

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

IWONA CZAJA-CHUDYBA, MONIKA KOWALSKA

ORCID: 0000-0003-3653-8390; iwona.czajachudyba@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3188-6946; monika.kowalska.up@gmail.com

*Dyspozycje krytyczne wobec niepewności zdarzeń – aspiracje,
dążenia i plany przyszłych nauczycielek*

Critical Disposition Towards the Uncertainty of Events – Aspirations, Endeavour
and Plans of Future Teachers

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Czaja-Chudyba, I., Kowalska, M. (2023). Dyspozycje krytyczne wobec niepewności zdarzeń – aspiracje, dążenia i plany przyszłych nauczycielek. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(4), 19–35. DOI: 10.17951/j.2023.36.4.19-35.

ABSTRAKT

Funkcjonowanie w sytuacji zmiany i niepewności stało się istotnym wyznacznikiem wspólczesnej kondycji nauczycieli. W artykule założono istotną rolę dyspozycji krytycznych (zwłaszcza tzw. orientacji krytycznej): odwagi, refleksyjności, racjonalności, realizmu, sceptycyzmu, progresywnego zaangażowania, intelektualnej pokory, pryncypialności, niezależności, elastyczności i tolerancji na wieloznaczność, uważności i otwartości oraz ciekawości jako pośredniczących w nabywaniu racjonalności krytycznej, a także w radzeniu sobie z nieoczywistością zdarzeń. Jakościowa analiza treści esejów 66 przyszłych nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej koncentrowała się na odczytaniu ich planów, aspiracji i dążeń w procesie kreowania zmiany statusowej oraz na ujawnianiu w nich przez narratorki dyspozycji krytycznych. Przyjęcie jakościowej strategii analizy tekstu pozwoliło na uchwycenie pogłębionego, kontekstowego spojrzenia na badany problem. Analizy treści i formy pisemnych wypowiedzi wskazują na znaczne zaniedbanie tego obszaru rozwoju studentów, mogące być pochodną makrospołecznych, edukacyjnych i personalnych barier. W świetle opracowanego materiału badawczego istotna wydaje się popularyzacja wartości dyspozycji krytycznych oraz tworzenie i aplikowanie programów rozwijających je podczas przygotowania przyszłych nauczycieli do profesjonalnej aktywności w sytuacji zmian kulturowych i technologicznych.

Słowa kluczowe: dyspozycje krytyczne; zmiana; nauczycielki; edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Czy zmienię świat?
Tego nie jestem pewna.
W obecnych czasach to bardziej świat ma większy
wpływ na nas niż my na niego.
(wypowiedź badanej przyszłej nauczycielki)

WPROWADZENIE

Dynamiczna zmiana i funkcjonowanie w warunkach coraz większej niepewności i nieoczywistości zdarzeń stały się cechami konstytutywnymi naszych czasów. Erozja niepodważalnych pryncypiów w obszarze życia społecznego, mnogość równoprawnych interpretacji świata, stylów życia, multiplikacja danych, faktów i opinii, a także inwazyjność mediów, zacieranie się granic pomiędzy ludzką i „sztuczną” twórczością to tylko niektóre z wyzwań współczesności, które powinny wymuszać reinterpretację postaw i nawyków poznawczych odnośnie do informacji i tekstów kultury. Dla radzenia sobie z cywilizacyjną transformacją (Giddens, 2002; Marody, 2014; Rorty, 1993, 1999), ryzykiem (Beck, 2002), wieloznacznością i płynnością (Bauman, 1995), a przede wszystkim niepewnością konsekwencji zmian społecznych i technologicznych w przyszłości na pierwszy plan w rozwoju jednostki wysuwają się praktyki emancypacyjne (Czerepaniak-Walczak, 2006) i elementarne dla nich dyspozycje krytyczne jednostki – rozumiane zarówno jako postawa, jak i metoda myślenia. Analizowane w znaczeniu cech osobowości i nastawienia, łączą się najczęściej z odwagą, nonkonformizmem, refleksyjnością (Czerepaniak-Walczak, 1997; Hatton, Smith, 1995; Perkowska-Klejman, 2018, 2019), otwartością na wieloznaczność (Kossowska, 2005; Kruglanski, 2016). Jako metoda stanowią również wyróżnik tzw. kompetencji przyszłości (Włoch, Śledziwska, 2019) – umiejętności logicznego, sceptycznego myślenia i racjonalnego analizowania faktów.

Niniejszy artykuł jest próbą odczytania w wypowiedziach przyszłych nauczycieli tych osobowych uwarunkowań i czynników związanych z planowaniem zmiany statusowej i początkiem kariery zawodowej, które mogą być podstawowe dla rozwoju kompetencji krytycznych lub mogą hamować praktyki emancypacyjne (Czerepaniak-Walczak, 2006; Kwaśnica, 1994, 2007). Analiza literatury pozwala na wyróżnienie dwóch wymiarów krytycznego nastawienia: (1) destruktywnego krytycyzmu – według Paula (1996) tzw. słabego sensu/formy krytycyzmu – którego przedstawiciele afirmują opór, walkę, wynikającego z filozoficznych i socjologicznych źródeł pedagogiki oporu, pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej (Bilińska-Suchanek, 2000; Bourdieu, 2005; Bourdieu, Passeron, 1990; Czerepaniak-Walczak, 1995, 2006; Foucault, 1993; Freire, 1970; Giroux, 1991, 2010; Kincheloe, 2000; Kwaśnica, 1989, 1990; Rorty, 1993; Szkudlarek, 2000; Szkudlarek, Śliwerski, 1993; Śliwerski, 2004; Witkowski, 1990, 1993); (2) krytycyzmu pozytywnego/konstruktywnego, tzw. mocnej formy krytycyzmu

(Paul, 1996), którego źródła można odnaleźć w pedagogice pozytywnej i twórczości (Szmidt, 2017), nurtach konstruktywistycznych oraz podkreślających wartość myślenia krytycznego w edukacji, nauce o praktykach komunikacyjnych i filozofii (Cotrell, 2005; Ennis, 2001, 2003; Fleury, 2004; Halpern, 2003a, 2003b; Hanus, 2018; Lipman, 1988, 2021; Mizerek, 2021; Paul, 1996, 2001; Paul, Binker, Weil, 1995; Paul, Elder, 2005; Wasilewska-Kamińska, 2016; Weil, 2004), istotność pozytywnej zmiany myślenia czy transgresji (Kozielecki, 1985, 2004a, 2004b). Starając się opisać zakres kompetencji krytycznych, należy uwzględnić oba wymiary oraz te czynniki osobowe, które sprzyjają ich aktywizacji.

Konstruktywny krytycyzm, łączony z wymiarami refleksyjności, transgresyjności i twórczości, wydaje się niezwykle atrakcyjną postawą dla nauczycieli, szczególnie na początku ich drogi zawodowej (Brookfield, 1995; Bullough, 2009; Day, 2004; Grochowalska, 2014; Pollard, 1998; Poraj, 2009; Rutkowiak, 1995). Z jednej strony umożliwia on dostrzeganie pomyłek, problemów i wad, a z drugiej – pozytywne ich przezwyciężanie. Ta droga łączy się ze swoistym przepracowaniem i uczeniem się na błędach, ich refleksyjną analizą, pozytywną zmianą, tak istotną dla funkcjonowania we współczesności. Lipman (2021), badacz tego kierunku, określa, że takie myślenie – opierając się na kryteriach poznawczej odpowiedzialności, obiektywności, użyteczności oraz logiczności – związane jest z umiejętnością „łączenia wielu umiejętności poznawczych” i obejmuje m.in. samokorygowanie, tworzenie rozsądnych sądów i uwrażliwienie na kontekst. Elementarnymi, personalnymi „dyspozycjami” (Ennis, 2001, 2003) dla tej formy krytycyzmu są – w kontekście uprzednich badań autorskich – takie cechy krytycznej orientacji (Czaja-Chudyba, 2013) jak: odwaga, refleksyjność, racjonalność, realizm, sceptycyzm, progresywne zaangażowanie, intelektualna pokora, pryncypialność, niezależność, elastyczność i tolerancja na wieloznaczność, uważność i otwartość oraz ciekawość.

METODA BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań było określenie planów przyszłych nauczycieli w kontekście ujawnianych przez nich dyspozycji do negatywnego vs. konstruktywnego krytycyzmu w sytuacji nieoczywistości dotyczącej przyszłej kariery zawodowej, funkcjonowania „w roli” nauczyciela oraz niepewności globalnych i lokalnych zagrożeń (pandemia COVID-19, wojna w Ukrainie, zagrożenia klimatyczne). Diagnoza dyspozycji krytycznych była więc ukierunkowana na dwa zakresy: zmianę siebie oraz zmianę świata zewnętrznego, otoczenia. Zadanie to wiązało się także z autorefleksją, poziomem wglądu oraz samoświadomością, transgresją własnego rozwoju osobistego i zawodowego.

Do badania wykorzystano jakościową analizę treści esejów *Jak zamierzam zmienić siebie i świat* (Czerepaniak-Walczak, 2016; Denzin, Lincoln, 2009; Flick,

2010; Gibbs, 2011; Kubinowski, 2011; Miles, Huberman, 2000). Przyjęta strategia analityczna pozwoliła na dostrzeżenie unikatowości i niepowtarzalności doświadczeń oraz umożliwiła powracanie do określonych fragmentów tekstu i rozpatrywanie go na tle całości. Należy podkreślić, że porównywanie daje podstawy do tworzenia uniwersalizacji opisów zjawisk według wyłonionego klucza kategoryzacyjnego. W odniesieniu do grupy (przyszłych) nauczycieli metoda ta była tematem prac m.in. Czerepaniak-Walczak (2016), Jagielskiej (2021), Lepperta (1997), Łukasik (2021), Pauluk (2016) oraz Przybylskiego i Dobrzyniak (2022). Warto zaznaczyć, że analiza treści jest badaniem niereaktywnym (*nonreactive research*), która przez Babbiego (2004, s. 341) definiowana jest jako forma, w której nie następuje interakcja z badanym, dzięki czemu badacz nie wpływa na jego zachowania. W badaniach wzięło udział 66 studentek ostatniego roku pięcioletnich studiów magisterskich kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, które opisały swoje aspiracje, dążenia i plany. Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2022 r. i miały formę anonimowych pisemnych wypowiedzi. Dobór grupy był celowy, uzasadniony pytaniami i zakresem badań. Interpretacja zgromadzonego w ten sposób materiału badawczego koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

1. W jaki sposób przyszłe nauczycielki myślą o sobie i o swoich planach na przyszłość?
2. W jaki sposób projektują proces swojego rozwoju osobistego i zawodowego? Czy i w jakiej funkcji wykorzystują dyspozycje krytyczne do kreowania swojej osoby oraz roli zawodowej?
3. W jaki sposób postrzegają i interpretują zmiany społeczne współczesnego świata?

Pytania te odpowiadają trzem poziomom procesu emancypacji wyróżnionym przez Czerepaniak-Walczak (2006, s. 145–148): dążeń, aspiracji i roszczeń. W celu orientacji w strukturze i tropach obecnych w narracji dokonano formalnej analizy treści pisemnych wypowiedzi przyszłych nauczycielek (Szczepański, 1971, s. 597–599). Procesowi temu sprzyjało tworzenie not oraz przyporządkowanie kodów poszczególnym fragmentom, ostatecznie podlegającym kategoriom nadrzędnym (Gibbs, 2011, s. 118–120). Kolejne etapy opracowania i interpretacji treści obejmowały: przeprowadzenie analizy porównawczej dla wyróżnionych trzech grup w celu wskazania podobieństw i kontrastów; odnotowanie wzorów (bądź motywów ich braku) aspiracji, dążeń i roszczeń; grupowanie wątków tematycznych wskazanych przez narratorki; wyznaczanie relacji między poszczególnymi elementami danych, ale także poprzez interpretacje i tworzenie porównań (Kubinowski, 2011; Miles, Huberman, 2000). Ponieważ zdaniem Kubinowskiego (2011, s. 236) analiza materiału jakościowego to „proces systematycznego przeglądania i organizowania zbieranego materiału empirycznego (...), który polega głównie na (...) poszukiwaniu wyłaniających się wzorców”, w interpretacji narracji przyszłych nauczycielek wykorzystano:

- poziom analizy leksykalnej: trybu, czasu wypowiedzi, form gramatycznych;
- poziom analizy semantycznej, poszukując obszarów zmiany (pól zmiany);
- określenie kierunków nasylenia emocjonalnego (pozytywne, negatywne);
- wyłonienie elementarnych dyspozycji związanych z autorską koncepcją orientacji krytycznej.

W konstruowaniu przyjętych działań analityczno-interpretacyjnych wykorzystano także za Milesem i Hubermanem (2000, s. 12): *redukcję tekstu*, czyli świadomą jego selekcję bądź przekształcenie materiału badawczego uzyskiwane poprzez streszczenia, nadawanie tytułu danemu fragmentowi tekstu czy ograniczenie danych, które wydają się zbędne w kontekście realizowanego tematu; *reprezentację* – przedstawienie w różnorodnych formach analizy tekstu przy użyciu takich narzędzi jak grafy; *wyprowadzanie i weryfikację wniosków* za pomocą stworzonej przez badacza interpretacji popartej danymi i cytatami¹.

PROJEKTOWANIE SIEBIE I ŚWIATA W KONTEKŚCIE DYSPOZYCJI KRYTYCZNYCH – BADANIA WŁASNE

W ramach wstępnej analizy tekstów wyodrębniono trzy grupy przyszłych nauczycielek: odrzucające zmianę (37), nastawione na pozytywną zmianę (16) oraz deklarujące zmianę o charakterze destrukcyjnym, opór i bunt (13).

Niechętnie nastawiona wobec zmiany była zdecydowana większość przyszłych nauczycielek. Ich plany łączyły się z najczęściej z *progiem niemocy i bezsilności* – bezkrytycznym i bezrefleksyjnym przystosowaniem/bierną adaptacją, brakiem ciekawości i otwartości: *Nie jestem też taką osobą, która na siłę chciałaby świat zmieniać. Raczej staram się przystosować do nadchodzących zmian. Akceptuję je i nie drążę*. W wypowiedziach tej grupy częsty występował także „resentyment oczywistości” – zgeneralizowany i ekstrapolowany na innych imposybilizm i konserwatyzm (*Świata nie zmienię ani ja, ani nikt inny, ponieważ ktoś kiedyś ukształtował i stworzył go tak, a nie inaczej*) oraz lęk przed konsekwencjami (*Nie przekonam wszystkich do swojego zdania, a wpływ na poglądy innych i wywieranie presji na zmianę przekonań nie jest konieczne w dzisiejszych czasach*), a także negatywny sceptycyzm, tradycjonalizm oraz poczucie bezzasadności oporu i buntu (*Świat funkcjonuje od wielu lat wedle przyjętych zasad i jest to wręcz niemożliwe, aby nagle coś samemu zmienić*). Charakterystyczne było także zasłanianie się samotnością, brakiem sił i negatywnym przewidywaniem skutków indywidualnego oporu, swoistym „unikaniem kolektywizmu” i konformizmem: *Zmiana świata w moim odczuciu nie zaczyna się od jednej osoby, a od szerszego grona, które wspólnie tworzy spójny system działania*. Interesującym

¹ Przytoczono wybrane, reprezentatywne wypowiedzi respondentek *in extenso*. Wyróżnienia, wskazujące na semantyczną kwalifikację tropów, pochodzą od autorki artykułu.

sposobem omięcia istoty tematu była koncentracja na deklaracyjnych cechach i opisach funkcji nauczyciela – „perseweracja roli”, polegająca na uporczywym powracaniu do wymieniania powinności zawodowych, skupieniu się na precyzowaniu wzorcowego katalogu oraz zakresu wyidealizowanych cech, czynności i zadań nauczyciela:

*Po skończeniu studiów muszę popracować nad **punktualnością**. Często mam problem z tym, aby dotrzeć gdzieś na czas. Chciałabym być bardziej **zorganizowana**, myślę, że **jest to niezbędna cecha w mojej przyszłej pracy**. W swojej pracy z dziećmi chciałabym przede wszystkim rozwijać ich kreatywność. Chcę indywidualnie podchodzić do każdego ucznia. Chcę być **wyrozumiała i sprawiedliwa**, ponieważ to też jest ważne w pracy nauczyciela. Chciałabym być **otwarta i empatyczna, odważna i zdecydowana, aktywna i potrafiąca zadbać o własną samoorganizację**, ponieważ będę musiała organizować wiele spotkań. Myślę, że również bardzo ważna będzie **obowiązkowość**, ponieważ **nie mogę zawieść ludzi**, którzy będą na mnie polegać. **Cierpliwość** również będzie mi potrzebna nie tylko podczas pracy z dziećmi, ale także podczas spotkań z rodzicami. Chciałabym, aby moja **relacja z uczniami była oparta na wzajemnym szacunku i dialogu**.*

Bardzo częste były „uniki oczekiwanych deklaracji”, czyli wyrażanie lapidarnymi i/lub ogólnikowymi sformułowaniami planów związanych „z samorozwojem” lub „uczestnictwem w kursach” (w odniesieniu do siebie), a także przekonanie, że *będę w stanie wnieść coś pozytywnego w otaczający świat*. Wypowiedzi tego typu cechowały się nadmiernym idealizmem, były mało konkretne, ale zawierały bezpieczne, powszechnie akceptowane treści i deklaracje, np. *Wprowadzę **nowe, innowacyjne kierunki**, które przysłużą się przyszlemu pokoleniu i dzięki którym w przyszłości będą oni mogli, tak jak i ja, zmienić świat na lepsze*.

Analiza aspektu leksykalnego, a zarazem temporalnego, ujawniła tendencję przyszlých nauczycielek do formułowania wypowiedzi najczęściej w czasie przyszłym, niekiedy z silnie zaakcentowanym trybem warunkowym (*mam nadzieję, że...; gdybym mogła; moim marzeniem; może mogłabym zacząć od...; W niektórych sytuacjach od konkretnego planowania **wolę gdybać**. Czasem od formy oznajmującej wolę **przypuszczającą**, wtedy **czuję się bezpieczniej**, czuję, że nie poddaję się presji*) lub asekurowaniem się, że przedstawiana jest jedynie *utopijna wizja*, np. podważająca możliwość oporu i buntu. Obojętność i brak podmiotowego entuzjazmu sugerują także podkreślenie aktywności jako warunkowanej czynnikami zewnętrznymi, niewymagającej zaangażowania (*zmieni się sposób organizacji mojego dnia; bardzo ważna **będzie***). Brak autentycznego zaangażowania i fasadowość deklaracji zauważalne były także w rzadkim stosowaniu form osobowych (zaimków, przymiotników, jak np. „własny”).

Studentki wskazujące na aspekty zmiany o charakterze destruktywnym określały swoje plany w kategorii „manifestu aktywnego działania” (*Chciałabym być **właśnie tą osobą, która zareaguje***), manifestowania działań przeciwko opresywności, dochodzenia swoich praw, przeciwstawienia się, oporu (*Nie chcę dać się **zmanipulować i urabiać pod dyktando władzy rządzącej***), buntu (*Nie rezygnuję*

z **manifestowania** swoich poglądów, wciąż za ważne uważam swoje uczestnictwo w różnego rodzaju **protestach**), walki z niesprawiedliwością społeczną ([*Chcę walczyć dalej, aby tolerancja oraz wzajemny szacunek dotyczył każdego z nas, a nie tylko osób uprzywilejowanych*]). Znaczna część wypowiedzi lokuje się na etapie „aspiracji” (*należy mi się, żądam; np. Przez wiele lat zapominałam o posiadaniu własnego zdania i opinii*), ale przede wszystkim „roszczeń” (*walczę o*). Wizja siebie jako nauczyciela zakłada też aktywne zaangażowanie w sprawy społeczne i ujawnia konkretne kierunki działań (*Uratuję jednego psa*), wykorzystywane są ostre i wyraziste frazeologiczne porównania o negatywnym zabarwieniu (*Tym samym sprawia, że ten system staje się chory*). Roszczenia wiążą się także z samooceną i projektowaniem rozwoju własnej osoby (*Mam skłonność do podawania w wątpliwość obowiązujących zasad i zwyczajów. Do dziś pozostał mi odruch sprzeciwu wobec postawy konformistycznej, a także pewien sceptycyzm względem zachowań określanych jako „tak wypada”*). Badane podkreślały możliwość aktywnej zmiany poprzez tryb i formy leksykalne (*Założę własną firmę, w której będę robić to, co lubię w sposób, który mi podoba się najbardziej, na własnych zasadach*), a często także za pomocą perspektywy temporalnej, nawiązując do potrzeby natychmiastowego rozpoczęcia zmian:

*Wychowywałam się w domu, w którym przeświadczenie o możliwościach zmiany było dosyć zamknięte. Dorastałam w przeświadczeniu, że rodząc się w danym miejscu i środowisku powinnam się podporządkować i przyjąć myślenie, które sukcesywnie było mi wpajane od najmłodszych lat. (...) Po studiach chcę zamienić stwierdzenie **chciałabym, aby na zrobić to**.*

*Przed wszystkim zacznę od siebie **już dziś**.*

W kilku przypadkach imperatywne nastawienie wyrażane było poprzez zwroty: *chcę, będę, zapiszę się*.

Wypowiedzi nastawione na pozytywną zmianę związane były z obszarami progresji, samorozwoju i planów kreatywnej transformacji społecznej. Należy jednak zaznaczyć, że cechy tego typu narracji odczytano w mniej niż jednej trzeciej wypowiedzi. W odniesieniu do autokreacji odnaleziono także tropy związane z egzemplifikacją cech łączących się z koncepcją orientacji konstruktywnie krytycznej, które zostały zilustrowane na rysunku 1.

Odnosząc wypowiedzi do poziomów opisanych przez Czerepaniak-Walczak (2006), należy wskazać, że najwięcej planów w tej grupie umiejscawiane było w kategorii „dążenia” (*chciałabym osiągnąć, marzę*). Obszary zmiany siebie w wypowiedziach przyszłych nauczycielek dotyczyły sposobu myślenia (obrony własnych racji, swojego stanowiska, posiadania własnych opinii i swojego zdania), organizacji czasu, kompetencji psychicznych (asertywności, samodzielności, odpowiedzialności, organizacji czasu, pewności siebie, wyższej samooceny, umiejętności panowania nad sobą, radzenia sobie w stresie), możliwości rozwoju,

niekiedy zaangażowania polityczno-społecznego (*Samo oddanie głosu w wyborach prezydenckich, bądź parlamentarnych przyczynia się do zmiany świata*), zahamowania pośpiechu, „wyścigu szczurów” oraz zawodowej „monetyzacji”, negocjowania postawy *homo economicus i działania skierowanego (...) tylko na własny zysk*. Badane z tej grupy ujawniły różnorodne „pomysły na siebie”. Oprócz najczęściej wymienianej roli zawodowej nauczycielki, projektowały swoją przyszłość także w innych rolach społecznych, m.in. założycielki alternatywnej szkoły, wolontariuszki, osoby prowadzącej firmę, ale też matki i żony.

Kierunki i obszary doskonalenia zawodowego często sytuują się w realizacji pasji artystycznych i naukowych oraz poszerzania wiedzy psychologicznej lub logopedycznej. W narracjach wybrzmiał także wątek budowania i dbania o autorytet zawodu nauczyciela, ale niewiele narracji wskazuje na warunki i konkretne przykłady działań, które taki cel mogłyby przybliżać.

Projekcja zmiany świata podkreśla też obszary wartości i standardy związane z powolnymi, ewolucyjnymi i konstruktywnymi działaniami (*Od tych małych kroków rozpocznę zmianę świata, które w rezultacie przyniosą owoce*), często zorientowanymi na zmianę procesów myślenia i standardów poznawczych (uczciwości, otwartości, klarowności, jasności, tolerancji; **Zmiany własnego myślenia, które niestety przez lata kształtowane było przez osoby myślące stereotypowo, generalizujące oraz zakazujące krytycznego myślenia, skończywszy na aktywnym uwrażliwianiu innych na ważne, a jednocześnie zaniedbane tematy).**

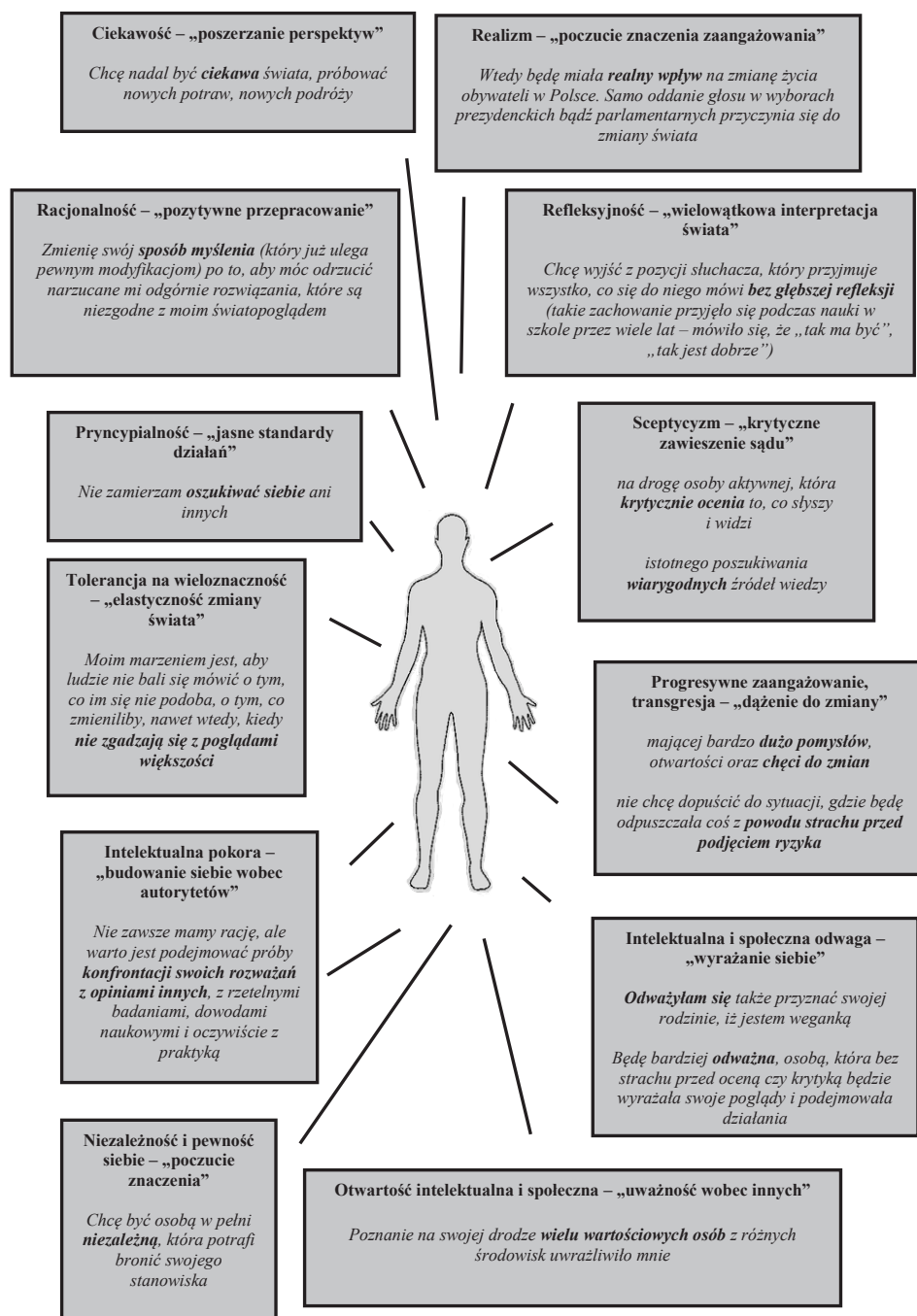
Najczęstszym obszarem zmiany, wskazywanym przez osoby badane, była sfera praktyki zawodowej oraz odpowiedzialność za wychowanie i aktywizowanie przyszłych uczniów, uwrażliwianie:

Zadbam o to, by moi uczniowie dostrzegali problemy społeczne, które są współcześnie obecne, chociażby problem globalnego ocieplenia. (...) Jeśli będę pracować od skończenia studiów do emerytury to średnio licząc przez cały ten okres będę miała pod swoimi skrzydłami rocznie około 300 dzieci. Jest to 300 obywateli, którzy będą dbać o planetę.

Gdy dorosną zostaną działaczami w organizacjach zajmujących się ochroną środowiska, samorządowcami, a może nawet będą zasiadać w rządzie.

Wykształcić w moich wychowankach i własnych dzieciach postawę otwartości, empatii względem innych, akceptacji różnorodności kultur, religii, poglądów i z całą pewnością niechęć do nienawiści, skąpstwa, pychy, stronnictwo, egoizmu czy mściwości. Pragnę, aby miały one świadomość poziomu szkodliwości stereotypów i dyskryminacji, (...) były uczciwe, ambitne, otwarte na zmiany i przede wszystkim tolerancyjne.

Aby ludzie nie bali się mówić o tym, co im się nie podoba, o tym co zmieniliby, nawet wtedy, kiedy nie zgadzają się z poglądami większości; wyrażaniu swoich opinii, nawet tych odmiennych od głosu większości, bez obawy przed oceną, jak również w atmosferze wzajemnego poszanowania poglądów.



Rysunek 1. Dyspozycje krytyczne w projektowaniu siebie przyszłych nauczycielek

Źródło: opracowanie własne.

Refleksyjna jakościowa analiza powinna koncentrować się również na tym, czego nie wyrażono lub wyrażono w znikomym wymiarze. W bardzo nieznacznym zakresie zauważono w wypowiedziach przyszłych nauczycielek odniesienia do problemów globalnego świata. Najczęściej koncepcja „Ja” i świata była filtrowana poprzez powinności roli zawodowej. Generalnie badane nie podały przykładów nierówności społecznych, wykluczenia i niesprawiedliwości oraz charakterystycznych konfliktów dla dystrybucji „wiedzy” i „władzy” (Bourdieu, 2005; Bourdieu, Passeron, 1990). Interesujące jest także całkowite „tematyczne wyparcie” – nieobecność w wypowiedziach badanych odniesień do aktualnych kryzysów (badanie przeprowadzono po pandemii COVID-19, napaści Rosji na Ukrainę, problemach migracyjnych) czy problemów wynikających z zagrożeń technologicznych i medialnych (sztuczna inteligencja). Jedynym bardzo silnie zaakcentowanym wątkiem jest zainteresowanie wielu badanych problemami klimatycznymi i ekologicznymi. Należy jednak zaznaczyć, że na kilkadziesiąt wypowiedzi tylko w jednej (i to jedynie deklaracyjnej) przyszła nauczycielka przekroczyła horyzont lokalnych problemów, stwierdzając, że jest *świadomą obywatelką nie tylko Polski, ale też świata. W dzisiejszych czasach przeszkadzają mi głównie wszechobecne zakłamanie i hipokryzja, zachowania stadne i konformistyczne*. Zaskakująca jest także względna nieobecność kategorii niepewności – tylko cztery osoby ujęły ją w swojej narracji: *Nie wiadomo co przyniesie przyszłość. Niewykluczone, że sama zapiszę się do jakiejś organizacji bądź partii*.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione analizy wskazują na obszary edukacyjnych zaniedbań w tym względzie oraz na pilną potrzebę implementacji do programów nauczania na wszystkich etapach edukacji form działań (strategii, metod, tematów do analiz), które umożliwią rozwój dyspozycji krytycznych. Należy podkreślić, że ponad połowa przyszłych nauczycielek prezentuje niski poziom racjonalności krytycznej, a nawet postawę silnie jej przeciwstawną. Przyczyn relatywnie niskiego poziomu krytycyzmu (przede wszystkim w zakresie elementarnych dyspozycji) w odczytanych narracjach przyszłych nauczycielek można poszukiwać w wielu paralelnie występujących czynnikach socjo-społecznych i edukacyjnych. Wato wymienić m.in. następujące: wady systemu edukacji, w tym uwarunkowania o charakterze „zawodowej preselekcji” – negatywnej motywacji będącej częstym powodem wyboru zawodu nauczycielskiego; tradycjonalistyczna biografia edukacyjna (Ligus, 2009), często odzwierciedlająca autorytarne stosunki w rodzinie i w szkole, a także statusowy system ról rodzinnych oraz zamknięte systemy komunikacji i interakcji, stanowiące rdzeń studenckiego habitusu przyszłych nauczycielek (Bourdieu, 2005); akademicki menedżeryzm i konsumeryzm (Gołębiak, 2008; Nussbaum, 2008); pozorna łatwość i dostępność studiów pedagogicznych;

wadliwe kształcenie i samokształcenie – unikanie wysiłku poznawczego i niechęć do poznawczego angażowania się studentów, tworzących przestrzeń do „profesjonalizacji niekompetencji”, a w ich konsekwencji do błędów rozwoju i funkcjonowania zawodowego nauczycieli (Czerepaniak-Walczak, 2016; Klus-Stańska, 2005, 2006; Mizerek, 2021). Co istotne, przyczyn niechęci do ujawniania dyspozycji krytycznych można też szukać w wymiarach personalnym i ogólnospołecznym. Wskazywana przez amerykańskich badaczy ruchów *critical movement* postawa „naiwności” (Paul, Elder, 2005), bezkrytycznej oczywistości, a także socjocentryzmu (*ja mam rację, my mamy rację*), życzeniowości (*tak byłoby lepiej*), tradycjonalizmu (*tak było zawsze*), egoizmu (*dla mnie tak będzie lepiej*) (Paul i in., 1995), to przyczyny, które mogą wpływać na nierealistyczne postrzeganie (i interpretowanie) rzeczywistości.

Należy także podkreślić, że mimo naukowego „oswojenia” z wieloma aspektami emancypacji i konstruktywnej krytyki, nadal w odczuciu społecznym w wielu środowiskach krytyka wywołuje strach i poczucie zagrożenia, m.in. lęk przed karą lub utratą statusu, utratą poczucia wspólnoty, utratą bezpieczeństwa, utratą naiwności podtrzymującej iluzję sprawiedliwego świata (Czaja-Chudyba, 2013), czego efektem może być jej unikanie. Wśród czynników utrwalających taki stan rzeczy należy wymienić schematyzm, skrótowość i prowizoryczność kultury – dominację wzorca bezrefleksyjnego konsumenta popkultury, a także liczne obszary społecznego tabu w odniesieniu do reakcji krytycznych, m.in. pogląd o małej przydatności krytyki w osiąganiu sukcesu życiowego czy kary za podjętą krytykę (władz, zwierzchników), co charakteryzuje społeczeństwo monologiczne. Wśród uwarunkowań personalnych należy wskazać dominujący konformizm, niecierpliwość i brak odwagi oraz „pozorowaną” refleksyjność, skrótowo odniesioną do konwergencyjnych wzorców. W wymiarze intelektualnym z ważnymi barierami są schematyzm, sztywność i inercja poznawcza oraz potrzeba domknięcia i upraszczania (Kossowska, 2005; Kruglanski, 2016; Mudyń, 1995; Strumska-Cylwik, 2005), które nie pozwalają nauczycielom wyjść poza horyzont aktualnych spraw i fasadowych deklaracji – autentycznie i krytycznie reinterpretować własne postawy i rolę zawodową. Deklaracyjność, a także nie do końca przekonująca ornamentacja wypowiedzi mogą wskazywać również na znaczną apatię intelektualną, niewiedzę i niską kulturę poznawczą, a często na celowy antyintelektualizm (Klus-Stańska, 2005, 2006; Klus-Stańska, Nowicka, 2009; Paul i in., 1995), wyrażający się w podkreślaniu pozbawionych teoretycznego backgroundu „umiejętnościach praktycznych nauczyciela”. Owe resentymenty konserwuje socjocentryzm myślenia społecznego – częste aprobowanie wykluczenia i stygmatyzacji, normy „tylko my mamy rację”, eliminacja indywidualizmu, wolności, uniformizujące normy środowiskowe (tzw. syndrom wysokiego maku; zob. Freeman, 1995), konformistyczne systemy wartości. Analiza zgromadzonego materiału ujawniła, że radykalizm sytuacji i ruchów społecznych w minimalnym stopniu wywołuje bunt

lub opór; raczej utrwała już wcześniej obserwowane tendencje do „pozorowanych zmian” i bezrefleksyjnego naśladowania wzorów. Popularność autorytaryzmu, obojętności, brak krytycznej opinii publicznej, neotradycjonalizacja postaw, idei i wartości (także w odniesieniu do kobiet), szczególnie groźnej normy przyzwolenia na obecność podwójnych standardów zachowań mogą być też powodami tego, że plany przyszłych nauczycielek w minimalnym stopniu obejmują rozwój dyspozycji krytycznych: odwagi, nonkonformizmu, racjonalności i realizmu, pryncypialności, tolerancji na wieloznaczność, uważności i otwartości. Poza nielicznymi wyjątkami trwają one w „byciu obok”, czyli w postawie niezaangażowania i niskiej racjonalności krytycznej. Kulturowo takie postawy wzmacniane są przez współczesną „kulturę braku czasu”, kreowaną przez specyfikę technologii komunikacyjnych (Castells, 2013; Dukaj, 2019) – inwazyjność natłoku informacji, ich alinearność, pośpiech, promowanie impulsywnych reakcji i ograniczanie możliwości refleksyjnego namysłu to częste przyczyny „bezradności” czy braku odporności medialnej, a zarazem powody niechęci jednostek do podejmowania tematów trudnych, niejasnych, które prowokują krytykę, oraz ignorowanie czy bagatelizowanie jej znaczenia.

Wreszcie w kontekście analizy i interpretacji wyników badań warto wskazać jeszcze inne, możliwe przyczyny wiążące się ze sposobem uzyskania materiału badawczego. Studentki, mimo że wyraziły zgodę na udział w badaniach i miały gwarantowaną anonimowość (nie wiązała się z nią ocena z zajęć; uczestniczki pisały teksty w czasie wolnym, po zajęciach; zasada dobrowolności spowodowała, że z grupy 69 studentek trzy odmówiły oddania eseju do badań i nie przygotowały tekstu), przy formułowaniu swoich planów mogły uwzględniać okoliczności kursu, w trakcie którego zostały poproszone o autorefleksję. Można więc założyć, że kontekst badania (zajęcia z pedagogiki emancypacyjnej, który prowadziła jedna z autorek) wpłynął na – niekonieczne świadomy – efekt oczekiwań i czynnik ten mógł silnie modyfikować wypowiedzi przyszłych nauczycielek. Należy jednak podkreślić, że takie zjawisko powinno podwyższyć liczbę badanych deklarujących postawę krytyczną, na co jednak w żaden sposób nie wskazują uzyskane wyniki, natomiast sugerują one tendencję odwrotną, zgodną z wcześniejszymi doniesieniami wielu badaczy oraz z własnymi badaniami prowadzonymi w perspektywie ilościowej (Czaja-Chudyba, 2013, 2014; Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016; Klus-Stańska, 2005, 2006; Mizerek, 2021). Należy więc zauważyć, że – w świetle otrzymanych danych – pomimo relatywnej świadomości ważności postawy krytycznej i emancypacyjnej studentki w niewielkim stopniu doceniały jej istotność i w minimalnym stopniu deklarowały plany wdrażania jej w życie. Wyniki raczej potwierdziły problemy i liczne bariery w tym względzie, które od lat są przedmiotem autorskich analiz, a także znaczenie prób implementacji metod rozwijających postawę krytyczną nauczycieli oraz uczniów edukacji wczesnoszkolnej (Czaja-Chudyba, 2020).

Zakończenie studiów i moment projektowania drogi dalszego rozwoju to neuralgiczny etap w karierze nauczyciela – czas wchodzenia w środowisko, budowania pierwszych matryc dla własnego i zawodowego rozwoju, manifestowania ważnych dla siebie wartości i sposobów wyrażania się: osobistego i zawodowego. Na tym etapie człowiek konfrontuje swoje ideały, aspiracje i dążenia z progiem oczekiwań społecznych (Dróżka, 2011; Kędzierska, 2012; Kwiecińska, Szymański, 2010) i ubocznymi efektami całościowej socjalizacji w obrębie dominujących praktyk kulturowych. To, na ile będzie nastawiony na rozwój (Łukasik, 2017, 2018, 2020), autentyczne zaangażowanie i „bycie w świetle” (Zamorska, 2008), będzie się łączyło z aktualizacją planów powiązanych z dyspozycjami krytycznymi. Krytyczne, transformacyjne i transgresyjne tworzenie własnej roli powinno uwzględniać czynniki związane z orientacją konstruktywnie krytyczną – jako istotną postawą w funkcjonowaniu w warunkach nieoczywistości zdarzeń – w radzeniu sobie z problemami zmiany. Owa niepewność zdarzeń, która od kilku lat kształtuje naszą społeczną i medialną rzeczywistość, powinna wzbudzić większe zainteresowanie krytyczną analizą faktów, a także progresją w tym kierunku postaw i dyspozycji nauczycieli. Wobec nieprawdopodobnego rozwoju tzw. sztucznej inteligencji społeczeństwo i edukację czeka prawdopodobnie kolejny przełom kulturowy i technologiczny, swą głębokością i intensywnością zmian dorównujący rewolucji przemysłowej. W tym kontekście wydaje się sprawą kluczową promowanie rozwoju tych dyspozycji, które pozwolą nauczycielom pozytywnie adaptować się i funkcjonować w sytuacji zmiany i niepewności.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: PAN.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bilińska-Suchanek, E. (2000). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bullough, R.V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Gdańsk: GWP.
- Castells, M. (2013). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*. Warszawa: PWN.
- Cotrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Czaja-Chudyba, I. (2014). Between Originality and Reflection – Creative and Critical Competences of Primary Education Teachers in the Global World. W: O. Clipa, M. Oliynyk, M. Stawiak-Ososińska (Eds.), *The Actual Problems of the Theory and Practice of Modern Pre-School Education in Poland, Romania and Ukraine* (s. 113–127). London: Lumen Media Publishing.
- Czaja-Chudyba, I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8142-930-6
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji (konceptje, kształcenie, wyzwania)*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2016). Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, (2), 11–21. DOI: 10.18276/psw.2016.2-02
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19–62). Warszawa: PWN.
- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), 135–150.
- Dukaj, J. (2019). *Po piśmie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ennis, R.H. (2001). Goals for a Critical Thinking Curriculum and Its Assessment. W: A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (s. 44–46). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R.H. (2003). Critical Thinking Assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179–186. DOI: 10.1080/00405849309543594
- Flcury, S.C. (2004). Critical Consciousness through a Critical Constructivist Pedagogy. W: J.L. Kincheloe, D. Weil (Eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers* (s. 185–189). Westport–Connecticut–London: Greenwood Press.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: PWN.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Freeman, J. (1995). Where Talent Begins. W: J. Freeman, P. Span, H. Wagner (Eds.), *Actualising Talent: A Lifelong Challenge* (s. 20–32). London: Cassell.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Press.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Giroux, H.A. (1991). Reprodukacja, opór i akomodacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 1; s. 13–37). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Giroux, H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębniak, B.D. (red.). (2008). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Grochowalska, M. (2014). Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 31(1), 27–40.
- Halpern, D.F. (2003a). Thinking Critically about Creative Thinking. W: M.A. Runco (Ed.), *Critical Creative Processes* (s. 189–207). Cresskill: Hampton Press.

- Halpern, D.F. (2003b). The “How” and “Why” of Critical Thinking Assessment. W: D. Fasco (Ed.), *Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice* (s. 331–354). Cresskill: Hampton Press.
- Hanus, A. (2018). *Krytykowanie i jego operacjonalizacja w kontrastywnej analizie dyskursu*. Wrocław–Drezno: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. DOI: 10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Jagielska, K. (2021). Autorytet zawodu nauczyciela w opinii studentów studiów nauczycielskich. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(4), 153–170. DOI: 10.17951/j.2021.34.4.153-170
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty, wzory, pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kincheloe, J. (2000). Making Critical Thinking Critical. W: D. Weil, H.K. Anderson (Eds.), *Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice* (s. 23–40). New York: Peter Lang.
- Klus-Stańska, D. (2005). Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. *Problemy Wczesnej Edukacji*, (1), 55–66.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15–28). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2009). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kossowska, M. (2005). *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozielecki, J. (1985). Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka. *Studia Socjologiczne*, (3–4), 109–128.
- Kozielecki, J. (2004a). *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2004b). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kruglanski, A.W. (2016). *The Psychology of Closed Mindedness*. New York: Psychology Press Hove.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kwaśnica, R. (1989). Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (2), 123–138.
- Kwaśnica, R. (1990). Ukryte założenia trzech krytyk – przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 118–157). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwiecińska, R., Szymański, M.J. (2010). *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Leppert, R. (1997). *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (2021). *Myślenie w edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: **10.18778/8220-595-4**
- Łukasik, J.M. (2017). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, (5), 155–156. DOI: **10.4467/25439561LE.17.009.7984**
- Łukasik, J.M. (2018). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, (2), 29–37.
- Łukasik, J.M. (2020). Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (3), 85–97.
- Łukasik, J.M. (2021). Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów uczelni artystycznych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (1), 63–75.
- Marody, M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mudyń, K. (1995). *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nussbaum, M. (2008). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 65–89). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Paul, R. (1996). Dwie przeciwstawne teorie wiedzy, uczenia się i wykształcenia: dydaktyczna i krytyczna. W: B. Elwich, A. Łagodźka (red.), *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów* (s. 3–9). Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Paul, R. (2001). Dialogical and Dialectical Thinking. W: A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (s. 309–318). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paul, R., Elder, L. (2005). *The Nature and Functions of Critical and Creative Thinking*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A.J.A., Weil, D. (1995). *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Perkowska-Klejman, A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się. Poszukiwanie pojęć, modeli i metod*. Warszawa: CEO.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pollard, A. (1998). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przybylski, B., Dobrzyński, M. (2022). Świat za 10 lat. Preferencje młodzieży akademickiej. *Spoleczeństwo, Edukacja, Język*, (15), 35–151.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie ponowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96–102). Warszawa: IBE, Wydawnictwo Edytor.
- Rorty, R. (1999). *Obiektywność, relatywizm i prawda*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Rutkowiak, J. (red.). (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Strumska-Cylwik, L. (2005). *Pomiędzy otwartością i zamknięciem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szczepański, J. (1971). *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szkudlarek, T. (2000). Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”. Dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 97–111). Warszawa: IBE.
- Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (red.). (1993). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8088-703-9
- Śliwerski, B. (2004). Pedagogika negatywna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 436–451). Warszawa: PWN.
- Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. DOI: 10.31338/uw.9788323525639
- Weil, D. (2004). Dialectical Thinking. W: J.L. Kincheloe, D. Weil (Eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers*. Westport–Connecticut–London: Greenwood Press.
- Witkowski, L. (1993). W kręgu pedagogiki radykalnej – dekonstrukcja, walka, etycność. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 200–239). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (red.). (1990). *Dyskursy rozumu – między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jürgen Habermasa w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włoch, R., Śledziewska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym? Raport*. Warszawa: Polski Fundusz Rozwoju, DELab UW.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ABSTRACT

Functioning in a situation of change and uncertainty has become an important determinant of contemporary teachers' condition. The article assumes the essential role of critical dispositions (especially the so-called critical orientation): courage, reflectiveness, rationality, reality, scepticism, progressive engagement, intellectual submissiveness, principle, independence, flexibility and tolerance for ambiguity, mindfulness and openness, and curiosity as mediators in the purchase of critical rationality, as well as in coping with non-obviousness of events. The qualitative analysis of essays' content for 66 future teachers of preschool and early school education was concentrated on decoding their aspirations and plans within the process of creating the status change and on revealing by narrators their critical dispositions. Adopting a qualitative text analysis strategy allowed for capturing an in-depth, contextual view of the examined problem. Analysis of the content and form of written statements indicate significant negligence of this development area for students, which may be a derivative of macro-social, educational and personal barriers. Within the light of elaborated research material, it seems to be a matter of great importance to promote the value of critical dispositions as well as to create and apply programmes developing them during the process of preparing future teachers for their professional careers in the situation of cultural and technological changes.

Keywords: critical dispositions; change; teachers; preschool and early school education

