

Uloga čitanja u razvijanju kritičkog mišljenja

Rajković, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:144748>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-03**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

Marina Rajković

Uloga čitanja u razvijanju kritičkog mišljenja

(DIPLOMSKI RAD)

Rijeka, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za kroatistiku

Marina Rajković
Matični broj: 0009073628

Uloga čitanja u razvijanju kritičkog mišljenja

DIPLOMSKI RAD

Diplomski studij: Hrvatski jezik i književnost

Mentor: doc. dr. sc. Cecilija Jurčić Katunar

Rijeka, rujan 2021.

IZJAVA

Kojom izjavljujem da sam diplomski rad naslova _____
izradio/la samostalno pod mentorstvom _____.

U radu sam primijenio/la metodologiju znanstvenoistraživačkoga rada i koristio/la literaturu koja je navedena na kraju diplomskoga rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući naveo/la u diplomskom radu na uobičajen način citirao/la sam i povezo/la s korištenim bibliografskim jedinicama.

Student/studentica

Potpis

SAŽETAK

Kritičko mišljenje je važno ishodište u izgradnji samosvjesnog i tolerantnog pojedinca. Ljudi se ne rađaju sa sposobnošću kritičkog mišljenja, već se ono mora učiti. Razvoj kritičkog mišljenja počinje u roditeljskom domu, a nastavlja se kroz odgojno-obrazovni sustav gdje učenik kroz rasprave i argumentiranje vježba kritičko mišljenje. Uz sve naučeno veoma je važno da pojedinac u svom kritičkom pristupu uvijek bude dobronamjeran, istinoljubiv i pravedan – jednom riječju konstruktivan.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, čitanje, nastavnik, učenik.

SUMMARY

Critical thinking is an important starting point in building a self-aware and tolerant individual. People are not born with the ability to think critically, but it must be learned. The development of critical thinking begins in the parental home and continues through the educational system where the student exercises critical thinking through discussions and arguments. In addition to all that has been learned it is very important that the individual in his critical approach is always well-meaning, truthful and just - in a word, constructive.

Key words: critical thinking, reading, teacher, pupil.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. KRITIČKO MIŠLJENJE.....	3
2.1. Argument.....	5
2.2. Analiza i tumačenje informacija.....	7
2.3. Zaključivanje.....	7
2.4. Uloga jezika u kritičkom mišljenju	8
2.5. Objektivno i subjektivno gledište.....	9
2.6. Biološka zadanost kritičkog mišljenja.....	10
2.7. Kritičko mišljenje u nastavi.....	11
3. ČITANJEM DO KRITIČKOG MIŠLJENJA (I NATRAG).....	15
3.1. Dubinsko čitanje – čitanje s razumijevanjem.....	19
3.2. Od čitateljske pismenosti do čitateljske sposobnosti.....	24
3.3. Bogatstvo vokabulara.....	27
4. ULOGA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U IZGRADNJI KRITIČKOG MIŠLJENJA.....	32
4.1. (Emocionalni) doživljaj čitanja.....	33
4.2. Nastava književnosti – zablude i stranputice.....	34
4.3. Linijom manjeg otpora.....	37
5. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA – ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV KAO IDEALNI OKVIR ZA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA.....	42
6. ZAKLJUČAK.....	46
7. POPIS LITERATURE.....	47
8. PRILOZI.....	49
8.1. Popis slika.....	49
8.2. Popis tablica.....	49

1. UVOD

U radu će se prikazati odnos kritičkog mišljenja i čitanja, odnosno na koje sve načine čitanje može utjecati na razvoj kritičkog mišljenja. U prvom dijelu rada istaknut će se temeljna obilježja kritičkog mišljenja u čemu će polazište biti dvije knjige: *Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja* autorice Ive Buchberger te knjiga: *(S)misao kritike – udžbenik iz područja kritičkog mišljenja i akademskog pisanja* autorice Ive Rosande Žigo. Uz teorijski dio o kritičkom mišljenju navest će se primjer njegove primjene u nastavi tj. način na koji nastavnik može usmjeravati učenike prema vlastitom kritičkom mišljenju kroz argumente, analizu i tumačenje informacija, zaključivanje, jezik, objektivno i subjektivno gledište te dijalog.

U središnjem dijelu rada prikazat će se put od čitanja do kritičkog mišljenja. Najprije će se istaknuti definicije čitanja i njegove temeljne odrednice, što između ostalog uključuje činjenicu da je primarna zadaća roditelja čitati djeci odmalena kako bi se stekle čitalačke navike koje će se kasnije razvijati i nadograđivati u odgojno-obrazovnom procesu. Tada će ključnu ulogu imati nastavnik koji mora prilagoditi svoje podučavanje čitanja učenicima i koristiti adekvatne nastavne metode i sredstva. Stoga će se u radu prikazati neki od načina na koje nastavnik to može ostvariti: jezične i obrazovne igre. Cilj je navedenih igara „stvoriti“ čitatelja, a ne čitača tj. naučiti čitati dubinski, a ne površno. Kako je primarna zadaća nastavnika da učenika dovede do procesa dubinskog čitanja tj. čitanja s razumijevanjem, nastavnik, ali i učenik moraju voditi računa o nekoliko segmenata pa se u radu ističu sljedeći: struktura teksta, vokabular učenika, učenikovo predznanje i razumijevanje pročitano. Da bi se sve navedeno uspješno ostvarilo potrebno je svakodnevno vježbati. Tako će se u radu prikazati nekoliko primjera vježbi – vježbe vokabulara (razvrstavanje, povezivanje). U svemu tom neosporna je važnost i vrijednost nastave književnosti koja učeniku može pomoći da dublje i promišljenije doživljava pročitano. Međutim, u tom području postoje brojni nedostaci koji će u radu biti istaknuti. Neki od njih su: ustaljeni obrasci

podučavanja (odlomci u udžbenicima, unaprijed kreirana pitanja, priručnici za nastavnike), gotove interpretacije književnih tekstova pri čemu nedostaje učenikov doživljaj pročitano. Tomu u prilog ide i činjenica da djeca radije gledaju (crtane) filmove, nego pročitaju književno djelo. Raspravit će se i uloga trivijalne književnosti, te autorova namjera kao ključna razlika između trivijalne i umjetničke književnosti.

U završnom dijelu rada prikazat će se odgojno-obrazovni sustav kao temelj za razvoj kritičkog mišljenja. Pri tome je potrebno staviti učenika i njegove potrebe u prvi plan tj. naglasak treba biti na konstruktivističkoj nastavi. U radu će se istaknuti temeljne odrednice konstruktivističke nastave: suradnički odnos nastavnika i učenika, aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu te istraživački pristup informacijama koji vodi prema kritičkom mišljenju.

2. KRITIČKO MIŠLJENJE

Razmišljanjem i izborom informacija pojedinac oblikuje vlastito kritičko mišljenje. Kritika je često doživljavana kao nešto negativno zbog svoga temeljnoga obilježja: naglašavanja nedostataka objekta kritike. Međutim, postoje i situacije u kojima se kritika doživljava kao pozitivna. Ona može biti pozitivna, afirmativna i, što je vrlo poželjno, konstruktivna. Bit je da pojedinac iz vlastitog konteksta stvori vlastito mišljenje. Upravo moderna vremena traže građane koji samostalno razmišljaju, prosuđuju i kritički odabiru ponuđene informacije. Pojavom novih tehnologija još se više potencira protok informacija tako da se pojedincu nameće potreba da selektira za sebe važne informacije (Buchberger 2012: 11). Vrlo je važno precizno odrediti kriterije prema kojima ćemo formirati svoje kritičko mišljenje, pažljivo selektirati prezentirane činjenice i sagledavati ih u jasnom društvenom i individualnom kontekstu (Rosanda Žigo 2015: 41).

Kritičko mišljenje smatra se tekovinom nastavnog procesa, ali se njegovi počeci vežu uz grčkog filozofa Sokrata. Kritičko mišljenje, kod učenika, Sokrat je razvijao kroz dva stupnja. U prvom je kroz ironiju navodio učenike na propitkivanje vlastitih znanja, mišljenja i stavova. Tako je stvorio dozu sumnje u sve poznate činjenice i zaključke s kojima su učenici raspolagali. Sljedeći stupanj je bila majeutika gdje je Sokrat kroz aktivan i argumentiran razgovor usmjeravao učenike prema vlastitim zaključcima (Buchberger 2012: 11).

Osim Sokrata, značajnu ulogu u razvoju kritičkog mišljenja imao je pedagog John Dewey koji je upotrebom termina refleksivnoga mišljenja postavio temelje današnjem značenju kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje poistovjećuje s argumentiranim mišljenjem koje je potkrijepljeno dokazima i činjenicama, za razliku od običnog, nekritičkog mišljenja. Uz Sokrata i Deweya, u pogledu kritičkog mišljenja, značajni su bili i Robert Ennis i Matthew Lipman (Buchberger 2012: 12).

Robert Ennis prikazao je kritičko mišljenje kao proces ispravnog donošenja odluka pri čemu se bilo potrebno držati određenih kriterija koji su svoje polazište imali u intelektualnim, psihološkim, emocionalnim i moralnim vrijednostima onoga koji je formirao kritičko mišljenje (Buchberger 2012: 12). Zagovarao je skepticizam tj. da je početak svakoga kritičkoga mišljenja sumnja u istinitost informacija. Naglašavao je da određeni stupanj sumnje ne znači da nećemo vjerovati u određene informacije, već da ćemo biti otvoreni i za druge mogućnosti i mišljenja koji će nas dovesti do racionalnog zaključka (Rosanda Žigo 2015: 18). Isticao je i važnost određenih vještina poput intelektualnoga poštenja i samokritičnosti koje su potrebne za kvalitetno izražavanje kritičkoga mišljenja (Rosanda Žigo 2015: 41).

Još jedno važno ime na području kritičkog mišljenja jest Matthew Lipman koji je prikazivao odgojno-obrazovni sustav kao idealni okvir za razvoj kritičkog mišljenja od malih nogu. Time je postavio temelje i današnjem poimanju razvoja kritičkog mišljenja putem kritičkog slušanja, pisanja i čitanja (Buchberger 2012: 12). Kritičko slušanje predstavlja primanje i procesuiranje dobivenih informacija. Nastavni procesi su usmjereni na razvoj aktivnog slušanja koje vodi k kvalitetnom kritičkom mišljenju. Također bitan segment nastavnog procesa je kritičko pisanje. Učenik putem pisane riječi formira vlastita stajališta o određenoj tvrdnji. Kritičko pisanje se isprepliće i dopunjuje s kritičkim čitanjem. Kritičko čitanje omogućuje precizno, selektivno čitanje teksta s ciljem detaljne interpretacije istoga (Buchberger 2012: 73). Sve tri navedene vještine moraju biti povezane u jasan metodološki okvir kako bi se kritičko mišljenje uspješno ostvarilo. Okvir treba predstavljati prilagodljivu smjernicu za razvoj kritičkog mišljenja koja će u obzir uzimati njegov sadržaj i kontekst (Buchberger 2012: 74).

Međutim, da bi kritičko mišljenje bilo uspješno i kvalitetno mora biti uključeno i u ostala područja ljudskog djelovanja. Uobičajene životne situacije zahtijevaju konstantnu uključenost kritičkog mišljenja. Mnogi ljudi svojim profesionalnim djelovanjem odabiru kritiku kao predmet djelovanja. Njihov izbor je da svojim

racionalnim i argumentiranim kritikama donesu kritički prikaz nekog područja ili uratka, ostavljajući pritom mogućnost i drugima da kritički sagledaju njihove teorije (Buchberger 2012: 12).

2.1. Argument

S logičkog stajališta argument je neizostavna sastavnica kritičkog mišljenja (Rosanda Žigo 2015: 42). Argument su misli i zaključci koje pojedinac oblikuje promišljanjem i u kontaktu s drugim individuama. Međutim, uspjeh iznošenja argumenata ovisi o kontekstu (Rosanda Žigo 2015: 43). Primjerice, kada nastavnik na satu iznosi činjenice da bi objasnio određenu temu on objašnjava dok metodom rasprave navodi učenike da iznose argumente i protuargumente kako bi došli do konačnog zaključka (Buchberger 2012: 37).

Rosanda Žigo (2015: 43) navodi sljedeće: „Sposobnosti i vještine argumentiranja obično se dijele na dvije opće kategorije od kojih se prva odnosi na analizu, a druga na vrednovanje argumenata.“ U kategoriji analize argumenata veliku ulogu ima neformalna logika koja može pomoći da se racionalni argumenti razluče od manipulativnih. Da bi mogao pratiti argumente druge strane, pojedinac mora imati razvijene vještine socijalne i emocionalne inteligencije koje će mu pomoći da detektira neargumentirane tvrdnje. Na taj način će izbjeći pogrešne interpretacije koje vode pogrešnim zaključcima (slika 1). Upravo će u tom kontekstu neformalna logika imati ključnu ulogu u stvaranju jasnog i racionalnog stava koji nije podložan utjecaju emocija (Rosanda Žigo 2015: 41-43).



Slika 1. Neargumentirana tvrdnja

Osnovna je vrijednost argumenata u njihovoj valjanosti tj. stupnju u kojem oni potkrepljuju određeno stajalište, a na to će izravno utjecati pouzdanost argumenta. Snaga argumenata ovisit će i o logičkoj procjeni konteksta iznesenih argumenata (Rosanda Žigo 2015: 43). Važno je razlikovati iznosi li pojedinac tuđa mišljenja ili čvrsta vlastita uvjerenja. Pri tome treba sagledati i kontekst istoga jer bi cilj svake dobro argumentirane rasprave trebao biti ispravan zaključak. Svaka strana bi na istinit i pošten način trebala iznositi svoje argumente jer se pouzdanim i utemeljenim argumentima, zasnovanim na provjerenim činjenicama dolazi do ispravnih zaključaka (Buchberger 2012: 47). Pri tome je važno poznavati vrste argumenata - deduktivni argumenti koji nastaju donošenjem logičkog zaključka na osnovu prethodnih tvrdnji i induktivni argumenti kod kojih se propitkuje zaključak kojem vode iznesene tvrdnje (Rosanda Žigo 2015: 46). Npr.

- *Čist zrak znači život, a život je neprocjenjiv, znači čist zrak je neprocjenjiv.*
- *Marina i Katarina vole košarku, one su djevojčice, sve djevojčice vole košarku.*

U prvoj rečenici navedena je tvrdnja da čist zrak znači život i iz toga proizlazi ispravan i čvrst zaključak da je čist zrak neprocjenjiv. Navedena rečenica primjer je tvrdnje koja ima jake argumente i druga strana će je vrlo teško opovrgnuti protuargumentima. Veća je vjerojatnost da će se suprotna strana složiti s navedenom tezom. Što je tvrdnja bliža istini, to ju je teže osporiti (Rosanda Žigo 2015: 46).

U drugoj rečenici može se zaključiti da sve djevojčice vole košarku, što je malo vjerojatno, te takav zaključak nije održiv. Suprotna strana može naći dovoljno protuargumenata da opovrgne zaključak iznesen u navedenoj rečenici (Rosanda Žigo 2015: 46).

2.2. Analiza i tumačenje informacija

Oblikovanje ispravnog kritičkog mišljenja počinje analizom, odnosno selektiranjem ključnih argumenata, tim više ako su prisutne velike konfrontacije. Potrebno je eliminirati tuđa stajališta i racionalno procijeniti vjerodostojnost iznesenih argumenata (Rosanda Žigo 2015: 51-52). Zamka se krije i u činjenici da se argumenti često poistovjećuju s objašnjenjima, pogotovo kad su objašnjenja strukturirana kroz činjenice i sažetke. Iznošenje činjenica u objašnjenjima ima cilj da prezentira određene tvrdnje bez ulaženja u njihovu istinitost dok je kod argumenata potrebno uvjeravanje u istinitost neke tvrdnje (Buchberger 2012: 35-36). Samim tim otvaraju se rasprave dokazivanja, iznošenja različitih tvrdnji pri čemu veliku ulogu igra čovjekova prirodna sklonost da prezentiranu tvrdnju prihvatiti ili odbaci (Rosanda Žigo 2015: 52).

Brzopletost je neprijatelj dobrog kritičkog mišljenja jer je vrlo važno zdravom logikom uvidjeti pogreške i slabosti iznesenih argumenata. Upravo u takvim situacijama dolaze do izražaja sposobnosti dubinskog procesuiranja informacija. Potrebno je analitički pristupiti tvrdnji kako bi se uočile nepodudarnosti, dvosmislenosti i neistine. Posjedovanje sposobnosti da se sve navedeno postigne ide u prilog uspješnom kritičkom razmišljanju. Međutim, vrlo je važno zadržati fleksibilnost, odnosno ne postupati po inerciji, već ovisno o kontekstu ili situaciji (Rosanda Žigo 2015: 52-53).

2.3. Zaključivanje

Tvrdnje koje iznosimo u raspravama polazište su za zaključivanje. Da bi tvrdnja bila posve razumljiva nužno je odrediti njezin kontekst - osobni (autorova iskustva), politički, povijesni. Tumačenje neke tvrdnje ovisno je o kontekstu u kojem je iznesena

(Buchberger 2012: 76). Kako bi tumačenje bilo korektno potrebno je odrediti osnovne pojmove koji će usmjeravati kritičko mišljenje prema ispravnom zaključku. Izdvojeni pojmovi, kao i riječi koje ih označavaju, moraju biti jasni i razumljivi (Buchberger 2012: 77). Pravilno tumačenje pojmova, odnosno iznesene tvrdnje, izravno će utjecati na oblikovanje argumenata, a upravo je cilj dobrog argumenta prirodno dovesti do željenog zaključka (Buchberger 2012: 78).

Cilj je kritičkog mišljenja da se promišljanjem i argumentiranjem zaobiđu pogrešni zaključci. Međutim, iznimke postoje i u takvim slučajevima logička pogreška može biti temelj kritičkog razmišljanja. Vrlo često se dogode spontane pogreške bez želje da se sugovornika navede na pogrešan put. Takve vrste pogrešaka nazivaju se paralogizmi. Za razliku od njih postoje sofizmi kojima se namjerno navodi sugovornika na pogrešne zaključke (Buchberger 2012: 67). Zato u utvrđivanju ispravnosti neke tvrdnje polazište trebaju biti logički parametri (Rosanda Žigo 2015: 56).

2.4. Uloga jezika u kritičkom mišljenju

Jezična je komponenta konstitutivni čimbenik kritičkoga razmišljanja bilo u pisanom ili govornom obliku. Jezik kao osnova komunikacije omogućuje iznošenje mišljenja i stavova, odnosno izražavanje kritičkog razmišljanja. Međutim, jezik nije jednoznačan te bi ga trebalo što korektnije primjenjivati u izražavanju kritičkog mišljenja. U suprotnom, upotrebom riječi mogu se javljati razna tumačenja, a samim time i različiti (čitaj pogrešni) zaključci (Rosanda Žigo 2015: 58).

Na kakve će pretpostavke naići jezične formulacije ovisi i o vrijednostima slušateljske strukture kojoj su upućene. Te vrijednosti mogu biti osobne, moralne i socijalne. Da bi kritičko mišljenje bilo ispravno, točno i jasno, jezik u njegovoj funkciji mora biti upotrebljavan na isti način, uključujući pravopisnu i gramatičku točnost. U tom slučaju jezik će biti moćno sredstvo kritičkog mišljenja kojim će se, ovisno o kulturološkom, političkom i sociološkom miljeu, oblikovati realne i relevantne tvrdnje. Pri tome je

bitno argumentirano i nepristrano dokazati istinitost neke tvrdnje jer se tvrdnja vrlo često poistovjećuje s istinom. Međutim, samim tim što je neka izjava tvrdnja ne znači da je i istinita. Njezin status najlakše ćemo utvrditi logičkim misaonim procesima kojima ćemo doći do relevantnog kritičkog mišljenja (Rosanda Žigo 2015: 59-60).

2.5. Objektivno i subjektivno gledište

Kritičko mišljenje kroz ispreplitanje objektivnih i subjektivnih perspektiva teži ka jasnoj i logičnoj istini. Što će kritički mislilac odrediti kao istinu u velikoj mjeri ovisi o njegovom znanju, emocijama, pristupu i iskustvu. Uz sve te subjektivne odrednice kritički mislilac mora stvoriti određenu distancu kako bi s objektivnog gledišta zauzeo kritički stav. Sve te multiperspektive moraju se uklopiti u dati društveni kontekst (Rosanda Žigo 2015: 60).

Niti jedan pojedinac, niti jedna situacija ne može se izdvojiti iz svijeta u kojem živimo. Isto tako niti jedan pojedinac ne može se strogo odvojiti od svojih individualnih gledišta uvjetovanih svjetonazorom, znanjem i moralom. Suptilan i inovativan kritički mislilac znat će na kvalitetan način svoje subjektivne resurse iskoristiti kako bi što objektivnije sagledao situaciju. Uključit će logiku i različite kriterije te kroz fleksibilan pristup doći do ispravnog kritičkog mišljenja (Rosanda Žigo 2015: 61).

Kritičko je mišljenje dijaloškog karaktera. „Protivnici“ iznose vlastite argumente koje je potrebno detaljno analizirati kako bi se došlo do kvalitetnog zaključka. Pri tome treba korektno i učinkovito koristiti jezične i logičke mogućnosti za iznošenje argumenata te posvetiti pozornost logičkom prosuđivanju kako bismo razlučili bitne od nebitnih informacija. Logičko rasuđivanje nije urođena osobina, već vještina koja se uči. Potrebno je uložiti osobne napore da bi se stvari i događaji sagledali iz više perspektiva (Rosanda Žigo 2015: 62).

Važan je i vremenski kontekst tj. sagledavanje u sinkronijskom i dijakronijskom okviru. Kako bi se uspostavila komunikacija i kvalitetan dijalog sa sugovornicima potrebno je povezivati stvari ili događaje, odnosno uspostavljati korelacije između njih

npr. po kriteriju sličnosti ili razlika. Tako je stupanj razvijenosti kritičkog mišljenja izravno uvjetovan stupnjem znanja individue, ali i sposobnosti korištenja tog znanja u zauzimanju kritičkih stavova. Dakle, nije važna samo razina znanja pojedinca, već i njegova vještina da svoja znanja primijeni u relacijama koje su bitne za razvoj kritičkog mišljenja. Čak i naoko beznačajne činjenice, kao i interakcija s okolinom, vode k stvaranju konkretnih zaključaka (Rosanda Žigo 2015: 63-65). U tome uvelike može pomoći moć rasuđivanja koju svatko posjeduje, ali samo radom na sebi i iskorištavanjem vlastitih resursa svoju moć rasuđivanja možemo podignuti na veću razinu i tako razviti kritičko mišljenje (Rosanda Žigo 2015: 65).

2.6. Biološka zadanost kritičkog mišljenja

Razvoju kritičkog mišljenja pridonosi niz različitih tjelesnih postavki među kojima se kao najvažnije izdvajaju: mozak, emocije i svijest. Mozak je jedan od najsloženijih ljudskih organa koji upravlja svjesnim i nesvjesnim radnjama (Rosanda Žigo 2015: 66). On direktno upravlja našim misaonim procesima, a samim tim i procesom kritičkog mišljenja. Ljudski mozak posjeduje osnovne spoznajne sposobnosti kao što je povezivanje sličnih subjekata i objekata, povezanih događaja i osoba te uspoređivanje istih (Rosanda Žigo 2015: 67). Tako mozak ima svoje „uhodane“ načine procjene i usporedbe situacija i interakcija što može otežati stvaranje nepristranog kritičkog mišljenja (Rosanda Žigo 2015: 68).

Kao još jedna važna komponenta kritičkog mišljenja ističu se emocije. U prošlosti, a i danas, prevladavaju mišljenja o emocijama kao otežavajućim elementima kritičkoga mišljenja jer čovjek kao misaono i emocionalno biće vrlo teško može eliminirati utjecaj emocija. Međutim, većina suvremenih teorija ide u prilog tvrdnjama da su emocije važan dio kritičkog razmišljanja. Koliko god činjenice bile važne, emocije mogu biti vodilje koje će intuitivno dovesti do ispravnog kritičkog mišljenja. U kojem će se smjeru razvijati kritičko mišljenje ovisit će o reakcijama koje mogu biti pozitivne ili negativne (Rosanda Žigo 2015: 72-74).

Također važan utjecaj imat će i snaga emocionalnih reakcija. Primjerice, pojedinac može osjetiti oduševljenje kada dođe do neke spoznaje i tad je na dobrom putu prema kvalitetnom argumentu (Rosanda Žigo 2015: 81). Na taj način emocije mogu na razmišljanje utjecati poticajno, ali mogu imati i suprotan učinak. Koji će utjecaj prevladati ovisi i o osobnoj razini samokontrole, ali i nizu vanjskih ometajućih faktora koji djeluju na kvalitetu kritičkog razmišljanja. Zato se najboljim dijelom dana za razmišljanje i donošenje zaključaka smatraju jutarnji sati kada su dnevni utjecaji minimalni. Važno je da pojedinac u procesu razmišljanja jasno odredi smjernice i argumente kako ne bi pao u zamku pukog dokazivanja neke tvrdnje (Rosanda Žigo 2015: 82).

Treća važna komponenta kritičkog mišljenja je svijest koja predstavlja proces putem kojega pojedinac povezuje svoja znanja i osjećaje. Svjesni um omogućuje pojedincu da unutar svojih društvenih okvira koristi svoja znanja i emocije za razvoj kritičkog mišljenja. Svijest raspoložuje velikim brojem funkcija kao što je raspoloživost i povezivanje različitih izvora informacija (Rosanda Žigo 2015: 87).

2.7. Kritičko mišljenje u nastavi

U suvremenoj nastavi zamjećuje se nesustavna primjena kritičkog mišljenja što je utemeljeno na različitim stajalištima suvremene nastave. Postoje mišljenja da bi suvremena škola trebala biti usmjerena na zadovoljavanje potreba pojedinca koje su mu potrebne za uspješno funkcioniranje u društvu. Neki smatraju da bi naglasak trebao biti na učeniku dok postoje i mišljenja da škola treba ići u korak sa znanstvenim inovacijama. Da bi koncepcija suvremene škole zadovoljila svoje ciljeve potrebno je da se svi spomenuti elementi međusobno prožimaju jer se u suprotnom smanjuje funkcionalnost suvremene škole (Mijatović 1999: 51).

Pri tome može pomoći nekoliko pristupa učenju - transmisijski i konstruktivistički. U transmisijskom pristupu učitelj direktno ili putem teksta učeniku prenosi znanje putem smislenih činjenica dok konstruktivistički pristup podrazumijeva učenikovo

promišljanje o dobivenim informacijama kako bi ih povezo sa svojim prethodnim znanjima i iskustvima. U ogledu s raznim podacima, učenik konstruira vlastita mišljenja i stavove. Takvo učenje nikad ne završava, ono traje do kraja čovjekova života (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 35).

Primjer razvoja kritičkog mišljenja na nastavnom satu:

Učitelj učenicima postavlja pitanje jesu li tip osobe koja spontano ili planirano djeluje. Pretpostavlja se da će učenici različito odgovoriti, tj. da će biti onih koji su spontane osobe, kao i onih koji planiraju. Nakon toga učitelj učenicima pokazuje sliku s izrekom (slika 2). Upućuje ih da promisle o značenju istaknute tvrdnje.



Slika 2. Mudra izreka

Učenici koji su skloni neplanskom djelovanju postavljaju tezu da i bez plana mogu biti uspješni. Kao argument navode svoje rezultate, primjerice da su u sportu kojim se bave spontano došli do uloge kapetana ili vođe svojim trudom i zalaganjem. Za njih je planiranje gubljenje vremena jer smatraju da je u čovjekovoj prirodi spontanost. Druga skupina učenika tvrdi da svaka uspješna aktivnost počinje dobrim planom. Kao argument navode da se planiranjem unaprijed određuje svaka faza djelovanja kojom se dolazi do zacrtanog cilja. Na taj način mogućnost neuspjeha svodi se na minimum. Uspješan plan motivira i druge da idu tim putem. Onaj tko dobro planira i postiže uspjehe nameće se kao vođa.

Nakon učeničkih odgovora učitelj učenicima iznosi dvije teze:

1) Sasvim slučajno sam postigao uspjeh.

2) Nije sve išlo po planu.

Iznošenjem navedenih teza učitelj potiče učenike da procijene vjerodostojnost informacija. Traži od učenika da razmisle o značenju istaknutih tvrdnji, da pronađu sličnosti i razlike između njih. Bitno je da učenici logički promišljanju o tvrdnjama kako bi došli do ispravnog zaključka.

Pretpostavlja se da će učenici doći do zaključka da i spontanost i planiranje imaju svoje nedostatke. Koliko će neka aktivnost biti spontana ili planirana ovisit će o samoj vrsti aktivnosti, o osobnim sklonostima, emocijama i sposobnostima. Pretpostavlja se da će se svi učenici složiti s tvrdnjom da je dobro planski raditi, ali i da treba ostaviti prostora spontanosti jer ona otvara vrata mašti i kreativnosti.

Na taj način učenik treba prihvaćati nove informacije s logičkog i kritičkog stajališta i sagledati ih iz različitih perspektiva kako bi na kraju donio vlastiti vrijednosni zaključak. Učitelj će kroz interdisciplinarni pristup nastaviti omogućiti učeniku da korištenjem različitih metoda i medija realizira raznovrsna gledišta na osnovu kojih će samouvjerenost i argumentirano zauzeti konačne stavove. Primjerice, da bi učenici došli do konkretnih zaključaka, učitelj može uz pomoć udžbenika oblikovati nastavni sat na način da učenike dovede u situacije koje su prezentirane u udžbeniku i traži od njih kritičko promišljanje u zadanom kontekstu. Na taj način učenici dobivaju priliku da iznesu različita stajališta o istoj tvrdnji, argumentiraju je i kroz timski rad dođu do zajedničkog zaključka (Vejić 2004: 103).

Upravo je jedno od ključnih nastavnih sredstava kojima se učitelj koristi u navedenom procesu, ali i općenito tijekom cijele nastave udžbenik (Marsh 1994: 69). Dobrom učitelju udžbenik ne predstavlja samo izvor činjenica, već mu otvara mogućnost korištenja raznih metoda kojima će sadržaje približiti učenicima. Dobro razrađeni

udžbenici, osim teksta, donose slikovna i multimedijška rješenja. Udžbenik, u tom slučaju, dobiva multifunkcionalnu ulogu što je još više naglašeno tehnološkim razvojem. Udžbenici postaju digitalne platforme koje znatno pridonose proširenju učenikovih, ali i učiteljevih spoznaja (Bežen 2004: 68).

Učenik je izložen velikoj količini informacija i sadržaja prezentiranih različitim tehnologijama. U tom je kontekstu još važnija uloga učitelja koji treba učenike usmjeravati na kritičko promišljanje i odabiranje relevantnih informacija kojima će potvrditi svoje tvrdnje. Time se ne dovode u pitanje vrijednosti virtualnih udžbenika. Ogroman je njihov doprinos u razvoju kritičkog mišljenja kod učenika (Sekulić-Majurec 2004: 96).

Informacije posredovane virtualnim udžbenicima učeniku su prezentirane na inovativan i zanimljiv način tako da ih učenik lakše razumije i doživljava. Tako nastavni sadržaji do učenika ne dolaze samo putem pisane riječi ili učiteljeva predavanja, već se pretvaraju u žive slike i zvukove. Kritičko mišljenje se time podiže na jednu novu, moderniju razinu na način da učenik dobiva dublji uvid u određene tvrdnje s pomoću dodatnih auditivnih i vizualnih segmenata (Sekulić-Majurec 2004: 96).

Virtualni udžbenici obiluju mnoštvom informacija te se od učenika očekuje da kritički promišlja o ponuđenim informacijama i izvorima te da samostalno dođe do najboljeg zaključka. Virtualni udžbenici potiču samostalnost učenika koji je zanimljivim sadržajima motiviran da istražuje i proširuje svoja znanja. Takvi udžbenici su aktualni jer se nove spoznaje odmah uvrštavaju u virtualne udžbenike, što nije slučaj kod pisanih udžbenika (Sekulić-Majurec 2004: 96). Učiteljima se omogućuju prezentacije sadržaja na nov način. Primjerice, kroz virtualne šetnje muzejima učenik može doživjeti umjetnička djela o kojima je dosad samo slušao. Na taj način učenik može kritički promišljati i o samoj virtualnoj šetnji i tako prezentiranim informacijama te ih usporediti s prethodnim znanjima (Sekulić-Majurec 2004: 98).

3. ČITANJEM DO KRITIČKOG MIŠLJENJA (I NATRAG)

Čitanje je kompleksna jezična djelatnost (Peti-Stantić 2019: 11). Ona omogućuje čitatelju uspješno funkcioniranje u društvu jer se čitanjem nadograđuju znanja, sposobnosti i vještine pojedinca (Peti-Stantić 2019: 44). Međutim, čitanje se ne može samostalno savladati jer se ne rađamo sa sposobnošću čitanja. Za razliku od govora koji se stječe u procesu socijalizacije tj. u interakciji s drugim osobama čitanje nije vještina koja se usvaja automatizmom, već se usvaja vježbom. Mozak ne posjeduje konkretnu shemu s pomoću koje bi automatski čitali (Peti-Stantić 2019: 45-46). Zbog toga je potrebno svakodnevno čitati kako bi se mozak razvijao i prilagođavao novim razinama razumijevanja teksta. Na taj način se stvaraju novi moždani putovi kojima se povećavaju intelektualni potencijali za usvajanje čitanja. Uspješnim savladavanjem tehnike čitanja stvaraju se predispozicije za razvoj dubinskog čitanja. Prema Maryanne Wolf čitanje je značajan intelektualni doseg ljudske vrste koji je omogućen upravo sposobnošću mozga da ustrajnim usvajanjem novih iskustava stvara neurone kojima se otvara put usvajanju novih vještina i spoznaja. Upravo se kao jedno od osnovnih svojstava mozga ističe neuroplastičnost što znači da će njegove sposobnosti razumijevanja i kritičkog promišljanja o pročitanoj rasti proporcionalno kvantiteti i kvaliteti čitanja s razumijevanjem. Na taj način svaki pojedinac usvajanjem vještine čitanja povećava svoje intelektualne mogućnosti pridonoseći time cjelokupnom društvenom intelektualnom razvoju (Peti-Stantić 2019: 45-46). Ipak, moramo biti svjesni da mogućnosti rasta našeg mozga nisu bezgranične. Glavna prepreka su navike kojima je mozak podložan. Vrlo često se već usvojena znanja i automatizmi ne podudaraju s novim informacijama i otežavaju njihovo usvajanje (Peti-Stantić 2019: 48-49).

Kao i sve druge vještine koje se razvijaju vježbanjem tako i čitalačke vještine jačaju intenzivnim i kontinuiranim čitanjem. S druge strane, nerazumijevanje teksta, već u vrlo ranoj dobi, može rezultirati negativnim pristupom čitanju i stagniranjem razvoja čitalačke kulture. Da bi se to izbjeglo važno je od rane dobi naglašavati ulogu okoline

u formiranju čitalačkih navika. Pri tome važnu ulogu imaju roditelji, obitelj općenito te djelatnici odgojno-obrazovnog sustava. Sve više roditelja shvaća važnost ranog usvajanja čitalačkih navika i veliku pažnju posvećuje izboru slikovnica i drugih primjerenih sadržaja koji će pridonijeti tome (Peti-Stantić 2019: 57). U interakciji roditelja i djeteta stvara se pozitivna atmosfera kroz čitanje. Dijete će se u kasnijoj dobi vraćati tekstovima koji će donositi ozračje prvih čitalačkih iskustava (Peti-Stantić 2019: 109).

Međutim, mnogi roditelji zaziru od čitanja naglas jer to zahtijeva određene interpretacijske vještine. U tom slučaju važnu ulogu u čitanju imaju vrtići koji u suradnji s roditeljima mogu poticajno djelovati na razvoj ranog čitanja djeci (Peti-Stantić 2019: 111). Nekim je roditeljima izgovor za nečitanje djeci nedostatak vremena. U pozadini se krije nedostatak istinske volje da uvrste čitanje u zajedničke aktivnosti koje će provoditi sa svojom djecom. Takvi roditelji smatraju da je to zadaća odgojno-obrazovnih institucija, a zapravo nisu svjesni koliko radosti, zabave i smijeha propuštaju. U čitalačkoj interakciji sa svojim djetetom roditelj se vraća u svoje djetinjstvo, postaje bliži svom djetetu i na zabavan način razvija čitalačke navike svog djeteta. Time se stvara podloga na temelju koje će obrazovne ustanove utjecati na razvoj čitalačkih navika djeteta (Peti-Stantić 2019: 112-113). Već tada se formiraju temelji za daljnji razvoj čitalačkih sposobnosti u odgojno-obrazovnom sustavu jer se djeca najprije susreću sa slikovnim pamćenjem, a zatim dolaze do razine fonološke svjesnosti. Cilj je da dijete razvije ortografske vještine. Sve navedene razine su u uzročno-posljedičnoj vezi s neurološkim razvojem djeteta (Peti-Stantić 2019: 51-52). Zbog toga je važno djeci čitati od najranije dobi kako bi djeca postala svjesna koliko čitanje pridonosi njihovom rastu – intelektualnom, kreativnom i emocionalnom (Peti-Stantić 2019: 61).

Polaskom u školu odgovornost razvijanja čitateljskih navika i vještina prelazi s roditelja na nastavnika. Pri tome veliku ulogu ima pristup podučavanju čitanja (Peti-Stantić 2019: 62). Metode podučavanja čitanja svakog nastavnika ovise o njegovom

iskustvu, stavovima i fleksibilnosti. Nije dovoljno posjedovati samo stručna znanja, već je važno znati ih metodološki i sadržajno prilagoditi učenicima, ali i uvjetima podučavanja. U podučavanju čitanja upravo prethodna čitalačka iskustva, poznavanje čitalačkih tehnika i općenito odnos prema čitanju mogu imati odlučujući utjecaj na razvoj čitalačke kulture učenika (Grosman 2010: 124). Osim navedenog nastavnik treba poznavati svoje učenike, odnosno treba biti upoznat s mogućim teškoćama s kojima se neki učenici susreću kako bi im prilagodio svoje podučavanje. Nastavnik bi trebao biti svjestan koliko je čitanje važno za cjelokupni život pojedinca i preuzeti odgovornost za to (Grosman 2010: 134-135). Ovladavanje čitateljskim sposobnostima učeniku se otvaraju brojne mogućnosti u osobnom razvoju, unapređivanju kognitivnih procesa, širenju znanja o općoj kulturi (Grosman 2010: 136).

Ovisno o vlastitim preferencijama čitatelj će birati tekstove i strategije čitanja. Upravo će odabir različitih strategija omogućiti čitatelju da se uhvati u koštac i s drugim vrstama tekstova (Grosman 2010: 142). Kako bi čitanje svakog učenika bilo kvalitetno i kako bi došlo do svog vrhunca, potrebno je raditi na jednostavnim i složenim tekstovima tj. kombinirati ih. Nastavnik kod učenika treba provjeravati razumijevanje pročitano – treba osigurati učenicima prostor i vrijeme za slobodno izražavanje. Učenicima treba omogućiti određenu dozu slobode kako bi čitali što žele, a samim tim i uživali u procesu čitanja (Peti-Stantić 2019: 62-63). Kompetentan nastavnik treba imati širok dijapazon stručnih znanja koje je spreman prilagođavati suvremenim trendovima nastavnog procesa, ali i individualnim potrebama učenika (Grosman 2010: 124). Primjerice, nastavnik kroz različite igre može zaintrigirati učenike za čitanje. Kroz različite igre učenici će lakše i opuštenije usvajati nove sadržaje (Peti-Stantić 2019: 17).

Kroz igru se nesvjesno, ali na zabavan način uči. Nastavnik pri tome treba voditi i usmjeravati učenike prema ispravnim zaključcima i sadržajima (Peti-Stantić 2019: 18). To se može ostvariti u kontekstu međusobnog povjerenja nastavnik-učenik te učenik-učenik (Peti-Stantić 2019: 19). Primjerice, u nastavi hrvatskog jezika iznimno korisne

mogu biti jezične igre koje imaju određena pravila koja se trebaju poštivati. Pravila ne bi trebala sputavati učenike, već suprotno. Cilj je da učenici uz određena pravila nadograđuju vlastite jezične sposobnosti (Peti-Stantić 2019: 28). Kroz takav pristup učenici bi spoznali izražajne vrijednosti hrvatskoga jezika, proširili i obogatili vlastiti vokabular te spoznali različite vrste tekstova (Peti-Stantić 2019: 20).

Međutim, postoji nekoliko stupnjeva jezične igre. Peti-Stantić (2019: 23) navodi da „Chrystal (1996) sažima dosadašnja istraživanja govoreći o fonetskim igrama koje prelaze u fonološke na koje se potom nadovezuje sposobnost razumijevanja i proizvodnje rima.“ Nakon toga dolazi se do stupnja igre riječima koje se mogu ostvarivati kroz razne oblike, npr. zagonetke (Peti-Stantić 2019: 23). Kroz sve navedene stupnjeve potiče se i aktivira učenikovo znanje o različitim aspektima jezika (Peti-Stantić 2019: 24).

Za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi, osim jezičnih igara, iznimno korisne mogu biti obrazovne igre (slika 2) (Matijević, Topolovčan 2017: 114). Primjerice, u igri pogađanja riječi učenici uočavaju riječi, logički povezuju slova kako bi došli do traženih pojmova. Kroz takvu igricu učenici mogu naučiti i nove riječi te razvijati moć zapažanja. Učenik može razvijati i natjecateljski duh ako se natječe s drugim učenikom, ali i sklonost timskom radu ako zajedno s kolegom iz razreda igra igricu. Kroz zajedničko traženje rješenja, a uvažavajući i pogreške do kojih dolazi, učenici uvažavaju tuđa mišljenja te kritički promišljaju o konačnom rješenju. Igricom pogađanja riječi učitelj može motivirati učenike da jačaju koncentraciju promišljajući o pojmovima koje te riječi označavaju i tako obogaćuju svoj rječnik. Na taj način nastavnik dobiva povratnu informaciju o jezičnom razvoju svakog učenika, a učenici postaju svjesni vrijednosti i zakonitosti materinjeg jezika (Peti-Stantić 2019: 24). Iz toga proizlazi da je cilj jezične i obrazovne igre da učenici steknu metalingvistička znanja, odnosno da ne promišljaju samo o onome što čitaju, već i o jeziku (Peti-Stantić 2019: 27).



Slika 2. Igra pogađanja riječi

3.1. Dubinsko čitanje – čitanje s razumijevanjem

Razvojem tehnologije sve je nadomak ruke pa tako i brojne informacije koje se uzimaju zdravo za gotovo. Nove izazove usvajanju čitanja predstavlja svekolika prisutnost digitalnih medija koji proširuju čitalačke platforme. Međutim, svakodnevna izloženost mnoštvu raznolikih informacija i tekstova umanjuje kvalitetu čitanja. Preko sadržaja se prelazi brzinski bez dubinskih analiza i na taj način se narušava kvaliteta čitanja. Isto tako, čitanje putem digitalnih medija zahtijeva i određene neurološke prilagodbe (kod novijih generacija u manjoj mjeri) jer je naš mozak prilagođen na čitanje tiskanih medija (Peti-Stantić 2019: 58). Zbog toga je važno osposobiti učenika koji će kritički i argumentirano pratiti brojne sadržaje prezentirane digitalnim medijima (Peti-Stantić 2019: 118).

Kada učenici uvide užitak koji im donosi čitanje raznih tekstova postat će zaineresiraniji za knjige. Osim toga, učenici će takvim pristupom pridonositi svom osobnom razvoju. Njihova mašta postat će bogatija, suosjećajući s likovima razvijat će svoje emocije, spoznat će niz različitih realnih i irealnih svjetova. Upravo je to razlika između čitača i čitatelja (Peti-Stantić 2019: 64). Čitatelj je osoba kojoj je čitanje užitak, a ne puko traženje konkretnih informacija u tekstu. To je osoba koja je potpuno predana tekstu koji čita (Peti-Stantić 2019: 65).

Nekritički konzumerizam ponuđenih sadržaja, odnosno selekcija relevantnih i kvalitetnih tekstova je ono što čini temeljnu razliku između običnog čitača i čitatelja.

Čitatelj koji konstantno obogaćuje svoju čitalačku kulturu ima razvijene kriterije prema kojima bira odgovarajuće sadržaje. Odabranim sadržajima pristupa analitički i traži njihov dublji smisao kako bi obogatio svoj osobni habitus (Peti-Stantić 2019: 65). Takav pristup vodi prema dubinskom čitanju. To je vrsta čitanja u kojem se jasno razumije pročitano (Peti-Stantić 2019: 124). Ono se odvija u nekoliko koraka. Prema Peti-Stantić (2019: 125) „ti su koraci: 1. bogato, automatizirano i integrirano raspoznavanje glasova u riječima, 2. raspoznavanje znakova za glasove, 3. raspoznavanje brojnih značenja riječi i na kraju 4. ulančavanje riječi u rečenice i rečenica u tekst.“

Prilikom dubinskog čitanja čitatelj spaja ugodno s korisnim. Čitatelj bira sadržaje u kojima uživa, a pritom iz teksta usvaja i korisne informacije. Da bi se dubinsko čitanje razvilo potrebno je proći tri faze. U prvoj fazi čitatelj povezuje pročitano sa svojim prethodnim znanjima na način da pozicionira sebe u kontekst događaja. U drugoj fazi čitatelj povlači paralelu između pročitano i svojih prethodnih znanja te na temelju toga zauzima kritičko stajalište o pročitanoj tekstu. U trećoj fazi čitatelj generira tekst na temelju dubinskog razumijevanja te na taj način koristi pročitani sadržaj. Završna faza predstavlja temelj za daljnji razvoj kritičkog čitanja jer će sa svakim budućim tekstom čitatelj dobivati generalne uvide i koristiti ih u osobnim propitkivanjima i formiranju kritičkih stajališta (Peti-Stantić 2019: 127). Sve tri faze su međusobno isprepletene i međuovisne te čine osnovu dubinskog čitanja (Peti-Stantić 2019: 128).

Nasuprot dubinskog čitanja je površno. Takav tip čitanja ne podrazumijeva maksimalan stupanj posvećenosti i razumijevanja teksta, već suprotno – brzinski se prelazi preko teksta (Peti-Stantić 2019: 126). Zbog današnjeg užurbanog načina života dominantno je površno čitanje. Tomu u prilog ide dostupnost informacija putem TV-a, mobitela, mrežnih stranica... Na taj način informacije se prezentiraju i percipiraju kao istinite, a izostaje kritičko promišljanje o njihovoj vjerodostojnosti. Cilj površnog čitanja je u što kraćem roku proći neki tekst i pronaći potrebne podatke. Zbog toga izostaje vrednovanje i kritičko promišljanje o dobivenim informacijama, a u prvi plan

se stavlja kvantiteta pročitanih sadržaja. Zato je u nastavi potrebno uvježbavati dubinsko čitanje kako bi učenici kritički promišljali o prezentiranim sadržajima (Peti-Stantić 2019: 128). To proizlazi iz učenikove posvećenosti nekom tekstu, tj. razini koncentracije. Koncentracija ovisi o dobi učenika, motivaciji, unutarnjim (raspoloženje) i vanjskim (buka) faktorima. Upravo je pozornost jedan od preduvjeta dubinskog čitanja. Usmjeravanjem pozornosti na tekst usredotočujemo svoje misli na sadržaj, likove i događaje, odnosno na temeljne odrednice teksta koje će pridonijeti boljem razumijevanju pročitanoa (Peti-Stantić 2019: 129). Mnoštvo nastavnih sadržaja otežava učenikovu koncentraciju.¹ Zbog toga je potrebno djelomično revidirati obrazovni sustav i takav način poučavanja koji nije prilagođen prosječnom učeniku (Pet-Stantić 2019: 130).

Međutim, Peti-Stantić (2019: 133) ističe način kako se dubinsko čitanje može primijeniti u nastavi: „ono bi isto tako trebalo biti i proces u kojem se na nastavi raspravlja o pročitanoa pa se potom čita ponovno da bi se ponovno raspravljalo, dublje i promišljenije.“ Primjerice, u nastavi hrvatskog jezika radom na određenom književnom djelu učenik treba razumjeti širu koncepciju djela i zauzeti kritičko stajalište u skladu sa svojim dotadašnjim znanjima (Peti-Stantić 2019: 142). Dubinskim čitanjem učenik stvara osobni književni doživljaj temeljen na njegovom intelektualnom habitusu, ali i životnom iskustvu. Svaki učenik ponaosob iz istog teksta će zapažati različite detalje te će i cjelinu teksta drugačije doživjeti (Peti-Stantić 2019: 136). Iz takvog pristupa mogu proizaći različite interpretacije učenika te učitelj treba organizirati raspravu o određenom književnom djelu. Tako će učenici bolje razumjeti književno djelo i kritički promišljati o relevantnim interpretacijama. Cilj je da učenici proniknu u dublji smisao teksta i njegovo značenje ne zadržavajući se na prvotno uočenim činjenicama. Kroz pitanja i odgovore oni dublje ulaze u smislenost cjeline

¹ U tome se i sama pronalazim. Primjerice, na fakultetu smo iz jednog kolegija svaki tjedan morali pročitati po jednu knjigu, najčešće je u pitanju bio opsežan roman. Uz sve ostale obaveze iz drugih kolegija veliki je izazov bio zadržati koncentraciju i dubinski pročitati zadanu knjigu. U svemu tome nije bilo vremena za čitanje po vlastitom izboru.

teksta i na taj način iz teksta dobivaju dugotrajna znanja koja čine podlogu za daljnji razvoj dubinskog čitanja (Peti-Stantić 2019: 143).

Postoje i brojne strategije kojima se potiče razvoj čitanja s razumijevanjem (Peti-Stantić 2019: 97). Peti-Stantić (2019: 97) ističe strategiju Anthony Manza koja je bila u obliku pitanja i odgovora. Dvije strane se međusobno izmjenjuju u postavljanju pitanja i odgovora. Učitelj će primjenom navedene strategije usmjeravati učenikov rad na tekstu u skladu s njegovim kognitivnim sposobnostima. Time će se smanjiti pritisak na učenika jer će do spoznaja dolaziti sukcesivno. Kontinuiranim praćenjem učenikova rada kroz strategiju pitanja i odgovora učitelj će dobiti povratnu informaciju o njegovom napretku. Učenicima koji sporije napreduju učitelj treba prezentirati njihove pogreške i dati savjete za bolje prevladavanje istih. Na taj način će zajednički ukloniti prepreke učenikovom razumijevanju teksta, a samim tim učenik će lakše ostvariti napredak (Peti-Stantić 2019: 98).

Osim navedenoga za razvoj dubinskog čitanja od velike važnosti je i nastavnikov pristup učeniku. Primjerice, individualni pristup učeniku djeluje motivirajuće na njegov proces učenja. Kreativniji učitelji neće se strogo držati zadanih tekstova, odnosno pitanja koja ih prate, već će omogućiti učenicima da postavljaju svoja pitanja, traže odgovore i na taj način višeslojno sagledaju tekst. Koliko god je važan individualni pristup učenicima ne smijemo iz vida ispustiti ni timski rad u kojem učenici izmjenjuju svoja pitanja, odgovore, mišljenje i stavove. Tako će učenici biti stavljeni u relaciju ne samo u odnosu na tekst, već i u odnosu na svoje razredne kolege (Peti-Stantić 2019: 99). Kvalitetan strateški pristup čitanju s razumijevanjem zasniva se na precizno odabranim strategijama te razvijenoj komunikaciji učitelja i učenika koji će zajednički procesuirati tekst i dubinski ga analizirati (Peti-Stantić 2019: 101).

Međutim, nastavnikov pristup učeniku tj. njegovom čitanju, ali i pristup učenika tekstu, ovisi o strukturi teksta. „Termin strukture teksta pri tome se odnosi na načine na koje se misli i ideje povezuju i međusobno isprepliću u tekstu s ciljem prijenosa

poruke čitatelju.“ (Peti-Stantić 2019: 238) Bez obzira na vrstu strukture teksta svaki bi tekst trebao sadržavati jasne, logički povezane rečenice koje čine cjelovit tekst. Rečenice se moraju međusobno nadopunjavati (Peti-Stantić 2019: 242).

Peti-Stantić (2019: 250) navodi nekoliko vrsta strukture teksta. Jedna od njih je opisivanje za koje je tipično iznošenje karakteristika/osobina različitih predmeta, osoba i slično (Peti-Stantić 2019: 248). Međutim, da bi se nešto opisalo potrebno je imati predznanja o onome što se opisuje (Peti-Stantić 2019: 250). Kao sljedeća struktura teksta navodi se nabranje. Ono se odnosi na nizanje pojmova koji su po određenim sastavnicama međusobno povezani, ali ne moraju nužno biti ovisni jedni o drugima (Peti-Stantić 2019: 248). Uspoređivanje je struktura teksta u kojoj pojave stavljamo u međusobnu interakciju tražeći najprije njihove sličnosti, a potom i različitosti. Na taj način će pojedinac steći jasnu predodžbu i spoznaju o uspoređivanim pojavama (Peti-Stantić 2019: 251). Sljedeća struktura teksta sastoji se od dva segmenta: uzroka i posljedice. Ona usmjerava čitatelja dubljem razumijevanju sadržaja i lakšem donošenju logičkih zaključaka (Peti-Stantić 2019: 248). Međutim, u takvoj strukturi teksta često se pred čitatelja stavlja zahtjev da sam donosi zaključke o posljedicama na temelju iznesenih uzroka (Peti-Stantić 2019: 252). Posljednja struktura teksta se također sastoji od dva segmenta: problema i rješenja. Takav tip strukture zahtijeva proaktivan pristup čitatelja prema određenom problemu. Potiče se kritičko mišljenje i zauzimanje stavova u odnosu na društveno okruženje kako bi se došlo do adekvatnog rješenja (Peti-Stantić 2019: 253).

Jasno strukturiran sadržaj olakšat će proces dubinskog čitanja jer će učenik lakše razumjeti pročitano. Međutim, to ne znači da treba uzmicati pred „težim“ tekstovima – neartikulirane strukture. Takvi tekstovi za dobrog čitatelja predstavljaju dodatni izazov koji zahtijeva više truda (Peti-Stantić 2019: 264).

Identifikacijom riječi karakterističnih za određene strukture učenik će povezati sadržaj u smislenu cjelinu (Peti-Stantić 2019: 265). Međutim, čitatelj se može susresti s

tekstom čiju strukturu ne razumije. U nedostatku iskustva i motivacije može se dogoditi da čitatelj odustane od čitanja teksta. Kako se to ne bi dogodilo potrebno je educirati i motivirati čitatelje kako bi uvidjeli da su i takvi tekstovi u okviru njihovih mogućnosti (Grosman 2010: 30). Kad čitatelj shvati da može savladati i takve vrste tekstova neće biti prepreka razvoju njegove čitateljske sposobnosti (Grosman 2010: 35).

3.2. Od čitateljske pismenosti do čitateljske sposobnosti

Sve veći zahtjevi suvremenog društva traže od pojedinca visok stupanj razvoja čitateljske pismenosti. Ona se treba razvijati od najranije dobi i konstantno se nadograđivati sukladno poslovnom, obrazovnom i socijalnom okruženju pojedinca. Čitateljska pismenost je i odrednica društveno-odgovornog ponašanja jer će čitalački pismen pojedinac odgovorno pristupati sadržajima, kritički promišljati o njima i zauzimati društveno prihvatljive stavove koji nisu jednostrani i isključivi (Peti-Stantić 2019: 72-73). To je izuzetno važan aspekt razvoja čitalačke pismenosti kod mlađih naraštaja. Razvojem čitateljske pismenosti postavljaju se temelji cjelokupnog budućeg obrazovanja u kojem će pojedinac biti kvalificiran da iz obrazovnih, ali i zabavnih sadržaja razvija nove spoznaje i nadograđuje već stečene (Peti-Stantić 2019: 74). Zbog toga je važno u jezični segment obrazovnog sustava unijeti više lakoće i kreativnosti što će motivirati učenike da pristupaju tekstu slobodnije bez unaprijed zadanih okvira. Na taj način učenik će uočiti zabavnu komponentnu čitanja i učvrstiti svoje čitalačke navike (Peti-Stantić 2019: 62).

Upravo su zbog svih nabrojenih prednosti, suvremeni trendovi čitalačke pismenosti predmet međunarodnih istraživanja poput PIRLS-a i PISE. Ciljana skupina su učenici. Svrha je utvrditi koliko prethodno dosegnuti stupanj čitalačke pismenosti može učenicima pridonijeti u budućem društvenom okruženju (Peti-Stantić 2019: 75). PISA je ispitivanje temeljila na nekoliko vrsta tekstova:

- Deskriptivni tekst - navode se karakteristike nekog predmeta, procesa. „Deskriptivni tekstovi se dalje dijele na impresionističke deskriptivne tekstove (koji navode podatke sa stajališta subjektivnih impresija odnosa i kvaliteta u prostoru) te na tehničke deskriptivne tekstove (koji navode podatke sa stajališta objektivnih opažanja u prostoru).“ (Peti-Stantić 2019: 80)
- Narativni tekst - prikazuju se događaji u određenom vremenskom razdoblju. Narativni tekst dijeli se u nekoliko podvrsta objektivnog (vijest i izvješće) i subjektivnog (priča) karaktera (Peti-Stantić 2019: 80-81).
- Ekspozitorni tekst - objašnjava dijelove teksta koji donose određenu misao. To su tekstovi opsežnog, odnosno enciklopedijskog karaktera koji u vidu definicija, eseja, sažetaka donose razjašnjenja kompleksnih sadržaja ili objašnjenja njihovih pojedinih elemenata (Peti-Stantić 2019: 81).
- Argumentativni tekst - kako mu i samo ime kaže, sadrži argumente koji potkrepljuju iznesene tvrdnje u tekstu. Primjerice, to može biti kritički prikaz određene televizijske emisije u kojem se argumentirano iznose vlastita mišljenja (Peti-Stantić 2019: 81).
- Instruktivni tekst - sadrži pravila koja predstavljaju okvir za djelovanje. Primjerice, kulinarski recepti koji sadrže precizne upute potrebne za izradu željenog jela (Peti-Stantić 2019: 82).
- Transakcijski tekst - delegiraju se određeni zadaci i aktivnosti. Najveći dio takvih tekstova u današnje se vrijeme artikulira u elektronskom obliku (Peti-Stantić 2019: 82).

S druge strane, vrlo često dolazi do poistovjećivanja pojmova čitateljske sposobnosti i pismenosti što ponekad stvara terminološke nedoumice. Pojam čitateljska sposobnost predstavlja naše sposobnosti kao ljudske vrste da učimo i usvajamo nova znanja, a čitateljska pismenost predstavlja korak dalje, odnosno razvijanje i nadograđivanje stečenih znanja u smislu strategija i vještina (Peti-Stantić 2019: 88-89). „U engleskom se govornom području koriste termini *reading literacy* i *reading competence*, a uz te se

termine koristi i termin *literacy*.“ (Peti-Stantić 2019: 88). Čitateljska sposobnost predstavlja skup znanja i vještina koje čitatelju omogućavaju procesuiranje različitih vrsta tekstova – ne samo literarnih, već i neliterarnih (znanstveni, zabavni, informativni). Literarni tekstovi donose ljudske situacije s kojima se čitatelj lako može poistovjetiti. To ne moraju biti samo realne, već i izmišljene situacije koje pojedinac uz pomoć svoje mašte može percipirati kao stvarne dok je kod objasnidbenih tekstova potrebno posjedovati određena predznanja koja će čitatelju omogućiti razumijevanje, ali i uopće njihovo čitanje. U tom smislu bit će nam lakše pristupiti objasnidbenom tekstu koji je bliži našem području interesa. Na taj način čitatelj obogaćuje svoj unutarnji svijet te tako postaje iskustveno bogatiji. Pri tome tekstovi koji služe kao podloga za učenje određenog obrazovnog sadržaja zahtijevaju predznanje potrebno za njihovo razumijevanje. Ako tekst nije u području nečijeg interesa i nije prisutno poznavanje pripadajućeg vokabulara bit će puno teže razumjeti sadržaj. Ustrajnim pomacima u proširivanju svojih vidika pojedinac će sve manje zazirati od sadržaja koji nisu u užem području njegovog interesa (Peti-Stantić 2019: 91).

Međutim, razvijanje vještine čitanja tekovina je ljudske vrste i kao takva se percipira kao nešto što se samo po sebi podrazumijeva. Često se upada u zamku da je početno čitanje jedina i završna faza čitalačkog procesa. Međutim, početno čitanje je samo prva faza čitalačke pismenosti koja zahtijeva nadogradnju (Peti-Stantić 2019: 53-54). Savladavanjem početnog čitanja možemo čitati jednostavne i konkretne tekstove, a cilj je „kreirati“ čitatelja koji je sposoban uhvatiti se u koštac sa složenim tekstovima. Cilj je da čitatelj na temelju svog životnog konteksta i iskustva razumije dublju sadržajnu povezanost životnih situacija i onih iznesenih u tekstu. To zahtijeva aktivno prosuđivanje teksta i nijansiranje pravih značenja sadržaja (Peti-Stantić 2019: 55).

Preduvjet je dubinsko razumijevanje teksta i njegovo ispreplitanje sa stvarnim životom (Peti-Stantić 2019: 57). To uvelike može olakšati sam proces čitanja, ali ga i otežati. Izostaje „čisti“ doživljaj književnog svijeta jer je čitateljev pogled na zbivanja „zamućen“ njegovim subjektivnim iskustvima. S druge strane, upravo čitateljeva

osobna iskustva i njihovo povezivanje s književnim tekstom omogućuje dublje uvide i razumijevanje konteksta (Grosman 2010: 23). U svakom slučaju čitateljeva prethodna iskustva predstavljaju okvir u koji će se književno djelo uklopiti i postati dio čitateljeva doživljaja (Grosman 2010: 24-25).

Čitateljevo predznanje ima nemjerljivu ulogu u razumijevanju teksta. Tekst sam po sebi ima ograničenja zbog kojih ne može sadržavati apsolutno sve činjenice koje su potrebne za njegovo razumijevanje. Tako nastaju „praznine“ u tekstu koje čitatelj popunjava svojim prethodnim znanjima i iskustvima. Što su ta znanja i iskustva bogatija to će i njegovo tumačenje teksta biti slojevitije (Grosman 2010: 26). Učenikovo tumačenje teksta, odnosno njegovo razumijevanje, nastavnik može najlakše provjeriti postavljanjem pitanja. Međutim, pitanja moraju biti koncipirana na način da traže argumentirane odgovore učenika (Peti-Stantić 2019: 171). Takav pristup podučavanju bi trebao biti zabavan i poticajan za učenike. Nastavnik bi trebao omogućiti učenicima da postavljaju pitanja kako bi rasprava bila dinamičnija (Peti-Stantić 2019: 172).

3.3. Bogatstvo vokabulara

Učitelj u obzir treba uzeti osobne, moralne, emocionalne i spoznajne vrijednosti svakog učenika kako bi ga motivirao i zainteresirao za vježbanje, tj. proširivanje vlastitog vokabulara (Peti-Stantić 2019: 179). Upravo je razvijen i bogat vokabular jedna od temeljnih odrednica čitateljske pismenosti (Peti-Stantić 2019: 151). Stupanj razumijevanja pročitano g proporcionalan je bogatstvu učenikova rječnika. Dakle, što je učenik načitaniji bit će mu lakše povezivati dijelove teksta u smislenu cjelinu čime se stvaraju temelji za čitanje s razumijevanjem (Peti-Stantić 2019: 96).

Međutim, na području vokabulara postoje brojne poteškoće s kojima se učenici susreću. To se prvenstveno odnosi na činjenicu da djeca teže usvajaju apstraktne, nego konkretne pojmove. Konkretni pojmovi se lakše pamte jer se određeni pojam može potkrijepiti vizualnim primjerom dok kod apstraktnih pojmova to nije moguće (Peti-

Stantić 2019: 151). Međutim, ukoliko se djeci ne čita za njih će većina pojmova biti apstraktna, premda to nisu. Kad se djeca susretnu s apstraktnim pojmovima treba im objasniti njihova značenja (Peti-Stantić 2019: 157).

Riječi se sastoje od izraza i značenja (Peti-Stantić 2019: 194). Kompleksnost riječi ogleda se u njihovoj višeznačnosti, u čemu se ogleda još jedna poteškoća s kojom se učenici susreću. Tu veliku ulogu ima nastavnik koji učenicima mora predložiti mogućnosti i prednosti korištenja takvih riječi. Tako će učenici slobodnije i sigurnije koristiti riječi u određenim kontekstima (Peti-Stantić 2019: 195-196). Međutim, da bi se to postiglo potrebno je konstantno vježbati. Vježbe se mogu ostvarivati pomoću raznih asocijacija, raznim zadacima (npr. razvrstavanje) (Peti-Stantić 2019: 201).

Primjeri vježbe razvrstavanja

Nastavnik na ploču zapisuje sljedeće riječi: *vila, lagati, crveni, dobar, misliti*. Nakon što učenici prepišu zadane riječi u bilježnice nastavnik će učenicima zadati zadatak da samostalno odrede kriterije po kojima će ih razvrstati. Međutim, nastavnik treba učenicima skrenuti pozornost na raznovrsnost kriterija prema kojima mogu razvrstati riječi. Primjerice, zadane riječi učenici mogu svrstati prema kriteriju apstraktno-konkretno, aktivno-pasivno, pozitivno-negativno (Peti-Stantić 2019: 202). Ako nastavnik uvidi da su učenici griješili ili im je nejasno, treba ponoviti vježbu. Vježba se može provesti i na način da učenici samostalno osmišljavaju riječi određene kategorije, npr. za živo i neživo (Peti-Stantić 2019: 202-203).

Primjeri vježbi povezivanja

Nastavnik učenicima dijeli listić na kojima se nalazi skupina riječi (tablica 1). Zadatak učenika je da zaokruže antonim koji odgovara boldiranoj riječi (Peti-Stantić 2019: 209).

Tablica 1. Popis riječi za vježbu povezivanja

ciljani	terminalni	konvencionalni	kolateralni
kompleksan	komotan	jednostavan	kombiniran
komunikacija	kreacija	komuna	šutnja
korumpiran	konkretan	konsolidiran	pošten
ružnoća	etika	estetika	etimologija

Kroz vježbu povezivanja učenici ulaze u dublja značenja poznatih riječi i njihove međusobne odnose. Na taj način učenici aktiviraju svoja prethodna znanja i povezuju ih s novim spoznajama. Prema istom modelu moći će lakše „uhvatiti“ dublja značenja novih i nepoznatih riječi (Peti-Stantić 2019: 209).

Vježba povezivanja može se realizirati i na način da se učenicima zadaju riječi, ali da samostalno odrede je li riječ o antonimnim ili sinonimnim parovima. Učenici, kao i kod prvog primjera, moraju zaokružiti odgovarajuću riječ, ali u ovom primjeru tablica ima pet stupaca. U peti stupac učenici upisuju je li riječ o sinonimima ili antonimima (Peti-Stantić 2019: 211).

Tablica 2. Popis riječi za složeniji oblik vježbe povezivanje

minijaturan	moderan	minoran	velik
impozantno	implicitno	dojmljivo	komplificirano
totalitarni	dominantni	teoretski	demokratski
grandiozni	groteskni	glomazni	veličanstveni
autentičnost	automatiziran	originalan	amoralan

Vježba povezivanja može se provesti kroz još jedan način tako da se učenicima zadaju riječi bez boldirane tj. zadane riječi. To znači da će učenici morati zaokružiti dvije

riječi i u peti stupac napisati radi li se o sinonimima ili antonimima (Peti-Stantić 2019: 211).

Tablica 3. Popis riječi za najsloženiji oblik vježbe povezivanja

izniman	zvaničan	običan	izoliran
percipirani	profesionalni	provjereni	amaterski
letimično	zatomljeno	zakonito	legalno
snop	sustav	sistem	svjetlo
altruizam	sloboda	alternativa	sebičan

U nastavi iznimno praktične mogu biti i vježbe u kojima učenici moraju podcrtati riječ koja ne odgovara značenju boldirane riječi (Peti-Stantić 2019: 218). Takvim tipom vježbi učenici promišljaju o višeznačnosti neke riječi ovisno o kontekstu u kojem se riječ nalazi. Na taj način učenici neće površno i brzopleto tumačiti riječi i njihova značenja, već će se stvoriti navika analitičkog i dubinskog pristupa riječima (Peti-Stantić 2019: 220).

Tablica 4. Popis riječi za vježbu izbacivanja „uljeza“

oprezna	zavjesa	djevojčica	radnja	životinja	kretnja
hladiti	sladoled	piće	hranu	prostoriju	ormar
pomaknuti	auto	stol	kuću	vazu	bicikl
napisati	esej	knjigu	pismo	sliku	zamolbu
neovisan	dječak	radnik	parlament	političar	ključ

Osim vježbi povezivanja i izbacivanja „uljeza“ korisne mogu biti i vježbe uvrštavanja. Učenici u takvom tipu vježbe imaju zadatak da ponuđene riječi svrstaju na pripadajuća mjesta u odgovarajućim rečenicama jer neće sve rečenice imati svoju riječ, kao ni sve riječi pripadajuće rečenice (Peti-Stantić 2019: 221).

Primjer vježbe uvrštavanja

Ponuđene riječi: *pravednost, jesenski, demokratsko, pažljivost, integritet, ljeto, kopati, spontano.*

Rečenice:

- a) Danas je predivan _____ dan. **(jesenski)**
- b) Navedena _____ zemljišta ne odgovaraju tom građevinskom planu.
- c) Politika veoma utječe na ekonomsku razvijenost _____.
- d) Sloboda mišljenja i izražavanja je zajamčeno _____ pravo.
(demokratsko)
- e) Proteklog _____ ostvarili smo dobru turističku sezonu **(ljeta)**.
- f) Kako bismo spriječili _____ potrebno se pridržavati ogovarajućih epidemioloških mjera.

U primjeni svih navedenih vježbi neosporna je odgovornost nastavnika i profesora hrvatskog jezika, ali i drugih subjekata obrazovnog sustava. Iz tog razloga reformom obrazovnog sustava uveden je niz područja. „Jedno je od tih područja bilo i jezično-komunikacijsko, koje kao takvo nije postojalo u dotadašnjim planovima i programima.“ (Peti-Stantić 2019: 118) Cilj uvedenog područja je postizanje čitateljske pismenosti u svim područjima odgojno-obrazovnog procesa. To znači da učenik korištenjem jezika i pisanih tekstova, kao i odrednica svog osobnog razvoja, ostvaruje svoj osobni rast i razvoj te postaje proaktivan član društvene zajednice. Neovisno o vrsti teksta učenik razvija svoja jezična, čitalačka i komunikacijska znanja koja mu omogućuju da svakom sadržaju pristupi kritički i bez sumnje u vlastite čitalačke sposobnosti. Međutim, važno je da se učenik može suočiti i s vlastitim pogreškama i tuđim stajalištima. Tako čitateljska pismenost izlazi iz okvira jezika i čitanja jer oblikuje mladog, samosvjesnog pojedinca koji će se argumentirano, pošteno i racionalno zalagati za svoje ciljeve (Peti-Stantić 2019: 119-121).

4. ULOGA NASTAVE KNJIŽEVNOSTI U IZGRADNJI KRITIČKOG MIŠLJENJA

Čitanjem neliterarnih tekstova pojedinac može razvijati svoje čitalačke navike, ali njegove čitalačke sposobnosti svoj puni potencijal dostižu čitanjem književnih tekstova. Čitanjem književnih tekstova te njihovom dubinskom analizom učenike se motivira na kritičko promišljanje i zauzimanje stajalište u odnosu na literarni tekst. Tako se stvaraju temelji budućeg čitanja složenijih književnih tekstova u čemu nastava književnosti ima nemjerljivu ulogu. Tijekom obrazovanja stječu se znanja potrebna za dublju interpretaciju i razumijevanje književnih tekstova. To uključuje poznavanje stručne terminologije, stilskih sredstava, strukture tekstova, značenja riječi u različitim kontekstima... Uz sva navedena znanja potrebno je imati kontinuitet u čitanju i razumijevanju književnog teksta (Grosman 2010: 38). Interpretacija književnog djela razlikuje se od čitatelja do čitatelja. Jedino što ostaje fiksno u književnom tekstu su imena/nazivi dok je sve drugo podložno čitateljevoj interpretaciji koja podliježe njegovom iskustvu (Grosman 2010: 39).

Početne rečenice književnog teksta aktiviraju čitateljev misaoni proces te ga potiču na zauzimanje stajališta o intrigantnosti književnog teksta. Ukoliko književni tekst privuče pažnju čitatelja samim svojim početkom nema sumnje da će ga čitatelj pročitati do kraja. Čitatelj će završnu misao o književnom tekstu temeljiti na svim segmentima – početni, središnji i završni dio (Grosman 2010: 42). Tako će se čitatelj referirati na pročitano i povezivati s novim dijelovima teksta (Grosman 2010: 43). Pri tome čitatelj mora osvijestiti da su prezentirani događaji i likovi iz teksta rezultat autorove mašte/iskustva i zato mora producirati vlastito viđenje književnog teksta. Međutim, tada čitatelj ne može uvijek računati na vlastito znanje/iskustvo jer se u tekstu pojavljuju događaji koje čitatelj u stvarnom životu nije, a možda neće niti doživjeti. Upravo je u tome izazov pred čitateljem da pokuša razumjeti svijet književnog teksta (Grosman 2010: 46). Autor pri tome računa na temeljnu odrednicu svakog ljudskog bića da se poistovjećuje s drugim ljudima i njihovim situacijama. U

svojoj imaginaciji čitatelj će kroz književni tekst dublje spoznavati sebe kao osobu zamišljajući svoje osjećaje i postupke u prikazanim situacijama. Na taj način će književni tekst postati dio ljudskog iskustva (Grosman 2010: 46-47).

Zamišljajući moguće, irealne svjetove čovjek predočava mogućnost postojanja istoga, proživljava ga i doživljava kao realnog. Upravo u tome leži čar fantazije – da se nešto što je nemoguće spozna kao moguće (Grosman 2010: 48-49). Autorov cilj i jest probuditi čitateljevu maštu i motivirati ga na poistovjećivanje s likovima i situacijama, ali mora postojati granica između stvarnog i literarnog svijeta (Grosman 2010: 49). Posebno je tu distancu važno zadržati kod mladih čitatelja koji su podložniji intenzivnijem uživljavanju u književni svijet. Pri tome se mogu razviti snažnije emocije poput straha što može negativno utjecati na stvarni život, ali postoje i brojni primjeri gdje poistovjećivanje s pozitivnim likovima rezultira činjenjem dobrih djela (Grosman 2010: 50).

Poistovjećivanje s likom proizlazi iz značajki/osobina likova u kojima se pronalazimo, odnosno doživljavamo ih kao vlastite. Kroz poistovjećivanje s likovima čitatelj bolje spoznaje njihove međusobne odnose, ali i ostvaruje dublji uvid u karakter pojedinih likova. Na taj način identifikacija postaje alat kojim čitatelj ostvaruje bolje uvide s pozicije promatrača. Polazeći od pozicije promatrača likova i događaja u književnom tekstu, ponovnim čitanjem teksta, s posebnom pozornošću na određene likove, čitatelj produbljuje svoje spoznaje o njima i njihovim postupcima (Grosman 2010: 52). Pri tome je važno čitateljevo znanje o zakonitostima stvaranja književnog teksta i likovima kao nositeljima radnje. Iskusni čitatelj nije podložan spontanim i površnim tumačenjima događaja i likova, već do zaključka dolazi referirajući se na prethodno pročitano donoseći logičke zaključke (Grosman 2010: 53).

4.1. (Emocionalni) doživljaj čitanja

U trenutku donošenja logičkih zaključaka veliku ulogu imaju emocije čitatelja. One su neizostavan element kritičkog čitanja. Uključivanje osjećaja u čitanje književnog

djela omogućuje učeniku poistovjećivanje s likovima i njihovim sudbinama. Učenik dubinski proživljava tekst te vođen osjećajima dolazi do raspleta događaja u književnom djelu (Grosman 2010: 60-61). Međutim, snaga emocija ovisi o sposobnosti svakog pojedinog čitatelja, odnosno znanju i iskustvu s kojim raspolaže. Koliko god bile snažne emocije izazvane čitanjem postavlja se pitanje koliko su te emocije stvarne. U stvarnom životu emocije su pokretači i na temelju njih djelujemo dok čitanje stvara emocije, ali nema djelovanja. Zbog toga su ih brojni stručnjaci skloni nazivati pseudoemocijama (Grosman 2010: 62-63).

Međutim, postoji i druga strana stručnjaka koji smatraju da uživanje i emocionalno proživljavanje uloga književnih likova ima vrlo važnu ulogu u stvarnom životu pojedinca. Vrlo je vjerojatno da će čitatelj neke situacije proživljene kroz književni tekst preslikati i u stvarne životne situacije. S druge strane, nisu svi čitatelji jednako skloni čitanju izmišljenih tekstova koji ih na neki način uznemiruju i izbacuju iz njihove sigurne zone. Oni su skloniji stvarnim i konkretnim životnim pričama poput autobiografije (Grosman 2010: 63-64). Iako ne postoje jasni i neupitni pokazatelji kojima možemo procijeniti emocionalni angažman čitatelja činjenica je da autori nastoje izazvati emocije koje će motivirati čitatelja. Emocionalni zanos potaknut će čitatelja da dublje proživi tekst koji čita. Međutim, veoma je teško razlučiti koje su emocionalne, a koje spoznajne sastavnice koje će utjecati na užitek čitanja (Grosman 2010: 67). Zbog toga nastavnik mora imati jasna uvid u učenikove doživljaje na temelju pročitaneog teksta (Grosman 2010: 147).

4.2. Nastava književnosti – zablude i stranputice

Da bi nastavnik bolje razumio učenikovo viđenje potrebno je poznavanje učenikovih emocionalnih, spoznajnih, ali obiteljskih i materijalnih mogućnosti (Grosman 2010: 148). Tim više što je doživljaj književnog djela kod mladih čitatelja izrazito subjektivan proces. Autor književnog teksta usmjerava svoje poruke na unutarnji svijet svakog pojedinca. O našim unutarnjim percepcijama i iskustvima ovisi kako ćemo doživjeti književni tekst (Grosman 2010: 149). To posebno dolazi do

izražaja kod opsežnijih tekstova jer će se učenici vezati za one likove i dijelove teksta koji su im poznatiji. To ne moraju biti i najreprezentativniji dijelovi teksta što učenika može navesti na iznenađujuće doživljaje (Grosman 2010: 149-150). Nastavnik treba obzirno uočavati i pratiti učenikove doživljaje izbjegavajući oštre kritike kako ne bi povrijedio učenika. Na taj način će nastavnik suptilno dovesti učenika i do onih dijelova teksta čiji doživljaj treba preispitati bez nasilnog mijenjanja učenikove perspektive (Grosman 2010: 151).

Neminovno je da neki dijelovi teksta ostanu zanemareni, ali je bitno da se na kraju teksta shvati njegov smisao. Na taj način učenik koncipira vlastiti doživljaj teksta. To je isključivo učenikovo viđenje koje je jedinstveno i kojemu nastavnik ne bi trebao nametati svoje i tuđe interpretacije (Grosman 2010: 152). Međutim, u strahu od nastavnikova autoriteta učenici su često nesigurni i podložni nastavnikovim doživljajima. Nastavnik bi trebao stvarati tolerantnije ozračje u kojem će se i on sam prilagođavati ponekad i začuđujućim literarnim doživljajima učenika (Grosman 2010: 153). Nastavnik ne smije koristiti autoritet za nametanje vlastitih mišljenja jer će tako dovesti učenika u podložan položaj. To kod učenika izaziva nesigurnost u formiranju literarnog doživljaja i u strahu od nastavnikova autoriteta ne usuđuje se iznijeti vlastita stajališta (Grosman 2010: 161). Kako do toga ne bi došlo potrebno je nakon čitanja književnog teksta objaviti dojmove učenika o pročitanoj, odnosno omogućiti učenicima da iznesu svoje dojmove prije interpretacije (Grosman 2010: 162). Tako će se učenici suočiti s „tuđim“ doživljajima teksta i spoznati sličnosti i razlike, odnosno na kojem se stupnju nalaze u odnosu na već utvrđene i nadograđene doživljaje (Grosman 2010: 154).

Temeljni obrazovni okvir za podučavanje čitanja postavljen je kroz nastavu hrvatskog jezika tj. nastavu književnosti. Međutim, u tom području su uočljivi brojni nedostaci (Grosman 2010: 127). Nastava književnosti se najčešće realizira kroz suhoparno nizanje činjenica iz književne teorije i povijesti. Umjesto da učenici iskazuju svoju kreativnost i znanje kroz interpretacije oni dobivaju gotove interpretacije. Na takav

način učenike se sprječava da kritički promišljaju o pročitanome i zauzimaju vlastite stavove. Inzistira se na učenju bespotrebnih podataka poput iscrpnih biografija autora (Grosman 2010: 128). Zbog toga bi se nastava književnosti trebala odvijati kroz suradnički odnos nastavnika i učenika, odnosno da učenici budu aktivni sudionici nastavnog procesa. Nastavnik bi trebao biti poveznica između učenika i teksta tj. voditi učenika prema ispravnom zaključku, ali mu omogućiti samostalnost u zaključivanju (Grosman 2010: 128). Uz nastavnikovo vodstvo učenik ulazi u dublje slojeve teksta i njegovu multifunkcionalnost (Grosman 2010: 130). Za takav oblik nastave potrebno je uložiti puno truda jer zahtijeva maksimalan angažman i učenika i nastavnika (Grosman 2010: 131). Upravo zbog želje da prošire svoje kompetencije nastavnici posežu za priručnicima koji se drže zadanih okvira i nude gotova rješenja (Grosman 2010: 248). Korištenjem priručnika nastavnik gubi spontanost i kreativnost čime izravno utječe na kreativnost svojih učenika. Učenici se u tom slučaju osjećaju sputanima i neshvaćenima te se smanjuje njihov interes za čitanje. Književnost im postaje nerazumljiva i dosadna te im je teško shvatiti da netko može uživati u čitanju, a to je upravo suprotno od onoga što se želi postići nastavom književnosti (Grosman 2010: 250).

Takvom poimanju književnosti i čitanja dodatno pridonose odlomci u čitankama (Grosman 2010: 241). Tako učenici stječu dojam da je dovoljno pročitati odlomak za razumijevanje cjelovitog književnog teksta (Grosman 2010: 242). Međutim, reprezentativni odlomak ni u kojem slučaju ne može zamijeniti čitanje izvornog književnog djela (Grosman 2010: 242-243). Učenik na temelju odlomka ne može ni kompozicijski ni sadržajno razumjeti cjelokupni tekst. Osim toga, učenik ne može steći potrebna čitalačka znanja i vještine (Grosman 2010: 244). Sažetak nekog teksta ne motivira učenika da pročita cijelo književno djelo tim više što se najčešće zahtjev nastavnika svodi na ponavljanje sažetka. Učenikov susret s književnim djelom i njegove spoznaje o njemu svode se na odlomak i na „tuđi“ sažetak. To može biti

dovoljno za usvajanje oskudnih podataka, ali ne i za dubinsko razumijevanje i poznavanje književnog djela (Grosman 2010: 245).

Opravdanje za strukture današnjih čitanki proizlazi iz želje da se učenicima prezentira što veći broj autora i književnih djela. Na taj način učenici dobivaju mnoštvo podataka, ali bivaju zakinuti za dubinsko čitanje (Grosman 2010: 245-246). Čak ni sam nastavnik ne može proizvoljno mijenjati način rada određen čitankama jer već ima pitanja kroz koja se analizira odlomak (Grosman 2010: 248).

Pitanja u čitankama ne pridonose slobodnoj interpretaciji učenika. Učenik i nastavnik analiziraju odlomak prema zadanim pitanjima već realiziranog nastavnog sata. Pri tome se zanemaruje činjenica da se učenicima prilikom čitanja odlomka otvaraju njihova pitanja i nedoumice koje ostaju nerazjašnjene. Učenik tako ostaje zakinut za vlastiti doživljaj (Grosman 2010: 251).

4.3. Linijom manjeg otpora

Za današnju je djecu karakteristično da slobodno vrijeme provode za TV-om, mobitelom, laptopom. Česte su situacije kad roditelji u trenutku kada mu se ne mogu posvetiti, djetetu daju daljinski ili laptop kako bi ga zaokupili gledanjem zabavnih sadržaja, što između ostalog uključuje i crtane filmove. To je pogrešan pristup ne samo u odgojnom vidu, već i obrazovnom – čitalačkom. Takvim pristupom zanemaruje se sam proces čitanja jer će djeca radije pogledati bajku u formi crtića, nego je pročitati (Grosman 2010: 85).

Proces čitanja kod djece je i dalje neistražen. Istraživači ne mogu dokučiti način na koji djeca doživljaju pročitano (Grosman 2010: 87). Na to se nadovezuju i brojni prijepori i neslaganja oko poimanja dječje književnosti (Grosman 2010: 88). To proizlazi iz brojnih nedostataka i nedorečenosti. Primjerice, nisu jasno određeni kriteriji, pojmovi, dob čitatelja kojima je dječja književnost namijenjena. Dob čitatelja ne bi trebala biti kriterij za određivanje dječje književnosti, već struktura teksta koja će biti primjerena mlađim uzrastima (Grosman 2010: 88-89).

Unatoč brojnim nepoznanicama vezanim uz dječje čitanje sigurno je da povezivanjem mašte i stvarnosti mogu ostvariti pozitivne pomake u svom stvarnom životnom okruženju. Dodatkom vizualnih dimenzija postiže se jači doživljaj pročitano (Grosman 2010: 93). Sadržaj bajke u crtanom obliku lakše dopire do gledatelja. Sasvim je jasno da dijete, odnosno čitatelj mora uložiti znatno više truda i vremena u čitanje književnog teksta i njegovu vizualizaciju. Zato će djeca češće odabrati gledanje crtića, nego čitanje bajke (Grosman 2010: 95). Vizualni prikaz priče na dijete će imati još snažniji utjecaj, nego čitanje iste. U crtanom filmu koriste se vizualni i zvučni efekti koji još više pojačavaju dojam stvarnog događaja. Glumci svojim verbalnim i neverbalnim izrazima također pridonose stvarnom doživljaju priče (Grosman 2010: 96). Djeca vrlo rano raspoznaju značenje pojedinih izraza lica, pokreta tijela i slično tako da poruke iz crtanih filmova, popraćene i odgovarajućom glazbom, vrlo lako dopiru do njih. Tu se krije zamka jer se jezik zanemaruje. Zapravo samo čitanjem i angažmanom oko teksta možemo spoznati izražajne vrijednosti jezika. Tako će se razvijati komunikacijske sposobnosti pojedinca i njegov vokabular. Pisani tekst nikako ne smije pasti u drugi plan jer se samo putem pisanog sadržaja mogu razvijati jezične i govorne vještine, a vizualni efekti trebaju biti u ulozi „pomagača“ (Grosman 2010: 96-97).

Ono što je posebno važno kod mladih čitatelja jest da se nastavnici svojim angažmanom pobrinu da mladi ne budu samo pasivni primatelji informacija, već da aktivno sudjeluju u pripovijedanju, odnosno pričanju priča – bilo stvarnih, bilo izmišljenih. Pritom se pričanje priča ne odnosi samo na literarne sadržaje, već na činjenicu da svi mi kao pojedinci imamo svoje priče. Svakodnevno prepričavanje nekih doživljaja ima funkciju priče kojom dobivamo uvide u vlastite doživljaje stvarnosti te stvaramo nove perspektive svoje prošlosti, ali i budućnosti (Grosman 2010: 98). Zbog toga je važno da djeca od najranije dobi ne budu izložena velikom utjecaju televizije i računala. U tome je najvažnija uloga roditelja koji, nažalost zbog prezaposlenosti, ali i komercijalnih nastojanja filmske industrije, upadaju u zamku da

djecu prepuste utjecaju tehnologije. Roditelji moraju čitati djeci i na taj način ih pripremati na čitanje koje će se nastaviti u obrazovnom sustavu. Kasnije tu ulogu preuzima nastavnik koji će učenike motivirati na usvajanje trajnih čitalačkih navika (Grosman 2010: 101-102). Odabir tekstova koji će tomu pridonositi nije jednostavan zadatak. Roditelji trebaju voditi računa o preferencijama svog djeteta, ali i poslušati sugestije knjižara ili knjižničara dok su mladi čitatelji samostalniji u odabiru tekstova koje će čitati. Njihov izbor bit će pod utjecajem medija ili vršnjaka. Primjerice, serija knjiga o Harryju Potteru koja je već dugo popularna među mladim čitateljima ne smatra se vrijednim umjetničkim djelom. Ipak, neosporna je njezina popularnost, a time i utjecaj na mladi naraštaj. U tom smislu i trivijalna književnost ima svoju vrijednost u stvaranju čitalačkih navika (Grosman 2010: 102-104).

Svaki pisani tekst ima za cilj ostvariti komunikaciju između autora i čitatelja. Ono što razlikuje umjetnički tekst i šund literaturu je autorova namjera. U umjetničkom tekstu autor čitatelju iznosi vlastita viđenja i stajališta koja čitatelj percipira u kontekstu svojih znanja i iskustava. Autor trivijalne književnosti kontrolira dojmove i poruke koje tekst izaziva kod čitatelja. On planski upravlja reakcijama svojih čitatelja i svjesno ih stavlja u pozicije čuđenja, iščekivanja i napetosti (Grosman 2010: 105). Međutim, ono što bitno razlikuje umjetnički tekst od trivijalnog jest ljepota umjetničkog doživljaja koju pronalazimo u književnom tekstu. Dakle, književni tekst je umjetničko djelo dok je trivijalna literatura određena komercijalnim sastavnicama (Grosman 2010: 77). Takvi autori pristupaju pisanju priča zanatski i šablonski dajući čitateljima lako razumljive tekstove dostupne i manje iskusnim čitateljima. Zauzvrat autori dobivaju veliku zaradu prodajom velikog broja primjeraka svojih naslova. Dakle, na prvom mjestu je zarada, a umjetnička vrijednost je zanemarena. Opasnost takve literature je i u njezinoj masovnosti jer brojni čitatelji ostaju u granicama trivijalne literature ne želeći se upuštati u složenije i zahtjevnije tekstove koji traže dodatni intelektualni angažman. Utoliko bi autori trivijalne književnosti trebali biti svjesni svoje odgovornosti kad navode čitatelje na banalne zaključke i rješenja

(Grosman 2010: 106). Još je veća odgovornost autora kad su u pitanju mladi naraštaji. Ovisno u kojoj se razvojnoj fazi nalaze, djeca su više-manje podložna utjecaju trivijalne literature. Vodeći se komercijalnim razlozima autori trivijalne literature namijenjene djeci i mladima ne polaze od njihovih predodžbi, već proizvode vlastite predodžbe kojima žele proizvesti određene efekte kod mladih. Polazište su trivijalne književnosti neproživljene, neprovjerene situacije i vrlo je neizvjesno kako će u stvarnosti utjecati na mladog čitatelja (Grosman 2010: 107).

Osnovna je razlika između mladog i odraslog čitatelja u iskustvu. Mladi čitatelj nema dovoljno ni čitateljskog ni životnog iskustva koje bi mu omogućilo jasnije uvide u literarni tekst. Likovi, situacije i rješenja iz trivijalne književnosti tako neiskusnog čitatelja mogu vrlo lako navesti na pogrešne zaključke, a to nije poželjno ako uzmemo u obzir činjenicu da mladi čitatelj u literaturi ne traži samo razbibrigu, već vrlo često pokušava pronaći odgovore na pitanja koja ga muče (Grosman 2010: 108). U toj mladoj osjetljivoj dobi tanka je granica između mašte i stvarnosti. Vrlo često se djeca poistovjete sa svojim književnim uzorima što nije dobro ni u kojem slučaju, a pogotovo kad se radi o likovima trivijalne književnosti. Djeca gube vezu sa stvarnošću (Grosman 2010: 109). To može ometati njihov proces socijalizacije, a može ih dovesti u opasne situacije, npr. kad pokušavaju izvesti opasne radnje o kojima su čitali (Grosman 2010: 110). Sve to u velikoj mjeri utječe na oblikovanje djetetove osobnosti. To mijenja njegovu percepciju realnog i irealnog. Pod takvim utjecajima djeca grade svoje odnose u obitelji i široj društvenoj okolini (Grosman 2010: 111).

Ukoliko se dijete prepusti isključivo utjecaju trivijalne književnosti teško možemo očekivati njegovo izrastanje u samostalnog samosvjesnog i društveno-odgovornog građanina. Cilj je trivijalne književnosti pružiti jednostavna rješenja i stvoriti širok krug čitatelja – konzumenata koji autorima donose ogromne profite. Samo u doticaju s kvalitetnim književnim sadržajima, koji pred čitatelja postavljaju mentalne izazove, može se pridonijeti razvoju čitateljske kulture i jezično-komunikacijskih kompetencija (Grosman 2010: 114-115). Upravo je razvijanje čitalačke kulture kod mladih naraštaja

najjače oružje u borbi protiv trivijalne literature. Pri tome je velika odgovornost na roditeljima i pedagogima koji moraju štiti djecu i mlade od komercijalno-marketinških utjecaja (Grosman 2010: 116).

U današnje vrijeme trivijalna književnost se nalazi na svakom koraku – lako je dostupna. Stoga je bitno da mladi budu svjesni njezine štetnosti unatoč privlačnosti njezina pakiranja (Grosman 2010: 116). Tim štetnim utjecajima teško se oduprijeti jer trivijalna literatura više nije samo tekst, već je prate ogromni marketinški projekti počev od istoimenih filmova, igrice, predmeta. Nije se lako oduprijeti utjecaju Harryja Pottera kad na svakom uglu vidamo šalice, školske torbe, majice s njegovim likom... (Grosman 2010: 117-118)

I dok su prije određene kulturne sredine imale svoje omiljene likove koji su predstavljali dio njihove kulture, danas je suvremena trivijalna književnost izbrisala međukulturalne granice. Danas uopće nije bitno iz koje je kulture potekla Barbie ili Grubzon. Oni su postali globalni likovi što je s jedne strane pozitivno, ali upravo masovnost i nedostatak kriterija mogu djecu, ali i roditelje povući u nekontrolirani konzumerizam (Grosman 2010: 117-118).

5. KONSTRUKTIVISTIČKA NASTAVA – ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV KAO IDEALNI OKVIR ZA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA

Odgoj i obrazovanje temeljne su odrednice društva u cjelini i njegovog cjelokupnog napretka (Mijatović 1999: 41). Kao takvi usmjereni su na razvoj sveukupnih čovjekovih vještina i sposobnosti koje su mu potrebne za uspješno funkcioniranje u društvenom okruženju. Međutim, pojedinac se u svom usavršavanju i napretku mora oslanjati na tradicijske i iskustvene vrijednosti (Mijatović 1999: 42). Kroz obrazovanje se nastoji učenike educirati da cijene vlastitu tradiciju i povijest, zauzimaju vlastita stajališta, uvažavaju moralne, vjerske i kulturne vrijednosti drugih osoba, promiču demokratske vrijednosti i razvijaju empatiju. Također obrazovanjem se nastoji učenike osposobiti za konkretne radnje. To uključuje stjecanje znanja, radnih kompetencija, razvoj kritičkog mišljenja, samostalnost u pronalaženju informacija i procjenjivanje njihove vrijednosti, proširenje svjetonazora, zauzimanje jasnih i argumentiranih stavova (Peko 1999: 209).

Međutim, da bi se sve navedeno ostvarilo potrebno je formirati i odabrati jasne i cjelovite nastavne sadržaje i aktivnosti. To je složen posao jer je u mnoštvu informacija koje su podložne sve bržim promjenama potrebno izdvojiti one koje će zadovoljiti potrebe odgoja i obrazovanja mladih generacija (Peko, 1999: 214). Važno je ciljano i u racionalnom opsegu birati nastavne sadržaje. Obrazovni sadržaji bi trebali biti poveznica čovjeka i njegove prirodne i društvene okoline na obostranu korist i zadovoljstvo (Peko, 1999: 215). Svrha je da učenik razvije i obogati svoje znanje te na taj način postigne bolji uspjeh. Taj cilj se ostvaruje konstruktivističkom nastavom (Peko 1999: 216).

Konstruktivistička nastava polazi od učenikovih osobnih, spoznajnih, emocionalnih, iskustvenih resursa. Učenik kritičko mišljenje formira promatranjem stvarnosti iz svoje unutarnje perspektive. Pri tom se ne negira postojanje objektivne stvarnosti, ali

njezina objektivnost proizlazi iz osobne percepcije učenika. Na taj način učenik postaje aktivan sudionik nastavnog procesa (Matijević, Topolovčan 2017: 35).

Konstruktivistički pristup učenju zahtijeva od učenika suradnju i kritičko promišljanje. Učenik treba razumjeti informacije, ući u njihovu bit da bi ih u daljnjem kritičkim razmišljanju mogao adekvatno upotrijebiti (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 40). Zbog toga kod učenika treba poticati radoznalost tako da se ne zaustavi na usvojenom gradivu, nego da nastavi razvijati svoje samostalne ideje (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 41). U takvim situacijama nastavnik se treba znati približiti učenikovom „svijetu“. Na suptilan način, bez nametanja, vodit će učenike prema logičkom i kritičkom mišljenju koristeći njihova iskustva i prethodna znanja (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 41). Cilj je da nastavnik potakne učenike na kritičko promišljanje tako što će povezivati nova znanja s prethodnim (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 79-80). Kreativnim i zabavnim pristupom nastavnom sadržaju nastavnik će motivirati učenike da određene tvrdnje dovedu u vezu s istim. Na taj način će učenici aktivirati svoja prethodna znanja i povezati ih s novim nastavnim sadržajima. Tako će doći do zanimljivih spoznaja koje će, uz nastavnikovo vodstvo, poticati njegovu radoznalost i istraživački duh (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 80-81).

Dok istražuju učenici se susreću s brojnim informacijama. Međutim, širok raspon informacija može zbuniti učenika i odvesti ga na krivi trag. Zbog toga je važno osposobiti učenike da promišljaju o kvaliteti određene informacije, njezinoj istinitosti i izvorima. U trenutku kada učenik u potpunosti ovlada informacijom moći će formirati i postaviti konkretna istraživačka pitanja (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 80-81). Istraživanjem informacija učenici prikupljaju najrelevantnije činjenice vezane za određenu tvrdnju/tezu. Međutim, učenici ne prezentiraju cjelovite informacije, već sumiraju ono najbitnije. Kroz prikupljene informacije učenici nadograđuju svoja znanja, kritički promišljaju o istraženim informacijama te iznose vlastita mišljenja i stavove o istima (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 81-82). Cilj je da učenici u mnoštvu informacija pronađu kreativne ideje i zaključke koje na prvi pogled ne

moraju biti logične. Bitno je da nastavnik dozvoli učenicima slobodu izražavanja ideja. Tako će učenici osvijestiti da do konačnih rješenja mogu doći različitim putovima i na taj način će postati fleksibilniji, samostalniji i sigurniji u sebe (Rothstein, Santana 2012: 16).

Međutim, proces produbljivanja znanja ne mora uvijek ići lako. Mogu se javiti poteškoće, poput gubitka motivacije ili težeg savladavanja dijela gradiva. To je trenutak koji dobar nastavnik treba prepoznati i pomoći učeniku da prevlada izazove (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 42-43). Nastavnik treba pažljivo pratiti učenike i odrediti ključne odrednice u procesu učenju, odnosno dati smjernice učeniku kamo treba usmjeriti svoje kritičko promišljanje (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 43).

Nastavnik bez obzira na nastavne planove mora omogućiti dovoljno vremena učeniku da se prilagodi novim spoznajama, da promišlja o svojim iskustvima koje može nadograditi naučenim. Svaki novi nastavni sadržaj učeniku otvara mogućnost da naučeno stavi u novi kontekst i dođe do novih kritičkih spoznaja. Nastavnik je posrednik između učenika i nastavnog sadržaja. On u interakciji s učenikom artikulira nastavni sat. Zajednički stvaraju atmosferu pogodnu za samostalno kritičko promišljanje i logičko zaključivanje. Učeniku je potrebno pokazati kako povezati sadržaje drugih predmeta, ali i kako te iste predmete integrirati u izvanškolski kontekst. Najučinkovitiji put do integracije nastavnih sadržaja u stvarni učenikov život su grupne rasprave kroz koje učenici dublje razmišljaju o novim informacijama i povezuju ih s već poznatima (Palekčić 1999: 288).

Rasprave bi trebale biti organizirane u opuštenoj i demokratskoj atmosferi u kojoj je dozvoljena mogućnost pogreške. Stoga i nastavnikovo vrednovanje treba uzeti u obzir učenikovo zalaganje, njegov napredak u kritičkom promišljanju te zauzimanje logičkih stajališta. To je proces u kojem se mijenja i raste ne samo učenik, već i nastavnik (Palekčić 1999: 289).

Osim nastavnika, veliku ulogu u razvoju kritičkog mišljenja ima konstantna interakcija učenika s osobama iz školskog, ali i izvanškolskog okruženja. Kroz interakciju s učiteljima, drugim učenicima, roditeljima, prijateljima, učenik artikulira osobna mišljenja, ali uvažava i tuđa. Na taj način učenik svoje kritičko mišljenje može oblikovati putem socijalnih kontakta. Da bi razvijao svoje kritičke stavove učenik mora biti integriran u svoju užu, ali i širu društvenu zajednicu. Upravo ta interakcija s okolinom omogućit će učeniku jasnije kritičko promišljanje i samostalno zauzimanje stavova. Pri tom je važno da socijalna interakcija ne bude monotona tj. da se učenik intelektualno i spoznajno razvija kroz različite društvene kontekste. Važno je da učenik razvije tolerantan i fleksibilan odnos prema tuđem mišljenju stvarajući pozitivno ozračje za razvoj ukupnog kritičkog mišljenja u zajednici (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015: 44).

6. ZAKLJUČAK

Kritičko je mišljenje složen proces na kojemu je potrebno kontinuirano i trajno raditi. Važno je od malih nogu djecu suočavati sa složenim situacijama i tekstovima kako bi se stvorila podloga za daljnji razvoj kritičkog mišljenja i čitanja. Tako će djeca kritički promišljati o pročitanoj i doživljenoj. Bit će slobodniji u izražavanju vlastitog mišljenja. U daljnjem razvoju kritičkog mišljenja veliku ulogu imat će odgojno-obrazovni proces tj. učitelj koji će svojim kompetencijama, znanjima i vještinama stvarati pozitivnu atmosferu u razredu i tako poticati učenike na kritičko promišljanje. Na taj način učenici neće biti pasivni u nastavnom procesu, već će samostalno razmišljati o primljenim informacijama i njihovoj valjanosti. Cilj razvoja kritičkog mišljenja kod učenika je da argumentirano iznose svoja stajališta i tvrdnje kojima će doći do čvrstih i neopozivih zaključaka.

Međutim, da bi se kritičko mišljenje razvijalo potrebno ga je vježbati. Primjerice, u nastavi hrvatskog jezika od iznimne važnosti je kritičko čitanje kojim se učenike potiče da čitaju s razumijevanjem. Na taj način će učenici proširiti svoje vidike i znanja, ali i obogatiti svoj vokabular. Kritičkim čitanjem nekog teksta učenici će prodrijeti u bit samog teksta što postaje posebno dragocjeno i važno u današnje vrijeme kada su učenici okruženi brojnim tehnologijama, i mnoštvom informacija. Zbog toga bi učenici trebali biti osposobljeni za samostalno pretraživanje brojnih izvora i kritičko promišljanje o njima kako bi bili sposobni procijeniti njihovu pouzdanost i valjanost. Tako će se formirati društveno odgovoran pojedinac koji neće površno preuzimati informacije. U svemu tom ogleda se važnost poticanja i razvoja kritičkog mišljenja kako u nastavi tako i u cjeloživotnom okruženju.

7. POPIS LITERATURE

1. Bežen Ante, „Put do izvrsnog udžbenika“, *Udžbenik i virtualno okruženje*, ur. Halačev Slavenka, 68, Školska knjiga, Zagreb, 2004.
2. Buchberger Iva, *Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas, Rijeka, 2012.
3. Grosman Meta, *U obranu čitanja*, Algoritam, Zagreb, 2010.
4. Kuhlthau Carol C., Maniotes Leslie K., Caspari Ann K., *Vodeno istraživačko učenje*, Školska knjiga, Zagreb, 2015.
5. Mandarić Blaženka Valentina, Razum Ružica, Barić Denis (ur.), *Nastavničke kompetencije*, Kršćanska sadašnjost, 2019.
6. Marsh Colin J., *Kurikulum*, Educa, Zagreb, 1994.
7. Matijević Milan, Topolovčan Tomislav, *Multimedijska didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 2017.
8. Meyer Hilbert, *Što je dobra nastava?*, Erudita, Zagreb, 2005.
9. Mijatović Antun, „Razvoj suvremenih pedagoških ideja“, *Osnove suvremene pedagogije*, ur. Antun Mijatović i dr., 41-51, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999.
10. Palekčić Marko, „Nastavni sadržaji i znanje“, *Osnove suvremene pedagogije*, ur. Antun Mijatović i dr., 288-289, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999.
11. Peko Anđelka, „Obrazovanje“, *Osnove suvremene pedagogije*, ur. Antun Mijatović i dr., 209-216, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1999.
12. Peko Anđelka i dr., „Udžbenik-interaktivni medij“, *Udžbenik i virtualno okruženje*, ur. Halačev Slavenka, 141-142, Školska knjiga, Zagreb, 2004.
13. Peti-Stantić Anita, *Čitanjem do (spo)razumijevanja*, Ljevak, Zagreb, 2019.
14. Rosanda Žigo Iva, *(S)misao kritike – udžbenik iz područja kritičkog mišljenja i akademskog pisanja*, Sveučilište Sjever, Koprivnica, 2015.

15. Rothstein Dan, Santana Luz, *Napravite samo jednu promjenu.....Naučite učenike da postavljaju vlastita pitanja*, Naklada Kosinj, Zagreb, 2012.
16. Sekulić-Majurec, „Suvremeni udžbenik u virtualnom okruženju“, *Udžbenik i virtualno okruženje*, ur. Halačev Slavenka, 96-98, Školska knjiga, Zagreb, 2004.
17. Vejić Julija, „Od klasične ka virtualnoj učionici-od klasičnog ka suvremenom udžbeniku“, *Udžbenik i virtualno okruženje*, ur. Halačev Slavenka, 103, Školska knjiga, Zagreb, 2004.

8. PRILOZI

8.1. Popis slika

Slika 1. Neargumentirana tvrdnja (<https://www.enago.com/academy/argument-papers-facilitate-research-advancement/>, posjet 25. travnja 2021.)

Slika 2. Mudra izreka (<http://uddk.hr/kutak-za-%C5%A1e-izreke>, posjet 3. svibnja 2021.)

Slika 3. Igra pogađanja riječi (<https://zimo.dnevnik.hr/clanak/word-snack-igra-rijecima-od-koje-se-necete-moci-odvojiti-satima---510228.html>, posjet 5. svibnja 2021.)

8.2. Popis tablica

Tablica 1. Popis riječi za vježbu povezivanja

Tablica 2. Popis riječi za složeniji oblik vježbe povezivanje

Tablica 3. Popis riječi za najsloženiji oblik vježbe povezivanja

Tablica 4. Popis riječi za vježbu izbacivanja „uljeza“