právě pedagogové z Polska ($t(168) = 1,985$, $p = 0,048$). Průměrné hodnoty byly pro polské učitele $M = 4,25$, $SD = 0,85$ a pro české $M = 4,00$, $SD = 0,78$.

Obdobně byla respondenty hodnocena také oblast související s řešením obtížných situací ve třídě – polská strana ($M = 4,63$, $SD = 0,59$), česká strana $M = 4,00$, $SD = 0,89$. Prohlásili, že když se ve třídě objeví žák, který neustále vyrušuje, snaží se problém vidět a brát ho jako problém žáka, který si s tím neví rady a potřebuje pomoc. Obě strany se snaží stanovit prvotní diagnózu hledáním zdroje nevhodného chování. Učitelé z Polska jsou častěji ochotni taková řešení hledat ($t(168) = 5,568$, $p < 0,001$). Polští pedagogové ($M = 4,25$, $SD = 0,84$), ve srovnání s českými ($M = 3,60$, $SD = 0,95$) však častěji deklarovali, že by se rodiče měli o tomto chování dozvědět ($t(168) = 4,594$, $p < 0,001$), bez ohledu na to, zda rodiče sami nejsou zdrojem problémů žáka. Zároveň při absenci spolupráce ze strany rodičů učitelé z Polska ($M = 4,75$, $SD = 0,49$), častěji než čeští kolegové ($M = 4,18$, $SD = 0,67$), zastávali názor, že navzdory nedostatku ochoty ke spolupráci rodičů se školou by měl žákovi pomoci, při hlubší analýze příčin nevhodného chování žáka sami pomoci ($t(168) = 6,427$, $p < 0,001$). Na druhou stranu učitelé z České republiky ($M = 2,24$, $SD = 0,90$), častěji než polští ($M = 1,74$, $SD = 0,98$) takovou situaci pozorují a čekají, co bude dál ($t(168) = -3,309$, $p < 0,001$). Polští respondenti ($M = 4,56$, $SD = 0,69$) navíc ve větší míře než čeští ($M = 4,27$, $SD = 0,71$) tvrdili, že učitelé jsou rovněž i vychovateli studujících žáků, ale podle jejich názoru by se měli rodiče více snažit učit své děti doma určitým normám a pravidlům ($t(168) = 2,669$, $p < 0,001$). Na základě těchto dat lze usuzovat, že polští i čeští učitelé se snaží žákům pomoci, když se ve škole vyskytne výchovný problém. Čeští pedagogové však tento problém berou spíše formálně a snaží se jej posoudit „s odstupem“.

Rozdíly v odpovědích byly také zaznamenány, jestliže by pedagogové museli trávit čas navíc tím, že by pomáhali studentům s jejich vzdělávacím projektem. Česká strana ($M = 3,36$, $SD = 1,07$) byla ochotnější přijmout tuto myšlenku více než polská ($M = 2,59$, $SD = 1,28$) a obě strany k ní přistupovaly i z hlediska osobních výhod související s profesním oceněním ($t(168) = -4,027$, $p < 0,001$). Navíc naši sousedé ($M = 4,30$, $SD = 0,76$), častěji než naši učitelé ($M = 3,91$, $SD = 0,96$) jsou ochotni zavést do školy nový, inovativní program, který bude vyžadovat více práce, např. další školení, učení se novému didaktickému materiálu, přípravy nového obsahu výuky, příprava nových pracovních listů nebo příprava nových scénářů hodin ($t(168) = -2,770$, $p < 0,001$). Méně častěji tuto výzvu berou jako příležitost ke zlepšení vlastních didaktických metod.

Na tomto základě lze tedy usoudit, že učitelé z Polska jsou méně ochotni dělat další věci. Těžko však říci, proč tomu tak je. Je třeba připomenout, že nejvíce si všímáme didaktické práce učitelů. Navíc je zde organizační činnost, která není vidět

a učitelům zabere hodně času. Rovněž, vezmeme-li v úvahu stupeň vzdělávání (1.–3. ročník základní školy), není práce učitelů pouze o výuce. Učitelé na tomto vzdělávacím stupni se musí starat o úpravu a vzhled třídy, připravovat děti na různé soutěže, často vytvářet vlastní pracovní listy pro žáky nebo organizovat doplňkové hodiny a konzultace pro rodiče.

Navíc, jak již dříve analýza ukázala, čeští učitelé častěji slyší kritiku od studentů ($t(168) = 6,907$, $p < 0,001$). Častěji ($M = 1,90$, $SD = 0,74$), než jejich polští kolegové ($M = 2,97$, $SD = 1,11$) prohlašují, že jsou ochotni slyšet od svých studentů zcela odlišný názor a slova kritiky vůči nim.

Tabulka 15. Názory dotazovaných učitelů na kritiku ze strany studentů

Považují toto chování studentů za nevhodné	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ne	11	20	31
spíše ne	21	32	53
ano i ne	43	14	57
spíše ano	18	0	18
rozhodně ano	11	0	11
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti z Polska ($M = 4,46$, $SD = 0,68$), jak bylo ukázáno již na začátku kapitoly, a část českých respondentů ($M = 4,18$, $SD = 1,03$), jsou nakloněni podněcovat své studenty k využívání osvědčených informačních zdrojů, např. školních učebnic, příruček, encyklopedií a dalších zdrojů včetně internetu, a dále k implementaci metody vlastního vyhledávání znalostí, např. metody WebQuest, pomocí kterých studenti hledají informace na internetu ($t(168) = 6,907$, $p < 0,001$). Statisticky významné rozdíly byly zjištěny také v oblasti týkající se hodnocení žáků. Polští učitelé ($M = 4,21$, $SD = 0,88$) ve větší míře než čeští ($M = 2,66$, $SD = 1,20$) při hodnocení, kromě znalostí a dovedností žáků popsaných v kmenovém kurikulu a v programu, který realizují výuku, zohledňují i znalosti a dovednosti žáků, které získají mimoškolní informační zdroje. Také polská strana ($M = 4,02$, $SD = 0,79$) ve větší míře než česká ($M = 3,51$, $SD = 0,86$) deklarovala, že se při hodnocení studentů snaží využívat všech prvků formativního hodnocení ($t(168) = 3,973$, $p < 0,001$).

Jak je patrné, polští učitelé se v této fázi vzdělávání snaží více vidět na svých žácích i jiné věci, které s formálními podmínkami nesouvisí. Zvědavost žáků se snaží

vzbudit i nestandardními metodami, které mohou být pro děti často atraktivnější. Navíc česká strana ($M = 3,93$, $SD = 1,04$), více než polská ($M = 3,65$, $SD = 0,79$) preferuje studenty, kteří přímo odpovídají na položené otázky ($t(168) = 2,291$, $p = 0,02$) a neuznávají žádné další možnosti.

Tabulka 16. Názory dotazovaných učitelů týkající se odpovědi studentů na položenou otázku

Ve vyučovacím procesu preferují studenty, kteří odpovídají přímo na otázku	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ne	1	0	1
spíše ne	5	4	9
ano i ne	36	10	46
spíše ano	49	38	87
rozhodně ano	13	14	27
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Svědčí to také o tom, že učitelé z České republiky se více drží zavedeného rámce vzdělávacího systému a raději jej nepřekračují. Při analýze dat však bylo také pozorováno, že polští respondenti ($M = 2,75$, $SD = 1,18$) jsou rovněž méně kritičtí než jejich čeští kolegové ($M = 2,15$, $SD = 1,11$), ve vztahu k sobě navzájem, a v otázkách hodnocení vlastních vyučovacích metod. Častěji prohlašují, že supervizorovo pozorování jejich činnosti je zbytečné, protože mají dobře připravené vyučovací metody dílnu a takové činnosti jsou pro ně pouze formou kontroly ($t(168) = 3,335$, $p < 0,001$). Polská strana ($M = 3,02$, $SD = 1,05$) se navíc častěji než česká ($M = 2,69$, $SD = 1,03$) domnívá, že kritika ředitele jejich vyučovacích metod by nebyla namístě ($t(168) = 2,010$, $p = 0,04$).

Tabulka 17. Názory dotazovaných učitelů na kritiku jejich vyučovacích metod ze strany ředitele školy

Nesouhlasím, protože mé vyučovací metody jsou dobré	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ne	9	8	17
spíše ne	18	22	40
ano i ne	49	20	69
spíše ano	17	14	31
rozhodně ano	11	2	13
Celkově	104	66	170

Zdroj: vlastní zpracování

Z analýzy dat lze usoudit, že učitelé z České republiky mají k tomu, co dělají, větší odstup a kontrolu berou spíše jako něco, co jim v dalším rozvoji pomůže a neuškodí. Lze vidět, že u našich sousedů to souvisí spíše s radami, ne dohledem. Nebojí se kritiky ze strany svého nadřízeného, a vnímají ji jako konstruktivní kritiku, která jim může pomoci zlepšit jejich vlastní edukační proces, což se zdá být oprávněné.

Navíc polská strana ($M = 3,72$, $SD = 1,20$) ve srovnání s českou ($M = 3,21$, $SD = 1,20$), se cítí nespravedlivěji hodnocena ze strany resortu školství ($t(168) = 2,684$, $p < 0,001$).

Jak již bylo uvedeno v analýze dat, Češi se více než Poláci snaží důvěřovat formálním autoritám a uznávají, chápou instituce, které určují standardy ve vzdělávání.

Polští učitelé však častěji ($M = 3,78$, $SD = 1,01$) než čeští ($M = 3,27$, $SD = 1,11$) tvrdí, že se jich ředitel vždy ptá na jejich názor ohledně fungování instituce, a společně s nimi činí klíčová rozhodnutí ($t(168) = 3,110$, $p < 0,001$). Kromě toho také méně učitelů z Polska ($M = 2,84$, $SD = 1,21$) ve srovnání s učiteli z ČR ($M = 3,36$, $SD = 0,95$) zastávalo názor, že se jich ředitel vždy ptá na jejich názor na fungování školy, ale stejně pak činí rozhodnutí, která chce sám ($t(168) = -3,101$, $p < 0,001$).

To dokazuje, že ředitelé z Polska také nepřístupují ke svým úkolům „striktně“ formálně. Takové jednání ředitele je, jak píše Bogusław Śliwerski, měřítkem demokracie ve škole. V demokratické škole se oceňuje čestnost a občanská odvaha pedagogů, studentů a jejich rodičů při vyjádření vlastního přesvědčení¹⁴⁷, a dává tak možnost činit klíčová rozhodnutí pro školu a učitele.

Polští respondenti ($M = 3,94$, $SD = 0,90$) jsou navíc více než čeští přesvědčeni ($M = 3,45$, $SD = 0,78$), že je ředitel školy nabádá k různým typům školení, vytváří situace, ve kterých se mohou zlepšit jejich vyučovací metody, a oceňuje, zda si někdo zvyšuje kvalifikaci ($t(168) = 3,607$, $p < 0,001$). Takový přístup je dobrým dokladem vedení škol, protože je zodpovědné za rozvoj zaměstnanců, což bude dlouhodobě přispívat k rozvoji školy jako instituce.

Pokud jde o oblast týkající se otevřenosti učitelů novým zkušenostem a přijímání nových výzev, výsledky výzkumu ukazují, že v této oblasti zřejmě dominují učitelé z České republiky. Pokud jde o přijímání výzev na stejné úrovni se studenty, respondenti z České republiky ($M = 3,54$, $SD = 1,02$) inklinují k takovému přístupu více než polští ($M = 3,00$, $SD = 1,38$), ($t(168) = -2,752$, $p < 0,001$).

Dokladem je i fakt, že čeští učitelé jsou své práci i sami sobě poněkud vzdálenější než polští kolegové. Takový přístup může napomáhat vlastnímu rozvoji, a navíc působit proti profesnímu vyhoření, který je v této profesní skupině poměrně vysoký.

¹⁴⁷ B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 16.

3.2 Faktory související se vzděláním, praxí a úrovní kritických kompetencí polských a českých učitelů

Analýza uvedená v této kapitole byla provedena pomocí chí-kvadrát testu, a vztahy, které byly statisticky významné, se týkaly věku, délky praxe a profesní kariéry učitelů z Polska a České republiky.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé z Polska s pracovní praxí více než 25 let častěji deklarovali, že preferují situace ($\chi^2 = 21,090$, $df = 12$, $p = 0,04$, $Fi = 0,451$), které jsou spojeny s stabilitou a jistotou. Navíc častěji, než ostatní uváděli, že jim nevařily otázky studentů ($\chi^2 = 22,402$, $df = 12$, $p = 0,03$, $Fi = 0,462$). Častěji, než jiní však upozorňovali na to, že se během výuky snaží mít diskuzi se studenty pod kontrolou a nenechají se „zmást“ ($\chi^2 = 34,054$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,571$), čehož si také všimli ve skupině osob starších 56 let, což pravděpodobně souvisí i s délkou jejich praxe ($\chi^2 = 28,663$, $df = 12$, $p = 0,004$, $Fi = 0,524$).

To může naznačovat, že jak učitelé stárnou, dávají přednost situacím, které jim dávají klid a cítí se v nich sebevědomě. Může to souviset s mnohaletou pracovní zkušeností. V tomto věku se u některých učitelů objevuje syndrom vyhoření, nebo některé příznaky syndromu vyhoření. Respondenti proto v tomto věku preferují práci, ve které se cítí pohodlně.

Naprostá většina polských pedagogů s dlouholetou pracovní zkušeností navíc prohlásila, že nemají rádi rozporuplné situace ($\chi^2 = 22,033$, $df = 12$, $p = 0,037$, $Fi = 0,460$) a že mají rádi logiku a pořádek ($\chi^2 = 32,741$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,562$), což se potvrdilo i u věku respondentů, kde to uváděli i lidé starší 56 let ($\chi^2 = 26,612$, $df = 12$, $p = 0,008$, $Fi = 0,505$). Zcela jiná situace byla na české straně, kde lidé ve věku 56 a více let spíše tvrdili, že jim protichůdné situace a obsahy nevaří ($\chi^2 = 39,541$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,774$). Navíc to byli lidé ve věku 26-35 let, kteří nejvíce ze všech deklarovali, že mají rádi logiku a řád ($\chi^2 = 31,823$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,694$).

Analýza dat potvrzuje, že učitelé z Polska ve věku 56 let a více se snaží pracovat v klidu a pořádku. V tomto věku učitelé z ČR vnímají tyto situace zcela jiným způsobem. Navíc pedagogičtí pracovníci z ČR s praxí do 5 let častěji tvrdili, že nemají rádi spekulace a myšlenkové experimenty ($\chi^2 = 28,238$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,654$).

Polští učitelé ve věku 56 let a více se domnívají, že veškerý obsah, který prezentují během výuky, je zřejmý a jasný ($\chi^2 = 25,828$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,498$). Výzkum ale ukazuje, že i čeští učitelé v tomto věku si myslí totéž ($\chi^2 = 37,115$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,749$), stejně jako čeští učitelé s více než 25letou praxí ($\chi^2 = 45,439$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,829$).

Je vidět, že věk respondentů a délka praxe se promítají do vysokého sebevědomí učitelů a zkušeností. Respondenti, kteří své pracovní metody zdokonalují několik desítek let, je vnímají pozitivněji ve vztahu ke svým mladším kolegům.

Čeští učitelé ve věku nad 55 let jsou více než ostatní přesvědčeni, že znalosti obsažené v knihách nejsou nestranné a objektivní ($x^2 = 27,287$, $df = 12$, $p = 0,007$, $Fi = 0,642$). Byli také mnohem více přesvědčeni, že k autoritám lze přistupovat kriticky a s nedůvěrou ($x^2 = 61,032$, $df = 9$, $p = 0,007$, $Fi = 0,961$) a že daná prohlášení mohou být zpochybněna ($x^2 = 34,513$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,723$). Také častěji, než ostatní věřili, že neexistuje jediná objektivní pravda ($x^2 = 30,642$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,681$). To potvrzují i další studie, kde lidé v tomto věku uvedli, že je třeba hledat mnoho různých pravd ($x^2 = 28,081$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,652$). Podobného názoru byli i učitelé s více než 25letou praxí. Učitelé s tauto zkušeností navíc tvrdili, že by děti měly ve větší míře zpochybňovat znalosti z médií (např. internetu) ($x^2 = 33,552$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,712$).

Lze konstatovat, že učitelé z České republiky s největšími zkušenostmi v oblasti analytických dovedností vykazují vysokou úroveň informovanosti. Především je vidět jejich kritický postoj ke světu a k tomu, co je obklopuje. Snaží se nepřijímat různý obsah z různých zdrojů bez reflexe a přistupují k němu s odstupem.

Čeští učitelé v této věkové skupině byli více než ostatní přesvědčeni o tom, že by děti měly mít možnost spolurozhodovat o tématech a metodách své výuky ($x^2 = 38,871$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,767$), stejně jako učitelé s praxí nad 25 let ($x^2 = 22,426$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,762$). Rovněž učitelé z ČR s praxí nad 25 let častěji deklarovali, že učitel by měl umožnit studentům klást otázky ($x^2 = 25,982$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,627$). Také se častěji domnívali, že studenti mohou mít názory odlišné od jejich, a neměli by za to být kritizováni ($x^2 = 28,946$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,662$). To může svědčit o tom, že zkušení čeští učitelé mají k různým situacím větší odstup a snaží se být ke svým studentům chápavější.

Na druhou stranu čeští pedagogové ve věku 26-35 let, více než jejich starší kolegové, uváděli, že děti nemusí umět odpovědět na mnoho otázek ($x^2 = 35,977$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,738$) a že mají rádi spolehlivé informace ($x^2 = 25,733$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,624$). Navíc častěji prohlašovali, že se někdy zdráhají vyjádřit svůj vlastní názor, aby někoho neurazili ($x^2 = 35,251$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,730$), stejně jako učitelé s praxí do 5 let ($x^2 = 37,504$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,753$). Učitelský sbor z České republiky s pracovní praxí do 5 let se ve větší míře domníval, že když je dětem umožněno naslouchat kontroverzním myšlenkám, mohou být uvedeny v omyl ($x^2 = 39,201$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,770$).

Tabulka 18. Tvrzení „Mám rád jasné situace“ a věk českých učitelů

Mám rád jasné situace	Věk 26-35 let	Věk 36-45 let	Věk 46-55 let	Věk 56 let a více	Celkem
rozhodně ne	6	2	0	0	8
% sloupcově	23,08%	8,33%	0,00%	0,00%	-
% obecně	9,09%	3,03%	0,00%	0,00%	12,12%
spíše ne	14	10	2	0	26
% sloupcově	53,85%	41,67%	20,00%	0,00%	-
% obecně	21,21%	15,15%	3,03%	0,00%	39,39%
ani ano ani ne	6	10	8	4	28
% sloupcově	23,08%	41,67%	80,00%	66,67%	-
% obecně	9,09%	15,15%	12,12%	6,06%	42,42%
spíše ano	0	2	0	2	4
% sloupcově	0,00%	8,33%	0,00%	33,33%	-
% obecně	0,00%	3,03%	0,00%	3,03%	6,06%
Celkem	26	24	10	6	66
% celkově	39,39%	36,36%	15,15%	9,09%	100,00%

Zdroj: vlastní zpracování

Z těchto analýz lze usoudit, že na rozdíl od učitelů z Polska se mladší učitelský sbor z České republiky snaží ve své práci vytvořit systém a pořádek. Z těchto odpovědí lze usuzovat, že začínající učitelé jsou stále nejistí a potřebují nějaký čas, aby získali zkušenosti a cítili se tak pohodlněji.

Čeští učitelé s více než 25letou praxí častěji deklarovali, že hledají řešení svého problému ($x^2 = 29,830$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,672$). Častěji také prohlašovali, že dbají na srozumitelnost a přesnost odpovědí žáků ($x^2 = 41,059$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,788$), a že při hodinách respektují relativismus znalostí ($x^2 = 21,883$, $df = 12$, $p = 0,009$, $Fi = 0,575$), a dokáží si najít čas na zamyšlení nad nejednoznačnými odpověďmi studentů ($x^2 = 33,477$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,712$). To dokazuje, že mají ve srovnání s mladšími kolegy rozvinutější výzkumný přístup.

Statisticky významné rozdíly byly také zaznamenány u konfliktních situací s rodiči žáků. Polští učitelé ve věku 26-35 let pocítují silnější obavy z konfrontace s rodiči, protože jsou přesvědčeni, že nadřazený vždy stojí na straně rodičů. Nejméně se takových situací obávají učitelé ve věku 56 let a více ($x^2 = 23,564$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,472$).

Tabulka 19. Tvrzení „Mám obavy z konfrontace, protože ředitel je spíše na straně rodičů“ a věk polských učitelů

Mám obavy z konfrontace, protože ředitel je spíše na straně rodičů	Věk 26-35 let	Věk 36-45 let	Věk 46-55 let	Věk 56 let a více	Celkem
rozhodně ne	4	9	7	13	33
% sloupcově	21,05%	39,13%	21,21%	44,83%	-
% obecně	3,85%	8,65%	6,73%	12,50%	31,73%
spíše ne	5	4	9	9	27
% sloupcově	26,32%	17,39%	27,27%	31,03%	-
% obecně	4,81%	3,85%	8,65%	8,65%	25,96%
ani ano ani ne	6	7	12	4	29
% sloupcově	31,58%	30,43%	36,36%	13,79%	-
% obecně	5,77%	6,73%	11,54%	3,85%	27,88%
spíše ano	0	1	5	0	6
% sloupcově	0,00%	4,35%	15,15%	0,00%	-
% obecně	0,00%	0,96%	4,81%	0,00%	5,77%
rozhodně ano	4	2	0	3	9
% sloupcově	21,05%	8,70%	0,00%	10,34%	-
% obecně	3,85%	1,92%	0,00%	2,88%	8,65%
Celkově	19	23	33	29	104
% celkově	18,27%	22,12%	31,73%	27,88%	100,00%

Zdroj: vlastní zpracování

Podobně je tomu i v České republice, kde učitelé s praxí do 5 let pociťují silnější obavy z konfrontace s rodiči žáků, protože nevědí, jak ředitel zareaguje ($x^2 = 30,201$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,676$). Kromě toho bylo pozorováno, že čeští učitelé s praxí do 5 let častěji prohlašovali, že pokud se žák ve škole chová problematicky, měl by nést následky ($x^2 = 37,351$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,752$). Dá se tedy usuzovat, že osoby, kteří do zaměstnání teprve nastupují, se jich obávají. Navíc možná ještě nevědí, jak se ředitel v dané situaci zachová a jak by se zachoval on k nim.

Učitelé z Polska ve věku 26–35 let nejsou přesvědčeni o tom, že v situaci, kdy žák ruší výuku, by se o tom měli rodiče dozvědět a převzít odpovědnost ($x^2 = 31,262$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,548$). Na druhé straně učitelé s vysokou kvalifikací byli skupinou, která nejčastěji uváděla, že by rodiče měli zjistit a převzít odpovědnost za chování dítěte ($x^2 = 20,140$, $df = 12$, $p = 0,009$, $Fi = 0,440$).

Tabulka 20. Tvrzení „Myslím si, že by o tom měli rodiče vědět a převzít odpovědnost za takové chování“ a stupeň profesních úrovně polských učitelů

Myslím si, že by o tom měli rodiče vědět a převzít odpovědnost za takové chování	Diplomovaný	Jmenovaný	Na dohodu	Celkem
rozhodně ne	0	0	1	1
% sloupcově	0,00%	0,00%	5,26%	-
% obecně	0,00%	0,00%	0,96%	0,96%
spíše ne	1	0	1	2
% sloupcově	1,43%	0,00%	5,26%	-
% obecně	0,96%	0,00%	0,96%	1,92%
ani ano ani ne	5	4	6	15
% sloupcově	7,14%	26,67%	31,58%	-
% obecně	4,81%	3,85%	5,77%	14,42%
spíše ano	24	7	7	38
% sloupcově	34,29%	46,67%	36,84%	-
% obecně	23,08%	6,73%	6,73%	36,54%
rozhodně ano	40	4	4	48
% sloupcově	57,14%	26,67%	21,05%	-
% obecně	38,46%	3,85%	3,85%	46,15%
Celkově	70	15	19	104
% celkově	67,31%	14,42%	18,27%	100,00%

Zdroj: vlastní zpracování

Tyto odpovědi pravděpodobně souvisí se zkušenostmi učitelů. Zkušenější učitelé se do takové situace pravděpodobně dostali mnohokrát a považují to za nejlepší řešení. Mohou vznikat pouze pochybnosti, zda rodiče nejsou příčinou výchovných potíží a zda takové chování žákovi v dětství pomůže či uškodí a prohloubí jeho dysfunkční chování.

Na druhou stranu mladí čeští učitelé ve věku 26-35 let pocítují obavy z konfrontace s rodiči žáků, kteří způsobují výchovné potíže ve větší míře než jejich starší kolegové, a také nejistotu, jak se k tomu postaví ředitel školy ($\chi^2 = 18,710$, $df = 12$, $p = 0,004$, $Fi = 0,424$). To může naznačovat nedostatečnou pedagogickou přípravu na řešení situací tohoto typu, což je vidět i na polských školách.

Polští pedagogové s více než 25letou praxí byli navíc nejvíce přesvědčeni o tom, že i přes nedostatek ochoty spolupracovat s rodiči žáka, který způsobuje ve škole

velké výchovné problémy, je třeba žákovi pomoci analýzou důvodů jeho nevhodného chování ($x^2 = 39,843$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,776$). Učitelé z České republiky starší 55 let si všimli, že v situacích, kdy žák ruší výuku, si toto chování ve větší míře, než ostatní vykládají jako problém, který žák nedokáže sám vyřešit a potřebuje pomoc, snažili by se, aby sami hledali zdroje tohoto chování a žákovi pomáhali ($x^2 = 46,184$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,836$). Stejná skupina uvedla, že v takových situacích je nutné se zapojit ($x^2 = 36,460$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,743$). Z výzkumu také vyplývá, že osoby z ČR s pracovní zkušeností nad 25 let má toto tvrzení shodnou interpretaci ($x^2 = 41,093$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,789$).

Může to také dokazovat bohaté zkušenosti starších pedagogických pracovníků. Pravděpodobně se s takovými problémy již vypořádali a vědí, že stojí za to žákovi pomoci, a ne ho hned „odepsat“.

Učitelé z Polska zažívali v průběhu let méně stresu, když jejich nadřízený hospitoval jejich výuku ($x^2 = 25,463$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,494$). Učitelé ve věku 56 let a více jsou navíc z velké části přesvědčeni, že takové návštěvy a pozorování nepotřebují, protože mají svou výuku dobře připravenou ($x^2 = 24,305$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,483$), s čímž také souvisí na délka pedagogické praxe, kde z výsledků výzkumu vyplývá, že stejný názor sdílejí i respondenti s praxí nad 25 let ($x^2 = 23,182$, $df = 12$, $p = 0,02$, $Fi = 0,472$). Lidé ve věku 56 let a více ve větší míře, než ostatní deklarují, že používají osvědčené a známé metody práce se studenty ($x^2 = 23,777$, $df = 12$, $p = 0,02$, $Fi = 0,478$).

Na druhou stranu čeští pedagogové ve věku 26-35 let ve větší míře deklarovali, že chápou význam hospitace, ale pociťují s tím související stres ($x^2 = 42,248$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,800$). Čeští učitelé ve věku 36-45 let navíc mnohem více inklinují k tomu, aby hodnocení vedoucího považovali za nástroj ke zlepšení svých metodických dovedností ($x^2 = 22,968$, $df = 12$, $p = 0,006$, $Fi = 0,589$) a respondenti ve věku 56 let a více, ve větší míře prohlásili, že nebudou souhlasit s názorem ředitele, protože jejich pedagogické dovednosti jsou dobré ($x^2 = 35,784$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,736$).

Z výzkumu dále vyplývá, že mladí učitelé z ČR s praxí do 5 let ji ve větší míře vnímají jako zásadní prvek při posilování svých profesních kompetencí ($x^2 = 31,508$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,690$), ale zažívají větší stres ve srovnání s ostatními ($x^2 = 34,391$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,721$). Respondenti z ČR s pracovní praxí do 5 let a 6 až 15 let navíc ve větší míře deklarovali, že po posouzení nadřízeného se v budoucnu musí věnovat zlepšení svých pedagogických dovedností v uvedeném rozmezí deficitu ($x^2 = 17,331$, $df = 12$, $p = 0,008$, $Fi = 0,512$).

Tyto analýzy ukazují, že s věkem a odpracovanými roky se učitelé méně obávají ředitele a jsou přesvědčeni, že jejich pedagogické dovednosti jsou dostačující. Existuje zde však určité rutinní riziko. Takový postoj jim může bránit v dalším rozvoji, a tím i v otevřenosti novým, inovativním metodám výuky, které mohou zefektivnit vyučovací proces.

Rovněž bylo zjištěno, že učitelé z Polska ve věku 56 let a více ($x^2 = 26,582$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,505$), jakož i učitelé s praxí nad 25 let ($x^2 = 30,438$, $df = 12$, $p = 0,002$, $Fi = 0,540$), se častěji domnívají, že kritika ze strany studentů je nevhodná. Stejnou situaci lze pozorovat i na české straně, kde to většinou deklarují také respondenti ve věku 56 a více let ($x^2 = 21,984$, $df = 12$, $p = 0,008$, $Fi = 0,577$).

To může souviset s tím, jak studenti vnímají toto chování jako nevhodné. Možná si starší učitelé ještě pamatují doby, kdy si studenti svých učitelů vážili více než nyní. Mladší učitelé už zase začali pracovat v odlišné realitě, ve které jsou často svědky neobvyklého chování žáků.

V potenciální situaci, kdy škola plánovala uspořádat výstavu žákovských velko-nočních prací a žákovská rada přišla s myšlenkou, že by takové práce měli připravovat i učitelé a soutěžit se studenty, polští učitelé do 5 let praxe se této myšlenky obávali více než ostatní ($x^2 = 32,371$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,557$). V ČR tento názor sdíleli učitelé ve věku 56 let a více ($x^2 = 35,666$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,735$).

To dokazuje, že mladí učitelé v Polsku ještě nemají takový nadhled a berou takové úkoly příliš vážně. Jiná situace je v České republice, kde je vidět, že naopak nejstarší věková skupina se takových úkolů obává.

Výzkum také odhalil statisticky významné rozdíly v hodnocení žáků mezi pedagogy z Polska. Lidé ve věku 56 let a více uvedli, že při hodnocení žáků berou v úvahu pouze znalosti a dovednosti popsané v základním kurikulu ($x^2 = 24,460$, $df = 12$, $p = 0,01$, $Fi = 0,494$). To však může ztížit diagnostiku ostatních schopností žáka-dítěte a zaměřit se pouze na tzv. „pravé poznání“.

Bylo také zaznamenáno, že polští pedagogové se stupněm diplomovaného pedagoga častěji uváděli, že se ve své práci se studenty sami snaží vytvářet nové nápady a řešení, podrobují je kritické analýze, než je aplikují a uplatňují, když je považují za reálné a efektivní ($x^2 = 21,853$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,458$), což může být jednoduše způsobeno jejich zkušenostmi.

Mladí učitelé z České republiky (26-35 let) zase mnohem častěji, než jejich starší kolegové uváděli, že při výuce sice nabádají studenty k používání osvědčených zdrojů znalostí, např. školních učebnic, odborných publikací, encyklopedií a dalších

zdrojů, včetně internetu a zároveň je povzbuzují k implementaci metod nezávislého výzkumu, např. metod WebQuest ($x^2 = 42,365$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,801$). To platí i pro osoby s pracovní zkušeností do 5 let ($x^2 = 38,419$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,762$). Může to být dáno i tím, že jde o generaci, která vyrostla na různých informačních a komunikačních technologiích a dnes je dokáže efektivněji využívat ve své práci.

Tato věková skupina je však méně kritická než ostatní a je považována za profesionální skupinu, se kterou se zachází nespravedlivě ($x^2 = 45,665$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,931$). Lidé z České republiky s praxí do 5 let se navíc častěji než ostatní domnívají, že na fungování školy nemají vliv a ředitel s nimi nesdílí klíčová rozhodnutí s tím související ($x^2 = 35,385$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,732$), což v obou případech může být spojeno s pocitem nedostatku vlivu v různých situacích.

Čeští pedagogové ve věku 26-35 let častěji deklarovali, že ve třídě preferují žáky, kteří vyjadřují svůj názor, diskutují a přímo neodpovídají na otázku ($x^2 = 23,201$, $df = 12$, $p = 0,005$, $Fi = 0,592$). Na druhou stranu respondenti z ČR ve věku 56 let a více preferují studenty, kteří na otázku odpovídají přímo ($x^2 = 24,974$, $df = 12$, $p = 0,003$, $Fi = 0,615$), stejně jako respondenti s praxí nad 25 let ($x^2 = 38,822$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,766$). Stejná skupina lidí z ČR ve věku nad 55 let také uvedla, že v případě zavádění nového, inovativního kurikula na škole, které vyžaduje hodně přípravy ze strany učitelů (školení, učení nového didaktického materiálu, příprava nového obsahu výuky, příprava nových pracovních listů, příprava nových scénářů výuky), by zažívali velkou neochotu, protože už mají plně připravené výukové obsahy svých předmětů ($x^2 = 42,063$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,798$). Na druhou stranu čeští respondenti s praxí do 5 let by tento nápad schválili, ale byli by znepokojeni, protože by to od nich mohlo vyžadovat další práci ($x^2 = 41,216$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,790$).

Tyto výsledky mohou naznačovat, že starší, zkušenější pedagogové, kteří již mají své předměty důkladně připraveny, nechtějí žádné změny, protože by to znamenalo jejich další práci. V situaci, kdy mají na výběr mezi cestou konstruktivní rozvoje školy a stagnací, volí druhou možnost, která se může pro žáka a jeho rozvoj ukázat jako horší varianta.

3.3 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých studentů

První statistickou metodou byl podobně jako u analýzy odpovědí učitelů použit Mann-Whitney U test, který porovnává součet pořadí.

V případě oblasti související s kriticizmem, jak ukazuje analýza dat, studenti z Polska ($M = 2,21$, $SD = 0,96$) častěji než studenti z České republiky ($M = 3,14$, $SD = 1,01$) jsou ochotnější klást otázky v souvislosti se změnami v moderní výuce ($U = 2119,00$, $p < 0,001$). Navíc studenti z naší země ($M = 2,08$, $SD = 0,91$) ve srovnání se svými sousedy ($M = 2,50$, $SD = 0,96$) častěji prohlašují, že by žáci měli poukazovat na chyby učitele ($U = 3054,50$, $p < 0,001$). Také věří ($M = 3,83$, $SD = 1,11$) více než sousedé ($M = 3,20$, $SD = 1,42$), že není nic špatného na tom, když si žáci všimnou, když se učitel zmýlí ($U = 3077,50$, $p < 0,001$).

Tabulka 21. Obtížné situace pro učitele podle názoru studentů z Polska a České republiky

Když učitel udělá chybu, děti by si toho neměly všimnout	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	4	15	19
spíše ano	10	8	18
ano i ne	21	20	41
spíše ne	34	16	50
rozhodně ne	36	19	55
Celkově	105	78	183

Zdroj: vlastní zpracování

To dokazuje schopnost vlastní sebereflexe a sebekritičnosti.

Poláci také ($M = 2,02$, $SD = 0,90$) častěji ($M = 2,70$, $SD = 0,91$) prohlašují, že ve výuce je třeba čelit mechanickému memorování znalostí žáků ($U = 2448,50$, $p < 0,001$). Navíc jsou více přesvědčeni ($M = 1,83$, $SD = 0,95$) než kolegové z ČR ($M = 2,28$, $SD = 0,92$), že by žáci měli vyjádřit svůj názor na každé téma ($U = 2925,00$, $p < 0,001$). Polští studenti ($M = 2,12$, $SD = 0,95$) také více ($M = 2,60$, $SD = 0,93$) umožňují svým žákům spolupracovat na tématech a metodách výuky, které potenciálně realizují ($U = 2904,00$,

$p < 0,001$). To může naznačovat otevřenost budoucích pedagogů vůči žákům a postoj související s aktivací kognitivní zvědavosti mezi žáky.

Polští studenti ($M = 2,34$, $SD = 0,93$) navíc ve větší míře ($M = 2,88$, $SD = 0,93$) deklarovali, že kladou mnoho otázek jiným lidem ($U = 2741,00$, $p < 0,001$). Polští studenti také ($M = 3,19$, $SD = 0,97$) častěji ($M = 2,71$, $SD = 0,92$) popírali, že by je vědecké diskuse nudily ($U = 3084,00$, $p < 0,001$). Výzkum také ukazuje, že studenti z Polska ($M = 2,25$, $SD = 0,83$) ve větší míře ($M = 2,60$, $SD = 0,81$) prohlašují, že mají velkou intelektuální zvědavost ($U = 3033,50$, $p < 0,001$) a navíc budoucí učitelé z Polska ($M = 1,60$, $SD = 0,80$) jsou více než čeští přesvědčeni ($M = 2,33$, $SD = 0,96$), že by žáci měli experimentovat a provádět vlastní výzkum ($U = 2209,50$, $p < 0,001$).

Navíc respondenti z Polska ($M = 1,81$, $SD = 0,99$) ve větší míře ($M = 2,48$, $SD = 1,17$) deklarovali, že rádi řeší hádanky, účastní se kvízů a myšlenkových her ($U = 2670,00$, $p < 0,001$), což také dokazuje, že chtějí rozvíjet svou kognitivní zvědavost a zaujmout výzkumný přístup ve své práci.

Polští respondenti ($M = 2,12$, $SD = 0,96$) jsou ve srovnání s českými více přesvědčeni ($M = 2,70$, $SD = 0,96$), že v budoucnu bude veškerý jejich obsah během výuky zřejmý a jasný ($U = 2714,00$, $p < 0,001$). Poláci ($M = 2,24$, $SD = 1,08$) navíc častěji ($M = 2,83$, $SD = 1,03$) prohlašují, že při vedení výuky by se měli snažit řídit diskusi se studenty a nenechat se „vyvést z míry“ ($U = 2799,00$, $p < 0,001$). Jsou si však méně jisti svými znalostmi v různých otázkách ($M = 3,12$, $SD = 0,96$) a častěji než Češi ($M = 3,14$, $SD = 1,14$) zastávají názor, že se neptají a nekritizují ostatní. ($U = 2158,00$, $p < 0,001$). Na jedné straně je vidět, že polští studenti se snaží prezentovat se jako dobře připravení pedagogové, na druhé straně nevěří plně ve svůj potenciál a nejsou přesvědčeni o svých postojích.

Výzkum navíc ukazuje, že polští studenti ($M = 2,15$, $SD = 0,92$) častěji ($M = 2,50$, $SD = 1,12$) přemýšlí, jak se bránit tlaku v moderním světě ($U = 3392,00$, $p = 0,047$). Také ve větší míře ($M = 2,62$, $SD = 0,99$) oproti studentům z ČR ($M = 2,93$, $SD = 0,91$) jsou zvědavější, co si o daném řešení budou myslet ostatní ($U = 3237,50$, $p = 0,01$). Je zde vidět, že jim záleží na tom, jak je vnímá okolí a spíše se chtějí vyhnout kritice ze strany ostatních.

Na druhou stranu studenti z České republiky ($M = 2,38$, $SD = 0,88$) častěji ($M = 3,17$, $SD = 0,92$) deklarovali, že by měli poslouchat nadřízené orgány ($U = 3301,00$, $p = 0,01$). Studenti z České republiky ($M = 2,39$, $SD = 0,93$) jsou navíc přesvědčeni ($M = 2,97$, $SD = 0,97$), že znalosti obsažené v knihách jsou zřejmé ($U = 2934,50$, $p = 0,01$). Jsou také skeptičtější ($M = 3,83$, $SD = 1,03$) než Poláci ($M = 3,23$, $SD = 0,91$), protože inklinují

k tomu, že by žáci měli zpochybňovat znalosti učebnic ($U = 2704,00$, $p < 0,001$). Může to být způsobeno tím, že budoucí učitelé z České republiky více než polští berou za samozřejmost určitá řešení, která existují a podle jejich názoru by neměla být zpochybňována.

Analýza dat z druhého statistického nástroje, stejně jako v podkapitole 3.1, byla provedena pomocí Studentova T-testu.

Pokud jde o oblast související s výchovnými problémy ve škole, studenti z Polska jsou více přesvědčeni, že učitelé jsou také vychovateli dětí ve škole a měli by rodičům nabídnout spolupráci ($M = 4,09$, $SD = 0,97$), jsou také více přesvědčeni, že by se rodiče měli více snažit učit své děti určitým normám a pravidlům doma ($M = 4,66$, $SD = 0,61$). U českých studentů byla průměrná odpověď následující ($M = 3,00$, $SD = 1,44$), ($t(181) = 6,124$, $p < 0,001$) a ($M = 4,24$, $SD = 1,00$), ($t(181) = 3,509$, $p < 0,001$).

Z analýzy dat lze usuzovat, že na polských školách je kromě výuky kladen větší důraz na výchovu. Proto v nařízení ministra školství o základním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a základním vzdělávacím programu pro všeobecné vzdělávání pro základní školy, včetně žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, všeobecné vzdělávání pro průmyslovou školu prvního stupně, všeobecné vzdělávání pro speciální školu pro přípravu k zaměstnání a všeobecné vzdělávání pro vyšší odborné školy, mnohé články v nich obsažené se týkají výchovy ve škole.

Navíc respondenti z České republiky ($M = 3,67$, $SD = 1,35$) ve srovnání s polskými ($M = 3,11$, $SD = 1,02$) jsou více přesvědčeni, že děti nevychovájí učitelé, ale jejich rodiče ($t(181) = -3,219$, $p < 0,001$).

Poláci navíc ve větší míře ($M = 4,54$, $SD = 0,66$) než Češi ($M = 3,88$, $SD = 1,11$) prohlásili, že žák, který stále ruší výuku, může mít problémy, které sám nedokáže vyřešit a potřebuje pomoc. Proto by ho podle jejich názoru měl člověk bedlivě pozorovat, sledovat situace ve kterých začne třídu rušit, a hledat příčinu nevhodného chování ($t(181) = 4,971$, $p < 0,001$).

Tabulka 22. Problémové situace ve třídě a názor žáků z Polska a České republiky

Věřím, že má problémy, které nedokáže sám vyřešit a potřebuje pomoc. Pozorně ho sleduji, sleduji situace, ve kterých začíná při vyučování rušit, hledám zdroj špatného chování, snažím se s ním mluvit a pomáhat mu	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	1	2	3
spíše ano	0	11	11
ano i ne	4	8	12

Věřím, že má problémy, které nedokáže sám vyřešit a potřebuje pomoc. Pozorně ho sleduji, sleduji situace, ve kterých začíná při vyučování rušit, hledám zdroj špatného chování, snažím se s ním mluvit a pomáhat mu	Polsko	Česko	Celkem
spíše ne	36	30	66
rozhodně ne	64	27	91
Celkově	105	78	183

Zdroj: vlastní zpracování

Svědčí to o větší citlivosti budoucích polských učitelů, péči o dítě i o citlivějším diagnostickém přístupu k žákovi-dítěti.

Výzkum také zaznamenal, že studenti z Polska ($M = 4,30$, $SD = 0,83$) jsou o něco více ($M = 3,92$, $SD = 0,87$) ochotni podnikat aktivity spojené s inovacemi ve škole, přestože to bude zahrnovat velké množství práce z jejich strany (školení, zvládnutí nového učebního materiálu, příprava nového obsahu výuky, příprava nových pracovních listů atd.) ($t(181) = 4,971$, $p < 0,001$). Pociťují však ($M = 3,48$, $SD = 1,06$) více než čeští studenti ($M = 3,02$, $SD = 1,10$) více obav a uvědomují si, že je to bude stát hodně práce ($t(181) = 2,842$, $p < 0,001$). Na základě toho lze usoudit, že na jedné straně jsou polští studenti ochotni přijímat výzvy, ale na druhé straně kalkulují, zda se jim takové aktivity vyplatí.

Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán také v otevřenosti k zapojování budoucích učitelů do nestandardních situací, jako jsou slovní hříčky se studenty související s prezentováním nestandardních věcí, např. „usměvavý popelářský vůz“. Ukazuje se, že studenti z České republiky ($M = 1,88$, $SD = 1,05$) ve srovnání s polskými studenty ($M = 1,41$, $SD = 0,71$) byli k tomuto tvrzení o něco méně skeptičtí ($t(181) = -3,547$, $p < 0,001$), i když je vidět, že obě skupiny nejsou o významu těchto aktivit ve škole přesvědčeny. Odpovědi respondentů mohou naznačovat, že polští studenti se cítí méně sebevědomě, než čeští v situacích, kdy mohou být hodnoceni.

Respondenti z ČR ($M = 4,10$, $SD = 0,93$) navíc častěji ($M = 3,66$, $SD = 0,95$) prohlašují, že by ve své práci využívali vyvinuté, osvědčené a známé metody práce se žáky ($t(181) = -3,077$, $p < 0,001$).

Analýza dat také ukazuje, že polští studenti ($M = 4,23$, $SD = 0,82$) ve srovnání s českými ($M = 3,84$, $SD = 1,12$) častěji využívají osvědčené zdroje znalostí, např. školní učebnice, alba, encyklopedie a jiných zdrojů, včetně z internetu, a zároveň

povzbuzují žáky k implementaci metod nezávislého výzkumu, např. pomocí metody WebQuest ($t(181) = 2,711, p < 0,001$).

Tabulka 23. Formy povzbuzování studentů k rozšiřování znalostí podle názoru studentů z Polska a České republiky

Z osvědčených zdrojů znalostí, jako jsou školní učebnice, alba, encyklopedie a další zdroje včetně internetu, a vyzývám je k implementaci metod samostatného výzkumu, např. metody WebQuest, pomocí které student hledá informace na internetu.	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	1	5	6
spíše ano	1	3	4
ano i ne	17	17	34
spíše ne	39	27	66
rozhodně ne	47	26	73
Celkově	105	78	183

Zdroj: vlastní zpracování

Navíc to byli studenti z Polska ($M = 4,35, SD = 0,74$), kteří deklarovali, že při hodnocení zohlední znalosti a dovednosti žáka ve větší míře než studenti z České republiky ($M = 2,76, SD = 1,17$), popsané v základním kurikulu a zohlednili by znalosti a dovednosti, které mají mimoškolní zdroj ($t(181) = 11,132, p < 0,001$).

To může naznačovat, že studenti z Polska, více než z České republiky, se budou snažit hodnotit své žáky pro jejich znalosti a dovednosti nejen související s kmenovým kurikulem, což se v další pedagogické praxi může stát impulsem pro další rozvoj žáků.

Polští respondenti ($M = 3,71, SD = 1,08$) navíc ve větší míře než čeští ($M = 2,93, SD = 0,99$) uvedli, že by žáci měli používat své pomůcky, které jsou nové, ale přesto nejsou kontrolovány, s nepotvrzenou hodnotou. Rovněž by měli znát pomůcky, které nejsou nové ($t(181) = 4,977, p < 0,001$). Z těchto údajů lze usoudit, že polští studenti jsou více nakloněni rozvoji výzkumného postoje mezi žáky.

Navíc studenti z České republiky ($M = 3,43, SD = 1,02$) častěji než polští ($M = 2,64, SD = 1,09$) zastávali názor, že by se mělo držet téma hodiny, vyvolávat problém k tématu hodiny tak, aby žáci zvládli obsah v souladu se základním učivem ($t(181) = -5,274, p < 0,001$). Na druhou stranu studenti z Polska ($M = 4,18, SD = 0,70$) byli více než čeští přesvědčeni ($M = 3,75, SD = 0,85$), že by měli se žáky diskutovat o problémech souvisejících s tématem hodiny, ale také řešit další problémy, které jsou vedlejší

($t(181) = 3,644, p < 0,001$). Polští studenti ($M = 4,49, SD = 0,62$) navíc oproti českým ($M = 3,93, SD = 1,12$) častěji uváděli, že preferují žáky, kteří vyjadřují své názory a postoje, diskutují a také se snaží odpovídat otázku přímo ($t(181) = 4,302, p < 0,001$). Takový postoj může zase přispět k rozvoji reflektivních dovedností a podpořit utváření kritických kompetencí mezi žáky.

Tváří v tvář kritice studenti z Polska ($M = 4,12, SD = 0,91$) ve větší míře ve srovnání se studenty z České republiky ($M = 3,53, SD = 1,11$) prohlašují, že slova kritiky od žáků jsou nevhodná, ale žáci mohou mít názory, které se od jejich liší, a neměli by za to být kritizováni, ani by se s nimi nemělo polemizovat ($t(181) = 3,896, p < 0,001$).

Z výzkumu dále vyplývá, že respondenti z Polska ($M = 4,48, SD = 0,74$) ve srovnání s respondenty z České republiky ($M = 3,85, SD = 1,18$) v potenciální situaci, kdy zjistí, že ministerstvo má přijmout opatření nevhodné pro učitele, se snaží to ověřit ($t(181) = 4,382, p < 0,001$). Více ($M = 3,42, SD = 0,83$) než Češi ($M = 2,96, SD = 1,01$) se však domnívají, že v takových situacích, kdy je s učiteli opět zacházeno nespravedlivě se snaží tuto situaci ovlivnit ($t(181) = 3,425, p < 0,001$).

Zde můžeme vidět, že polští studenti více reflektují informace, které dostávají, ale jsou také více přesvědčeni, že se s nimi zachází nespravedlivě, což se někdy neodráží v realitě. Čeští studenti se naopak snaží držet si odstup od předčasných interpretací některých skutečností.

3.4 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých akademických pracovníků

Stejně jako v předchozích kapitolách byla základní statistická analýza provedena pomocí Mann-Whitney U testu, který porovnává součet pořadí.

Výzkum ukazuje, že častěji akademici ($M = 1,66, SD = 1,24$) se polští ($M = 2,29, SD = 0,86$) ptají, jak se v moderním světě můžete bránit manipulaci ($U = 396,50, p = 0,04$), což může být způsobeno tím, že v dnešní době často řešíme situace, kdy se někdo snaží získat pro sebe co největší užitek na úkor ostatních. Z tohoto důvodu mohou být častěji akademičtí pracovníci „opatrnější“.

Výsledky rovněž ukazují, že čeští respondenti ($M = 3,50, SD = 1,27$) ve větší míře ($M = 4,03, SD = 1,27$) tvrdí, že pokud se zmýlí, bylo by lépe, kdyby si toho studenti nevšimli ($U = 396,50, p = 0,04$). Možná nechtějí, aby posluchači poznali, že i oni se mohou mýlit.

Tabulka 24. Situace související s manipulací podle názoru akademiků z Polska a České republiky

Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie można obronić się przed manipulacją	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ano	10	19	29
spíše ano	10	12	22
ano i ne	5	3	8
spíše ne	4	2	6
rozhodně ne	2	0	2
Celkově	31	36	67

Zdroj: vlastní zpracování

Navíc přednášející z Polska ($M = 1,74$, $SD = 1,06$) jsou přívětivější než čeští ($M = 2,41$, $SD = 1,18$), protože více podporují studenty, aby kladli otázky o současné vědě ($U = 357,00$, $p = 0,01$). Výzkum také ukazuje, že polská strana ($M = 1,96$, $SD = 1,19$) je více ($M = 2,58$, $SD = 0,84$) přesvědčena, že by studenti měli v každém případě vyjádřit svůj vlastní názor ($U = 341,50$, $p < 0,001$). Na druhou stranu akademici z České republiky ($M = 1,16$, $SD = 0,44$) se více ($M = 1,77$, $SD = 1,11$) domnívají, že by studenti měli své znalosti aktivně vytvářet ($U = 375,50$, $p = 0,02$).

Na základě této analýzy lze konstatovat, že polští i čeští akademičtí učitelé se snaží svým způsobem podporovat sebevzdělávání studentů. Neexistuje zde žádná absolutní závislost, která by více identifikovala jednu ze stran.

Výzkum také zaznamenal, že polští respondenti ($M = 3,87$, $SD = 0,92$) více ($M = 3,02$, $SD = 0,94$) nesouhlasili s tvrzením, že je nutné poslouchat nadřízené orgány ($U = 318,50$, $p < 0,001$). Rovněž ve větší míře ($M = 4,32$, $SD = 1,16$) než čeští respondenti ($M = 3,80$, $SD = 1,30$) popírali, že by se báli vyjádřit vlastní názor, aby si neudělali ostudu ($U = 393,00$, $p = 0,03$). To může dokazovat, že sebevědomí polských respondentů s věkem roste, stejně jako potřeba samostatnosti.

Polští akademici ($M = 3,19$, $SD = 1,10$) navíc častěji ($M = 2,58$, $SD = 1,27$) deklarovali, že nemají rádi rozporuplné situace a obsahy ($U = 398,00$, $p = 0,04$). Na druhou stranu přednášející z ČR ($M = 2,13$, $SD = 0,93$) častěji ($M = 3,45$, $SD = 1,38$) souhlasili s tvrzením, že „neptám se a nekritizuji ostatní, protože neznám důkladně diskutovanou problematiku“ ($U = 246,00$, $p < 0,001$). Z toho vyplývá, že jak Poláci, tak Češi nemají rádi situace, ve kterých je může někdo posuzovat, a toto hodnocení nemusí být pro ně vždy pozitivní.

Výzkumy ukazují, že akademici z České republiky ($M = 1,63$, $SD = 1,09$) častěji ($M = 2,19$, $SD = 1,16$) prohlašovali, že přemýšlejí o teoretických a vědeckých záležitostech ($U = 377,50$, $p = 0,02$). Také ve větší míře ($M = 2,00$, $SD = 0,82$) než polští kolegové ($M = 2,51$, $SD = 0,96$) tvrdili, že když čtou odborné publikace, zajímá je, jak autor došel k danému závěru ($U = 384,50$, $p = 0,02$). To zase může naznačovat, že akademičtí pracovníci z České republiky přemýšlejí častěji o tématech souvisejících přímo s vědou a výzkumem.

3.5. Faktory související se vzděláním, zkušenostmi a úrovní kritických kompetencí polských a českých akademických pracovníků

Vzhledem k tomu, že akademičtí pracovníci tvořili nejméně početné zastoupení, byla analýza prezentovaná v této kapitole provedena pomocí Chí-kvadrát testu v rámci celé skupiny, aniž by byly samostatně analyzovány odpovědi polských a českých akademiků.

Při analýze dat bylo možné si všimnout, že přednášející s titulem docent a profesor častěji, než ostatní přemýšleli o užitečnosti znalostí obsažených v učebnicích ($\chi^2 = 25,365$, $df = 9$, $p = 0,002$, $Fi = 0,615$). Akademičtí pracovníci ve věku 56 a více let byli navíc toho názoru, že by studenti měli zpochybnovat informace z učebnic častěji než ostatní ($\chi^2 = 27,884$, $df = 16$, $p = 0,03$, $Fi = 0,645$). Také soudili, že jsou kritičtějšími než ostatní ($\chi^2 = 29,152$, $df = 16$, $p = 0,02$, $Fi = 0,659$).

Tabulka 25. Sebehodnocení vlastní úrovně kritiky a věk

Ve srovnání s ostatními jsem považován za velmi kritického člověka	Věk do 25 let	Věk 26-35 let	Věk 36-45 let	Věk 46-55 let	Věk 56 let a více	Celkem
rozhodně ano	0	2	0	1	7	10
%sloupcově	0,00%	12,50%	0,00%	14,29%	25,93%	-
% obecně	0,00%	2,99%	0,00%	1,49%	10,45%	14,93%
Spíše ano	0	4	6	1	7	18

Ve srovnání s ostatními jsem považován za velmi kritického člověka	Věk do 25 let	Věk 26-35 let	Věk 36-45 let	Věk 46-55 let	Věk 56 let a více	Celkem
%sloupcově	0,00%	25,00%	40,00%	14,29%	25,93%	-
% obecně	0,00%	5,97%	8,96%	1,49%	10,45%	26,87%
ano i ne	2	1	4	2	7	16
%sloupcově	100,00%	6,25%	26,67%	28,57%	25,93%	-
% obecně	2,99%	1,49%	5,97%	2,99%	10,45%	23,88%
Spíše ne	0	6	5	0	5	16
%sloupcově	0,00%	37,50%	33,33%	0,00%	18,52%	-
% obecně	0,00%	8,96%	7,46%	0,00%	7,46%	23,88%
rozhodně ne	0	3	0	3	1	7
%sloupcově	0,00%	18,75%	0,00%	42,86%	3,70%	-
% obecně	0,00%	4,48%	0,00%	4,48%	1,49%	10,45%
Celkem	2	16	15	7	27	67
% celkově	2,99%	23,88%	22,39%	10,45%	40,30%	100,00%

Zdroj: vlastní zpracování

To může dokazovat, že v průběhu let s navazující akademickými akademickou hodností, získávají pedagogičtí pracovníci univerzity stále více kompetencí souvisejících s kritickým myšlením, a snaží se tak u studentů rozvíjet kritické myšlení a kompetence v této oblasti vědy.

Navíc respondenti ve věku 56 let a více častěji tvrdí, že kritika ze strany studentů je oprávněná ($x^2 = 44,824$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,817$). Spíše však nesouhlasili s tvrzením, že kritika ze strany nadřízeného je legitimní ($x^2 = 36,046$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,733$).

Zde je vidět, že zkušení pedagogové si kritiku ze strany studentů neberou příliš osobně. Naopak je jim sympatická. Může to být tím, že prostřednictvím takových situací chtějí své studenty také vychovávat ke kritickému myšlení. V případě kritiky ze strany nadřízeného, patrně díky svým zkušenostem, však již tak příznivá není a považují to spíše za nevhodné.

Na druhou stranu akademičtí pracovníci ve věku 46-55 let byli příznivější k tvrzení, že by studenti měli pochybovat o znalostech, které jim učitel poskytuje ($x^2 = 83,989$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,745$). Také vědecktí pracovníci v tomto věkovém rozmezí byli více nakloněni k tvrzení, že studenti by si měli vytvářet své vlastní znalosti ($x^2 = 47,379$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,840$). Navíc u této skupiny bylo také pozorováno, že uvažují častěji o teoretických a vědeckých záležitostech než ostatní ($x^2 = 44,602$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,815$).

Lze usuzovat, že pedagogický sbor je v tomto věku ve fázi kontinuálního vědeckého rozvoje, kdy musí projevovat velkou vědeckou zvědavost a ochotu hledat nové vědecké pravdy. Skrze takové postoje je možnost podobně vzdělávat své studenty.

Bylo také zaznamenáno, že učitelé s magisterským a doktorským titulem se častěji domnívali, že by měli zpochybňovat uznávané autority ($x^2 = 31,475$, $df = 12$, $p = 0,001$, $Fi = 0,685$) a hledat více různých pravd ($x^2 = 30,652$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,676$). Lektoři ve věku do 25 let a od 26 do 35 let ve větší míře uváděli, že během výuky mají čas přemýšlet nad nejednoznačnými odpověďmi studentů ($x^2 = 27,830$, $df = 16$, $p = 0,005$, $Fi = 0,644$).

Může to být způsobeno tím, že se jedná o relativně mladé lidi, kteří teprve začali své „skutečné dobrodružství“ s vědou a jsou „hladoví“ po vědění, takže je snaží hledat a často zpochybňují, co najdou. Je však třeba poznamenat, že to právě může podpořit rozvoj jejich kritických kompetencí.

Respondenti ve věku 26-35 let jsou navíc více přesvědčeni, že se nebojí vyjádřit svůj názor, aby někoho neurazili ($x^2 = 47,849$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,845$). Navíc lidé ve věku 26-35 a 56 let a starší uvedli, že se nebojí slyšet kritiku od ostatních ($x^2 = 59,711$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,944$). Navíc respondenti s pracovní praxí nad 25 let a od 6 do 15 let častěji uváděli, že se nebojí vyjádřit svůj názor, aby se nekompromitovali ($x^2 = 33,039$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,702$).

Z těchto údajů lze usoudit, že mladí lidé, kteří překračují práh dospělosti a začínají svou profesní kariéru, stejně jako respondenti s bohatými životními a profesními zkušenostmi jsou těmi, kdo se ve vztahu k nim nejméně obávají slov kritiky a hodnocení. Pokud jde o nejstarší pedagogy, zdá se to být přirozené. Za ta léta nasbírali

zkušenosti, posílili a utvářeli si sebevědomí tak, že nevěnují pozornost úsudkům druhých, a spíše je to nezajímá. Na druhé straně, pokud jde o mladé lidi, může to vyplývat z jejich nadšení, vzpurnosti a smyslu pro svobodu jednání, který se může v průběhu let snižovat.

Výzkum také ukázal, že respondenti s titulem profesor byli spíše toho názoru, že nemají rádi rozporuplné situace a obsahy ($\chi^2 = 21,824$, $df = 12$, $p = 0,03$, $Fi = 0,570$). Navíc tato skupina a respondenti s postdoktorským vzděláním častěji deklarovali, že se snaží řídit diskusi se studenty, aby se „zbytečně nepletli“ ($\chi^2 = 26,921$, $df = 12$, $p = 0,007$, $Fi = 0,633$).

Možná zažité znalosti, dovednosti a také zkušenosti s didaktickou prací hovoří ve prospěch vyhýbání se takovým situacím při vyučování, které mohou mít podle respondentů negativní dopad na didaktický proces.

Ve výzkumu bylo také pozorováno, že výzkumníci s pracovní praxí do 5 let častěji, než ostatní deklarovali, že mají rádi určité situace ($\chi^2 = 18,844$, $df = 12$, $p = 0,02$, $Fi = 0,530$).

Tabulka 26. Určité/jisté situace a pracovní zkušenosti/praxe respondentů

Mám rád určité jisté situace	Praxe do 5 let	Praxe od 6 do 15 let	Praxe od 16 do 25 let	Praxe více než 25 let	Celkem
rozhodně ano	3	2	2	3	10
%sloupcově	27,27%	8,70%	28,57%	11,54%	-
% obecně	4,48%	2,99%	2,99%	4,48%	14,93%
Spíše ano	5	13	0	6	24
%sloupcově	45,45%	56,52%	0,00%	23,08%	-
% obecně	7,46%	19,40%	0,00%	8,96%	35,82%
ano i ne	3	6	4	17	30
%sloupcově	27,27%	26,09%	57,14%	65,38%	-
% obecně	4,48%	8,96%	5,97%	25,37%	44,78%

Mám rád určité jisté situace	Praxe do 5 let	Praxe od 6 do 15 let	Praxe od 16 do 25 let	Praxe více než 25 let	Celkem
Spíše ne	0	2	1	0	3
%sloupcově	0,00%	8,70%	14,29%	0,00%	-
% obecně	0,00%	2,99%	1,49%	0,00%	4,48%
Celkem	11	23	7	26	67
% celkově	16,42%	34,33%	10,45%	38,81%	100,00%

Zdroj: vlastní zpracování

Tyto odpovědi se mohou zdát docela vhodné, vezmeme-li v úvahu skutečnost, že taková prohlášení učinili především mladí pracovníci. Není divu, že na začátku své profesní kariéry by chtěl každý člověk touto etapou projít relativně v klidu a mít možnost získat co nejvíce profesních zkušeností.

3.6 Demografické faktory a úroveň kritických kompetencí polských a českých ředitelů

Pro analýzu dat byl použit parametrický studentův t-test pro nezávislé výběry. Pokud jde o výchovné problémy ve škole, ředitelé z Polska ($M = 5,00$ $SD = 0,00$) ve větší míře ($M = 4,18$, $SD = 1,22$) zastávali názor, že v situaci, kdy je ve škole žák, který působí velké výchovné problémy a rodiče žáka nechtějí se školou spolupracovat s tím, že je to chyba na straně školy a učitelů, v první řadě je potřeba žákovi pomoci. Oproti českým ředitelům byli více přesvědčeni, že společně s vychovatelem, učiteli a výchovným poradcem je třeba přispět k diagnostice příčin obtíží a podpořit tým učitelů při realizaci podpůrných aktivit zaměřených na žáka ($t(47) = -3,492$, $p < 0,001$). Navíc ředitelé z Polska ($M = 4,14$, $SD = 0,71$) častěji ($M = 3,09$, $SD = 1,19$) prohlašovali, že v takových situacích je třeba přísně dodržovat postupy a pravidla přijatá ve škole ($t(47) = -3,492$, $p < 0,001$).

Tabulka 27. Obtížné situace ve škole dle názorů ředitelů z Polska a České republiky

I přes neochotu rodičů spolupracovat se školou se snažím žákům pomoci. Spolu s vychovatelem a učiteli a výchovným poradcem přispívám k diagnostice příčin obtíží a podporuji tým učitelů při realizaci podpůrných aktivit zaměřených na žáka	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ne	0	2	2
spíše ne	0	0	0
ano i ne	0	2	2
spíše ano	0	6	6
rozhodně ano	27	12	39
Celkem	27	22	49

Zdroj: vlastní zpracování

To může vyplývat z právních systémů v obou zemích a také z přesvědčení samotných ředitelů. Jak je známo, v Polsku je kladen velký důraz na výchovné a profylaktické úkoly školy. Každá vzdělávací instituce musí mít svůj výchovný a profylaktický program, nebo využívat výchovné a profylaktické programy doporučené ministerstvem školství. Takový legislativní přístup to na jedné straně vnucuje řídicím pracovníkům, na straně druhé jde o přístup ryze pedagogický, u kterého se předpokládá, že se má dítěti/žáku pomoci.

Polští respondenti ($M = 4,55$, $SD = 0,69$) navíc ve větší míře ($M = 3,63$, $SD = 1,39$) prohlásili, že když došlo ke konfliktu mezi učitelem, jejich školou a rodiči žáka, snaží se věc vyřešit tak, aby konflikt vyřešili. Aktivně se podílejí na diagnostice příčin konfliktu a spolu s učitelem hledajícím možná řešení ($t(47) = -2,992$, $p < 0,001$). Poláci ($M = 2,14$, $SD = 1,16$) nebyli ve větší míře ($M = 2,90$, $SD = 1,26$) přesvědčeni řešit tuto situaci konfrontací rodičů s učitelem a požadavkem bylo, aby učitel spor urovnal ($t(47) = 2,183$, $p = 0,03$).

Je vidět, že polští ředitelé deklarují, že se konflikt spíše snaží řešit konstruktivním způsobem, což nepochybně může mít pozitivní dopad na pozdější vnímání studenta/žáka v instituci, i na jeho fungování ve školní komunitě.

Pokud jde o oblast související s realizací nových aktivit a výzev, výzkum také ukazuje na minimální rozdíly mezi odpověďmi respondentů. Například v hypotetické situaci, kdy škola plánovala uspořádat výstavu žákovských velikonočních prací

a žakovská rada přišla s tím, že by takové práce měli připravovat i učitelé a aby byla uspořádána soutěž, v důsledku, které by nejhezčí práce byly vybrány, ředitelé z Polska ($M = 3,81$, $SD = 1,14$) častěji ($M = 3,09$, $SD = 0,92$) prohlašovali, že je to velmi dobrý nápad a povzbuzují učitele přijmout takovou výzvu ($t(47) = -2,398$, $p = 0,02$). Na druhou stranu naši sousedé ($M = 3,54$, $SD = 1,10$) ve srovnání s řediteli z Polska ($M = 2,88$, $SD = 1,01$) měli větší obavy z toho, že by tento přístup mohli učitelé neschvalovat ($t(47) = 2,170$, $p = 0,03$).

Nepochybně by měla být posílena jakákoli situace, kterou žáci iniciují a do níž se chtějí zapojit. Takové aktivity přispívají k pozitivnímu sociálnímu klimatu v zařízení. Při znalosti realit škol nejen v Polsku však někdy stojí za zvážení, zda je možné vše udělat a zefektivnit činnost vlastního pedagogického sboru. Nezáleží na tom, jestli je tato situace v Polsku nebo v České republice, ale může se stát, že tomu není nakloněn celý učitelský sbor a pak je potřeba vyvinout určité metody řešení, jak to změnit.

Z výzkumu však také vyplývá, že čeští ředitelé ($M = 3,90$, $SD = 1,26$) častěji ($M = 2,22$, $SD = 1,33$) deklarovali, že když budou muset do školy zavést inovativní kurikulum, které vyžaduje hodně práce ze strany učitelů (školení, zvládnutí nového didaktického materiálu, příprava nového obsahu výuky, příprava nových pracovních listů, příprava nových plánů hodin), raději by o tom učitele informovali a jejich úkolem by bylo se na to náležitě připravit ($t(47) = 4,448$, $p < 0,001$).

To může naznačovat, že učitelé z České republiky jsou otevřenější různým druhům inovací, ale při jejich zavádění nejsou přesvědčeni, že by to mělo být konzultováno se zbytkem učitelského sboru. Ředitelé z Polska se zase mohou obávat, jak to přijme zbytek učitelského sboru. Takové výzvy jsou pro ředitele škol obtížné. Na jedné straně stagnace rozvoji neprospívá, na straně druhé lidský faktor. Je těžké jasně vyhodnotit jakýkoli přístup, ale je třeba mít na paměti, že bez provedení změn není možné splnit požadavky měnící se reality.

Na druhou stranu ředitelé z Polska ($M = 4,33$, $SD = 0,78$) byli více přesvědčeni ($M = 3,27$, $SD = 1,31$), že v situaci, kdy je jejich škola oceňována nadřízeným orgánem, má mnoho úspěchů na straně pedagogického sboru i studentů, snaží se i nadále školu řídit a zavádět neustálé změny s cílem i nadále dosahovat předpokládaných cílů ($t(47) = -3,498$, $p < 0,001$), což dokazuje, že předchází stagnaci a volí cestu související s rozvojem školy.

Ředitelé z Polska ($M = 4,55$, $SD = 0,57$) byli více přesvědčeni ($M = 3,90$, $SD = 1,47$), že učitelé by měli při výuce využívat osvědčené zdroje znalostí, např. učebnice, alba, encyklopedie a další zdroje, vč. internetu a měli by žáky podněcovat k implementaci

metod nezávislého výzkumu, např. metody WebQuest, pomocí které student hledá informace na internetu ($t(47) = -2,090, p = 0,04$). Poláci jsou rovněž ($M = 3,81, SD = 1,00$) více než Češi ($M = 3,00, SD = 1,30$) otevření návrhu, aby učitelé na jejich školách využívali navržené plány výuky, výsledky navržené nakladatelstvím, které používají během implementaci základního kurikula, ale nevyloučili problémy navržené studenty ($t(47) = -2,468, p = 0,01$). Takové postoje pravděpodobně podporují rozvoj kritických kompetencí jak mezi učiteli, tak mezi žáky.

Polští respondenti ($M = 4,40, SD = 0,97$) se navíc ve větší míře ($M = 3,45, SD = 1,40$) domnívali, že při hodnocení žáka by učitelé měli brát v úvahu jeho znalosti a dovednosti uvedené v kmenovém kurikulu a v jimi realizovaném školním plánu a zohledňovali znalosti a dovednosti, které mají mimoškolní zdroj, nebo jsou výsledkem žákovy vlastní potřeby kognitivní zvědavosti ($t(47) = -2,800, p < 0,001$).

Tabulka 28. Rozsah hodnocení žáků podle názoru ředitelů z Polska a České republiky

Jeho znalosti a dovednosti jsou popsány v kmenovém kurikulu a v kurikulu, které realizuje škola. Zohledňují znalosti a dovednosti, které mají mimoškolní zdroj nebo vyplývají ze žákovy potřeby kognitivní zvědavosti	Polsko	Česko	Celkem
rozhodně ne	1	4	5
spíše ne	0	0	0
ano i ne	3	6	9
spíše ano	6	6	12
rozhodně ano	17	6	23
Celkem	27	22	49

Zdroj: vlastní zpracování

Problematika učitelského hodnocení žáků vždy vyvolává mnoho otázek, vzbuzuje pochybnosti a vyvolává úvahy. Je třeba si však dávat pozor, abychom žáka od školní docházky neodradili. Stává se, že zaměření učitelů pouze na vlastní předmět může vést k prohloubení učebních problémů žáka. Proto asi stojí za zvážení takové situace, kdy bylo možné zohlednit širší znalosti a schopnosti žáka, pokud takové prokazuje.

Na polské straně bylo dotazováno 18 ředitelů. Na začátku byli respondenti dotázáni, zda nějakého ředitele konkrétně zmiňují a jaké má kompetence. Shromážděná data umožnila popsat vlastnosti, které respondenti uvedli: přátelský; empatický; komunikativní; podporující; odborně připraven na práci; konzistentní; spravedlivý; inspirující; kreativní; vyrovnaný.

Poté měli respondenti popsat, jaké kompetence by podle nich měl mít „ideální“ ředitel. Na tomto základě bylo možné vytvořit obraz „ideálního“ ředitele: kreativní; inovátor; otevřen změnám; komunikativní; vnímavý; rozhodný; upřímný; spravedlivý; konzistentní; dokáže analyzovat svá rozhodnutí a předvídat důsledky; zná své podřízené; odborně připraven na práci; týmové řídicí schopnosti; schopnost řešit obtížné situace; schopnost řešit krizové situace; odpovědný za pedagogický sbor; organizační schopnosti; empatický; otevřený názorům druhých; zapojuje se do života školy.

Na tomto základě lze tvrdit, že podle názoru respondentů by měl mít ředitel výše uvedené dovednosti a schopnosti, které jsou podle nich v práci nezbytné. Představivost ředitelů v kvalitách a dovednostech „ideálního“ ředitele může dát image, kterou by měl mít člověk, který vzdělávací instituci řídí.

Další otázka se týkala nejdůležitějších vlastností, kterými se výzkum může vymezit. Především bylo významné, že se respondenti charakterizovali takto: přátelský; konzistentní; empatický; kreativní; komunikativní; otevřen změnám; svědomitý; citlivý; zodpovědný; klidný; naslouchající; pracovitý; dobrý manažer; organizační schopnosti; podporující; znalost školských právních předpisů; schopnost řešit obtížné situace; schopnost týmové spolupráce; schopnost činit rozhodnutí; schopnost vytvářet vztahy s učiteli.

Na základě toho lze usuzovat, že se respondenti snaží ztotožňovat s image „ideálního ředitele“. Během rozhovoru bylo možné si všimnout, že ředitelé chtějí, aby je dobře vnímali jak učitelé, tak žáci i jejich rodiče. Osoby, kteří se studie zúčastnili, si byli vědomi své role a chtěli ji řádně naplňovat.

Během rozhovoru někteří respondenti také přiznali, že se někdy chovali způsobem, který nebyl ideální. Především upozorňovali na to, že jim v některých situacích chybí důslednost, a to je jejich největší chyba. Přestože jako nejdůležitější vlastnost, kterou by „ideální“ ředitel měl mít, označují důslednost, a sami na ni občas zapomínají. To je možná jedna z nejčastějších chyb, které dělají.

Všichni respondenti uváděli, že ředitel by měl být k učitelům kritický, ale neměl by je kritizovat. Úkolem ředitele je podle nich učitele podporovat, radit jim, poskytovat jim pocit bezpečí, ukazovat jim silné a slabé stránky tak, aby se sami nad sebou zamysleli.

Výzkum mezi učiteli také ukazuje, že nechtějí být kritizováni. Vadí to zejména učitelům z Polska, kteří rovněž tvrdí, že i hospitace vedoucího jejich hodin jsou zbytečné, protože mají dobře připravenou vyučovací jednotku a takové aktivity jsou

pro ně formou kontroly. Přístup ředitelů se však v tomto ohledu jeví jako správný. Takové chápání pojmu kritika ze strany nadřízených může přispět k posílení pedagogických dovedností. Každá organizace by navíc měla mít lídra, který s odstupem vidí, jak členové týmu fungují.

Při rozhovorech se také dalo dojít k závěru, že ve škole dochází k situacím, kdy dochází ke zneužívání důvěry ředitelů. Dotazovaní si uvědomili, že práce v týmu vyžaduje, aby zaměstnancům důvěřovali. Cítili však také zklamání, když je důvěra zneužívána a obracena proti nim. Výzkum mezi učiteli ukazuje, že zejména učitelé z Polska nejsou nakloněni podřízovat se „autoritě“. Ředitelé škol mají v jistém smyslu takovou funkci, že učitelský sbor, který je mu podřízen, by měl jejich rozhodnutí respektovat. Pokud však pedagogové předpokládají, že se nechtějí svým nadřízeným podřídit, může být řízení instituce obtížné. To je další výzva, které ředitelé musí čelit.

Respondenti také zjistili, že učitelé, kteří „vyčnívají z davu“, jsou motivováni příspěvkem a odměnami – finančně i pochvalami na učitelské radě nebo školních oslavách. Navíc se pro takové lidi snaží získávat další, externí ocenění, která jsou možná díky krajským a celostátním soutěžím, a vybírat tyto lidi, aby se ucházeli o státní vyznamenání. Jak si ale ředitelé všimli, pandemie přispívá k oslabení motivace učitelů. Unavuje je práce, zejména to, že řada z nich musela během tak krátké doby změnit dosavadní pracovní metody a přejít na online vzdělávání. To si také vyžádalo změnu didaktických metod, včetně toho, že velké množství učitelů muselo znovu připravovat výukové materiály, což je výrazně zatěžovalo.

Všichni ředitelé navíc zastávali názor, že by ve škole měly být změny prováděny průběžné, s nimiž je spojena i práce učitelů navíc. Respondenti v rozhovorech zdůrazňovali, že všichni pracují pro dobré jméno školy, včetně pedagogického sboru a administrativy. Podle jejich názoru by však personál měl být na změnu dobře připraven a motivován. Může mít vliv i na posílení vazeb a vztahů mezi učiteli a posílení sociálního klimatu školy. Je však třeba mít na paměti, že učitelé ve svém výzkumu přistupují ke změnám z hlediska vlastního zisku a méně často jako příležitosti ke zlepšení vlastních pedagogických dovedností. To může ztížit inovaci ve školách jakéhokoli druhu. Navíc je třeba vzít v úvahu motivaci, která, jak ředitelé pozorovali, u učitelů poklesla.

V průběhu výzkumu si také bylo možné všimnout, že změna ve škole je v tomto období během pandemie spojena především s posilováním kompetencí v oblasti informačních a komunikačních technologií na straně jedné a se spoluprací s rodiči, která se více zintenzivnila na straně druhé.

Vedení v rozhovorech zdůrazňovalo, že školám chybí učební pomůcky včetně moderních. Chybějící dotace na různé projekty iniciované učiteli, realizace jejich originálních nápadů a řešení, nedostatek adekvátních finančních prostředků na různé formy vzdělávání učitelů nebo vybavení kabinetů pro učitele. Tyto faktory také přispívají ke snížení motivace pedagogických pracovníků.

Ředitelé rovněž poznamenali, že jejich hlavním cílem bylo „správně identifikovat individuální potřeby učitelů, přijmout opatření k naplnění těchto potřeb, a umožnit učitelům dělat to nejlepší, co umí“. Podle jejich názoru by se to mělo stát prioritou každé školy. V dnešní době (pandemie, distanční studium) je navíc nedostatek adekvátní psychologické a pedagogické podpory a pomoci při zvládnutí náročných situací směřována do školního prostředí. Vedoucí pracovníci to sami uvádějí, protože se snaží o své zaměstnance pečovat a podporovat je v těžkém období.

Všichni respondenti si také všimli, že učitelům chybí stabilita, zaručují pocit bezpečí a odpovídající sociální podmínky. Neustálé změny ve vzdělávání navíc vedou spíše k vyhoření pedagogických pracovníků než k posilování jejich motivace k práci, což má přímý negativní dopad na didaktickou práci učitelů.

Pokud jde o komunikační styl, ředitelé naznačili, že při rozhovorech s učiteli a delegování úkolů je jejich komunikace založena na respektu, ale snaží se být asertivní. Respondenti také uvedli, které faktory berou v úvahu při hodnocení učitelů. Jedná se o: angažovanost; systematickosti; plnění povinností; pečlivost; dodržování termínů realizace zadaných úkolů; inovativnost; kreativita; úspěchy (didaktické, výchovné); osobní rozvoj; dovednost spolupráce s rodiči; dovednost spolupráce s kolegy; převzetí iniciativy; dovednost navázání kontaktu se žáky.

Nutno podotknout, že respondenti uvedli, že forma kontaktu s učiteli se během pandemie změnila. Stejně jako výuka se tento kontakt v mnoha případech přesunul do úrovně sociálních sítí. Ředitelé v rozhovorech také zdůrazňovali, že školy by měly mj.: rozšířit sportovně-rekreační základnu školy; posílit spolupráci s rodiči; rozšířit nabídku pedagogicko-psychologické pomoci pro učitele, žáky a rodiče.

Respondenti se rovněž domnívají, že by se měl změnit právní systém týkající se vzdělávacích institucí. Podle jejich názoru by měla být přesně definována pracovní doba, úkoly, práva a povinnosti učitelů, právní stabilizace postavení učitelů, standardizace statutu pro všechny školy a měla by se omezit byrokratizace ve školách.

3.7 Faktory související se vzděláním, praxí a úrovní kritických kompetencí polských a českých ředitelů

Stejně jako v podkapitole 3.5, byla vzhledem k nízkému počtu ředitelů účastnících se výzkumu tato analýza provedena pomocí Chí-kvadrát testu v rámci celé skupiny, aniž by byly samostatně analyzovány odpovědi polských a českých respondentů.

Výzkum zaznamenal statisticky významné rozdíly v potenciálních rozhodnutích ředitelů souvisejících s redukcí pracovních míst. Respondenti ve věku 56 let a více uváděli nejčastěji, že v takových situacích přihlížejí především k míře nasazení v práci a individuální pedagogickým dovednostem učitele ($\chi^2 = 42,388$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,930$), podobně jako např. respondenti s pracovní zkušeností nad 25 let ($\chi^2 = 30,348$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,786$). Na druhou stranu ředitelé ve věku 36–45 let uváděli odbornou praxi jako hlavní faktor chránící před propuštěním. ($\chi^2 = 34,908$, $df = 16$, $p = 0,004$, $Fi = 0,844$).

Z těchto údajů vyplývá, že zkušenější ředitelé upřednostňují pracovní nasazení a individuální přístup, což by v takových situacích mělo být základním kritériem. Na druhou stranu, mladší zaměstnanci se domnívají, že v první řadě by měla být zohledněna praxe, i když nemusí odpovídat příslušné odborné kvalifikaci.

Ředitelé s více než 25 lety praxe uváděli nejčastěji, že pokud by jejich zařízení bylo oceněno nadřízeným orgánem, pokračovali by ve správě zařízení a zavedli by změny, aby i dále dosahovali předpokládaných cílů ($\chi^2 = 36,981$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,868$).

Vedoucí pracovníci ve věku 56 let a více také častěji uváděli, že se snaží učitele podněcovat k různým typům školení, vytvářet situace, ve kterých si každý může zlepšit své pedagogické dovednosti, a umí ocenit, když si někdo zvyšuje kvalifikaci ($\chi^2 = 40,143$, $df = 16$, $p < 0,001$, $Fi = 0,905$). Na druhou stranu lidé ve věku 46–55 let byli více přesvědčeni, aby nezasahovali do záležitostí souvisejících se zvyšováním kvalifikace svých zaměstnanců a umožnili jim samostatné rozhodování v této oblasti ($\chi^2 = 35,332$, $df = 16$, $p = 0,003$, $Fi = 0,849$).

Tabulka 29. Názory ředitelů na zvyšování kvalifikace zaměstnanců a věk respondentů

Snažím se nezasa- hovat do záležitostí souvisejících se zvyšováním kvalifi- kace svých zaměst- nanců. Dovolují jim, aby se v tomto směru rozhodovali sami.	Věk do 25 let	Věk 26-35 let	Věk 36-45 let	Věk 46-55 let	Věk 56 let a více	Celkem
Rozhodně ne	2	0	0	1	5	8
%sloupcově	100,00%	0,00%	0,00%	4,17%	33,33%	-
% obecně	4,08%	0,00%	0,00%	2,04%	10,20%	16,33%
Spíše ne	0	2	2	2	5	11
%sloupcově	0,00%	100,00%	33,33%	8,33%	33,33%	-
% obecně	0,00%	4,08%	4,08%	4,08%	10,20%	22,45%
ani ano ani ne	0	0	0	3	2	5
%sloupcově	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	13,33%	-
% obecně	0,00%	0,00%	0,00%	6,12%	4,08%	10,20%
Spíše ano	0	0	4	12	2	18
%sloupcově	0,00%	0,00%	66,67%	50,00%	13,33%	-
% obecně	0,00%	0,00%	8,16%	24,49%	4,08%	36,73%
Rozhodně ano	0	0	0	6	1	7
%sloupcově	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	6,67%	-
% obecně	0,00%	0,00%	0,00%	12,24%	2,04%	14,29%
Celkem	2	2	6	24	15	49
% celkově	4,08%	4,08%	12,24%	48,98%	30,61%	100,00%

Zdroj: vlastní zpracování

Lze konstatovat, že zkušenější, starší zaměstnanci preferují styl řízení, který je více pod jejich kontrolou. Na základě této studie však nelze říci, zda mají pedagogové autokratický nebo demokratický styl řízení, lze však usuzovat, že starší lidé preferují řešení zaměřená na dosažení předpokládaných cílů.

Stejná skupina pedagogů (ve věku 46-55 let) zastávala názor, že při důležitých rozhodnutích souvisejících s fungováním instituce se opírá o postavení těch učitelů, kteří o tom chtějí spolurozhodovat, včetně jejich zapojení do diskuse ($\chi^2 = 65,535$,

df = 16, $p < 0,001$, $F_i = 0,753$). Na druhou stranu ředitelé ve věku 36–45 let častěji vyjadřovali názor, že o fungování zařízení rozhodují tak, aby se zařízení co nejlépe rozvíjelo, zaměstnanci si stanovují cíle, kterých má být dosaženo, a řídí svou činnost ($x^2 = 58,877$, df = 12, $p < 0,001$, $F_i = 0,738$). Navíc zjistili, že kdyby byl zaveden inovativní školský vzdělávací program, který vyžaduje od učitelů více práce, informovali by je a získávali by od nich návrhy, jak by to mohli dělat společně ($x^2 = 43,862$, df = 16, $p < 0,001$, $F_i = 0,946$), stejně jako pedagogové s pracovní praxí od 6 do 15 let ($x^2 = 26,078$, df = 12, $p = 0,01$, $F_i = 0,729$).

Na druhou stranu ředitelé ve věku 46–55 let častěji uváděli, že budou učitele dříve informovat o tom, že nový program zavádějí, naznačí přínosy pro studenty, školy i učitele samotné, které z jeho realizace plynou, a následně s nimi proberou podrobnosti. Učitelé poté společně s nimi provedou kritické hodnocení programu, vytvoří nápady na jeho implementaci a rozhodnou se, zda se pustit do jeho implementace ($x^2 = 56,523$, df = 12, $p < 0,001$, $F_i = 0,731$). Obdobný názor měli i respondenti s 16 až 25 lety praxe v manažerských pozicích ($x^2 = 21,674$, df = 9, $p = 0,009$, $F_i = 0,665$).

Tyto údaje také ukazují, že mladší a níže postavení řídicí pracovníci by raději zakládali svůj styl řízení na demokratickém stylu, zapojování pedagogického sboru do rozhodování a plnění úkolů. Pravděpodobně výhodou tohoto stylu jednání je větší souhlas učitelů ve vztahu ke stanoveným úkolům a větší míra nasazení při dosahování předpokládaných cílů.

Pedagogičtí pracovníci od 6 do 15 let praxe na vedoucí pozici také častěji uváděli, že se v procesu hodnocení práce učitele snaží poskytnout zaměstnancům informace, které vykazují adekvátní hodnocení aktuálních pedagogických dovedností učitele ($x^2 = 28,703$, df = 12, $p = 0,004$, $F_i = 0,765$). Navíc ve větší míře deklarovali, že oceňují práci učitele, motivují ho a uvádějí vhodný výběr forem a metod, se kterými pracuje ($x^2 = 33,445$, df = 12, $p < 0,001$, $F_i = 0,826$).

Výzkum také zaznamenal, že respondenti ve věku 36–45 let byli více přesvědčeni, že by učitel měl se studenty diskutovat o problémech souvisejících s tématem hodiny i o dalších problémech ($x^2 = 28,904$, df = 12, $p = 0,004$, $F_i = 0,768$), podobně jako pedagogičtí pracovníci s 6 až 15 lety praxe ($x^2 = 31,289$, df = 9, $p < 0,001$, $F_i = 0,799$). Kromě toho skupina ředitelů ve věku 36–45 let, více než ostatní, věří, že studenti by měli být autory produktů, používat je, učit se jejich hodnotě sami a znát produkty, které nejsou nové a měli by je umět používat ($x^2 = 41,592$, df = 12, $p < 0,001$, $F_i = 0,921$). Podobně na tom byli i respondenti s 6 až 15 lety praxe ($x^2 = 25,034$, df = 9, $p = 0,002$, $F_i = 0,714$).

To může naznačovat, že mladí ředitelé oceňují učitele, kteří používají metody napomáhající rozvoji kritického myšlení u studentů. Uvědomují si, že takovými aktivitami mohou učitelé v dětech probudit kognitivní zvědavost.

Na druhou stranu, vedoucí pracovníci ve věku 56 a více let byli více odhodláni přimět studenty, aby používali jejich produkty, které jsou nové, ale dosud netestované, s nepotvrzenou hodnotou ($\chi^2 = 49,019$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,707$), což také dokazuje, že chtějí u studentů posilovat postoje kritického myšlení.

Navíc respondenti ve věku 36-45 let a 56 let a více let byli více přesvědčeni, že při hodnocení žáků by učitelé měli brát v úvahu znalosti a dovednosti žáka popsané v základním kurikulu, a měli by brát v úvahu znalosti a dovednosti, které mají mimoškolní zdroj nebo výsledek ze sebeuspokojení kognitivní zvědavosti žákem ($\chi^2 = 40,064$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,904$). Toto tvrzení uvedli i pracovníci s pracovní praxí nad 25 let ($\chi^2 = 32,050$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,808$).

Vedení ve věku 56 let a více uvedlo, že bude učitele při výuce podporovat, aby spolu se studenty využívali osvědčené zdroje znalostí, např. školní učebnice, alba, encyklopedie a další zdroje včetně internetu. Zároveň budou podněcovat učitele k zavádění metod samostatného vyhledávání znalostí, např. metodu WebQuest, pomocí které student hledá informace na internetu ($\chi^2 = 36,243$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,860$). Stejného názoru byli také pedagogové s 6 až 15 lety praxe ($\chi^2 = 62,714$, $df = 9$, $p < 0,001$, $Fi = 0,749$).

Na základě toho lze konstatovat, že jak zkušení ředitelé, tak i mladší ve větší míře hledají řešení, jak rozvíjet kritické myšlení u studentů/děti.

Výzkum také zjistil, že pedagogové s 6 až 15letou praxí častěji uváděli, že v případě výchovných potíží žáka a konfliktu s rodiči se snaží věc řešit tak, že se aktivně podílejí na diagnostice příčiny tohoto problému, a společně s učitelem hledající možná řešení ($\chi^2 = 43,696$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,944$). Na druhou stranu ředitelé s více než 25letou praxí deklarovali, že v takových situacích je třeba přísně dodržovat pravidla a postupy přijaté ve škole ($\chi^2 = 45,801$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,966$), stejně jako osoby jejichž seniorita v manažerské pozici se pohybovala od 16 do 25 let ($\chi^2 = 37,351$, $df = 12$, $p < 0,001$, $Fi = 0,873$).

Zkušení pedagogové již nepochybně zažili mnoho takových situací a ví, že v první řadě by se měla dodržovat platná pravidla, protože jejich odchylky mohou mít nežádoucí následky do budoucna. Na druhou stranu jsou dobrým důkazem toho, že alternativní řešení prováděná s mladšími zaměstnanci mají rovněž svůj pedagogický efekt. Je vidět, že preferují konstruktivní řešení a nebojí se výzev.

KONEC

Výzkum, který byl v rámci projektu realizován, měl odpovědět na otázky, zda je úroveň kompetencí polských a českých pedagogů totožná, a pokud ne, co by mohlo být příčinou tohoto stavu. Je třeba vzít v úvahu, že provedený výzkum byl diagnostický a týkal se podle názoru respondentů sebehodnocení kritických kompetencí. Míra sebehodnocení nemusí plně odpovídat skutečným kompetencím respondentů, nelze však vyloučit, že může této úrovni odpovídat.

Problematika kritického myšlení v kontextu vzdělávání je velmi důležitá. Pedagogičtí pracovníci by měli u žáků a studentů rozvíjet a posilovat kritické kompetence, a tím i kritické myšlení.

Srovnávací analýza byla provedena na úrovni učitelů (1. až 3. ročník v Polsku a 1. až 5. ročníku v České republice), studentů, akademických pracovníků a ředitelů základních škol. Výsledky výzkumu ukazují stav a úroveň osvojených kritických kompetencí v rámci sebehodnocení polských a českých pedagogů.

Pokud jde o výsledky učitelů, mezi polskými a českými respondenty lze zaznamenat následující rozdíly.

Závěry a praktická doporučení pro polské a české učitele základních škol

- Polští učitelé hůře snášejí kritiku od ostatních;
- jsou rovněž více proti hodnocení vlastních pedagogických dovedností nadřízeným;
- Čeští učitelé častěji podněcují žáky k tomu, aby zpochybňovaly znalosti poskytované médií, a také častěji povzbuzují děti k vytváření vlastních znalostí;
- jsou rovněž více ochotni slyšet kritiku od žáků;
- Polští pedagogové byli naopak více přesvědčeni o tom, že by studenti měli v každém tématu vyjadřovat svůj vlastní názor, a byli více nakloněni situaci, kdy žáci spolurozhodují o tématech a metodách výuky;
- Polští respondenti jsou více přesvědčeni o své neomylnosti a tvrdí, že obsah jimi uváděných informací je zřejmý a jistý;
- na druhé straně jsou respondenti z ČR více přesvědčeni o znalostech uznávaných autorit a také o informacích obsažených v knihách;
- jsou také více přesvědčeni o poslušnosti vůči autoritě;
- Poláci přiznávají, že jsou více manipulovatelnější ostatními a jsou méně ochotni vyjádřit svůj názor;
- Poláci i Češi se při práci se žáky snaží samostatně generovat nové nápady a řešení, které předem podrobují kritické analýze;
- také obě výzkumné skupiny deklarovaly, že se v obtížných pedagogických situacích ve třídě snaží analyzovat problém a přistupovat k němu jako k problému žáka. Zvláště polští učitelé to řeší i přes nedostatečnou spolupráci s rodiči;
- Čeští pedagogové jsou více nakloněni zavádění nových, inovativních pracovních metod;
- navíc jsou v práci ochotnější přijímat nové výzvy;
- Při hodnocení polských žáků berou učitelé v úvahu kromě znalostí a dovedností popsanych v kmenovém kurikulu a v jimi realizovaném studijním plánu také znalosti a dovednosti žáků, které mají mimoškolní zdroj;
- Polští respondenti se cítí více nespravedlivě hodnoceni ze strany nadřízených orgánů;
- ve větší míře, než čeští respondenti se však domnívají, že mají větší vliv na rozhodování v instituci, a ředitel je nabádá k různým formám profesního rozvoje.

Výzkum ukazuje, že polští učitelé nejsou plně připraveni vypořádat se s kritikou. Těžko říct, proč tomu tak je. Jejich postoj by se však měl změnit. Z rozhovorů s řediteli lze usoudit, že se snaží učitelům zprostředkovat konstruktivní kritiku. Tento druh kritiky potřebuje každý, včetně učitelů. Změna přístupu k interpretaci tohoto problému může pomoci obohatit pedagogické dovednosti učitelů a nepřímo tak předejít předčasnému profesnímu vyhoření. V tomto ohledu by učitelé měli být od samého začátku nastaveni, že kritika má pomáhat, ne škodit. Možná by bylo dobrým řešením zřídit pro učitele supervizní skupiny, kde by spolu s dalšími pedagogy a psychology mohli hovořit o problémech, které je ve škole trápí, včetně jejich hodnocení ze strany nadřízených. Pro člověka je těžké snést kritiku, ale každý by měl vědět, že je lepší pozorně naslouchat a hledat v tom doporučení, a ne zášť vůči hodnotícím.

Podobně by se mělo zacházet s kritikou ze strany dětí. Jako účastníci didaktického procesu jsou bystrými pozorovateli, a co je důležité, nemají problém říci, čeho si všimnou a co si myslí. Proto také stojí za to brát ohled na to, a dokonce povzbuzovat děti, aby vyjádřily svůj názor na jakékoliv téma.

Víra ve vlastní neomylnost může být také spojena s kritikou polských učitelů a přehlížením autorit. Na jednu stranu je dobré se přesvědčit, že vaše tvrzení jsou správná, na druhou stranu to může být nežádoucí. Je třeba zvážit, zda by znalosti autorit a znalosti obsažené v knihách měly být vždy zpochybňovány. Určitě to souvisí s kritickým myšlením, potažmo s kompetencemi v této oblasti. Zde je však třeba dbát na to, aby analýza a interpretace byly v souladu se skutečným stavem, nikoli se subjektivním názorem.

Výzkumy však také ukazují, že polští učitelé se častěji domnívají, že jsou více manipulováni, než čeští a méně častěji vyjadřují vlastní názor. Možná dobrým řešením tohoto problému by byla nabídka workshopů pro učitele o boji proti manipulaci druhými a umění rétoriky a argumentace. Zřejmě by to ocenili, či by jim to neuškodilo.

Výzkum také ukazuje, že učitelé se domnívají, že mají určitý vliv na fungování jejich školy. Toho by mělo být využíváno a kombinováno s aktivitami, které motivují a povzbuzují zaměstnance, aby se ve škole chopili nových výzev a zaváděli inovace. Jestliže učitelé uvidí, že díky svému úsilí dosahují vytyčených cílů a možná i odměny za snahu, budou mnohem ochotnější se do tohoto typu úkolů pouštět.

Závěry a praktická doporučení pro polské a české studenty

- Polští studenti by více povzbuzovali budoucí žáky, aby se ptali na změny v současném vědění;
- na rozdíl od polských učitelů jsou více přesvědčeni o tom, že by žáci měli upozorňovat na chyby učitele, i když více než jejich kolegové z ČR považují takové chování za nevhodné;
- jsou rovněž více přesvědčeni, že by žáci měli vyjádřit svůj názor na každou věc a umožnit dětem více spolupracovat na tématech a metodách výuky, kterým se mohou věnovat;
- navíc polští studenti častěji prohlašovali, že by žáci měli experimentovat a provádět vlastní výzkum, a že sami mají velkou kognitivní zvědavost;
- jsou však také více než studenti z České republiky přesvědčeni, že v budoucnu bude veškerý obsah, který během výuky prezentují, samozřejmý a jistý;
- Čeští studenti se méně bojí „nátlaku“ druhými a méně se zabývají tím, co si ostatní o daném řešení pomyslí;
- navíc ve větší míře prohlašují, že je třeba poslouchat autoritu a že znalosti obsažené v knihách jsou jisté;
- budoucí učitelé z Polska jsou více přesvědčeni, že učitelé jsou také vychovateli dětí studujících ve škole;
- Polští studenti jsou na rozdíl od učitelů více ochotnější podnikat ve škole aktivity spojené s inovacemi, přestože to z jejich strany bude vyžadovat větší množství práce;
- Čeští studenti jsou naopak ochotnější přijímat nové, nestandardní výzvy;
- budoucí polští pedagogové ve větší míře deklarovali, že při hodnocení zohlední znalosti a dovednosti žáka popsané v kmenovém kurikulu, a zohlední i znalosti a dovednosti, které mají mimoškolní zdroj;
- více se také přikláněli k tomu, aby žáci při výuce využívali osvědčené zdroje znalostí, např. školní učebnice, alba, encyklopedie a další zdroje včetně internetu, a zároveň by povzbuzovali své žáky k zavádění metod samostatného výzkumu, např. pomocí metody WebQuest;
- Čeští studenti častěji uváděli, že by se měli držet tématu hodiny a upozorňovat na problémy související s tématem hodiny, aby žáci zvládli obsah látky v souladu se základním učivem;
- Polští respondenti byli více přesvědčeni, že je třeba se žáky diskutovat

- o problémech souvisejících s tématem hodiny, včetně vedlejších témat;
- jsou také více přesvědčeni, že se k učitelům nadřízené orgány nechovají spravedlivě.

Na druhé straně mezi polskými studenty existují tendence, které se liší od trendů pozorovaných mezi učiteli. Jsou více přesvědčeni o tom, že by studenti měli upozorňovat na chyby učitele a vyjadřovat svůj názor na každou věc, stejně jako spolurozhodovat o tématech a metodách hodin, které se probírají. Ve svém sebevědomí projevují dosti vysokou kognitivní zvědavost a jsou přesvědčeni, že se také pokusí takový postoj u svých žáků rozvíjet. Stejně jako učitelé však říkají, že v budoucnu bude obsah, který svým dětem zprostředkují, považován ze zřejmý a jistý.

Na jedné straně, při pohledu na sebehodnocení kritických kompetencí akademických pracovníků, lze říci, že možný obsah současných vysokoškolských vzdělávacích programů senzibilizuje budoucí učitele k otázkám souvisejícím s kritikou a kritickým myšlením. Své kompetence v této oblasti si mohou utvářet sami akademici. Na druhou stranu by to ale mělo pedagogy stále upozorňovat na to, že ne vše je tak samozřejmé, jak to vypadá. Při vzdělávání by měl být kladen velký důraz na analýzu a interpretaci faktů. Dále je nutné pracovat na potlačení manipulace mezi pedagogickými pracovníky.

Výzkumy také ukazují, že od samého počátku získávání odborných kompetencí jsou učitelé jako profesní skupina vnímáni nespravedlivě. Není se však čemu divit, protože tato profese je spojena s multitaskingem, neustálým zlepšováním jejich kompetencí, získáváním profesních titulů, kritikou ze strany rodičů a nízkým platem ve vztahu ke všem těmto povinnostem.

Závěry a praktická doporučení pro zaměstnance polských a českých vysokých škol

- Čeští akademičtí pracovníci si více kladou otázku, jak se bránit manipulaci;
- myslí si, že by bylo vhodnější, kdyby studenty neupozorňovali na jejich chyby;
- a také jsou více přesvědčeni, že by studenti měli aktivně vytvářet své znalosti sami;
- Polští akademici jsou naopak více přesvědčeni, že by studenti měli ke každému tématu vyjadřovat svůj vlastní názor;
- spíše nesouhlasí s tvrzením, že člověk by měl poslouchat autoritu;

- nebojí se vyjádřit svůj vlastní názor, aniž by se obávali, že někoho urazí;
- Polští respondenti navíc častěji deklarovali, že nemají rádi rozporuplné situace a obsah;
- zatímco čeští akademici častěji prohlašovali, že přemýšlejí o teoretických a výzkumných záležitostech;
- častěji tvrdili, že když čtou knihy, jsou zvědaví, jak autor dospěl k danému závěru.

Výzkum mezi akademickými pracovníky ukázal něco úplně jiného než v případě žáků a učitelů základních škol. Právě akademici z Česka si častěji lámou hlavu nad tím, jak se bránit manipulaci a domnívají se, že by bylo lepší, aby si studenti jejich pochybení nevšíмали. Častěji také přemýšlejí nad teoretickými a výzkumnými záležitostmi. Na druhou stranu polští akademici tvrdí, že se nebojí vyjádřit vlastní názor a věří, že by se nemělo slepě poslouchat nadřízené orgány/úřady.

Možná se na této úrovni vzdělávání v ČR respondenti snaží být opatrnější, do hloubky rozebírají své jednání i chování ostatních. V kontextu teoretických a vědeckých úvah se obávají, že nebudou schopni přesně interpretovat některé jevy a fakta.

Na druhou stranu polští respondenti ukazují, že se cítí sebevědoměji než Češi, ale měli by být také senzitivní, opatrnější a hlouběji analyzovali a interpretovali různé situace, ve kterých se nacházejí.

Závěry a praktická doporučení pro polské a české ředitele základních škol

- Ředitelé z Polska byli více přesvědčeni, že když je na škole žák, který způsobuje velké výchovné problémy, a rodiče žáka nechtějí se školou spolupracovat s tím, že je to chyba školy a učitelů v první řadě se snaží žákovi pomoci;
- byli více přesvědčeni, že by se spolu s výchovným poradcem a učiteli měli zapojit do diagnostiky příčin žákovských problémů a podporovat tým učitelů při realizaci profylaktických aktivit zaměřených na žáka;
- častěji také poukazovali na to, že v takových situacích je třeba přísně dodržovat pravidla a postupy přijaté ve škole;
- navíc častěji prohlašovali, že když dojde ke konfliktu mezi učitelem, jejich školou a rodiči žáka, snaží se věc řešit tak, aby konflikt vyřešili, aktivně se podílejí na diagnostice příčin konfliktu, hledají možná řešení společně s učitelem;

- Čeští ředitelé častěji prohlašovali, že až budou muset do školy zavést inovativní kurikulum, které vyžaduje hodně práce ze strany učitelů, raději o tom učitele informují a jejich úkolem bude se na to adekvátně připravit;
- polští ředitelé byli více přesvědčeni, že v situaci, kdy je jejich škola hodnocena nadřízeným orgánem, jež má za sebou mnoho úspěchů ze strany pedagogického sboru i žáků, snaží se i nadále školu systematicky řídit a zavádět neustálé změny, a dosahovat předpokládaných cílů;
- byli také více přesvědčeni, že učitelé by měli při výuce využívat osvědčené zdroje informací, např. školní učebnice, alba, encyklopedie a další zdroje včetně internetu, a měli by studenty podněcovat k zavádění metod samostatného bádání, např. metod WebQuest, pomocí kterých student hledá informace na internetu;
- Polští respondenti se navíc domnívali, že při hodnocení žáka by učitelé měli vzít v úvahu jejich znalosti a dovednosti popsané v základním kurikulu, a vzít rovněž v úvahu znalosti a dovednosti, které mají mimoškolní zdroj, a ocenit žákovo sebeuspokojení kognitivní zvědavosti.

Jak ukazuje výzkum, ředitelé polských škol věnují velkou pozornost výchovným úkolům školy a hledání řešení výchovných problémů, pokud se ve škole vyskytnou. Je také vidět, že řídicí pracovníci z ČR se drží formálních zásad fungování školy, jako je forma výuky nebo hodnocení žáků. Pokud je potřeba ve škole něco změnit, tak se to prostě změní, bez ohledu na názor ostatních učitelů.

Tento přístup může českým ředitelům usnadnit chod jejich škol, protože souvisí s jasnými pravidly. Na druhou stranu to může rozvoj školy trochu brzdit. Nejlepším řešením by proto bylo najít tzv. „Zlatou střední cestu“, která by mohla spojit tyto dva styly (polský a český) řízení školských institucí.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMEK IRENA, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 15-47.
- BABAMOHAMDI HASSAN, KHALILI HOSSEIN, *Comparison of critical thinking skills in students of nursing in continuous and interrupted BS sections of Semnan University of Medical Sciences*, „Journal of Medical Education”, Vol. 6, nr 2, s. 169-174.
- BABBIE EARL, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- BENTON TED, CRAIB IAN, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2003.
- BĘDKOWSKI MARCIN, *Nauczyć krytycznego myślenia i jasnej mowy. postulaty krytycyzmu i jasności a sprawa tzw. logiki ogólnej*, „Studia semiotyczne”, tom XXXIII, nr 2, 2019, s. 167-183.
- BOROWSKA-KALBARCZYK KATARZYNA, *Umiejętność indywidualnego zarządzania informacjami jako kompetencja kluczowa w społeczeństwie wiedzy, Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 28-44.
- BOURNE DOROTA, JANKOWICZ DEVI A., *Technika identyfikacji konstruktów osobistych*, [w:] *Badania jakościowe, Metody i narzędzia*, tom 2, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012
- BRZEZIŃSKI JERZY, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

- CZAJA-CHUDYBA IWONA, *Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 129-155.
- CZAJA-CHUDYBA IWONA, *Myślenie krytyczne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- CZAJA-CHUDYBA IWONA, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- CZEREPIANAK-WALCZAK MARIA, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- DENEK KAZIMIERZ, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński, T. Lewowicki, Wydawnictwo UO, Opole 2000, s. 121-130.
- DENEK KAZIMIERZ, *Rola edukacji w tworzeniu kapitału ludzkiego*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, nr 2, 2013, s. 11-37.
- DOBIŃSKA BEATA, *Podręcznik barometru kompetencji kluczowych- dla słuchaczy studiów podyplomowych*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2015.
- DUDEL BARBARA, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 7-19.
- DUTKIEWICZ WALDEMAR, *Podstawy metodologii badań*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001
- DRÓŻKA WANDA, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 124-135.
- ENNIS ROBERT, *Critical Thinking: Reflection and perspective*, „Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines”, vol. 26, nr 1, 2011, s. 4-18.
- FACIONE PETER A., *The California Critical Thinking Skills Test-College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity*, California Academic Press, 1990, s. 1-21.
- FAIRCLOUGH NORMAN, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge 1992.
- FILIPOWICZ GRZEGORZ, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne Warszawa 2004.

- FURGOŁ SABINA, *Wzorcowe materiały dydaktyczne w zakresie: kompetencje kluczowe, część I*, s. 3. Dostęp: 3.11.2021.
- GAJDZICA ZENON, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- GNITECKI JANUSZ, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych, Tom II, Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007.
- GORDON JEAN, HALASZ GABOR, KRAWCZYK MAGDALENA I IN., *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, Warsaw, Kyiv, Tbilisi, Chisinau, Minsk 2009.
- GÓRNIĄK-KOCIKOWSKA KRYSZYNA, *Krytyczne myślenie a krytyczne słuchanie (Przyczynek do dydaktyki filozofii)*, „Analiza i Egzystencja” nr 25, 2014, za s. 19-30.
- GRABOWSKA BARBARA, *Profile identyfikacyjne uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 4 (146), s. 39-56.
- HAGHPARAST MAHBOOBEB, NASARUDDIN FARIZA HANUM, ABDULLAH NOORHIDAWATI, *Cultivating Critical Thinking Through E-learning Environment and Tools: A Review*, „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, nr 29, 2014, s. 527-535.
- HALPERN DIAN F., *Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker*, „New directions for teaching and learning”, nr 80, 1999, s. 70.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA TERESA, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- HONG JON-CHAO, HSIAO HSIEN-SHENG, CHEN PO-HSI, LU CHOW-CHIN, TAI KAI-HSIN, TSAI CHI-RUEI, *Critical attitude and ability associated with students' self-confidence and attitude toward "predict-observe-explain" online science inquiry learning*, „Computers and education”, nr 166, 2021, s. 1-14.
- HUNZIKER DANIEL, *Kompetencje bez tajemnic*, Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Gdańsk 2018.
- JASIŃSKI ZENON, NOWAK ZENONA M., *Wstęp*, [w:] *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do unii europejskiej*, red. Z. Jasiński, Zenona M. Nowak, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020, s. 9-15.
- KALBARCZYK TOMASZ, *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja”, nr 25, 2014, s. 7-17.

- KARLGREN KLAS, PAAVOLA SAMI, LIGORIO MARIA BEATRICE, *Introduction: what are knowledge work practices in education? How can we study and promote them?*, „Research Papers in Education”, 2020, vol. 35, nr 1, s. 1-7.
- KHALILI HOSSEIN, HOSSEIN ZADEH MALEKI, *Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test; Form B (CCTST)*, „Journal of Medican Education”, vol. 3, no. 1, 2003, s. 29-32.
- Kompetencje kluczowe, Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, opracowanie red. Wersji polskiej A. Smoczyńska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- KOSYRZ ZBIGNIEW, *Osobowość wychowawcy*, Poligrafia Urzędu Wojewódzkiego w Skierniewicach, Warszawa 1995.
- KOWALSKI MIROSŁAW, *Status nauki wychodzącej z subiektywności i intencjonalności – refleksje (fenomenologie jako teoretyczna ariergarda podmiotu a problem naukowości analiz)*, „Rocznik Lubuski”, tom 44, cz. 2, 2018, s. 53-68.
- KUBINOWSKI DARIUSZ, *Badania jakościowe jako poznanie idiomatyczne*, „Jakościowe badania pedagogiczne”, Tom 2, nr 2, 2017, s. 65-78.
- KUBINOWSKI DARIUSZ, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- KUNTER AYLIN, *Analiza dyskursu*, [w:] *Badania jakościowe, Metody i narzędzia*, Tom 2, red. D. Jemieliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 189-201.
- KUTROWSKA BARBARA, *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej*, „Szkoła-Zawód-Praca”, nr 14 (19), 2017, s. 37-51.
- KUTROWSKA BARBARA, *Nabywanie zawodowych kompetencji nauczycielskich. Perspektywa biograficzna*, [w:] *raport z badań pedagogicznych*, red. M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates, Wydawnictwo Akademii Specjalnej, Warszawa 2014, s. 187-205.
- KWAŚNICA ROBERT, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 291-319.
- KWIATKOWSKI STEFAN M., *Kompetencje przyszłości*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 14-29.
- KWIATKOWSKI STEFAN T., *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, red. S. T. Kwiatkowski, D. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 125-158.

- KWIECIŃSKI ZBIGNIEW, *Kryzys edukacji publicznej. Przyczyny i refleksje*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę*, red. M. Duczmal, Z. Jasiński, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 87-96.
- LEWOWICKI TADEUSZ, *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXVII, 2011, s. 28-38.
- ŁOBOCKI MIECZYSLAW, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- ŁUSZCZUK WŁADYSŁAWA, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu”, Z.3/2008, s. 13-26.
- MANDERNACH B. JEAN, *Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking*, „Critical Thinking”, nr 1, 2006, s. 41-50.
- MASZKE ALBERT WOJCIECH, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- MASZKE ALBERT WOJCIECH, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003.
- MASZKE ALBERT WOJCIECH, *Tok przygotowania badań*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 153-176.
- MCLAREN PETER, *Życie w szkołach, Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- MISIEJUK DOROTA, *Kultura tradycyjna w nowych interpretacjach społecznych*, [w:] *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*, red. D. Czakon, M. Boruta, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2012, s. 334-344.
- MISIEJUK DOROTA, *Strategia transkulturowości w edukacji. Perspektywa artefaktu kulturowego*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXV, 2015, s. 209-220.
- MISZCZUK RENATA, *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*, [w:] *Nauczyciel kompetentny, Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 66-72.
- MIZEREK HENRYK, *Migoczące znaczenia kategorii krytyczna refleksja w dyskursach pedagogicznych*, „Colloquium”, nr 3 (43), 2021, s. 99-116.

- NIKITOROWICZ JERZY, *Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości?*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXV, 2015, s. 25-40.
- NOWAK MARIAN, *Pedagogika jako nauka praktyczna – konsekwencje metodologiczne*, [w:] *Pedagogika alternatywna, Postulaty, projekty i kontynuacje*, tom 1, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 43-67.
- NOWAK MARIAN, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1999.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ MIROŚŁAWA, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ MIROŚŁAWA, *Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19 (2/2014), 2014, s. 97-128.
- NOWAK-ŁOJEWSKA AGNIESZKA, *Kompetencje kluczowe w edukacji dzieci: od deklaracji do realizacji*, „Rocznik Lubuski” tom 46, cz. 1, 2020, s. 49-61.
- NAWOLSKA BARBARA, ŻĄDŁO-TREDEDR JOANNA, *(Bez)krytyczne myślenie, (nie)potrzebne nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej*, „Humanum”, nr 25 (2), 2017, s. 173-182.
- NOWOSAD INETTA, *Innowacje i przedsiębiorczość w szkole jako odpowiedź na wyzwania zmieniającego się świata*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, Sectio J”, Vol. XXXII, 4, 2019, s. 29-44.
- NOWOSAD INETTA, PIETRAŃ KLAUDIA, *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*, „Rocznik Lubuski”, tom 41, część 1, 2015, s. 131-145.
- OGRODZKA-MAZUR EWA, *Społeczne „zakotwiczenie” przejawiane przez młodych uczących się na pograniczu polsko-czeskim: poczucie spójności, odrębności i ciągłości*, „Kultura i edukacja”, nr 1 (131), s. 11-33.
- OLCZAK MAŁGORZATA, *Kreatywność nauczyciela akademickiego (na podstawie idei innowacyjności Romana Schulza)*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/39, 2012, s. 162-172.
- ORCZYK JÓZEF, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzania zasobami ludzkimi”, nr 3-4, 2009, s. 19-32.
- OSUCH WIKTOR, *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 7, 2011, s. 333-346.

- PACHECO CRISTIÁN S., HERRERA CAROLINA I., *A conceptual proposal and operational definitions of the cognitive processes of complex thinking*, „Thinking skills and creativity”, nr 39, 2021, s. 1-10.
- PANKOWSKA DOROTA, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXV, z. 3, 2016, s. 187-209.
- PILCH TADEUSZ, BAUMAN TERESA, *Zasady badań pedagogicznych, Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2010.
- PROFETTO-MCGRATH JOANNE, *The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students*, „Journal of Advanced Nursing”, Nr 43 (6), s. 569-577.
- RELIGA JOLANTA, LESTER STAN, *Nowe podejście w standaryzacji kompetencji zawodowych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, 2016, s. 80-91.
- REMBIERZ MAREK, *Bezgraniczność głupoty i granice mądrości*, „Ethos”, nr 1 (133), 2021, s. 243-273.
- REMBIERZ MAREK, *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 2 (9), 2018, s. 90-130.
- REMBIERZ MAREK, *Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja meta-pedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 7, 2017, s. 37-67.
- REMBIERZ MAREK, *Polska myśl pedagogiczna w zakresie edukacji międzykulturowej a krytyka ideologii multikulturalizmu*, [w:] *W trosce o edukację, kulturę i naukę*, red. M. Duczmal, Z. Jasiński, Wydawnictwo PETRUS, Opole 2020, s. 149-167.
- RUBACHA KRZYSZTOF, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- SIELATYCKI MIROSLAW, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej, Wybrane zagadnienia*, red. K. Sujak-Lesz, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe: Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 13-22.
- SNYDER LISA G., SNYDER MARK J., *Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills*, „The Delta Pi Epsilon Journal”, Nr 2, Spring/Summer 2008, s. 90-99.
- SOBECKI MIROSLAW, *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji*

- społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 107-118.
- SOBECKI MIROSŁAW, *Poczucie tożsamości narodowej a świadomość kulturowa młodych Litwinów i Białorusinów, uczniów liceów ogólnokształcących*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, nr 1, 1997, s. 140-145.
- SOBECKI MIROSŁAW, *Tożsamość społeczno-kulturowa w perspektywie egzystencjalnej, Kontekst edukacji międzykulturowej*, „Pedagogika społeczna”, nr 3 & 73), 2019, s. 201-211.
- STAREGO KAROLINA, *Krytyczna Analiza Dyskursu w badaniach nad ukrytym programem szkolnym*, [w:] *Władza, sens, działanie*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 153-171.
- STRYKOWSKI WIESŁAW, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidigmata”, nr 27-28, Poznań 2005, s. 15-28.
- SKORNY ZBIGNIEW, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław 1974.
- SKULICZ DANUTA, *Badania opisowe i badania diagnostyczne*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 221-236.
- SŁAWECKI BARTOSZ, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] *Badania jakościowe, Podejścia i teorie, tom. 1*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 57-87.
- SOŁOMA LUBA, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 2002.
- STUPPLE EDWARD J.N., MARATOS FRANCES A., ELANDER JAMES, HUNT THOMAS E., CHEUNG KEVIN Y.F., AUBEELUCK AIMEE V., *Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking*, „Thinking Skills and Creativity”, nr 23, 2017, s. 91-100.
- SZCZUREK-BORUTA ALINA, *Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, tom XXX, 2017, s. 195-209.
- SZEMPRUCH JOLANTA, *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*, [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, red. E. Musiał, J. Malinowska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2018, s. 15-25.
- SZEMPRUCH JOLANTA, *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, 2019, s. 24-31.

- SZTUMSKI JANUSZ, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- ŚLIWA SŁAWOMIR, Saienko Volodymyr, Kowalski Mirosław, *Educating students during a pandemic in the light of research*, „International Journal of Educational Development”, nr 87, 2021, s. 1-5.
- ŚLIWA SŁAWOMIR, *Kompetencje profilaktyczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o., Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2017.
- ŚLIWERSKI BOGUSŁAW, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- ŚLIWERSKI BOGUSŁAW, *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa, Krytyka naukowa (nie tylko) w pedagogice*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.
- ŚLIWERSKI BOGUSŁAW, *Współczesna myśl pedagogiczna, Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- TAKÁČOVÁ MÁRIA, *Kompetencie učitel'a*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, red. Z. Zaćlona, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013, s. 27-29.
- TARASZKIWEICZ MAŁGORZATA, *Jak uczyć się lepiej!: szkoła pełna ludzi*, „Arka”, Poznań 2001.
- USZYŃSKA-JARMOC JANINA, *Creative Abilities and Capabilities and Creative Attitude as Basic Determinants of Pre-School Teachers' Personality Competence*, [w:] *Social contexts of child development*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013, s. 205-224.
- USZYŃSKA-JARMOC JANINA, BILEWICZ MAŁGORZATA, *Wprowadzenie*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży, Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 7-9.
- VALENZUELA J., NIETO A. MA, SAIZ C., *Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology”, nr 24, 2011, s. 823-848.
- WASIELEWSKA MAŁGORZATA, *Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji*, „Studia pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, nr 19, 2010, s. 77-89.
- WIŚNIEWSKA-KIN MONIKA, *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] *Kompetencje kluczowe*

dzieci i młodzieży, Praktyka edukacyjna, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 13-27.

WOJTCZUK-TUREK AGNIESZKA, *Rozwijanie kompetencji twórczych*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2008.

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

ŻEGNAŁEK KAZIMIERZ, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.

Strony internetowe

<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

ANEKS

Výzkumné nástroje v české jazykové verzi dostupné na:

<http://euroregion3.wszia.opole.pl/>

Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych w opracowaniu Iwony Czai-Chudyby

Twoim zadaniem jest określenie, w jakim zakresie każde z poniższych stwierdzeń opisuje Ciebie (odnosi się do Twoich zachowań, preferencji, zainteresowań, stylu pracy). Do wyboru masz 5 odpowiedzi, wybierz i zakreśl „X” tylko jedną odpowiedź, tę, która Cię najlepiej charakteryzuje.

Zaznaczasz:

Stwierdzenie opisuje mnie:

„+2” – **zdecydowanie trafnie** – gdy uważasz, że prawie zawsze, we wszystkich sytuacjach postępujesz w dany sposób

„+1” – **raczej trafnie** – gdy uważasz, że często, w wielu sytuacjach postępujesz w dany sposób

„+/-” – **po równo trafnie i nietrafnie** – gdy uważasz, że równie często postępujesz w dany sposób, jak i w sposób odwrotny

„-1” – **raczej nietrafnie** – gdy uważasz, że rzadko, w niewielu sytuacjach postępujesz w dany sposób

„-2” – **zdecydowanie nietrafnie** – gdy uważasz, że prawie nigdy, w żadnych sytuacjach nie postępujesz w dany sposób

Stwierdzenia	Stwierdzenie opisuje mnie:				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
1. Nie lubię spekulacji i eksperymentów myślowych	+2	+1	+/-	-1	-2
2. Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie można obronić się przed manipulacją	+2	+1	+/-	-1	-2
3. Zachęcam uczniów do pytań o zmiany we współczesnej nauce	+2	+1	+/-	-1	-2
4. Na większość pytań można odpowiedzieć w sposób prosty i jednoznaczny	+2	+1	+/-	-1	-2
5. Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie należy bronić się przed naciskiem	+2	+1	+/-	-1	-2
6. Podważam wiarygodność treści zawartych w wykorzystywanych przeze mnie podręcznikach	+2	+1	+/-	-1	-2
7. Wszystkie prezentowane przeze mnie podczas zajęć treści są oczywiste i pewne	+2	+1	+/-	-1	-2
8. Jestem dociekliwa, często zadaję pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
9. Uważam, że uczniowie powinni wskazywać na błędy nauczyciela	+2	+1	+/-	-1	-2
10. Sądzę, że wszystkie pomysły i idee mają swoje wady i zalety	+2	+1	+/-	-1	-2
11. Uważam, że należy być posłusznym władzy	+2	+1	+/-	-1	-2
12. Irytują mnie banalne odpowiedzi	+2	+1	+/-	-1	-2
13. Uważam, że należy wierzyć autorytetom	+2	+1	+/-	-1	-2
14. Potrafię skupić uwagę na istotnych zagadnieniach	+2	+1	+/-	-1	-2
15. Uważam, że należy szukać wielu różnych prawd	+2	+1	+/-	-1	-2
16. Nie lubię sytuacji i treści sprzecznych	+2	+1	+/-	-1	-2
17. Sądzę, że nauczyciel powinien korzystać z wielu odmiennych źródeł informacji	+2	+1	+/-	-1	-2

18. Często rozmyślałem o sprawach teoretycznych i naukowych	+2	+1	+/-	-1	-2
19. Uważam, że nie ma jednej obiektywnej prawdy	+2	+1	+/-	-1	-2
20. Gdy dzieciom pozwala się słuchać kontrowersyjnych idei, można ich sprowadzić na złą drogę	+2	+1	+/-	-1	-2
21. Lubię logikę i porządek	+2	+1	+/-	-1	-2
22. Podczas zajęć przeciwdziałałem konformizmowi grupy uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
23. Zadaję dużo pytań innym ludziom	+2	+1	+/-	-1	-2
24. Staram się rozmawiać z koleżankami na poważne tematy	+2	+1	+/-	-1	-2
25. Uważam, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę	+2	+1	+/-	-1	-2
26. Nudzą mnie dyskusje naukowe	+2	+1	+/-	-1	-2
27. Lubię rozwiązywać zagadki, uczestniczyć w quizach i grach umysłowych	+2	+1	+/-	-1	-2
28. Sądzę, że nauczyciel powinien pozwalać uczniom na pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
29. Nie interesują mnie zbyt egzystencjalne problemy (np. dotyczące natury wszechświata)	+2	+1	+/-	-1	-2
30. Uważam, że krytyka ze strony zwierzchnika jest uprawniona	+2	+1	+/-	-1	-2
31. Gdy nauczyciel się pomyli, dzieci nie powinny tego zauważyć	+2	+1	+/-	-1	-2
32. Mam dużo ciekawości intelektualnej	+2	+1	+/-	-1	-2
33. Zazwyczaj zanim odpowiem na pytanie długo zastanawiam się	+2	+1	+/-	-1	-2
34. Boję się, że usłyszę ostre słowa krytyki od innych	+2	+1	+/-	-1	-2
35. Boję się wyrazić własne zdanie, żeby się nie skompromitować	+2	+1	+/-	-1	-2
36. Przeszkadzają mi pytania zadawane przez uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
37. Boję się wyrazić własne zdanie, żeby kogoś nie urazić	+2	+1	+/-	-1	-2
38. Uważam, że uczniowie powinni zadawać pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
39. Nie zadaję pytań i nie krytykuję innych, bo się nie znam na omawianych zagadnieniach	+2	+1	+/-	-1	-2

40. Uważam, że uczniowie powinni eksperymentować i prowadzić samodzielnie badania	+2	+1	+/-	-1	-2
41. Staram się kontrolować dyskusje z uczniami, nie dać się „zbić z tropu”	+2	+1	+/-	-1	-2
42. Uważam, że wiedza uznanych autorytetów jest niepodważalna	+2	+1	+/-	-1	-2
43. Sądzę, że nauczyciel powinien mieć zawsze rację	+2	+1	+/-	-1	-2
44. Boję się wyrazić własne zdanie, żeby nie stracić przyjaciół	+2	+1	+/-	-1	-2
45. Niepokoją mnie pytania zadawane przez uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
46. Wiedza zawarta w książkach jest pewna	+2	+1	+/-	-1	-2
47. Uważam, że uczniowie powinni wątpić w wiedzę przekazywaną przez nauczyciela	+2	+1	+/-	-1	-2
48. Zastanawiam się, co o danym rozwiązaniu pomyślą inni	+2	+1	+/-	-1	-2
49. Uważam, że dzieci powinny podważać wiedzę z mediów (np. Internetu)	+2	+1	+/-	-1	-2
50. Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane autorytety	+2	+1	+/-	-1	-2
51. Mobilizuję uczniów do dociekliwości	+2	+1	+/-	-1	-2
52. Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane twierdzenia	+2	+1	+/-	-1	-2
53. Podczas zajęć przeciwdziałam mechanicznemu kopiowaniu wiedzy przez uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
54. Nie lubię sytuacji i treści sprzecznych	+2	+1	+/-	-1	-2
55. Uważam, że krytyka ze strony uczniów jest uprawniona	+2	+1	+/-	-1	-2
56. Podczas zajęć nie mam czasu zastanawiać się nad wieloznacznymi odpowiedziami uczniów	+2	+1	+/-	-1	-2
57. Uważam, że uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie	+2	+1	+/-	-1	-2
58. Podczas zajęć zwracam uwagę na relatywizm wiedzy	+2	+1	+/-	-1	-2
59. Często zastanawiam się nad użytecznością wiedzy zawartej w podręczniku	+2	+1	+/-	-1	-2
60. Uważam, że autorytety można traktować krytycznie i nieufnie	+2	+1	+/-	-1	-2
61. W porównaniu z innymi jestem uznawany za osobę bardzo krytyczną	+2	+1	+/-	-1	-2

62. Zwracam uwagę na jasność i precyzyjność wypowiedzi dzieci	+2	+1	+/-	-1	-2
63. Lubię sytuacje pewne	+2	+1	+/-	-1	-2
64. Zawsze postępuję w podobny sposób	+2	+1	+/-	-1	-2
65. Uważam, że dzieci powinny podważać wiedzę z podręczników	+2	+1	+/-	-1	-2
66. Jestem osobą niezorganizowaną i chaotyczną	+2	+1	+/-	-1	-2
67. Dopuszczam współdecydowanie dzieci w realizowanych przeze mnie tematach i metodach zajęć	+2	+1	+/-	-1	-2
68. Często szukam rozwiązania nurtującego mnie problemu	+2	+1	+/-	-1	-2
69. Ucząc dzieci otrzymuję wiele pytań	+2	+1	+/-	-1	-2
70. Na wiele pytań dzieci nie jestem w stanie odpowiedzieć	+2	+1	+/-	-1	-2
71. Często zostaję poddana manipulacji	+2	+1	+/-	-1	-2
72. Wiedza zawarta w książkach jest bezstronna, obiektywna	+2	+1	+/-	-1	-2
73. Zawsze, gdy czytam książkę, zastanawia mnie, w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji	+2	+1	+/-	-1	-2

Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Nauczycieli

Proszę ustosunkować się do każdej z trzech możliwych postaw nauczyciela i wskazać, w jakim stopniu zgadzacie się Państwo z ową postawą. Odpowiedź proszę zaznaczyć na pięciostopniowej skali, gdzie poszczególne cyfry oznaczają:

- 1 – zdecydowanie nie
- 2 – raczej nie
- 3 – ani tak, ani nie
- 4 – raczej tak
- 5 – zdecydowanie tak

Stwierdzenia, z którymi się zgadzam	zdecydo- wanie nie	raczej nie	ani tak, ani nie	raczej tak	zdecydo- wanie tak
1. W szkole jest uczeń, który sprawia duże problemy wychowawcze. Rodzice ucznia nie chcą współpracować ze szkołą, twierdząc, że to wina szkoły					
A. Staram się pomimo braku chęci współpracy rodziców ze szkołą pomóc uczniowi, głębiej analizując przyczyny nieodpowiedniego zachowania ucznia.	1	2	3	4	5
B. Czekam jak potoczy się dalej sytuacja, nie angażując się w tą sprawę.	1	2	3	4	5
C. Staram się, aby uczeń poniósł konsekwencje swojego zachowania.	1	2	3	4	5
2. Podczas wywiadówki w szkole dowiaduję się od rodziców, że szkoła nie tylko powinna nauczać, ale również wychowywać ich dzieci.					
A. Uważam, że to nie nauczyciele są od wychowania dzieci, a raczej ich rodzice.	1	2	3	4	5
B. Zgadzam się z rodzicami, że nauczyciele są też wychowawcami dzieci uczących się w szkole i proponuję współpracę rodzicom w tym zakresie.	1	2	3	4	5
C. Zgadzam się z rodzicami, że nauczyciele są też wychowawcami dzieci uczących się w szkole, ale informuję rodziców, że oni też powinni bardziej postarać się uczyć pewnych norm i zasad swoje dzieci w domu.	1	2	3	4	5
3. W szkole planowano zorganizować wystawę prac wielkanocnych uczniów. Samorząd uczniowski wpadł na pomysł, że nauczyciele również powinni przygotować takie prace i powinno się zorganizować konkurs w wyniku, którego zostaną wyłonione najładniejsze prace.					

A. Uważam, że nauczyciele nie powinni konkurować z uczniami.	1	2	3	4	5
B. Uważam, że to bardzo dobry pomysł.	1	2	3	4	5
C. Uważam, że to nawet dobry pomysł, ale wydaje mi się, że w naszej szkole nie da się go zrealizować.	1	2	3	4	5
4. W szkole dyrektor wpadła na pomysł, aby wprowadzić innowacyjny program nauczania. Jednak wymaga on dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli (szkolenia, opanowanie nowego materiału dydaktycznego, przygotowanie nowych treści nauczania, przygotowanie nowych kart pracy, przygotowanie nowych scenariuszy zajęć).					
A. Uważam, że to nie jest dobry pomysł, ponieważ mam już w całości przygotowany warsztat pracy i uważam, że lepiej nic nie zmieniać.	1	2	3	4	5
B. Traktuję ten pomysł jako wyzwanie i możliwość doskonalenia mojego warsztatu pracy.	1	2	3	4	5
C. Aprobuję ten pomysł, ale czuję niepokój ze względu na to, że wiem ile będzie mnie to kosztowało.	1	2	3	4	5
5. Moi uczniowie w ramach projektu edukacyjnego wymyślają działania, których podjęcie wymaga ode mnie dużego zaangażowania, co może być związane z poświęceniem części mojego czasu wolnego.					
A. Staram się ich odwieść od tego typu działań.	1	2	3	4	5
B. Na początku nie jestem temu przychylna/y, ale może przyda mi się to do awansu zawodowego.	1	2	3	4	5
C. Traktuje ten pomysł jako wyzwanie.	1	2	3	4	5
6. W mojej pracy:					
A. Korzystam z wypracowanych, sprawdzonych i znanych mi metod pracy z uczniami.	1	2	3	4	5
B. Poszukuję w różnych źródłach nowych pomysłów i rozwiązań do pracy z moimi uczniami.	1	2	3	4	5
C. Staram się samodzielnie generować nowe pomysły i rozwiązania w pracy z moimi uczniami, przed zastosowaniem poddaje je krytycznej analizie i stosuję, kiedy uważam je za skuteczne i efektywne.	1	2	3	4	5
7. W mojej klasie mam ucznia, który wciąż przeszkadza mi na lekcji.					
A. Uważam, że robi to specjalnie, aby mnie zdenerwować i muszę natychmiast zareagować, wpisać mu uwagę, ukarać.	1	2	3	4	5
B. Uważam, że ma problemy, których nie potrafi sam rozwiązać i potrzebna jest mu pomoc. Przyglądam mu się uważnie, obserwuję, w jakich sytuacjach zaczyna przeszkadzać na zajęciach, szukam źródła złego zachowania, próbuję z nim rozmawiać i pomóc.	1	2	3	4	5

C. Uważam, że rodzice powinni się o tym dowiedzieć i wziąć współodpowiedzialność za takie zachowanie.	1	2	3	4	5
8. Z informacji z mediów dowiaduję się, że Minister Edukacji i Nauki podejmuje działania, które mają na celu zaszkodzić nauczycielom.					
A. Przyjmuje to za fakt i uważam, że znowu nauczyciele jako grupa zawodowa jest niesprawiedliwie traktowana.	1	2	3	4	5
B. Staram się zweryfikować te informacje.	1	2	3	4	5
C. Uważam, że nauczyciele znów jako grupa zawodowa jest niesprawiedliwie traktowana i próbuję wpłynąć na tą sytuację.	1	2	3	4	5
9. Po mojej ocenie dyrektor placówki stwierdził, że moja praca mogłaby być bardziej efektywna, a ja powinnam/powinienem wzbogacić swój warsztat pracy np. poprzez wprowadzenie nowych metod w pracy z uczniami.					
A. Nie zgadzam się, bo uważam, że mój warsztat pracy jest dobry.	1	2	3	4	5
B. Traktuję tą informację jako wskazówkę nad czym muszę popracować.	1	2	3	4	5
C. Przyjmuję do wiadomości i wiem, że będę musiał/a w przyszłości podjąć aktywność w celu podniesienia swoich umiejętności we wskazanym zakresie.	1	2	3	4	5
10. Podczas lekcji wyraziłam/em swoje zdanie na temat związany z trudami z jakimi musi zmagać się nauczyciel w szkole. Usłyszałam/em jednak od moich uczniów zupełnie inne zdanie i słowa krytyki wobec mnie.					
A. Uważam takie zachowanie swoich uczniów za niestosowne.	1	2	3	4	5
B. Zdania jakie usłyszałam/em od swoich uczniów na temat moich poglądów dały mi dużo do myślenia.	1	2	3	4	5
C. Zdania jakie usłyszałam/em od swoich uczniów były krytyczne, niestosowne, ale uważam, że uczniowie mogą mieć poglądy odmienne od moich i nie krytykuję ich za to, nie wchodzę w polemikę.	1	2	3	4	5
11. Starłam/em pozyskać dla szkoły dodatkowe środki finansowe na realizację mojego projektu. Niestety w wyniku konkursu otrzymały go inne podmioty.					
A. Rezygnuję z mojego pomysłu i projektu.	1	2	3	4	5
B. Staram się ustalić co mogłam/em zrobić lepiej i podejmuję wyzwanie na nowo.	1	2	3	4	5
C. Informuję dyrektora, że niestety wynik konkursu był negatywny dla placówki i sugeruję, że w ewentualne kolejne podejście należałoby zaangażować większy zespół nauczycieli.	1	2	3	4	5
12. Uczniowie w mojej klasie poprosili mnie, abym zagrał/a z nimi w kalambury. Losowałam/em pierwsza/y i dostałam/em do przedstawienia „uśmiechniętą śmieciarke”.					

A. Uważam, że trudno to przedstawić, doszukuję się podstępu ze strony uczniów, aby się ze mnie pośmiać, rezygnuję z wykonania zadania.	1	2	3	4	5
B. Staram się ze wszelkich sił sprostać zadaniu, traktując je jako dobrą zabawę.	1	2	3	4	5
C. Chcę podjąć to zadanie, ale czuję, że mogę się ośmieszyć.	1	2	3	4	5
13. Na moich zajęciach zachęcam uczniów do korzystania:					
A. Ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii.	1	2	3	4	5
B. Ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu i zachęcam ich jednocześnie, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie.	1	2	3	4	5
C. Zostawiam im pełną wolność wyboru w tym zakresie.	1	2	3	4	5
14. Podczas moich lekcji realizuję treści:					
A. Które wyłącznie wynikają z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystam podczas realizacji podstawy programowej.	1	2	3	4	5
B. Które wynikają z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystam podczas realizacji podstawy programowej, ale nie wykluczam zagadnień zaproponowanych przez uczniów.	1	2	3	4	5
C. Które wynikają z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej i nie wykluczam zagadnień zaproponowanych przez uczniów, które sam uznaję za stosowne (w zgodzie z podstawą programową).	1	2	3	4	5
15. W ocenianiu ucznia z mojego przedmiotu biorę pod uwagę:					
A. Wyłącznie jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej.	1	2	3	4	5
B. Jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej oraz w realizowanym przeze mnie programie nauczania.	1	2	3	4	5
C. Jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej i w realizowanym przeze mnie programie nauczania oraz uwzględniam wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne.	1	2	3	4	5
16. W swojej pracy doceniam, gdy uczniowie:					

A. Uczniowie korzystają ze znanych, gotowych wytworów.	1	2	3	4	5
B. Uczniowie korzystają z nowych wytworów, samodzielnie poznają ich wartość.	1	2	3	4	5
C. Korzystają ze swoich wytworów, które są nowe, ale jeszcze nie są one sprawdzone, o niepotwierdzonej wartości, przy czym dobrze znają wytwory, które nie są nowe.	1	2	3	4	5
17. Podczas swoich lekcji:					
A. Trzymam się tylko tematu lekcji, poruszam problemy związane z tematem lekcji, tak aby uczniowie opanowali treści zgodne z podstawą programową.	1	2	3	4	5
B. Dyskutuję z uczniami o problemach związanych z tematem lekcji, a także poruszam inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu.	1	2	3	4	5
C. Dyskutuję z uczniami o problemach związanych z tematem lekcji, a także poruszam inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu, jeśli tylko wystarczy nam czasu na to.	1	2	3	4	5
18: W procesie nauczania wolę uczniów, którzy po zadaniu pytania:					
A. Odpowiadają wprost na zadane pytanie.	1	2	3	4	5
B. Wyrażają swoje zdanie i opinie, dyskutują, a nie odpowiadają wprost na zadane pytanie.	1	2	3	4	5
C. Wyrażają swoje zdanie i opinie, dyskutują, przy czym starają się też odpowiedzieć wprost na zadane pytanie.	1	2	3	4	5
19. Jestem właśnie oceniana/y przez dyrektora. Mam zaplanowaną obserwację swoich zajęć. Uważam, że:					
A. Takie obserwacje są niepotrzebne, ponieważ mam dobrze przygotowany swój warsztat pracy, a obserwacje są dla mnie formą kontroli.	1	2	3	4	5
B. Wiem, że obserwacje muszą się odbyć, ale odczuwam stres związany z tym.	1	2	3	4	5
C. Wiem, że obserwacje muszą się odbyć i traktuję je jako element niezbędny we wzmacnianiu moich kompetencji zawodowych.	1	2	3	4	5
20. W mojej klasie doszło do konfliktu pomiędzy mną, a rodzicami ucznia, który wciąż przeszkadza mi na lekcji i swoim kolegom. Rodzice ucznia zgłosili sprawę do dyrekcji. W tej sytuacji:					
A. Odczuwam lęk przed konfrontacją, ponieważ dyrektor raczej zawsze stoi po stronie rodziców.	1	2	3	4	5
B. Odczuwam lęk przed konfrontacją, ponieważ nie wiem jak ta sprawa może się potoczyć i jak zareaguje na to dyrektor.	1	2	3	4	5

C. Wiem, że tą sprawę można rozwiązać, a dyrektor zawsze podejmuje nie pochoptne i racjonalne decyzje.	1	2	3	4	5
21. W mojej szkole dyrektor:					
A. Jest jedyną osobą, której należy słuchać i nie możemy podejmować decyzji związanych z funkcjonowaniem placówki.	1	2	3	4	5
B. Dyrektor zawsze prosi nas o nasze zdanie w sprawie funkcjonowania placówki, ale i tak podejmuje decyzje takie jak ona chce.	1	2	3	4	5
C. Dyrektor zawsze prosi nas o nasze zdanie w sprawie funkcjonowania placówki i razem z nami podejmuje kluczowe decyzje.	1	2	3	4	5
22. W mojej szkole dyrektor placówki:					
A. Raczej nie dba o rozwój pracowników i woli być osobą, która ma wszystko pod kontrolą.	1	2	3	4	5
B. Zachęca nas do podejmowania różnego typu szkoleń, ale nie egzekwuje tego czy ktoś podnosi swoje kwalifikacje.	1	2	3	4	5
C. Zachęca nas do podejmowania różnego typu szkoleń, stwarza sytuacje, w których możemy doskonalić nasz warsztat pracy i egzekwuje to, czy ktoś podnosi swoje kwalifikacje.	1	2	3	4	5
23. Staram się, aby w swojej pracy:					
A. Stosować wszystkie elementy oceniania kształtującego.	1	2	3	4	5
B. Stosować niektóre, wybrane elementy oceniania kształtującego.	1	2	3	4	5
C. Będę stosować elementy oceniania kształtującego, ale po tym jak odbędę odpowiednie szkolenie z tego zakresu.	1	2	3	4	5

Metryczka

Wiek

- do 25 lat
 26-35 lat
 36-45 lat
 46-55 lat
 powyżej 56 lat

Stopień ukończonych studiów

- I stopień (licencjackie)
 II stopień (magisterskie)
 Jednolite studia magisterskie
 III stopień (doktoranckie)

Płeć

- mężczyzna
 kobieta

Staż pracy

- do 5 lat
- od 6 do 15 lat
- od 16 do 25 lat
- powyżej 25 lat

Miejsce pracy ze względu na powiat

- miasto Opole
- powiat opolski
- powiat prudnicki.
- miasto od 50 tyś. do 100 tyś.
- miasto powyżej 100 tyś.

Stopień awansu zawodowego

- stażysta
- kontraktowy
- mianowany
- dyplomowany

Miejsce pracy

- wieś
- miasto do 10 tyś.
- miasto od 10 tyś. do 50 tyś.
- miasto od 50 tyś. do 100 tyś.
- miasto powyżej 100 tyś.

Kwestionariusz Oceny Sposobu Zachowania się w Szkole dla Dyrektorów

Proszę ustosunkować się do każdej z trzech możliwych postaw dyrektora i wskazać, w jakim stopniu zgadzacie się Państwo z ową postawą. Odpowiedź proszę zaznaczyć na pięciostopniowej skali, gdzie poszczególne cyfry oznaczają:

- 1 – zdecydowanie nie
- 2 – raczej nie
- 3 – ani tak, ani nie
- 4 – raczej tak
- 5 – zdecydowanie tak

Stwierdzenia, z którymi się zgadzam	zdecydowanie nie	raczej nie	ani tak, ani nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. W szkole jest uczeń, który sprawia duże problemy wychowawcze. Rodzice ucznia nie chcą współpracować ze szkołą, twierdząc, że to wina szkoły i nauczycieli.					
A. Staram się pomimo braku chęci współpracy rodziców ze szkołą pomóc uczniowi. Wraz z wychowawcą i nauczycielami oraz pedagogiem szkolnym włączyć się w diagnozę przyczyn trudności i wspieram zespół nauczycieli w realizacji działań pomocowych nakierowanych na ucznia.	1	2	3	4	5
B. Czekam jak potoczy się dalej sytuacja, nie angażując się w tą sprawę.	1	2	3	4	5
C. Staram się, aby uczeń poniósł konsekwencje swojego zachowania, bez względu na to co jest przyczyną takiego zachowania.	1	2	3	4	5
D. Postępuję ściśle wg przyjętych w szkole reguł i procedur.	1	2	3	4	5
2. W szkole planowano zorganizować wystawę prac wielkanocnych uczniów. Samorząd uczniowski wpadł na pomysł, że nauczyciele również powinni przygotować takie prace i powinno się zorganizować konkurs w wyniku, którego zostaną wyłonione najładniejsze prace.					
A. Uważam, że to nie jest dobry pomysł i nauczyciele nie powinni konkurować z uczniami.	1	2	3	4	5

B. Uważam, że to bardzo dobry pomysł i zachęcam do tego nauczycieli.	1	2	3	4	5
C. Uważam, że to nawet dobry pomysł, ale wydaje mi się, że w wśród nauczycieli może spotkać się to z dezaprobatą.	1	2	3	4	5
3. Jako dyrektor szkoły chcę wprowadzić innowacyjny program nauczania. Jednak wymaga on dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli (szkolenia, opanowanie nowego materiału dydaktycznego, przygotowanie nowych treści nauczania, przygotowanie nowych kart pracy, przygotowanie nowych scenariuszy zajęć). Zamierzam przekonać do tego nauczycieli poprzez:					
A. Przekazuje nauczycielom informacji o programie, wskazuję jakie korzyści dla uczniów, szkoły oraz samych nauczycieli wynikają z jego realizacji. Omawiam szczegóły z nauczycielami. Wspólnie dokonujemy krytycznej oceny programu, generujemy pomysły na jego wdrożenie i decydujemy, czy podjąć się realizacji programu.	1	2	3	4	5
B. Informuję nauczycieli o tym, że wprowadzamy w szkole innowacyjny program nauczania i zbieram od nich sugestie w jaki sposób możemy razem tego dokonać.	1	2	3	4	5
C. Informuję nauczycieli o tym, że wprowadzamy w szkole innowacyjny program nauczania, a ich zadaniem będzie to, że powinni odpowiednio do tego się przygotować.	1	2	3	4	5
4. Z informacji z mediów dowiaduję się, że Minister Edukacji i Nauki podejmuje działania, które mają na celu zaszkodzić nauczycielom.					
A. Przyjmuje to za fakt i uważam, że znowu nauczyciele jako grupa zawodowa jest niesprawiedliwie traktowana, nie komentuję niczego przed członkami rady pedagogicznej.	1	2	3	4	5
B. Staram się zweryfikować te informacje, ale mimo tego nie komentuję niczego przed członkami rady pedagogicznej.	1	2	3	4	5
C. Uważam, że nauczyciele znów jako grupa zawodowa jest niesprawiedliwie traktowana i czekam, jak potoczy się sytuacja.	1	2	3	4	5
5. W procesie dokonywania oceny pracy nauczyciela staram się pracownikom przekazać informacje, które:					
A. Pozwolą im samodzielnie odkryć słabe i mocne strony własnego warsztatu pracy.	1	2	3	4	5
B. Pozwolą im samodzielnie odkryć słabe i mocne strony własnego warsztatu pracy, a jednocześnie będą impulsem do dobrowolnego podjęcia aktywności nakierowanej na podniesienie kompetencji zawodowych.	1	2	3	4	5

C. Pokazują adekwatną oceną obecnego warsztatu pracy nauczyciela.	1	2	3	4	5
D. Doceniam pracę nauczyciela, motywuję go, wskazuję odpowiedni dobór form i metod jakimi pracuje.	1	2	3	4	5
6. Zachęcam nauczycieli w mojej szkole do tego by podczas lekcji razem z uczniami korzystali:					
A. Ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii.	1	2	3	4	5
B. Ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz innych źródeł, w tym z Internetu i zachęcam ich jednocześnie, aby wdrażali metody samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metody WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie.	1	2	3	4	5
C. Przede wszystkim ze sprawdzonych źródeł wiedzy np. podręczników szkolnych, albumów, encyklopedii oraz sporadycznie z innych źródeł, w tym z Internetu, zachęcając ich do samodzielnego poszukiwania wiedzy np. metodą WebQuest, za pomocą której uczeń wyszukuje informacje w Internecie.	1	2	3	4	5
7. Zachęcam nauczycieli w mojej szkole do tego by podczas lekcji:					
A. Wyłącznie korzystali z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej.	1	2	3	4	5
B. Korzystali z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej, ale nie wykluczali zagadnień zaproponowanych przez uczniów.	1	2	3	4	5
C. Korzystali z propozycji planów nauczania/wynikowych proponowanych przez wydawnictwo z jakiego korzystają podczas realizacji podstawy programowej i nie wykluczali zagadnień zaproponowanych przez uczniów, ale wyłącznie wtedy, kiedy znajdą na to czas.	1	2	3	4	5
8. Zachęcam nauczycieli w mojej szkole by w ocenianiu ucznia brali pod uwagę:					
A. Wyłącznie jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej.	1	2	3	4	5

B. Jego wiedzę i umiejętności opisane w podstawie programowej i w realizowanym przez siebie programie nauczania oraz w sytuacjach szczególnych, sporadycznych uwzględniali wiedzę i umiejętności, które mają źródło pozaszkolne lub wynikają z samodzielnego zaspokajania ciekawości poznawczej przez ucznia.	1	2	3	4	5
C. 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.	1	2	3	4	5
9. Zachęcam nauczycieli w mojej szkole by doceniali uczniów, gdy:					
A. Uczniowie korzystają z wytworów, które nie są nowe, ale ogólnie przyjęte za wartościowe.	1	2	3	4	5
B. Korzystają ze swoich wytworów, które są nowe, ale jeszcze nie są one sprawdzone, o niepotwierdzonej wartości.	1	2	3	4	5
C. Uczniowie są autorami wytworów, korzystają z nich, samodzielnie poznają ich wartość oraz dobrze znają wytwory, które nie są nowe, potrafią z nich korzystać.	1	2	3	4	5
10. Zachęcam nauczycieli w mojej szkole by podczas swoich lekcji:					
A. Trzymali się tylko tematu lekcji, poruszali problemy związane z tematem lekcji, tak aby uczniowie opanowali treści zgodne z podstawą programową.	1	2	3	4	5
B. Dyskutowali z uczniami na problemy związane z tematem lekcji, a także poruszali inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu.	1	2	3	4	5
C. Dyskutowali z uczniami na problemy związane z tematem lekcji, a także poruszali inne problemy, które są poboczne, ale dotyczą głównego problemu, jeśli tylko wystarczy im czasu na to.	1	2	3	4	5
11. W mojej szkole doszło do konfliktu pomiędzy nauczycielem, a rodzicami ucznia, który wciąż przeszkadza na lekcjach zarówno nauczycielom, jak i swoim kolegom. Rodzice ucznia zgłosili sprawę do mnie. W tej sytuacji:					
A. Konfrontuję rodziców z nauczycielem, zaś od nauczyciela stanowczo oczekuję działań mających na celu załagodzenie powstałej sytuacji.	1	2	3	4	5
B. Staram się rozwiązać sprawę tak, aby zażegnać konflikt, aktywnie włączam się w diagnozowanie przyczyny konfliktu, wspólnie z nauczycielem poszukuję możliwych rozwiązań.	1	2	3	4	5

C. Staram się rozwiązać sprawę tak, aby zażegnać konflikt i nikogo nie urazić.	1	2	3	4	5
12. Jako dyrektor placówki staram się:					
A. Podejmować decyzje związane z funkcjonowaniem placówki tak, aby placówka rozwijała się jak najlepiej, a moim pracownikom wyznaczam cele do realizacji i kieruję ich aktywnością.	1	2	3	4	5
B. Podejmuję decyzje związane z funkcjonowaniem placówki, zaś w sprawach istotnych dla placówki opieram się na stanowisku nauczycieli, włączając ich do dyskusji.	1	2	3	4	5
C. Podejmuje decyzje związane z funkcjonowaniem placówki, zaś w sprawach istotnych dla placówki opieram się na stanowisku tych nauczycieli, którzy chcą o nich współdecydować, włączam ich do dyskusji.	1	2	3	4	5
13. W mojej placówce:					
A. Staram się nie ingerować w sprawy związane z podnoszeniem kwalifikacji swoich pracowników. Pozwalam im na samodzielne podejmowanie decyzji w tym zakresie.	1	2	3	4	5
B. Zachęcam nauczycieli do podejmowania różnego typu szkoleń, ale przyznaje, że nie egzekwuje tego czy ktoś podnosi swoje kwalifikacje.	1	2	3	4	5
C. Zachęcam nauczycieli do podejmowania różnego typu szkoleń, stwarzam sytuacje, w których każdy może doskonalić swój warsztat pracy i egzekwuje to, czy ktoś podnosi swoje kwalifikacje.	1	2	3	4	5
14. Jestem w sytuacji, gdzie moja placówka jest docenianą placówką przez organ prowadzący. Mamy wiele osiągnięć ze strony kadry pedagogicznej, jak i uczniów.					
A. Staram się, aby dalej tak zarządzać placówką i póki co nie wprowadzam żadnych niezbędnych zmian.	1	2	3	4	5
B. Staram się, aby dalej tak zarządzać placówką, ale wiem, że w przyszłości będziemy i tak musieli wprowadzić zmiany, aby dalej osiągać zakładane cele.	1	2	3	4	5
C. Staram się, aby dalej tak zarządzać placówką i wprowadzam ustawicznie zmiany, aby dalej osiągać zakładane cele.	1	2	3	4	5
15. Organ prowadzący wprowadza oszczędności. Postanowił, aby w mojej szkole zredukować etaty. Jako dyrektor zmuszony do podjęcia takich decyzji, przy redukcji etatów biorę pod uwagę:					
A. Staż pracy, bo osoby z większym stażem pracy mogą gorzej radzić sobie na rynku pracy.	1	2	3	4	5

B. Doświadczenie zawodowe, bo uważam, że osoby z większym doświadczeniem są lepszymi pracownikami.	1	2	3	4	5
C. Stopień zaangażowania się w pracę oraz indywidualny warsztat pracy nauczyciela.	1	2	3	4	5
16. W mojej szkole staram się, aby nauczyciele:					
A. Stosowali wszystkie elementy oceniania kształtującego.	1	2	3	4	5
B. Stosowali niektóre, wybrane elementy oceniania kształtującego.	1	2	3	4	5
C. Stosowali elementy oceniania kształtującego, ale po tym jak odbędą odpowiednie szkolenie z tego zakresu.	1	2	3	4	5

Metryczka

Wiek

- do 25 lat
 26-35 lat
 36-45 lat
 46-55 lat
 powyżej 56 lat

Stopień ukończonych studiów

- I stopień (licencjackie)
 II stopień (magisterskie)
 Jednolite studia magisterskie
 III stopień (doktoranckie)

Płeć

- mężczyzna
 kobieta

Staż pracy

- do 5 lat
 od 6 do 15 lat
 od 16 do 25 lat
 powyżej 25 lat

Staż pracy na stanowisku kierowniczym

- do 5 lat
 od 6 do 15 lat
 od 16 do 25 lat
 powyżej 25 lat

Stopień awansu zawodowego

- stażysta
 kontraktowy
 mianowany
 dyplomowany

Miejsce pracy ze względu na powiat

- miasto Opole
 powiat opolski
 powiat prudnicki.
 miasto od 50 tyś. do 100 tyś.
 miasto powyżej 100 tyś.

Miejsce pracy

- wieś
 miasto do 10 tyś.
 miasto od 10 tyś. do 50 tyś.
 miasto od 50 tyś. do 100 tyś.
 miasto powyżej 100 tyś.

Kwestionariusz Samooceny Predyspozycji Krytycznych w opracowaniu Iwony Czai-Chudyby (wersja dla nauczycieli akademickich)

Twoim zadaniem jest określenie, w jakim zakresie każde z poniższych stwierdzeń opisuje Ciebie (odnosi się do Twoich zachowań, preferencji, zainteresowań, stylu pracy). Do wyboru masz 5 odpowiedzi, wybierz i zakreśl „X” tylko jedną odpowiedź, tę, która Cię najlepiej charakteryzuje.

Zaznaczasz:

Stwierdzenie opisuje mnie:

„+2” – **zdecydowanie trafnie** – gdy uważasz, że prawie zawsze, we wszystkich sytuacjach postępujesz w dany sposób

„+1” – **raczej trafnie** – gdy uważasz, że często, w wielu sytuacjach postępujesz w dany sposób

„+/-” – **po równo trafnie i nietrafnie** – gdy uważasz, że równie często postępujesz w dany sposób, jak i w sposób odwrotny

„-1” – **raczej nietrafnie** – gdy uważasz, że rzadko, w niewielu sytuacjach postępujesz w dany sposób

„-2” – **zdecydowanie nietrafnie** – gdy uważasz, że prawie nigdy, w żadnych sytuacjach nie postępujesz w dany sposób

Stwierdzenia	Stwierdzenie opisuje mnie:				
	zdecydowanie trafnie	raczej trafnie	po równo trafnie i nietrafnie	raczej nietrafnie	zdecydowanie nietrafnie
1. Nie lubię spekulacji i eksperymentów myślowych	+2	+ 1	+/-	-1	-2
2. Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie można obronić się przed manipulacją	+2	+ 1	+/-	-1	-2
3. Zachęcam studentów do pytań o zmiany we współczesnej nauce	+2	+ 1	+/-	-1	-2
4. Na większość pytań można odpowiedzieć w sposób prosty i jednoznaczny	+2	+ 1	+/-	-1	-2

5. Często zastanawiam się, jak we współczesnym świecie należy bronić się przed naciskiem	+2	+1	+/-	-1	-2
6. Podważam wiarygodność treści zawartych w wykorzystywanych przeze mnie podręcznikach	+2	+1	+/-	-1	-2
7. Wszystkie prezentowane przeze mnie podczas zajęć treści są oczywiste i pewne	+2	+1	+/-	-1	-2
8. Jestem dociekliwa/y, często zadaję pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
9. Uważam, że studenci powinni wskazywać na błędy nauczyciela akademickiego	+2	+1	+/-	-1	-2
10. Sądzę, że wszystkie pomysły i idee mają swoje wady i zalety	+2	+1	+/-	-1	-2
11. Uważam, że należy być posłusznym władzy	+2	+1	+/-	-1	-2
12. Irytują mnie banalne odpowiedzi	+2	+1	+/-	-1	-2
13. Uważam, że należy wierzyć autorytetom	+2	+1	+/-	-1	-2
14. Potrafię skupić uwagę na istotnych zagadnieniach	+2	+1	+/-	-1	-2
15. Uważam, że należy szukać wielu różnych prawd	+2	+1	+/-	-1	-2
16. Nie lubię sytuacji i treści sprzecznych	+2	+1	+/-	-1	-2
17. Sądzę, że nauczyciel powinien korzystać z wielu odmiennych źródeł informacji	+2	+1	+/-	-1	-2
18. Często rozmyślam o sprawach teoretycznych i naukowych	+2	+1	+/-	-1	-2
19. Uważam, że nie ma jednej obiektywnej prawdy	+2	+1	+/-	-1	-2
20. Gdy dzieciom pozwala się słuchać kontrowersyjnych idei, można ich sprowadzić na złą drogę	+2	+1	+/-	-1	-2
21. Lubię logikę i porządek	+2	+1	+/-	-1	-2
22. Podczas zajęć przeciwdziałam konformizmowi grupy studentów	+2	+1	+/-	-1	-2
23. Zadaję dużo pytań innym ludziom	+2	+1	+/-	-1	-2
24. Staram się rozmawiać z koleżankami na poważne tematy	+2	+1	+/-	-1	-2
25. Uważam, że uczniowie powinni aktywnie tworzyć własną wiedzę	+2	+1	+/-	-1	-2
26. Nudzą mnie dyskusje naukowe	+2	+1	+/-	-1	-2
27. Lubię rozwiązywać zagadki, uczestniczyć w quizach i grach umysłowych	+2	+1	+/-	-1	-2

28. Sądzę, że nauczyciel powinien pozwalać uczniom na pytania	+2	+ 1	+/-	-1	-2
29. Nie interesują mnie zbyt egzystencjalne problemy (np. dotyczące natury wszechświata)	+2	+ 1	+/-	-1	-2
30. Uważam, że krytyka ze strony zwierzchnika jest uprawniona	+2	+ 1	+/-	-1	-2
31. Gdy nauczyciel się pomyli, dzieci nie powinny tego zauważyć	+2	+ 1	+/-	-1	-2
32. Mam dużo ciekawości intelektualnej	+2	+ 1	+/-	-1	-2
33. Zazwyczaj zanim odpowiem na pytanie długo zastanawiam się	+2	+ 1	+/-	-1	-2
34. Boję się, że usłyszę ostre słowa krytyki od innych	+2	+ 1	+/-	-1	-2
35. Boję się wyrazić własne zdanie, żeby się nie skompromitować	+2	+ 1	+/-	-1	-2
36. Przeszkadzają mi pytania zadawane przez studentów	+2	+1	+/-	-1	-2
37. Boję się wyrazić własne zdanie, żeby kogoś nie urazić	+2	+1	+/-	-1	-2
38. Uważam, że uczniowie powinni zadawać pytania	+2	+1	+/-	-1	-2
39. Nie zadaję pytań i nie krytykuję innych, bo się nie znam na omawianych zagadnieniach	+2	+1	+/-	-1	-2
40. Uważam, że uczniowie powinni eksperymentować i prowadzić samodzielnie badania	+2	+1	+/-	-1	-2
41. Staram się kontrolować dyskusje ze studentami, nie dać się „zbić z tropu”	+2	+1	+/-	-1	-2
42. Uważam, że wiedza uznanych autorytetów jest niepodważalna	+2	+1	+/-	-1	-2
43. Sądzę, że nauczyciel powinien mieć zawsze rację	+2	+1	+/-	-1	-2
44. Boję się wyrazić własne zdanie, żeby nie stracić przyjaciół	+2	+1	+/-	-1	-2
45. Niepokoją mnie pytania zadawane przez studentów	+2	+1	+/-	-1	-2
46. Wiedza zawarta w książkach jest pewna	+2	+1	+/-	-1	-2
47. Uważam, że uczniowie powinni wątpić w wiedzę przekazywaną przez nauczyciela	+2	+ 1	+/-	-1	-2
48. Zastanawiam się, co o danym rozwiązaniu pomyślą inni	+2	+ 1	+/-	-1	-2

49. Uważam, że dzieci powinny podważać wiedzę z mediów (np. Internetu)	+2	+ 1	+/-	-1	-2
50. Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane autorytety	+2	+ 1	+/-	-1	-2
51. Mobilizuję uczniów do docieklivosti	+2	+ 1	+/-	-1	-2
52. Sądzę, że nauczyciel może kwestionować uznane twierdzenia	+2	+ 1	+/-	-1	-2
53. Podczas zajęć przeciwdziałam mechanicznemu kopiowaniu wiedzy przez uczniów	+2	+ 1	+/-	-1	-2
54. Nie lubię sytuacji i treści sprzecznych	+2	+ 1	+/-	-1	-2
55. Uważam, że krytyka ze strony uczniów jest uprawniona	+2	+ 1	+/-	-1	-2
56. Podczas zajęć nie mam czasu zastanawiać się nad wieloznacznymi odpowiedziami studentów	+2	+ 1	+/-	-1	-2
57. Uważam, że uczniowie powinni wyrażać własne zdanie w każdej sprawie	+2	+ 1	+/-	-1	-2
58. Podczas zajęć zwracam uwagę na relatywizm wiedzy	+2	+1	+/-	-1	-2
59. Często zastanawiam się nad użytecznością wiedzy zawartej w podręczniku	+2	+1	+/-	-1	-2
60. Uważam, że autorytety można traktować krytycznie i nieufnie	+2	+1	+/-	-1	-2
61. W porównaniu z innymi jestem uznawany za osobę bardzo krytyczną	+2	+1	+/-	-1	-2
62. Zwracam uwagę na jasność i precyzyjność wypowiedzi studentów	+2	+1	+/-	-1	-2
63. Lubię sytuacje pewne	+2	+1	+/-	-1	-2
64. Zawsze postępuję w podobny sposób	+2	+1	+/-	-1	-2
65. Uważam, że dzieci powinny podważać wiedzę z podręczników	+2	+1	+/-	-1	-2
66. Jestem osobą nieorganizowaną i chaotyczną	+2	+1	+/-	-1	-2
67. Dopuszczam współdecydowanie studentów w realizowanych przeze mnie tematach i metodach zajęć	+2	+1	+/-	-1	-2
68. Często szukam rozwiązania nurtującego mnie problemu	+2	+ 1	+/-	-1	-2
69. Ucząc studentów otrzymuję wiele pytań	+2	+ 1	+/-	-1	-2
70. Na wiele pytań studentów nie jestem w stanie odpowiedzieć	+2	+ 1	+/-	-1	-2
71. Często zostaję poddana manipulacji	+2	+ 1	+/-	-1	-2

72. Wiedza zawarta w książkach jest bezstronna, obiektywna	+2	+ 1	+/-	-1	-2
73. Zawsze, gdy czytam książkę, zastanawiam się, w jaki sposób autor doszedł do danej konkluzji	+2	+ 1	+/-	-1	-2

Metryczka

Wiek

- do 25 lat
- 26-35 lat
- 36-45 lat
- 46-55 lat
- powyżej 56 lat

Staż pracy

- do 5 lat
- od 6 do 15 lat
- od 16 do 25 lat
- powyżej 25 lat

Płeć

- mężczyzna
- kobieta

Stopień/tytuł zawodowy

- magister
- doktor
- doktor habilitowany
- profesor doktor habilitowany

Kwestionariusz wywiadu dla Dyrektorów

1. Czy wspomina Pani/Pan szczególnie jakiegoś Dyrektora? Jeśli tak, to jakie posiadał kompetencje?

2. Jakie kompetencje zdaniem Pani/Pana powinien posiadać idealny Dyrektor?

3. Co cechuje Pani/Pana jako Dyrektora?

4. Czy zdaniem Pani/Pana Dyrektor powinien być krytyczny w stosunku do swoich Nauczycieli? Jeśli tak, to dlaczego?

5. W jaki sposób motywuje Pani/Pan swoich Nauczycieli?

6. Czy jest Pani/Pan skłonny do podejmowania zmian w szkole, jeśli nawet wiąże się to z zaangażowaniem i dodatkową pracą Nauczycieli? Proszę wyjaśnić, dlaczego tak lub dlaczego nie.

7. Jakie są priorytety w działalności szkoły uwzględniające potrzeby Nauczycieli?

8. Jaki styl komunikacji preferuje Pani/Pan w kontaktach z Nauczycielami?

9. Co bierze Pan/Pani pod uwagę oceniając pracę Nauczyciela?

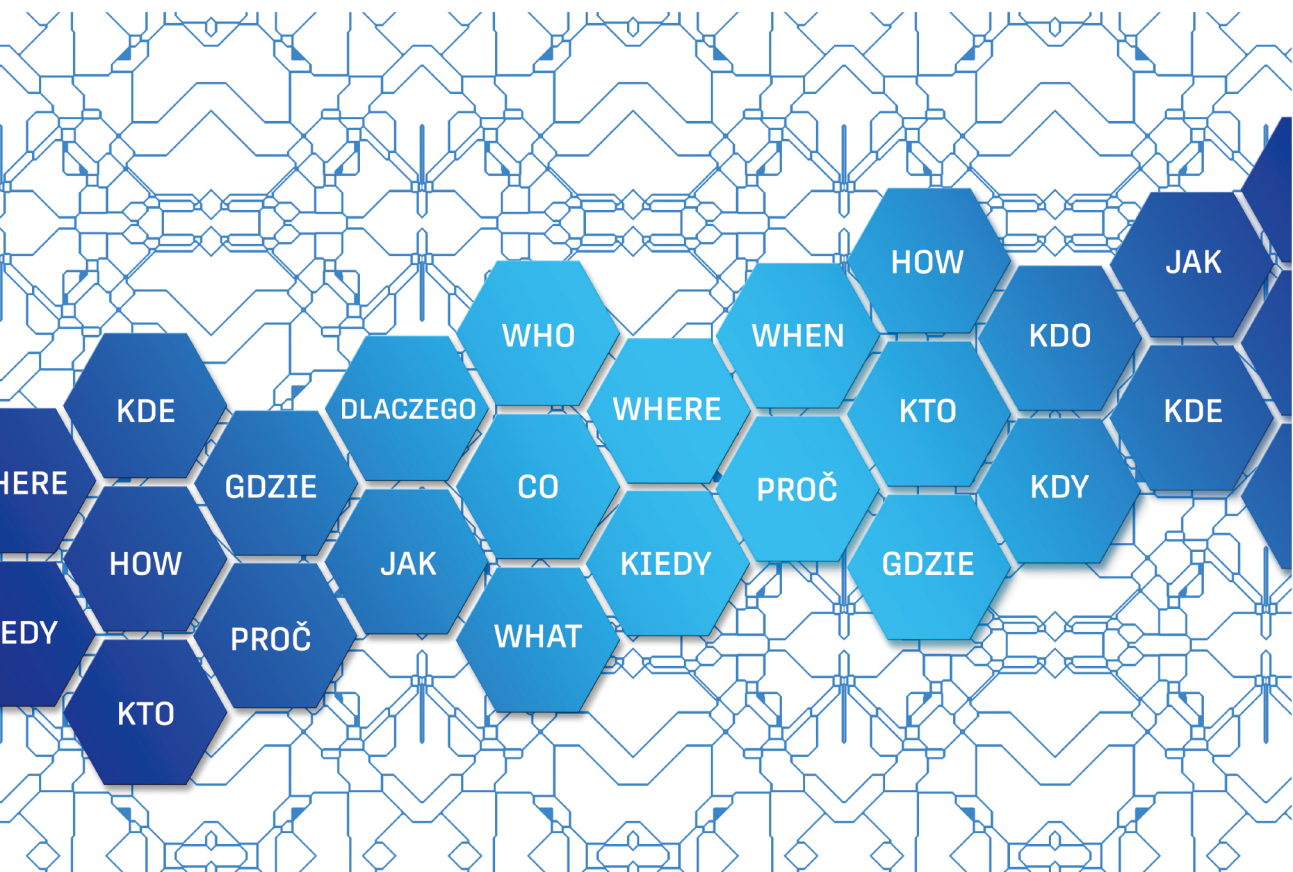
10. Co zmieniłaby Pani/zmieniłby Pan w swojej szkole?

11. Co zmieniłaby Pani/zmieniłby Pan w prawie oświatowym?

Sławomir Śliwa – adiunkt na Wydziale Ekonomiczno-Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, autor kilku monografii pedagogicznych oraz kilkudziesięciu artykułów z zakresu edukacji oraz profilaktyki. Kierownik polsko-czeskich naukowych projektów badawczych pt. Problematyka kompetencji profilaktycznych na tle porównawczym oraz Kompetencje kluczowe w kształceniu i nauczaniu realizowanych w ramach Funduszu Mikroprojektów w Euroregionie Pradziad.

Koordinator uczelniany projektu Lepszy nauczyciel – lepsza szkoła (projekt realizowany na zlecenie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju Edukacji).

W projektach realizowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego doradca i trener dla nauczycieli w szkoleniach z zakresu Postaw innowacyjności, kreatywności i pracy zespołowej w ramach projektu Efektywne wspomaganie to wyższa jakość edukacji, doradca i trener w Opolskiej Szkole Ćwiczeń, koordynator Kluczborskiej Szkoły Ćwiczeń oraz Nyskiej Szkoły Ćwiczeń – modelowych szkół ćwiczeń dla nauczycieli i studentów w województwie opolskim.



PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKACZAMY GRANICE
2014–2020



EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO



PROJEKT PT. KOMPETENCJE KLUCZOWE W KSZTAŁCENIU I NAUCZANIU JEST WSPÓŁFINANSOWANY ZE ŚRODKÓW EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU ROZWOJU REGIONALNEGO ORAZ ZE ŚRODKÓW BUDŻETU PAŃSTWA PRZEKACZAMY GRANICE