

Poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja učenika primjenom Sokratove dijaloške metode u nastavi

Bolčević, Valentina

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:698633>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

POUČAVANJE I RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA UČENIKA
PRIMJENOM SOKRATOVE DIJALOŠKE METODE U NASTAVI

- završni rad -

STUDENTICA: Valentina Bolčević

MATIČNI BROJ: 0009066018

STUDIJ: Sveučilišni dvopredmetni preddiplomski studij filozofije i pedagogije

MENTORICA: Iva Buchberger, mag. paed. et phil.

Rijeka, rujan 2015.

SADRŽAJ:

1. Uvod.....	5
2. Što je kritičko mišljenje?	7
2.1. Definiranje pojma kritičko mišljenje	7
2.2. Izvori teškoća u konceptualizaciji pojma kritičko mišljenje	8
2.3. Teorijske osnove kritičkog mišljenja.....	10
3. Obrazovanje i kritičko mišljenje	17
3.1. Važnost kritičkog mišljenja u obrazovanju	17
3.2. Poučavanje kritičkog mišljenja.....	20
4. Sokratova dijaloška metoda	26
4.1. Što je Sokratova dijaloška metoda?.....	26
4.2. Sokratova dijaloška metoda u Platonovim dijalozima	28
4.2.1. Prikaz Sokratove dijaloške metode u dijalogu <i>Teetet</i>	29
5. Sokratova dijaloška metoda u suvremenoj nastavi	37
5.1. Primjena Sokratove dijaloške metode u suvremenoj nastavi	37
5.2. Primjer Sokratove dijaloške metode u suvremenoj nastavi.....	41
6. Zaključak.....	45
7. Literatura.....	48

SAŽETAK

Kritičko je mišljenje sve više u fokusu razvoja suvremenog demokratskog društva i smatra se temeljnom vještinom za svakog pojedinca. S obzirom da se obrazovanje nameće kao dominantan prostor primjene i poučavanja kritičkog mišljenja, obrazovni sustavi mnogih zemalja vide kritičko mišljenje kao vrijedan resurs, a njegovo učenje i poučavanje kao jednu od misija suvremenog obrazovanja. Promjena fokusa u obrazovanju sa procesa usvajanja i reproduciranja sadržaja poučavanja na kritičko promišljanje o tim sadržajima, postaje ključno obilježje suvremenog obrazovanja. U tom je kontekstu, kritičko mišljenje kao oblik mišljenja koji integrira više intelektualne sposobnosti, temeljna vještina za svakog učenika. U poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja kod učenika važnu ulogu imaju nastavnici. Oni mogu primjenom određenih nastavnih metoda i oblika rada, poticati učenike na misaono aktivan pristup u procesu poučavanja koji zahtijeva primjenu kritičkog mišljenja. Jedna od nastavnih metoda koja pogoduje poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja jest Sokratova dijaloška metoda. Ova nastavna metoda traži od učenika aktivan pristup prema sadržaju poučavanja koji nastavnik iznosi u obliku problema, odnosno pitanja. Takva problemski orijentirana nastava, izrazito je djelotovorna upravo za poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, suvremeno obrazovanje, suvremena nastava, Sokratova dijaloška metoda

ABSTRACT

Critical thinking is getting in the focus of development for contemporary democratic society, and it is being considered a basic skill for every individual. Considering that education is imposing as a dominant space of application and teaching of the critical thinking, educational systems of many states see the critical thinking as a valuable resource, and the learning and teaching of it as a mission of contemporary education. In education, a shift in focus from process of adopting and reproduction of teaching content to critical thinking about the teaching content, is becoming a distinctive mark of contemporary education. In this context, critical thinking as a form of thinking which integrates higher intellectual capabilities, is a basic skill for any student. Teachers have important role in teaching and developing students critical thinking. They can, by using certain teaching methods and work forms, encourage students on intellectually active approach in teaching proces which demands application of critical thinking. One of teaching methods which favors teaching and developing critical thinking is the Socratic dialogue method. This teaching method demands, from a student, an active approach towards teaching content that teacher presents in a form of a problem and a question respectively. This problem solving oriented teaching is strongly beneficial for teaching and developing students critical thinking.

Key words: critical thinking, contemporary education, contemporary teaching, Socratic dialogue method

1. Uvod

Unatoč njegovoj dugoj tradiciji, kritičko je mišljenje tek u posljednjim desetljećima dvadesetog stoljeća stavljeno u fokus razvoja suvremenog društva. Razvojem suvremenog društava razvila se i potreba da svaki građanin suvremene demokratske države kritički promišlja. Takvim promišljanjem o sebi i svijetu oko sebe, čovjek postaje aktivni sudionik zajednice u kojoj živi, odnosno *zoon politikon* (Miliša i Ćurko, 2010). Kritičko mišljenje pridonosi promoviranju demokratskih procesa, poboljšanju kvalitete donošenja javnih odluka te liberalizaciji i jačanju pojedinaca. To bi značilo da ono olakšava pojedincima osloboditi se neistraženih pretpostavki i predrasuda te im pomaže da uspiju u karijerama unaprjeđujući njihove sposobnosti da rješavaju različite prepreke i probleme s kojima se susreću (Bassham i sur., 2008). Važnost je kritičkog mišljenja sve više naglašena i time da suvremeno demokratsko društvo potrebuje pojedince koji su sposobni kritički promišljati kako bi mogli odgovoriti zahtjevima vezanim uz tržište rada. Naime, jedna od posljedica razvoja tehnologije jesu velike i ubrzane promjene kompetencija potrebnih na radnome mjestu. U okviru toga, kritičko mišljenje ima značajnu ulogu što ga čini vrlo važnom vještinom za svakog pojedinca (Grozđanić, 2009). Suvremeno doba karakterizira i velika količina informacija s kojima su pojedinci suočeni na svakom koraku. Važno je da znaju kako tim informacijama pristupiti i na koji ih način iskoristiti, pa se u tom smislu upravo kritičko mišljenje iskazuje kao temeljni kognitivni resurs (Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011). Nadalje, kritičko se mišljenje ubraja i među poželjne osobine ličnosti. Unutar svake ljudske vrline nalaze se neke snage, a kao jednu od snaga vrline mudrosti i znanja mnogi autori prepoznaju u kritičkome mišljenju (Peterson i Seligman, 2004, prema Grozđanić, 2009). Na osnovu spomenutog može se zaključiti, kako se aktivan, promišljen i preispitujući odnos prema problemima privatnog i društvenog života koji karakterizira kritičko mišljenje, sve više prepoznaje kao temelj osobne i društvene dobrobiti. Iz tog je razloga kritičko mišljenje jedna od temeljnih vještina potrebnih pojedincu za uspješno uključivanje u društvo, kao i za poboljšanje i unaprjeđenje vlastitog i društvenog života današnjice.

S obzirom na prikazanu važnost kritičkog mišljenja u životu pojedinca i društva, nameće se pitanje na koji način, kada i gdje poučavati i razvijati kritičko mišljenje. Neki autori smatraju da poticanje prema kvalitetnom kritičkom promišljanju počinje u obiteljskom odgoju (Miliša i Ćurko, 2010). Međutim, osvrnuvši se na rasprave o suvremenim ishodima odgojno-obrazovnog rada, upravo se obrazovanje nameće kao dominantan prostor primjene kritičkog

mišljenja (Bošnjak, 2009). Da bi se kritičko mišljenje moglo primjenjivati u obrazovanju, te općenito u životu, potrebno ga je prije svega poučavati i razvijati u odgojno-obrazovnim institucijama poput škola. Upravo iz tog razloga, obrazovni sustavi mnogih zemalja vide kritičko mišljenje kao vrijedan resurs, a njegovo poučavanje kao jednu od misija suvremenog obrazovanja (Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011). Kao prilog i ilustracija tome u nastavku teksta navest će se nekoliko citata relevantnih autora koji su istaknuli upravo spomenutu važnost kritičkog mišljenja u obrazovanju i obilježili trendove razvoja suvremenih obrazovnih sustava.

„Nema nikakve sumnje da je kritičko mišljenje jedan od možda najvažnijih, ali i najizazovnijih ishoda dobrog poučavanja.“ (Grozđanić, 2009, str. 384)

„Uvježbavanje za kritičko mišljenje mora početi od prvih razreda osnovne škole, naravno uz kvalitetan nastavak u srednjoj školi.“ (Miliša i Ćurko, 2010, str. 71)

„(...) obrazovanje, tj. edukacija, ne smije nikad biti učenje pukih tehničkih znanja, već prije svega učenje kritičkog mišljenja.“ (Bogđanić, 2009, str. 45)

„(...) razvoj kritičkog mišljenja danas predstavlja neizostavan i eksplicitan cilj obrazovanja u takozvanim razvijenim zemljama, kao i ambiciju obrazovnih reformi u mnogim zemljama koje to nisu.“ (Pešić, 2003, str. 412)

Iz izdvojenih se citata može zaključiti kako su stremjenja suvremenog obrazovanja uistinu usmjerena na poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika. Jedan od razloga je taj što se kontekst suvremenog učenja i poučavanja uvelike promijenio. Naime, za razliku od tradicionalnog obrazovanja, odlika suvremenog obrazovanja postaje, između ostalog, kritičko preispitivanje sadržaja učenja, a ne njegovo pamćenje i reprodukcija. O prednostima nastave koja potiče razvoj i primjenu kritičkog mišljenja, govori i sama usporedba između kritičkog i reproduktivnog mišljenja. Za razliku od reproduktivnog mišljenja gdje je naglasak na pasivnoj apsorpciji informacija i njihovog ponavljanja, kritičko mišljenje pridonosi dubinskom razumijevanju sadržaja poučavanja i integraciji spoznaja. Dok, primjerice, učenici koji primjenjuju samo reproduktivno mišljenje ne povezuju informacije u smislenu cjelinu te se nalaze na razini bazičnog razumijevanja sadržaja poučavanja, učenici koji primjenjuju kritičko mišljenje isti sadržaj povezuju u smislene cjeline te im on predstavlja startnu točku, a ne cilj učenja (Buchberger, 2012). U tom je kontekstu kritičko mišljenje jedna od značajnih

vještina za svakog učenika, s obzirom da se njezinom primjenom kvalitetnije ostvaruju ciljevi i ishodi nastave te se poboljšava sudjelovanje učenika u nastavnom procesu. Zaključak je stoga, kako je potrebno da suvremeni kontekst učenja i poučavanja te nastavne metode i oblici rada koji ga prate, budu usmjereni na poučavanje i razvoj mišljenja višeg reda kakvo je kritičko mišljenje.

U skladu s time, svrha je ovog rada analizirati koncept kritičkog mišljenja, ukazati koja je važnost kritičkog mišljenja u suvremenom obrazovanju, istaknuti ulogu nastavnika u poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja kod učenika, te opisati i prikazati jednu specifičnu nastavnu metodu Sokratovu dijalošku metodu, koja pogoduje spomenutom poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja kod učenika.

2. Što je kritičko mišljenje?

2.1. Definiranje pojma kritičko mišljenje

Postoje brojne definicije i interpretacije toga što je kritičko mišljenje. Kada se nastoji ponuditi jasno i jednoznačno određenje pojma kritičkog mišljenja, nestaje suglasnost između teoretičara koji se njime bave (Bailin i sur., 1999). U prilog tome svjedoči i više od tridesetak definicija kritičkog mišljenja koje navodi Lipman (2003), a među njima se mogu uočiti i definicije nekolicine autora koji se mogu izdvojiti kao najzaslužnijima za njegovo definiranje i promoviranje. Jedan od njih je Dewey (2012) koji je kritičko mišljenje definirao kao aktivno, ustrajno i pomno razmatranje vjerovanja ili pretpostavljenih oblika znanja u svjetlu temelja (razloga) koji ih podupiru i daljnjih zaključaka do kojih vode. Deweyja se ujedno naziva i ocem modernog kritičkog mišljenja (Buchberger, 2012). Drugi je značajan autor i teoretičar kritičkog mišljenja Ennis (1996) koji smatra da je kritičko mišljenje logičko, refleksivno mišljenje koje je usmjereno na odlučivanje o tome u što vjerovati i što činiti. Drugim riječima, kritičko je mišljenje svjestan, a ne slučajan proces traženja i primjene dobrih razloga, gdje je potrebno da osoba preispituje utemeljenost vlastitog mišljenja. Kritičko mišljenje sadrži određene logičke sposobnosti i zahtijeva dobru informiranost, razvijanje i prosuđivanje argumenata, razlučivanje između izjava i pretpostavki te povlačenje racionalnih, valjanih zaključaka. Treći je autor i teoretičar Paul (2007) koji je kritičko mišljenje odredio kao intelektualni proces aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz (ili generiranih s pomoću) promatranja, iskustva, refleksije, rezoniranja ili komunikacije, koje služe kao vodič za vjerovanja i djelovanje.

Osvrnuvši se na kritičko mišljenje i obrazovanje u suvremenom kontekstu, te autore i teoretičare koji su značajni u tom području, potrebno je spomenuti Lipmana (2003) koji je razvio usko povezan obrazovni koncept s kritičkim mišljenjem kojeg je nazvao filozofija za djecu.¹

Iako se tri prikazane definicije kritičkog mišljenja međusobno razlikuju, mogu se uočiti njihovi zajednički elementi poput toga da je kritičko mišljenje aktivan intelektualni proces koji podrazumijeva primjenu određenih sposobnosti poput razmatranja vjerovanja pojedinca, logičke evaluacije informacija, odnosno razloga koji ih podupiru, te da je vodič za odluke o akciji i djelovanju pojedinca. Navedeno su uočili Bassham i sur. (2008) koji na temelju istaknutih elemenata kritičkog mišljenja uz dopunu nekih novih (primjerice, analiza i evaluacija argumenata, formuliranje opravdanih zaključaka) također definiraju kritičko mišljenje. Kritičko mišljenje određuju kao opći termin koji se pripisuje širokom okviru kognitivnih vještina i intelektualnih dispozicija potrebnih za efektivnu identifikaciju, analizu i evaluaciju informacija i argumenata, s ciljem otkrivanja i nadilaženja osobnih predrasuda i pristranosti, formuliranja i iznošenja uvjerljivih i opravdanih zaključaka, te donošenja razumnih i inteligentnih odluka o tome u što vjerovati i što činiti. Na osnovu dosad iznesenih definicija kritičkog mišljenja, za potrebe ovog rada kritičko će se mišljenje definirati kao *mišljenje višeg reda koje uključuje skup intelektualnih sposobnosti koje se primjenjuju na različitim informacijama, čija je primjena vođena određenim intelektualnim standardima*. Ova je definicija važna iz razloga što će se na temelju njezina razmatranja, u radu pokušati odrediti teorijske osnove kritičkog mišljenja. Potrebno je spomenuti kako kritičko mišljenje često sadrži negativnu konotaciju (Bassham i sur., 2008), međutim, cilj takvog mišljenja nije negativno kritiziranje, već argumentirano i razborito mišljenje, odnosno kvalitetno promišljanje o određenim problemima i događajima, koje se temelji na valjanim argumentima. U nastavku će se teksta nastojati objasniti izvori teškoća vezani uz konceptualizaciju pojma kritičko mišljenje.

2.2. Izvori teškoća u konceptualizaciji pojma kritičko mišljenje

Na osnovu pregleda postojećih definicija kritičkog mišljenja, moguće je uočiti tri dominantne strategije u njegovom definiranju (Flower, 1996, prema Pešić, 2003). To su

¹ Vidi više u: <http://ethicsinprogress.org/?p=437> Pristupljeno 17. kolovoza 2015.

navođenje definirajućih atributa (karakteristika koje su nužne i distinktivne za kritičko mišljenje), lista konstituenata kritičkog mišljenja (kognitivnih i dispozicionalnih) i opis područja primjene (donošenje odluka, rješavanje problema, kritičko čitanje/slušanje i analiza argumentacije). Govoreći o područjima koje obuhvaća sam koncept kritičkog mišljenja, Buchberger (2012) navodi kako su to učenje ispravnog rasuđivanja, aktivno usvajanje sadržaja i reflektivni pristup životu. Osvješćivanjem spomenutih strategija, unosi se red pri pokušaju pregleda postojećih definicija. Ove strategije ne samo da se međusobno ne isključuju, već su i logički povezane, jer sposobnosti koje se navode kao elementi kritičkog mišljenja logično proizlaze iz onoga što autor prepoznaje kao njegove definicijske odrednice (Pešić, 2003). Grozdanić (2009) također uočava problem u konceptualizaciji kritičkog mišljenja. Navodi kako su poteškoće u definiranju kritičkog mišljenja vezane uz to što ih dio autora rješava tako da kritičko mišljenje povezuju uz određeno područje primjene i/ili nude kriterije po kojima se može procjenjivati je li mišljenje kritičko ili nije.

Isto tako, među autorima se javlja određeno neslaganje oko toga treba li kritičko mišljenje poučavati kao opću vještinu koja će spontanom transferom omogućiti kritičko mišljenje u pojedinim područjima, ili se za svako područje ona treba posebno uvježbavati. Nadalje, većina autora prepoznaje i definira kritičko mišljenje kao višedimenzionalno i višerazinsko, te ga prepoznaje kao vještinu koja se može ciljano razvijati. S obzirom na to, ključne razlike u definicijama kritičkog mišljenja mogu se odrediti prema dvama kriterijima. Prvi se odnosi na pitanje postoji li kritičko mišljenje kao opća misaona vještina ili je ono područno specifična vještina, a drugi promatra li autor kritičko mišljenje kao jedinstven pojam. Drugim riječima, vidi li autor kritičko mišljenje kao vještinu i dispoziciju ka kritičkome mišljenju, ili ga vidi kao dio karaktera, odnosno motivacijsko obilježje pojedinca (Grozdanić, 2009). Tako primjerice Broom (2011) smatra da je kritičko mišljenje karakterna crta s obzirom da obuhvaća čovjeka kao kritičko biće u cjelini, dok ga većina autora vidi kao intelektualnu vještinu. Zaključak je kako pojam kritičkog mišljenja vjerojatno postaje jasniji kada mu se pristupi iz različitih perspektiva, pa je za njegovo bolje razumijevanje potrebno stjecanje uvida u što više različitih izvora (Grozdanić, 2009).

Bošnjak (2009) također navodi razloge zašto je jednoznačno određenje pojma kritičko mišljenje izostalo sve do danas. Prvi je razlog sama definicija kritičkog mišljenja. Naime, smatra se da je premalo razrađenih koncepcija, a veliki broj *ad hoc* definicija kritičkog mišljenja prilagođenih nekom specifičnom području ili kontekstu, što dovodi do heterogenosti upotrijebljenih termina. Drugi je problem kontekst upotrebe pojma kritičko

mišljenje, s obzirom da se u različitim kontekstima upotrebe naglašavaju različiti aspekti kritičkog mišljenja. Problematici su također i zahtjevi prakse, jer je praktičnost i primjenjivost koncepta kritičkog mišljenja u svakodnevnom poučavanju, istisnula potrebu njegovog dubljeg i ozbiljnijeg verificiranja. Posljedica toga, izostanak je teorijskih i znanstvenih refleksija na kritičko mišljenje. Nadalje, i sama složenost pojma kritičko mišljenje uključuje, ali i nejasno osmišljava, evaluaciju procesa mišljenja te njegove kognitivne i dispozicijske elemente. Bošnjak (2009) nadalje tvrdi da se kritičkome mišljenju može pristupiti na dva načina. Prvi je pristup *logički* u kojem je koncept kritičkog mišljenja određen kao strogo mišljenje unutar kojega postoje jasno određeni ciljevi, sredstva i postupci kojima se dolazi do određene spoznaje. U takvom je pristupu cilj riješiti neki problem ili ponuditi njegovo objašnjenje, a spoznaja do koje se dođe ostaje unutar specifičnog racionalnog diskursa. Drugi je pristup *liberalno obrazovni* koji koncept kritičkog mišljenja određuje kao skup vještina koje su raspoložive svim ljudima. Kritičko je mišljenje samostalan i prepoznatljiv skup misaonih alata i time neovisno o strogoj logičkoj proceduri pojedine istraživačke ili znanstvene discipline, a njegov objekt može postati svaki politički, društveni, obrazovni ili osobni problem. Od liberalno obrazovnog pristupa, polazi se i u ovom radu nastojeći pristupiti kritičkome mišljenju kao vještini koja se može razvijati kod svakog pojedinca koji je može primjenjivati u različitim situacijama.

2.3. Teorijske osnove kritičkog mišljenja

Na temelju prikazanih razloga poteškoća u konceptualizaciji kritičkog mišljenja, može se donijeti zaključak kako je potrebno preciznije definirati teorijske osnove na kojima počiva kritičko mišljenje. Za njihovo je definiranje ključno krenuti od određene definicije kritičkog mišljenja, odnosno razmatranja njegovih konstitutivnih elemenata. Stoga će se u nastavku rada analizirati ponuđena definicija kritičkog mišljenja prema kojoj je kritičko mišljenje (i) mišljenje višeg reda (ii) koje uključuje skup intelektualnih sposobnosti, (iii) čija je primjena vođena određenim intelektualnim standardima. U skladu s time, odredit će se koje su intelektualne sposobnosti specifične za kritičko promišljanje i time definirajuća odrednica kritičkog mišljenja kao mišljenja višeg reda. U okviru toga, razmotrit će se dva popisa intelektualnih sposobnosti koje kritičko mišljenje uključuje. Prvi popis navodi Facione (2011) koji ističe da se u jezgri kritičkog mišljenja nalazi sljedećih šest intelektualnih sposobnosti: *interpretacija, analiza, evaluacija, zaključivanje, objašnjenje i samoregulacija*. Navedenih

šest intelektualnih sposobnosti smatra se osnovom koju pojedinac mora imati kako bi mogao primjenjivati kritičko mišljenje na određenim informacijama poput rečenica, ideja, vjerovanja, stavova, tvrdnji, argumenata i sadržaja poučavanja. Svaka od ovih sposobnosti obuhvaća određene podspobnosti koje će se u nastavku teksta prikazati u tablici (*Tablica 1.*).

INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI KRITIČKOG MIŠLJENJA	
INTERPRETACIJA	<ul style="list-style-type: none"> - Kategorizacija informacija - Dekodiranje rečenica - Pojašnjenje značenja
ANALIZA	<ul style="list-style-type: none"> - Ispitivanje ideja - Identifikacija argumenata - Analiziranje argumenata
EVALUACIJA	<ul style="list-style-type: none"> - Procjena tvrdnji - Procjena argumenata
ZAKLJUČIVANJE	<ul style="list-style-type: none"> - Preispitivanje dokaza - Pretpostavljanje alternativa - Izvođenje zaključaka
OBJAŠNENJE	<ul style="list-style-type: none"> - Iznošenje rezultata - Opravdanje postupka - Prezentiranje argumenata
SAMOREGULACIJA	<ul style="list-style-type: none"> - Samoispitivanje - Samokorekcija

Tablica 1. Intelektualne sposobnosti koje uključuje kritičko mišljenje (Facione, 2011)

Sličan popis intelektualnih sposobnosti (*Tablica 2.*) navodi i Buchberger (2012), koja ističe da je kritičko mišljenje složeni proces i rezultat analize i vrednovanja tvrdnji, pronalaženja opravdanja za te tvrdnje, usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama i generiranje prigovora tvrdnjama te zauzimanja stava na kraju tog procesa. Kritičko je mišljenje, stoga ono mišljenje koje uključuje primjenu sljedećih intelektualnih sposobnosti:

INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI KRITIČKOG MIŠLJENJA
- Sposobnost analize pojmova, informacija i gledišta
- Sposobnost razlikovanja relevantnih i irelevantnih informacija unutar zadanog konteksta
- Sposobnost interpretacije informacija
- Sposobnost povezivanja prethodnog znanja i novih informacija te različitih informacija iz različitih područja
- Sposobnost sinteze informacija
- Sposobnost organizacije sadržaja u smislenu cjelinu
- Sposobnost razlikovanja opravdanih i neopravdanih tvrdnji
- Sposobnost sagledavanja predmeta rasprava iz različitih gledišta
- Sposobnost vrednovanja informacija i gledišta
- Sposobnost formiranja stavova i zastupanja ideja
- Sposobnost opravdanja stavova, gledišta
- Sposobnost preuzimanja aktivne uloge u procesu učenja
- Sposobnost zamišljanja mogućih situacija
- Sposobnost nadgledanja i procjenjivanja vlastitog razumijevanja informacija
- Sposobnost usmjeravanja vlastita mišljenja k ispravnosti

Tablica 2. Intelektualne sposobnosti kritičkog mišljenja (Buchberger, 2012)

Na temelju navedenih popisa intelektualnih sposobnosti, uočava se njihova povezanost i međusobno nadopunjavanje. Primjerice, za uspješnu analizu i evaluaciju argumenta potrebno je, osim sposobnosti identificiranja argumenta, imati razvijenu i sposobnost analiziranja argumenta, odnosno izdvajanja premisa i konkluzije te sposobnost procjene valjanosti argumenta. Isto tako, na osnovu opisa misaone aktivnosti koju podrazumijeva pojedina intelektualna sposobnost, vidljivo je zašto se kritičko mišljenje smatra mišljenjem višeg reda.

Ono naime zahtijeva određeni misaoni napor čime se kritičko mišljenje razlikuje od uobičajenog automatiziranog narativnog i formalnog promišljanja o informacijama iz okoline. Cilj je, međutim, postići da upravo kritički način promišljanja postane uobičajeni način obrade informacija pojedinaca, s obzirom na učinkovitost tog intelektualnog pristupa. Tome u prilog svjedoče razlike koje karakteriziraju nekritičko i kritičko promišljanje pojedinaca (Tablica 3).

RAZLIKE NEKRITIČKOG I KRITIČKOG PROMIŠLJANJA	
POJEDINCI KOJI NE MISLE KRITIČKI	POJEDINCI KOJI MISLE KRITIČKI
<ul style="list-style-type: none"> - često misle na način koji je nejasan, neprecizan i netočan - njihovo je mišljenje često posljedica egocentrizma, sociocentrizma, relativističkog načina mišljenja i neopravdanih pretpostavki - ne vrednuju kritičko mišljenje - pretvaraju se da znaju više od onoga što zaista znaju te ignoriraju svoja ograničenja - zatvorenog su uma te se opiru kritikama njihovih vjerovanja - vjerovanja češće temelje na vlastitim interesima i predrasudama - nedostaje im svijest o vlastitim uvjerenjima i predrasudama - grade stavove koji odgovaraju grupi, nekritički slijede vjerovanja i vrijednosti drugih - lako ih se omete nepotrebnim informacijama te im nedostaje sposobnost uočavanja bitnog - boje se i odbijaju ideje koje izazivaju 	<ul style="list-style-type: none"> - teže jasnoći, preciznosti, točnosti te drugim standardima kritičkog mišljenja - osjetljivi su na egocentrizam, sociocentrizam te druge prepreke u oblikovanju kritičkog mišljenja - razumiju važnost kritičkog mišljenja za pojedinca, ali i društvo u cjelini - posjeduju intelektualnu iskrenost, priznaju ono što ne znaju te prepoznaju svoja ograničenja - otvorenog uma slušaju suprotna stajališta te prihvaćaju kritike njihovih vjerovanja - svoja vjerovanja temelje na činjenicama i dokazima, a ne na vlastitim preferencijama i interesima - svjesni su svojih uvjerenja i predrasuda koje oblikuju način na koji percipiramo svijet - misle samostalno i ne boje se iskazati neslaganje s mišljenjem grupe

<p>njihova osnovna vjerovanja</p> <ul style="list-style-type: none"> - često su relativno ravnodušni prema istini te im nedostaje znatiželja - nemaju tendenciju ustrajnosti kada se suoče s intelektualnim preprekama ili poteškoćama 	<ul style="list-style-type: none"> - sposobni su shvatiti bit problema, bez da ih ometaju detalji - imaju intelektualnu hrabrost suočiti se i ocjeniti ideje koje izazivaju njihova osnovna vjerovanja - teže istini te su znatiželjni - imaju intelektualnu ustrajnost da teže uviđati istine bez obzira na prepreke i poteškoće
--	---

Tablica 3. Razlike nekritičkog i kritičkog promišljanja (Bassham i sur., 2008).

Nadalje, potrebno je razmotriti određene prepreke koje sputavaju pojedince u ostvarivanju kritičkog mišljenja. Među spomenute prepreke mogu se ubrojiti, primjerice, nedostatak važnih pozadinskih informacija, siromašne čitalačke sposobnosti, predrasude, praznovjerje, vršnjački pritisak, sklonost konformizmu, provincijalizam, uskumnost, misaona zatvorenost, nepouzdanje u vlastito rasuđivanje, stereotipizacija, racionalizacija, poricanje, kratkoročno mišljenje, selektivna percepcija i memorija, samozavaravanje i strah od promjena. Osim navedenih, mogu se još izdvojiti i egocentrizam, sociocentrizam, vjerovanje temeljeno na neopravdanim pretpostavkama, relativizam u mišljenju te vjerovanje temeljeno na očekivinjima (*wishfull thinking*) (Bassham i sur., 2008). Na temelju iznesenog može se zaključiti, kako je kritičko mišljenje ono mišljenje koje se može uspješno primjenjivati tek kada su mu navedene prepreke otklonjene, odnosno kada je „intelektualna oblikovanost“ pojedinca takva da otvara put ka kritičkome mišljenju.

Drugi dio definicije kritičkog mišljenja odnosi se na primjenu kritičkog mišljenja kao mišljenja vođenog određenim intelektualnim standardima u tom procesu. Drugim riječima, ukoliko se uspješno želi primjeniti kritičko mišljenje, važno je u tom procesu pridržavati se određenih pravila koje kritičko mišljenje podrazumijeva. U okviru toga, moguće je izdvojiti nekoliko pravila, odnosno intelektualnih standarda kojima je kritičko mišljenje upravljano, a to su: *jasnoća, preciznost, točnost ili ispravnost, značajnost ili relevantnost, konzistentnost, logička ispravnost, potpunost i poštenje*. Prvi standard kritičkog mišljenja, jasnoća, odnosi se na jasno razumijevanje koncepcija, specifičnih ciljeva i prioriteta, procjenu mogućnosti te jasno razumijevanje problema s kojima se osoba susreće. Takvo samorazumijevanje može biti postignuto jedino ako se vrednuje i traži jasnoća misli. Drugi je standard preciznost koji se odnosi na inzistiranje na preciznim odgovorima na precizna pitanja poput: Koji je točno

problem s kojim se suočavamo? Koje su nam točno alternative? Što je točno prednost ili nedostatak pojedine alternative? Kritički se misli jedino kada je osoba već naviknuta tražiti takve precizne odgovore. Treći je standard točnost ili ispravnost što znači da kritičko mišljenje podrazumijeva vrednovanje istine, odnosno točnih i ispravnih informacija. Četvrti je standard značajnost ili relevantnost koji se odnosi na izdvajanje informacija važnih za prepoznavanje snage nečijeg argumenta, što je ujedno i jedna od prije spomenutih intelektualnih sposobnosti. S obzirom da je kritičko mišljenje logički upravljano mišljenje, jedan je od njegovih temeljnih standarda i konzistentnost. Prema logičkom poimanju konzistentnosti, ukoliko pojedinac ima konzistentna vjerovanja ona su istinita, a u suprotnome su barem neka od njih neistinita. Osim logičke, postoji i praktična (ne)konzistentnost kada pojedinac govori jedno, a radi drugo. Kritičko mišljenje, s obzirom da uvažava istinu, usmjereno je na traženje (ne)konzistentnosti u argumentima drugih, kao i u mišljenju samog mislioca. Osim konzistentnosti, važan je standard i logička ispravnost. Misliiti logički znači misliti ispravno, odnosno izvoditi (povlačiti) valjane zaključke iz tuđih i vlastitih vjerovanja. Standard kritičkog mišljenja je i potpunost koja se odnosi na to da se u većini slučajeva, naspram površnom mišljenju, preferira dublje i potpunije mišljenje kakvo je kritičko, koje je potrebno kada se vode određene „osjetljive“ rasprave (primjerice iz područja etike). Posljednji standard kritičkog mišljenja je poštenje koje se odnosi na to da je kritičko mišljenje otvoreno, nepristrano te oslobođeno predrasuda (Bassham i sur., 2008).

Prikazana analiza konstitutivnih elemenata kritičkog mišljenja pomaže da se barem okvirno, prikaže što je kritičko mišljenje i što ono općenito kao pojam obuhvaća i podrazumijeva. Osim intelektualnih sposobnosti i standarda povezanih s kritičkim mišljenjem, mogu se uočiti i sljedeće njegove dimenzije: *baza znanja, kognitivne operacije i motivacija*. Kritičko je mišljenje prema tome, višestrani kognitivni konstrukt, induktivne, deduktivne i kreativne naravi, koji obuhvaća heterogeni skup vještina te zahtijeva motivaciju pojedinca za njihovu primjenu (Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011). Osim što je višestrani kognitivni konstrukt, kritičko je mišljenje i višestrano s obzirom na područje njegove primjene. Ono je po svojoj prirodi transferno u različita područja, odnosno interdisciplinarno, zbog čega se može promatrati njegova primjena iz različitih perspektiva poput društvene (uloga kritičkog mišljenja u promicanju demokratskih vrijednosti), obrazovne (uloga kritičkog mišljenja u pristupu sadržaju poučavanja) ili pak psihološke (mišljenje kao fenomen proučavanja psihologije). S obzirom da je društvena perspektiva kritičkog mišljenja bila prikazana u uvodnom djelu rada, a obrazovna je predmet analize u sljedećem poglavlju, u

nastavku rada prikazat će se analiza kritičkog mišljenja iz perspektive kognitivne psihologije. O okviru toga, Van Gelder (2005) je s gledišta spomenute psihološke discipline, došao do sljedećih postavki o kritičkom mišljenju:

- Kritičko je mišljenje teško. Riječ je o vrlo kompliciranom procesu koji se ne aktivira spontano, jer je ljudima prirodno narativno i formalno mišljenje. Kritičko mišljenje integrira više razine mišljenja, pa tako zahtijeva dodatni napor koji mnogi nisu spremni uložiti.
- Vježbanje kritičkog mišljenja vodi do uspjeha. Samo poučavanje načelima kritičkog mišljenja bez vježbanja neće do njega dovesti. Pritom je u uvježbavanju nužno slijediti neka pravila: mora se uvježbavati s punom koncentracijom, s jasno određenim ciljem k poboljšanju, uvježbavati aktivnosti u koje je uključena težina vještina, a na više razine integriranja se prelazi kada su niže dovedene do visokog stupnja usvojenosti i sve to uz vođenje i pravodobne povratne informacije.
- Za uspješan transfer kritičkog mišljenja je potrebna vježba. Ne može se očekivati da će vještine kritičkog mišljenja naučene u nekom području biti automatski primjenjene u drugim područjima. Kada se na jednoj vrsti sadržaja uvježba neka kognitivna vještina, još je u procesu poučavanja potrebno inicirati otkrivanje drugih konteksta primjene.
- U procesu poučavanja kritičkom mišljenju nužno je poučavati i o njegovim teorijskim postavkama. Dobar uvid u postavke omogućit će sustavnije samoopažanje i korekciju pogrešaka.
- Osim verbalno, zaključivanje i njegovu argumentaciju korisno je prikazivati u shemama ili argumentacijskim mapama. Neka su istraživanja pokazala da je takav način prezentacije mišljenja bolji od verbalnog za učenike, ali i za nastavnike koji daju povratnu informaciju.
- Potrebno je osvijestiti pojam perzistencije gledišta. Naime, određeno gledište negativno utječe na kvalitetu kritičkog mišljenja. Stoga je važno uložiti dodatni trud u otkrivanje dokaza koji bi mogli biti suprotstavljeni našem gledištu, još pomnije ih razmotriti i biti spremni na promjenu gledišta ako se za to pojave valjani razlozi.

Na osnovu prikazanih postavki o kritičkome mišljenju iz gledišta kognitivne psihologije, moguće je uočiti određenu povezanost s obrazovnim procesom u kojem je kritičko mišljenje dio poučavanja učenika u nastavi. Ta se povezanost uočava u uvježbavanju kritičkog mišljenja na određenom sadržaju poučavanja, transferu kritičkog mišljenja na sadržaje poučavanja iz različitih nastavnih predmeta, poučavanju učenika o teorijskim postavkama kritičkog mišljenja, davanju povratnih informacija od strane nastavnika te osvješćivanju ispravnosti gledišta učenika. Daljnja povezanost između kritičkog mišljenja i obrazovanja razmotrit će se u poglavlju koje slijedi.

3. Obrazovanje i kritičko mišljenje

3.1. Važnost kritičkog mišljenja u obrazovanju

Povezanost između kritičkog mišljenja i obrazovanja uočava se kada se istaknu zahtjevi suvremenog obrazovanja. Naime, eksplicitno se kao jedan od zadataka suvremenog obrazovanja ističe upravo poučavanje i razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja kod učenika (Bogdanić, 2009; Miliša i Ćurko, 2010; Pešić, 2003). Tako se zadatak suvremenog obrazovanja ne sastoji samo u usvajanju posebnih znanja i vještina svojstvenih nekom sadržaju poučavanja, već i u stvaranju pretpostavki za usvajanje i razvijanje određenog stila rada i stila mišljenja (Kalin, 1982). Drugim riječima, za nastavnike i pedagoge je, između ostalog, važno i jesu li učenika naučili misliti, odnosno jesu li u dovoljnoj mjeri unaprijedili i razvili mišljenje učenika. Time je naglašena promjena fokusa u suvremenom obrazovanju, odnosno školama, čiji zahtjev postaje kritičko promišljanje o sadržaju poučavanja, a ne isključivo njegovo usvajanje i reprodukcija (Pešić, 2003).

Isto tako, zadatak suvremenog obrazovanja sve više postaje obrazovanje za samoobrazovanje, osposobljavanje za samostalno učenje, odnosno samostalno stjecanje znanja i ovladavanje metodama i tehnikama stjecanja znanja i učenja. Upravo je u tom kontekstu, kritičko mišljenje jedna od vještina koja se može primjenjivati u samostalnom, kontinuiranom cjeloživotnom stjecanju znanja. Nadalje, u suvremenom se obrazovanju odnosno nastavi, sve manje oslanja isključivo na sposobnosti pamćenja, a sve više i na sposobnosti stvaralačkog i kritičkog promišljanja. Tako postaje poželjna ona nastava u kojoj se poučavaju sadržaji koji zahtijevaju ozbiljne misaone napore i u kojoj se obrada tih sadržaja zasniva na što svestranijoj misaonoj aktivizaciji i što potpunijem misaonom osamostaljivanju učenika (Kalin, 1982). Takav oblik nastave pomaže učeniku da stekne određene generičke vještine koje će moći primjenjivati u različitim sadržajima poučavanja, ali i u svakodnevnom životu. Kritičko mišljenje zadovoljava upravo potreban kriterij suvremenog obrazovanja koji se odnosi na multilogičnost i prenosivost znanja i vještina na različita obrazovna područja, kao i područja ljudskog života izvan škole (Bošnjak, 2009). To znači da je zadatak suvremenog obrazovanja, između ostalog, učiti učenike kako, a ne što misliti, odnosno osposobiti ih za primjenu generičke vještine kritičkog mišljenja. U prilog tome, u nastavku će se izdvojiti citati u kojima se ističe spomenuta potreba usmjerenosti obrazovanja prema mišljenju učenika.

„(...) suvremenu školu i učenje u užem smislu, odlikuje usmjerenost ponajprije razvijanju sposobnosti mišljenja, a ne kao prvo usmjerenost stjecanju znanja.“ (Kalin, 1982, str. 8)

„Njen cilj (nastave – (op.a.)) ne smije biti uvježbavanje pamćenja, nego razvijanje moći rasuđivanja i moći zaključivanja.“ (Kalin, 1982, str. 12)

Uočava se kako je poučavanje i razvijanje sposobnosti mišljenja u obrazovanju jedan od poželjnih i važnih ciljeva suvremenog obrazovanja. Razlozi tome mogu se uočiti u usporedbi suvremenog obrazovanja s tradicionalnim. Prvo, suvremeno je obrazovanje više podložno dijalogu između učenika i nastavnika, što ga čini komunikativnijim i otvorenijim, čime se razvijaju pretpostavke za misaonu aktivizaciju učenika, za razliku od tradicionalnog obrazovanja koje se temelji na prepričavanju, monologu i dominaciji frontalne metode rada. Drugo, dok tradicionalno obrazovanje naglašava stjecanje i reprodukciju činjeničnog znanja mehaničkim pamćenjem sadržaja poučavanja, suvremeno obrazovanje teži rasuđivanju, proučavanju i istraživanju sadržaja poučavanja te pronalaženju, a ne reprodukciji rješenja zadataka. I treće, suvremeno obrazovanje za razliku od tradicionalnog koje teži pamćenju gotovih sudova i zaključka, usmjereno je na izgradnju sudova i zaključka te domišljanje i traganje za novim rješenjima (Kalin, 1982). U navedenim se razlikama između tradicionalnog i suvremenog obrazovanja, jasno uočava da je usmjerenost suvremenog obrazovanja na mišljenje učenika, zapravo usmjerenost na kritičko mišljenje učenika. Usporedba tradicionalnog i suvremenog obrazovanja upućuje na zaključak kako su određena obilježja suvremenog obrazovanja vezana upravo uz kritičko mišljenje, odnosno aktivaciju intelektualnih obrazaca ponašanja kod učenika koji odgovaraju kritičkome mišljenju, poput preuzimanja aktivne uloge u procesu poučavanja, analiziranja i interpretiranja sadržaja poučavanja, evaluaciji sudova i argumenata s kojima se učenici susreću u poučavanju, kao i u izvođenju i pronalaženju alterantivnih rješenja i njihovu sagledavanju iz različitih perspektiva.

S obzirom na spomenuto, kada se uzme u obzir kritičko mišljenje u obrazovanju, vrijedi mu posvetiti punu pozornost (Grozđanić, 2009). Na našim je prostorima istraživanje na temu važnosti kritičkog mišljenja u obrazovanju proveo Kvašček (1969) koji je došao do rezultata da razvijenost/razvijanje kritičkog mišljenja učenika pozitivno utječe na kvalitetu njihovih metoda učenja, posebno na njihovu sposobnost procjenjivanja znanstvene vjerodostojnosti gradiva i ideja, na pronalaženje mogućnosti najadekvatnije primjene tih ideja u različitim situacijama, na sposobnost uvida koji se zaključci mogu izvesti iz zadanog teksta, na

sposobnost pronalaženja zajedničke osnove, na mogućnost preciznijeg iskaza vlastitim riječima i pronalaženje vlastitih primjera. Bošnjak (2009) je nastojao istražiti da li je kritičko mišljenje primjenjivo na nastavu sociologije u srednjim strukovnim školama i gimnazijama. Došao je do rezultata da kritičko mišljenje jest primjenjivo u okviru nastave sociologije, koje uz određene preinake, može biti sastavnim dijelom planiranja i programiranja u postojećoj nastavnoj praksi. Osvrnuvši se na kritičko mišljenje kao transfernu vještinu koja se može primjenjivati u različitim područjima poučavanja, rezultat ovog istraživanja može poslužiti kao dokaz kako je kritičko mišljenje moguće razvijati i primjenjivati na različitim sadržajima poučavanja. Na našim prostorima, međutim, recentnija istraživanja osim spomenutih o kritičkome mišljenju i njegovoj primjeni u nastavi nisu provedena ili nisu objavljena. To upućuje na mogući zaključak kako je vrijednost kritičkog mišljenja u obrazovanju u nas još uvijek nedovoljno prepoznata.

Za razliku od toga, strani autori koji se bave fenomenom obrazovanja i kritičkog mišljenja proveli su brojna istraživanja na spomenutu temu. Nekoliko njih, došlo je do rezultata kako upravo obrazovanje utječe na razvoj vještine kritičkog mišljenja učenika, što je posebice vidljivo kod učenika u višim razredima gdje je kritičko mišljenje potrebno primijeniti na složenijem sadržaju poučavanja (Beck i sur., 1992; Brooks i Shepard, 1990; Drouin, 1992; Hill, 1995; Mines i sur., 1990; prema Young i Warren, 2011). Bassham i sur. (2009) također ističu argumente zašto je važno da upravo kritičko mišljenje bude dio nastave u školama, te navode da s obzirom da kritičko mišljenje zahtijeva primjenu složenih kognitivnih vještina na prezentirane informacije, ono unaprijeđuje mogućnosti učenika da razumiju sadržaje o kojima se raspravlja u udžbenicima i na nastavi. Da Silva Almeida i Rodrigues Franco (2011) spominju kako je u obrazovnom kontekstu, kritičko mišljenje resurs koji omogućuje učenicima da prisvoje analitički i evaluativni stav spram njihovog učenja, čime se usavršava kvaliteta procesa učenja. S druge strane, proces učenja pridonosi postepenom razvijanju i poboljšavanju vještine kritičkog mišljenja. Nadalje, smatra se da što je bolje razumijevanje nastavnog sadržaja, to će ciljevi i ishodi učenja biti lakše ostvareni. Kvalitetno učenje, učenje razumijevanjem, sastoji se u procesu organizacije i strukturiranju materijala na temelju shvaćanja smisla. Tim kognitivnim operacijama upravlja, između ostalog, i kritičko mišljenje. U obrazovnom se procesu ishodi učenja najčešće prikazuju i vrednuju uz pomoć Bloomove taksonomije koja obuhvaća nekoliko razina kognitivne manipulacije sadržajem poučavanja: evaluaciju, sintezu, analizu, primjenu, razumijevanje i posjedovanje znanja (Bloom i Krathwohl, 1956). Bloomovu su taksonomiju revidirali Anderson i Krathwohl (2001) koji

umjesto spomenutog navode stvaranje, evaluaciju, analizu, primjenu, razumijevanje i pamćenje sadržaja poučavanja. U opisu pojedinih razina mišljenja, obje taksonomije povezuje upravo kritičko mišljenje s najvišim razinama kognitivnog procesuiranja kod učenika. Kritičko mišljenje stoga pridonosi poboljšanom sudjelovanju učenika u nastavnom procesu, zbog čega je poželjno da ima prepoznatu važnost u obrazovnim kurikulumima te da njegovo poučavanje postane dio svakodnevne obrazovne prakse.

3.2. Poučavanje kritičkog mišljenja

Temeljnu ulogu u poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja kod učenika u školama imaju nastavnici. Oni imaju najviše mogućnosti za poticanje i razvoj učenčkih sposobnosti i vještina, pa tako i kritičkog mišljenja. Ishodi nastavnikova poučavanja morali bi adekvatno utjecati na kognitivni i afektivni razvoj učenika. U takvim se okolnostima pred nastavnike postavljaju zahtjevi za održanjem kvalitete poučavanja i pomoći učenicima u usvajanju različitih vještina te strategija učenja i promišljanja koje će im biti korisne i nakon završetka obrazovanja. S obzirom da je jedna od takvih vještina i kritičko mišljenje, poželjno bi bilo da nastavnikovo kvalitetno poučavanje bude takvo da navodi učenika da primjenjuje kritičko mišljenje na sadržaju poučavanja, učeći time kritički promišljati o događajima i pojavama u svijetu općenito (Grozđanić, 2009). U tradicionalnom obrazovanju naglašena je transmisivska uloga nastavnika kao eksperta koji prenosi znanje učenicima koji su evaluirani na temelju usvojene količine sadržaja poučavanja. Posljedica toga jest da učenici postaju pasivni subjekti nastave zbog čega ne razvijaju vještine potrebne za samostalno rješavanje problema. S obzirom da se tradicionalni pristup učenju i poučavanju u kojem je naglasak na usvajanju i reprodukciji gradiva pokazuje sve više neučinkovitim, poželjno bi bilo da nastavnici primjenjuju metode u poučavanju koje stvaraju aktivne, a ne pasivne učenike. U tom je kontekstu uloga nastavnika da potiču učenike na misaono angažirano sudjelovanje u nastavnom procesu. Drugim riječima, u suvremenom se obrazovanju od nastavnika očekuje, između ostalog, da poučavaju i razvijaju vještinu kritičkog mišljenja kod učenika.

Želi li se doista poticati učenike na kritičko mišljenje, potrebno je s jedne strane ostaviti dovoljno vremena u nastavi za njegovo uvježbavanje, ali je važno i osposobiti nastavnike da ga poučavaju (Grozđanić, 2009). Međutim, prije no što se nastavnike osposobi i podučiti kojim se postupcima kod učenika potiče i razvija kritičko mišljenje, potrebno je uvjeriti se mogu li i

nastavnici sami kritički misliti (Pešić, 2003). Pri poučavanju učenika kritičkome mišljenju važna je i percepcija nastavnika o samome pojmu kritičkog mišljenja (Bailin i sur., 1999). Grozdanić (2009) ističe kako većina nastavnika kritičkim mišljenjem naziva ono mišljenje koje udovoljava trima kriterijima: provodi se radi odluke o tome u što vjerovati ili što činiti, osoba koja kritički misli pokušava slijediti standarde adekvatnosti i točnosti prikladne za mišljenje, te da mišljenje ispunjava relevantne standarde do neke granične razine. Objašnjavajući pojam kritičkog mišljenja, nastavnici se zalažu za gledište da kritičko mišljenje nije posebna vrsta mišljenja, nego je to pitanje kvalitete. Drugim riječima, kritičko je mišljenje, za razliku od nekritičkog, dobro mišljenje.

Swartz i Parks (2007, prema Bjelanović Dijanić, 2012) naglašavaju dva pristupa u poučavanju učenika kritičkom mišljenju. Prvi je *infuzija* pristup gdje se uz sadržaj predmeta paralelno poučavaju i vještine kritičkog mišljenja. U drugom, *ugrađenom* pristupu, te se vještine potiču indirektno bez da se učenicima o tome išta govori. Bez obzira o kojem pristupu se radi, najbolji način poučavanja i razvijanja kritičkog mišljenja kod učenika jest ugraditi ga u način pristupa nastavnom gradivu. Da bi se to uspješno izvelo, nastavnici bi trebali:

- Osigurati vrijeme i prigode za uvježbavanje kritičkog mišljenja;
- Dopustiti učenicima da promišljaju i teoretiziraju;
- Prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja;
- Promicati aktivnu uključenost učenika u proces učenja;
- Osigurati učenicima nerizično okruženje bez mogućnosti poruge;
- Izraziti uvjerenje u sposobnost svih učenika za donošenje kritičkih sudova;
- Cijeniti kritičko mišljenje.

Teorijskim osnovama poučavanja i razvoja kritičkog mišljenja bavio se i Klooster (2001), koji je uočio nekoliko osnovnih faza u tijeku nastavnikova poučavanja učenika kritičkome mišljenju. On je predložio tzv. A-B-C model nastave za poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja koji se sastoji od nekoliko faza. Prva je faza iščekivanja (*anticipation phase*) u kojoj nastavnik osmišljava aktivnosti koje će zaokupiti znatiželjnost učenika i pomoći im integrirati ono što trebaju naučiti sa onime što već znaju. Cilj je ove faze uključiti učenike u aktivno sudjelovanje u nastavi različitim metodama poput postavljanja pitanja i uspoređivanja odgovora i ideja. U ovoj fazi nastavnici trebaju uzeti u obzir ono što učenici već znaju te potaknuti znatiželju kod učenika za ono što ne znaju. U drugoj fazi gradnje znanja (*building*

knowledge phase) nastavnik učenicima prezentira novi nastavni sadržaj, informacije i ideje sadržaja poučavanja s kojim se učenici još nisu susreli. Ponovo je naglasak na aktivnim i interaktivnim metodama poučavanja u kojima je učenik aktivni mislilac, odnosno aktivno uključen u konstrukciju i stjecanje novih spoznaja. U trećoj fazi integracije (*consolidation phase*) od učenika se traži da percipiraju značaj novostečenih znanja. U ovoj je fazi naglasak na tome da učenici iznjete sadržaje prezentiraju „vlastitim riječima“, da pronađu načine primjene tog znanja u rješavanju problema te evaluiraju kvalitetu ili interpretiraju smisao ideja s kojima su se susreli. Umjesto da inzistira na tome da svi učenici uoče isti smisao sadržaja poučavanja, nastavnik vrednuje individualnost i kreativnost učenja. Integriranje je vrijeme refleksije, rasprave između učenika u razredu, vrijeme za osmišljavanje načina kako sadržaj učenja može biti upotrebljen i izvan učionice, kao i konačno donošenje sudova o naučenome. Poput A-B-C modela nastave i tradicionalna artikulacija nastavnog sata također obuhvaća tri faze: fazu preparacije, odnosno pripreme za izvođenje nastavnog procesa, fazu realizacije, odnosno izvođenje ili ostvarivanje procesa učenja i nastave te fazu evaluacije koja se odnosi na vrednovanje ostvarenog u procesu učenja i nastave (Bognar i Matijević, 2002). U fazi preparacije nastavnik svoje poučavanje započinje ponavljanjem sadržaja kojeg su učenici trebali usvojiti na prethodnom satu. Potom u fazi realizacije nastavnik učenicima prenosi novi sadržaj poučavanja i to najčešće putem frontalnog oblika rada, a učenici sjede i u tišini zapisuju informacije koje nastavnik govori. Na kraju u fazi evaluacije, nastavnik postavlja pitanja učenicima s ciljem utvrđivanja usvojenosti informacija, vrednujući tako njihovu sposobnost reprodukcije sadržaja koji im je bio prezentiran (Klooster, 2001).

Na temelju usporedbe tradicionalno artikulirane nastave sa A-B-C nastavom, vidljivo je kako je primaran cilj tradicionalne nastave prenijeti učeniku što veću količinu informacija, pritom ne tražeći od učenika značajno promišljanje o sadržaju učenja kao ni sudjelovanje u konstrukciji i aktivnom stjecanju novih spoznaja. Time je misaona aktivnost učenika uvelike reducirana, za razliku od one aktivnosti koju zahtijeva A-B-C model nastave. Neke od navedenih aktivnosti A-B-C modela nastave navodi i Grozdanić (2009) koja kao ključne postupke u nastavi koja pridonosi poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja izdvaja: suradničko učenje, rad u malim skupinama, grupnu raspravu, poticanje istraživanja u nastavi i stavljanje učenika u poziciju da sami izvlače zaključke. Miller (2003) također uočava aktivnosti i metode u nastavi koje pridonose poučavanju i razvoju vještine kritičkog mišljenja, a to su: analiza problema iz stvarnog života, izvedba utemeljena na rješavanju problema, verbaliziranje dokaza koji podržavaju argumente ili odluke, ekstenzivno pisanje, obraćanje

pozornosti na ozračje u učionici i grupni rad u učionici i izvan nje. Prema tome, ukoliko se želi potaknuti mišljenje učenika na nastavi, posebice onog kritičkog, poželjno je da se spomenute nastavne metode, oblici rada i ostale aktivnosti primjenjuju u nastavnom procesu. Isto tako, da bi se otvorio put ka poučavanju i razvijanju kritičkog mišljenja kod učenika, poželjno bi bilo smanjiti količinu nastavnog sadržaja i ne inzistirati na pamćenju i reprodukciji kao osnovnom ishodu poučavanja. Zaključak je stoga, kako usvajanje određene količine posebnih znanja te ovladavanje mnoštvom činjenica, u čemu se često iscrpljuje najveći dio energije nastavnika i učenika, nikako nije i ne bi trebao biti glavni zadatak nastave ukoliko je njezin cilj poučavanje i razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja kod učenika.

S obzirom da je odnos učenik-nastavnik recipročan i cirkularan proces, u poučavanju i razvijanju kritičkog mišljenja osim uloge nastavnika, važna je i uloga samog učenika. Bjelanović Dijanić (2012) ističe da bi učenici djelotvorno kritički mislili oni moraju razviti samopouzdanje i svijest o vrijednosti svojeg mišljenja i ideja, aktivno se uključiti u proces učenja, s uvažavanjem slušati mišljenja drugih, biti spremni izraziti svoj sud, ali i suzdržati se od njega kada je potrebno. Kao preduvjeti za uspješno kritičko mišljenje i njegovo poučavanje, nameću se i određeni kognitivni reusursi koji se odnose na učenika i nastavnika. Da bi se o nekom području moglo kritički misliti mora se o njemu imati dobro znanje, razumijevanje i iskustvo. Važno je i poznavanje standarda za procjenu kvalitete produkta mišljenja (argumenata, teorija) i načela važnih za upravljanje promišljanjem ili istraživanjem. Zatim znanje o ključnim pojmovima kritičnosti, odnosno razlikovanje kritičkog od nekritičkog mišljenja, razlikovanje metaforičnog i literarnog jezika, estetskih, moralnih i racionalnih prosudbi, kao i poznavanje strategija i procedura u mišljenju. Na kraju, potrebno je imati želju i naviku da se ti resursi rabe za ispunjenje relevantnih standarda i načela dobrog mišljenja (Bailin i sur., 1999). Prema tome, za uspješan rad s učenicima na razvoju i primjeni vještine kritičkog mišljenja, važno je da nastavnici razumiju sam koncept kritičkog mišljenja.

Stručnjaci koji se bave kritičkim mišljenjem i koji su aktivno uključeni u kreiranje i evaluaciju obrazovanja, kao jedan od važnih razloga zašto učenici ne razvijaju vještinu kritičkog mišljenja vide upravo u slabosti njegove konceptualizacije (Pešić, 2003). Unatoč spomenutim nedostacima oko teorijskih postavki, moguće je izdvojiti elemente koji će unaprijediti koncept kritičkog mišljenja, i to posebice u kontekstu obrazovanja. Prvi element je pozitivan odnos nastavnika i učenika prema kritičkom mišljenju ili prihvaćanje kritičkog mišljenja kao instrumenta za rješavanje problema, s obzirom da dispozicije ili sklonosti prema kritičkom mišljenju uključuju spremnost i ustrajnost da se riješi neki problem. Drugi element

je skup vještina mišljenja kojima se učenici mogu naučiti: verbalne vještine, argumentacijsko-analitičke vještine, vještina hipotetičkog testiranja, procjena vjerojatnosti i nesigurnosti, vještina rješavanja problema i donošenja odluka. Treći element je transfer sposobnosti kritičkog mišljenja iz jednog u drugo područje života i nastavnog predmeta na temelju sličnosti strukture problema i argumenta, kao okidača za prepoznavanje potrebe za kritičkim mišljenjem. Posljednji element je metakognitivno praćenje ili „što znamo o onome što znamo“. Taj element kritičkog mišljenja je finalni i podrazumijeva potrebu usavršavanja i unaprjeđivanja mišljenja učenika kroz samopromatranje, rekonceptualizaciju, samoprovjeru, samoprocjenjivanje i odlučivanje o promjenama (Bošnjak, 2009).

Ako je poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja uistinu jedan od temeljnih zahtjeva suvremeno koncipirane nastave, nameće se pitanje zašto nastavnici još uvijek nedovoljno prepoznaju važnost kritičkog mišljenja i ne inzistiraju na njegovu poučavanju i primjeni (Kalin, 1982). Jedan je od problema taj što nastavnici nedovoljnu misaonu aktivizaciju učenika na nastavi pripisuju upravo nedovoljnoj razvijenosti (kritičkog) mišljenja kod svojih učenika. Drugi je problem što u procesu poučavanja nastavnici većinom sve obavljaju sami - sami formuliraju pitanja i sami odgovoraju na ta pitanja, ne čekajući uopće da učenici i pokušaju odgovoriti. Na taj se način aktivnost učenika iscrpljuje u pažnji i zapamćivanju umjesto mišljenju, zbog čega se, posljedično tome, ne mogu stvoriti nastavni uvjeti koji će poticati potreban stupanj razvijenosti mišljenja kod učenika. Prema tome, poželjno je da suvremena nastava bude koncipirana u obliku rješavanja problema, odnosno nastavnikova postavljanja pitanja učenicima, što je izrazito djelotvorno upravo za razvoj kritičkog mišljenja. Ako nastava udovoljava tom zahtjevu, ona se zbiva kao istraživački i stvaralački proces, kako za učenika, tako i za nastavnika. Istraživačka aktivnost zahtijeva neprestano aktivno misaono sudjelovanje učenika pri rješavanju pojedinih pitanja i izrazito pozitivnu motivaciju učenika prema učenju. Kalin (1982) ističe da se misliti uči upravo tako da se razvije sposobnost postavljanja pitanja i rješavanja zadataka, jer je spoznaja trajan proces postavljanja i rješavanja pitanja. Iz tog bi razloga bilo poželjno da nastava bude odgovor na pitanje koji proizlazi iz početnog interesa učenika. Važno je uočiti da će učenik odgovor na postavljeno pitanje prihvatiti s toliko više opredjeljenja koliko je više bio potaknut i u prilici da on sam formulira pitanja na koja mu nastava treba pružiti odgovore. Učenici koji su navikli primati samo gotove informacije bez da im kritički pristupaju, ne mogu odgovoriti zahtjevima suvremenih ishoda učenja i poučavanja, s obzirom da učenik postaje potrošač gotovih rezultata umjesto da bude sudionik stvaralačkog procesa.

Prema tome, da bi se udovoljilo zahtjevima suvremenog obrazovanja koji se odnose na poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika, potrebna je nastava u kojoj je percepcija uloge nastavnika i učenika drugačija od one tradicionalne, odnosno u skladu sa koncepcijom nastave koja ispunjava kriterije suvremenog pristupa poučavanju učenika. Jedan od nastavnih koncepata koji karakterizira spomenuti pristup jest nastava koja se temelji na konstruktivističkim principima učenja i poučavanja. Konstruktivizam je načina učenja i poučavanja koji polazi od stava da učenici putem aktivnosti, procesom intelektualnog razvoja postaju graditelji i kreatori novih značenja i znanja. Temeljnim obilježjima konstruktivističkog pristupa obično se smatraju sljedeća: učenik se prihvaća kao onaj koji misli i stvara značenja, učenik je neovisni istraživač, nastavnik poučava interaktivnim stilom i traži mišljenja učenika. Konstruktivistički pogled na učenje i poučavanje podrazumijeva promjene uloge nastavnika, kao i prirode aktivnosti učenja za samog učenika. Iz konstruktivističke se perspektive, poučavanje promatra izvan uobičajenog prenošenja informacija učenicima i provjere njihove usvojenosti. Umjesto toga, poučavanje podrazumijeva kreiranje situacija u kojima učenici aktivno sudjeluju i u kojima postaju sposobni stvarati svoje individualne konstrukcije (Mušanović, 2009).

Spomenuta obilježja konstruktivističkog poučavanja mogu se vezati uz jednu od nastavnih metoda koja je poznata kao Sokratova dijaloška metoda. Ova metoda uključuje obilježja konstruktivistički orijentirane nastave koja pogoduje poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja kod učenika. Naime, Sokratova dijaloška metoda traži od učenika aktivan pristup prema sadržaju poučavanja koji se iznosi u obliku problema, odnosno pitanja, a za poučavanje i razvijanje kritičkog mišljenja izrazito je djelotovorna upravo problemski orijentirana nastava. Iako sadržaji poučavanja tradicionalnog obrazovanja nisu utemeljeni u pitanjima, oni su uvijek odgovori na neka (neiskazana) pitanja (Kalin, 1982). Time se otvara prostor za upotrebu nastavnih metoda poput Sokratove dijaloške metode, koje sadržaj poučavanja iznose u obliku pitanja. Uloga učenika i nastavnika tijekom primjene ove metode u nastavi znatno je drugačija od one tradicionalne, jer u nastavi u kojoj se primjenjuje Sokratova dijaloška metoda nastavnik navodi, potiče i pridobiva učenike za proces traženja i domišljanja rješenja, umjesto da mu prezentira i prenosi gotove informacije. Time nastavnik učenika potiče na misaonu aktivizaciju i prihvaća ga kao svog sugovornika i suradnika. U poglavlju koje slijedi, opisat će se i prikazati Sokratova dijaloška metoda najprije kroz Platonove dijaloge kao primarne izvore Sokratovih dijaloga, a potom i kroz okvir suvremene nastave kao značajnog konteksta njihove primjene.

4. Sokratova dijaloška metoda

4.1. Što je Sokratova dijaloška metoda?

Sokratova dijaloška metoda je nastavna metoda koja se oslanja na konstruktivističke principe učenja i poučavanja, među koje se ubraja učenje temeljeno na zaključivanju (*inquiry-based learning*) (Student Achievement Division, 2013). Učenje bazirano na zaključivanju je pristup učenju i poučavanju u kojem se učenikova pitanja i ideje stavljaju u središte obrazovnog procesa, a nastavnik ima ulogu kreiranja okruženja u kojemu se ta pitanja i ideje raspravljaju. Osnova je ovog pristupa preuzimanje odgovornosti za učenje kako nastavnika, tako i učenika (Scardamalia, 2002). U tom smislu, učenici i nastavnik zajedno sudjeluju u procesu učenja i poučavanja, prihvaćajući zajedničku odgovornost za planiranje i izvođenje nastavnog procesa. Opis spomenutog pristupa učenju i poučavanju u glavnim crtama odgovara Sokratovoj dijaloškoj metodi. Središnje mjesto u Sokratovoj dijaloškoj metodi zauzima nastavnikovo i/ili učenikovo postavljanje problema i pitanja koje pokreće učenike u otkrivanju novoga (Zorić, 2008). S obzirom da je Sokrat vjerovao kako ispravno zaključavanje pridonosi osnaživanju čovjekova moralnog stanja, upravo je zaključavanje bilo u središtu svakog sokratovskog dijaloga (Common, 2006).

Sokratova dijaloška metoda poznata je još i pod nazivom majeutički razgovor, odnosno „porodiljska vještina“. Taj se razgovor odvija na dva stupnja i obuhvaća nekoliko koraka. Prvi (negativni) stupanj je *ironija* u kojem Sokrat sugovorniku postavlja pitanje, a sugovornik odgovora nastojeći pokazati kako ima znanje o onome što ga se pita. Potom Sokrat sugovorniku daje (protu)primjere u kojima se njegove tvrdnje iskazuju kao proturječne, čime ga se suočava s vlastitim neznanjem i ukazuje koliko je znanje teško. U daljnjem tijeku razgovora, Sokrat ponovo postavlja isto pitanje te dobro usmjerenim uzastopnim podpitanjima pomaže sugovorniku da dođe do istine, da je spozna i iznese na svijet, da iskaže („porodi“) ono što u sebi već svatko nosi. Taj drugi (pozitivni) stupanj je *majeutika*, odnosno porodiljska vještina (Kalin, 2006). Sokratovski dijalog završava u razilaženju između Sokrata i njegovog sugovornika bez konačnog odgovora na pitanje koji se naziva *aporija*. Međutim, Sokrat i njegov sugovornik ipak dolaze do određenih spoznaja koje su međusobno različite. Naime, sugovornik na kraju dijaloga ima znanje o tome da nema znanje o onome što je tvrdio na početku, dok Sokrat zna neistinitost same sugovornikove tvrdnje (Zorić, 2008).

Predmet svakog sokratovskog dijaloga je znanje (definicija) o određenom pojmu (Zorić, 2008). Ono čemu je Sokrat težio jest definirati sadržaj pojma od kojeg se krenulo u razgovoru. Znanje o nekom pojmu, međutim, nije bio krajnji cilj kojeg je Sokrat postavio u razgovoru sa svojim učenicima. Znanje bi osim obrazovne, prema Sokratovom mišljenju, trebalo vršiti i odgojno-etičku funkciju na način da oplemenjuje i usavršava čovjeka. Za Sokrata je bilo istinsko samo ono znanje iz kojeg su proizlazile vrline kao trajna svojstva čovjeka. Stoga se Sokrat prema učenju odnosio kao prema obostranoj potrebi učenika i nastavnika. Polazište Sokratove dijaloške metode sastoji se u tome da u čovjeku probudi mišljenje i sumnju u njegove vlastite pretpostavke, te da nakon što mu je vjerovanje opovrgnuto, ono što „jest“ (znanje) traži u sebi samome. Time Sokrat nastoji potaknuti svojeg sugovornika da sam izvede zaključke iz onoga što smatra istinitim kako bi uočio proturječje u svojim vjerovanjima. Uočljivo je kako je takva metoda zapravo oblik (samo)kritike kojom je sugovornik uz Sokratovu pomoć pretraživao vlastito mišljenje, „pročišćujući“ ga od svega onoga što se u njega nije uklapalo na koherentan način. Da bi se znanje moglo otkriti, njemu prethodi sokratovska pretpostavka o neznanju, odnosno stav „*Znam da ništa ne znam!*“. Važno je spomenuti kako sugovornicima ova svijest nije dana, već do nje moraju doći sami, što se događa upravo preispitivanjem njihovog vjerovanja.

Prije traganja za znanjem, obično sugovornici već imaju nekakvo predznanje kojeg smatraju neproblematičnim, ali je ono zapravo pogrešno, a to je upravo ono što Sokrat nastoji osvijestiti kod sugovornika (Zorić, 2008). Isto tako, Sokrat ne želi sugovornicima referirati o nečemu što uvjetuje njihovo mišljenje i znanje, nego im pokušava u razgovoru posredno signalizirati kako oni već zapravo posjeduju stanovito znanje, a da toga još nisu svjesni. Pretvarajući se kao onaj koji ne posjeduje nikakvo specifično znanje, Sokrat obično u razgovoru najprije prepušta svojim sugovornicima inicijativu u izlaganju odgovarajuće tematike, a potom im precizno postavljenim pitanjima postupno pomaže u razotkrivanju traženog znanja. Pritom Sokrat tijekom razgovora pokušava usmjeriti refleksije svojih sugovornika od pojedinačnih primjera prema općim (Zovko, 1992). Budući da Sokratovi sugovornici ne bi mogli sami ovladati znanjem, slijedi da osim vlastitog neznanja, ne znaju ni vještinu stjecanja znanja. Tako Sokrat posjeduje dvostruko znanje: on zna da postoji znanje koje se odnosi na znanje pojma, ali zna i način dolaženja do znanja, odnosno vještinu raspravljanja (Zorić, 2008).

Obilježjima Sokratove dijaloške metode bavio se i Reich (2003) koji izdvaja četiri temeljne karakteristike spomenute nastavne metode. Prva je da Sokratova dijaloška metoda uključuje pitanja kojima se istražuju vrijednosti, principi i vjerovanja učenika. Druga je da Sokratova dijaloška metoda u svoj fokus stavlja moralno obrazovanje, odnosno učenje kako treba živjeti. Treće je obilježje ove metode da ona zahtijeva razredno okruženje koje karakterizira „produktivna neugodnost“, odnosno nesigurnost učenika o nastavnikovim namjerama u svezi s njihovim aktivnostima. Četvrto je obilježje Sokratove dijaloške metode stav da ona demonstrira složenost, težinu i nesigurnost, a ne postojeće činjenice o svijetu. Iako se Sokratova dijaloška metoda čini kao rezervirana samo za one koji se smatraju dovoljno intelektualno sposobnima za takav oblik rasprave, Sokrat je vjerovao da se načelno svaki čovjek može uzdići do spoznaje (pravoga znanja) i stoga nikoga nije smatrao nevrijednim dijaloga (Zorić, 2008). Iz tog je razloga Sokrat nastojao pomoći svakome tko je nastojao razriješiti nedoumice u svojim vjerovanjima i time tragao za znanjem, jer je za njega jedino istražen život bio vrijedan življenja.

4.2. Sokratova dijaloška metoda u Platonovim dijalozima

S obzirom da Sokrat nije iza sebe ostavio nikakve filozofske tekstove, svo znanje o njemu kao filozofu kao i sam tijekom Sokratove dijaloške metode može se pratiti kroz djela koja je napisao njegov učenik Platon. U Platonovim se dijalozima uočava kako Sokrat nije onaj koji započinje razgovor, već se u njega uključuje na poziv drugih te neprimjetno transformira razgovor koji je već u tijeku. Sokrat tako inicira određene smjerove razgovora, strategijom iznošenja pitanja koja nisu do tada u razgovoru bila postavljena, da bi pokazao drugima o čemu bi se zapravo trebalo raspravljati. Sokrat je ovakvim pristupom oblikovao uvjete za kritičko zaključivanje kako bi sugovornicima ukazao na razliku između sudova za koje se smatra da opravdavaju njihovo vjerovanje i sudova koji uistinu pružaju opravdanje za određeno vjerovanje. Sokrat je bio sposoban transformirati uobičajeni u intelektualni razgovor iz razloga što je razumio prirodu samoga znanja i način na koji je znanje konstruirano, uočavao je angažman samih sugovornika tijekom dijaloga te razumio način na koji forma dijaloga mijenja vjerovanja sugovornika (Common, 2006). U nastavku ovog poglavlja prikazat će se Sokratova dijaloška metoda kroz izdvojene dijelove Platonovog dijaloga *Teetet* koji na obuhvatan način ilustriraju Sokratovu dijalošku metodu. Nakon toga, dat će se osvrt i na druge dijaloge (primjerice, *Država* i *Menon*), u kojima se također uočava Sokratova

dijaloška metoda. Spomenuti prikazi teksta koji ilustriraju Sokratovu dijalošku metodu, značajni su iz razloga što se u njima mogu uočiti pojedini elementi kritičkog mišljenja. Ti se elementi odnose na Sokratovu analizu sugovornikovih tvrdnji, sugovornikovo pronalaženje opravdanja za vlastite tvrdnje, Sokratovo uočavanje nedostataka sugovornikovih tvrdnji te aktivan odnos sugovornika prema spoznaji (Buchberger, 2012).

4.2.1. Prikaz Sokratove dijaloške metode u dijalogu *Teetet*

U dijalogu *Teetet* Platon istražuje bit znanja. U razgovoru o znanju sudjeluju Euklid - osnivač megarske škole, Terpsion - Sokratov vjerni pristalica, Teodor - poznati matematičar iz Kirene, Teetet - Teodorov učenik i Sokrat. Na početku razgovora Sokrat želi prisutne uvjeriti da od njih očekuje da odgovore na pitanje koje će im postaviti, s obzirom da on sam ne zna odgovor. Tako je odmah na početku *Teeteta* prisutna Sokratova ironijska tvrdnja o vlastitom neznanju, koja čini pretpostavku svakog sokratovskog dijaloga. Predstavljajući se kao onaj koji ništa ne zna, Sokrat priopćava svojim sugovornicima kako on posjeduje samo jedno umijeće, kojim se po uzoru na ono što ga posjeduje primalja, pomaže sugovorniku da njegove misli „izađu na svjetlo dana“ (Zovko, 1992). S obzirom da svi prisutni znaju da je ironično rečeno kako Sokrat ništa ne zna, sugovornici iskazuju napor da Sokratu vrlo oprezno odgovaraju. Nakon prvog koraka prvog stupnja Sokratove dijaloške metode, odnosno priznavanja vlastitog neznanja, Sokrat sugovornicima postavlja pitanje *Što je znanje?*. Tu se Teetet neda zbuniti i želeći djelovati siguran u svoje znanje, daje prvo određenje znanja u nabranju različitih umijeća.

Sokrat: „Ista je dakle stvar znanje i mudrost?“

Teetet: „Da.“

Sokrat: „No upravo je to ono za što sam u nepravici i ne mogu kod sebe naći zadovoljavajući odgovor, tj. što je zapravo znanje? Možemo li to definirati?“
(Platon, 1979, str. 105)

(...)

Teetet: „Meni se čini da su i one stvari, koje bi netko mogao naučiti kod Teodora, znanja kao na primjer geometrija i ono što si ti maločas nabrojio, a osim toga i

postolarski zanat i umijeće ostalih obrtnika, sva zajedno i svako od njih nisu ništa drugo nego znanje.“

Sokrat: „Plemenito i vrlo darežljivo, moj prijatelju! Upitan za jedno daješ mnogo i umjesto jednostavnog raznovrsno.“ (Platon, 1979, str. 106)

(...)

Sokrat: „No nije bilo, moj Teetete, pitanje o tome na što se znanje odnosi niti koliko tih znanja ima. Jer ja nisam upitao sa željom da ih nabrojiš, nego da saznam što je bit znanja.“ (Platon, 1979, str. 106)

Nakon što je Sokrat analizirao prvi sugovornikov odgovor, ispostavilo se kako je on pogrešan. Potom Sokrat u dijalogu ponovo postavlja pitanje *Što je znanje?*. Odgovaranjem po drugi puta na ovo pitanje, Teetet definira onu relevantnu tezu koju će Sokrat nastojati opovrgnuti tijekom dijaloga.

Sokrat: „Kušaj dakle, Teetete, opet iznova kazati što je znanje.“

Teetet: „(...) Meni se dakle čini da onaj koji nešto zna percipira ono što zna i kako se upravo sada čini znanje nije ništa drugo nego percepcija (opažaj).“ (Platon, 1979, str. 112)

Iako se Teetetovo objašnjenje znanja kao percepcije naizgled čini opravdanim, Sokrat smatra da je teza o zasnivanju znanja na percepciji neodrživa, jer se to nužno svodi na relativizam Protagorinog učenja po kojemu je čovjek mjera svih stvari. Da bi pokolebao Teetetovo uvjerenje da se znanje svodi na percepciju, Sokrat iznosi nekoliko protuargumenata kojima se nastoji dovesti do apsurdna Protagorinu tezu o čovjeku kao mjeri svih stvari. U ovom dijelu razgovora započinje drugi korak Sokratove dijaloške metode u kojem se kroz protuprimjere, teza sugovornika prikazuje kao proturječna, čime ga se suočava s njegovim neznanjem. Sokrat tako iznosi protuargumente u obliku primjera s vjetrom te sna i jave. U iznošenju primjera uočava se kako ih Sokrat iznosi u obliku postavljanja pitanja, a ne u obliku afirmativnih tvrdnji, što otvara prostor za sugovornikovo aktivno sudjelovanje u dijalogu. Preuzimanje aktivne uloge u dijalogu od strane sugovornika, jedna je od intelektualnih sposobnosti koju obuhvaća kritičko mišljenje.

Sokrat: „Zar ne govori on (Protagora – op.a.) nekako ovako da kakve se stvari meni čine, takve za mene i jesu, a kakve se tebi čine, takve su opet za tebe. Čovjek si naime i ti i ja.“

Teetet: „Govori zaista tako.“

Sokrat: „(...) Povedimo se dakle za njegovim načinom rasuđivanja! Zar nije gdjekad, kad puše isti vjetar, jednome od nas hladno, a drugome nije, jednome je hladno malo, a drugome veoma mnogo?“

Teetet: „Dabogme.“

Sokrat: „Da li ćemo onda vjetar sam po sebi nazvati hladnim ili ne hladnim ili ćemo vjerovati Protagori da je hladan za onoga kojemu je hladno, a za onoga kojemu nije hladno nije hladno?“

Teetet: „I zaista.“ (Platon, 1979, str. 112,113)

(...)

Sokrat: „Pojava dakle i percepcija kod toploga i svega takvog je jedno te isto. Kako naime svatko osjeća tako se svakome i čini da jest.“

Teetet: „Čini se.“

Sokrat: „Percepcija se dakle odnosi uvijek na biće i nelažna je ako je znanje.“ (Platon, 1979, str. 113)

(...)

Sokrat: „(...) nama nepobitno nastaju lažne percepcije te je daleko od toga da ono što se svakom pojedinom čini to zaista jest, nego posve suprotno da ništa nije od onoga što se čini.“

Teetet: „Govoriš pravu istinu Sokrate.“

Sokrat: „Kakav onda dokaz, moj sinko, preostaje onome koji percepciju drži znanjem i tvrdi da ono što se svakom pojedinom čini to i jest za onoga kojemu se čini?“

Teetet: „Ja se, Sokrate, bojim reći da ne znam što da kažem jer si maločas navalio na mene kad sam ti to rekao. No uistinu ne bih mogao posumnjati da mahnuti ili oni koji sanjaju nemaju lažne predstave kad jedni od njih misle da su bogovi, a drugi da imaju krila i misle da u snu lete.“

Sokrat: „Nemaš li ti u pameti takvu sumnju o njima, a prije svega o snu i javi?“

Teetet: „Kakvu to sumnju?“

Sokrat: „Onu koju si, mislim, ti često čuo da ljudi postavljaju, tj. kakav bi netko dokaz mogao predočiti, ako bi netko sada tako u ovaj čas upitao da li spavamo i da li je san sve ono što mislimo ili smo budni i u budnom stanju međusobno raspravljamo.“

Teetet: „I zaista, Sokrate, teško je reći koji dokaz treba iznijeti jer sve (u budnom stanju i snu) ide zajedno kao jedno drugome jednako. Ništa naime ne priječi da ono što smo upravo raspravljali držimo da i u snu međusobno raspravljamo.“ (Platon, 1979, str. 120)

Sljedeći dio dijaloga u kojem Sokrat također pobija Teetetovu tezu da su znanje i percepcija isto, dobro ilustrira način na koji Sokrat dovodi svog sugovornika u stanje u kojem on samostalno na temelju vlastitih tvrdnji zaključuje neodrživost svoje teze. Prilikom postavljanja pitanja, Sokrat od sugovornika očekuje da samostalno donosi zaključke o tome što je krivo u njegovom promišljanju. Sposobnost nadgledanja i procjenjivanja vlastitog razumijevanja informacija, kao i usmjeravanje vlastita mišljenja k ispravnosti, neke su od intelektualnih sposobnosti koje podrazumijeva i kritičko mišljenje. Sokrat Teeteta tako dovodi u situaciju u kojoj on sam uočava kontradikciju u svojim vjerovanjima, što rezultira time da se Teetet konačno odriče svoje početne teze da je znanje isto što i percepcija. Time završava drugi korak Sokratove dijaloške metode koji se odnosi na Sokratovo pobijanje teze sugovornika.

Sokrat: „Navodim najobičnije pitanje, a to je, mislim, ovo: „Zar je moguće da onaj isti koji nešto zna, to što zna, ne zna?“ (Platon, 1979, str. 130)

(...)

Teetet: „Da je nemoguće, kako ja baš mislim.“

Sokrat: „Nemoguće je ako uzmeš da je gledati i znati isto. No kako ćeš postupiti s pitanjem kojemu se ne može uteći. Kad te, uhvaćena u zamku, kako se obično veli, upita neustrašljiv čovjek, pokrivši ti rukom jedno oko, da li vidiš njegovu odjeću zatvorenim okom?“

Teetet: „Mislim da ću mu reći da tim okom ne vidim, ali s drugim svakako.“

Sokrat: „Ti dakle u isto vrijeme vidiš i ne vidiš isti predmet?“

Teetet: „Tako otprilike.“

Sokrat: „To ja, reći će onaj, niti tražim niti sam upitao na koji način, nego da li ono što znaš, to i ne znaš. A sada se pokazuje da vidiš ono što ne vidiš. No upravo si priznao da vidjeti znači znati, a ne vidjeti ne znati. Zaključi dakle što ti izlazi iz ove dvije tvrdnje.“

Teetet: „Zaključujem da izlazi suprotno od onoga što sam prije pretpostavio.“
(Platon, 1979, str. 130)

Nakon napuštanja teze po kojoj se izjednačuje znanje i percepcija, Teetet daje novu tezu o tome što je znanje tvrdeći da je znanje pravo shvaćanje. Formuliranje nove teze od strane sugovornika na postavljeno pitanje predstavlja treći korak u Sokratovoj dijaloškoj metodi, a ujedno označava i početak drugog stupnja Sokratove dijaloške metode koji se naziva majeutika. Može se uočiti kako Teetet i u ovom koraku metode primjenjuje kritičko mišljenje, s obzirom da je formulirao novo rješenje (tezu) na temelju prethodnog samoispitivanja i samokorekcije. Nakon što je Sokrat pobio staru sugovornikovu tezu, dalje u dijalogu usmjerenim uzastopnim tvrdnjama i pitanjima, pomaže Teetetu da dođe do ispravnog shvaćanja o tome da znanje jest pravo shvaćanje, ali spojeno s objašnjenjem, koristeći se pritom primjerima u obliku lova golubova kao metafore znanja te opisivanjem sudskog umijeća. Vidljivo je u nastavku teksta na temelju prikazanog dijela dijaloga, kako je Teetet tijekom razgovora sa Sokratom usmjeren na aktivno procjenjivanje njegovih tvrdnji, kao i donošenje zaključaka na Sokratova pitanja, što su također sposobnosti koje zahtijeva kritičko mišljenje.

Teetet: „Reći da je znanje svako shvaćanje nemoguće je jer postoji i pogrešno shvaćanje. Čini se da je znanje pravo shvaćanje i to neka bude moj odgovor.“

Sokrat: „(...) Budući da su dvije vrste shvaćanja, jedno ispravno (istinito) i drugo pogrešno, definirao li pravo shvaćanje kao znanje?“

Teetet: „Da. Ovo mi se naime sada čini.“ (Platon, 1979, str. 155)

(...)

Sokrat: „(...) sada opet u svakoj duši zamislimo neki golubinjak svakojakih ptica (...).“

Teetet: „Neka bude zamišljeno! No što odatle slijedi?“

Sokrat: „(...) Umjesto ptica zamisli znanja! Ako znanje, koje je netko stekao, zatvori u ograđeni prostor, kažemo za njega da je naučio ili našao stvar kojoj je pripadalo ovo znanje i da to znači znanje.“

Teetet: „Neka bude.“ (Platon, 1979, str. 168)

(...)

Sokrat: „(...) Pošto smo odredili da je nešto drugo posjedovati znanje a drugo imati, kažemo da ono što netko posjeduje nemoguće je da ne posjeduje. Stoga nikada ne biva da netko ne zna ono što zna, ali ipak je moguće da o tome što zna dobije pogrešno shvaćanje. Ne imati znanje o tome nego drugo umjesto onoga moguće je kad netko idući u lov za nekim znanjem koja naokolo lete pogriješi te uhvati jedno umjesto drugoga.“

Teetet: “Ima to doista razložnosti.“

Sokrat: „Kad tko uhvati znanje koje pokušava uhvatiti, tada se ne vara i misli ono što jest. I tako postoje istinito i pogrešno shvaćanje, a od onih poteškoća, na koje smo se u prijašnjem razlaganju srdili, ništa nam više nije na putu. Možeš se sa mnom složiti ili kako ćeš činiti?“

Teetet: „Tako.“

Sokrat: „Oslobodili smo se dakle poteškoće da ljudi ono što znaju ne znaju, jer više nikako ne biva da što posjedujemo ne posjedujemo niti da se u nečemu varamo niti ne varamao. No čini mi se da se pojavljuje neka druga gora nevolja.“

Teetet: „Koja?“

Sokrat: „Ako će zamjena znanja postati pogrešno shvaćanje.“ (Platon, 1979, str. 170)

(...)

Teetet: „Možda, Sokrate, nismo dobro učinili uzimjući ptice samo kao predmete znanja. Trebalo je pretpostavljati da i predmeti neznanja zajedno u duši lete pa da onaj koji ide u lov jednput uhvati znanje drugi put neznanje iste stvari, za pogrešno shvaćanje neznanje, a znanje za istinito mišljenje.“

Sokrat: „(...) Kažeš da će pogrešno shvaćati onaj koji uhvati neznanje. Zar ne?“

Teetet: „Da.“

Sokrat: „Taj dakako neće držati da pogrešno shvaća.“

Teetet: „Ta kako bi?“

Sokrat: Nego istinito će biti mišljenje da je znalac onoga u čemu se ipak vara.

Teetet: „Zašto ne?“

Sokrat: „Mislit će dakle da je uhvatio znanje a ne neznanje.“

Teetet: „Očigledno.“

Sokrat: „Obišavši daleko naokolo opet smo pred prvom poteškoćom.“ (Platon, 1979, str. 171)

(...)

Sokrat: „Ne prebacuje li nam, momče, ispravno tok rasprave i dokazuje da krivo tražimo pogrešno shvaćanje prije znanja zanemarujući ga? Nemoguće je znati što je pogrešno shvaćanje prije nego netko pouzdano ne shvati što je znanje.“

Teetet: „Nužno je, Sokrate, u sadašnjem času misliti kako govoriš.“ (Platon, 1979, str. 171,172)

(...)

Sokrat: „Kaži dakle što bismo zapravo rekli za znanje da bismo najmanje sami sebi protivrječili?“ (Platon, 1979, str. 172)

(...)

Teetet: „Da je znanje pravo shvaćanje. Pravo znanje je bez pogreške i ono što od njega nastaje sve je lijepo i dobro.“ (Platon, 1979, str. 172)

(...)

Sokrat: „(...) Čitavo naime umijeće pokazuje da znanje nije to (što kažeš).“

Teetet: „Kako? I koje to umijeće?“

Sokrat: „Umijeće u mudrosti najvećih koje nazivaju govornicima i advokatima. Ovi naime svojim umijećem uvjeravaju ali ne poučavajući nego navodeći druge da misle što oni žele. Ili ti misliš da postoje neki tako sposobni učitelji da mogu, iako kao svjedoci nisu bili nazočni dok je nekima bio opljačkan imetak ili su u nečem drugom pretrpjeli nasilje, pouzdano dokazati istinu onoga što se zbilo za ono malo vremena koje im dopušta vodeni sat?“

Teetet: „Ja to nipošto ne mislim, ali ipak su sposobni da uvjere.“

Sokrat: „Ne misliš da uvjeriti znači navesti nekoga da ima uvjerenje?“

Teetet: „Zašto ne?“

Sokrat: „Kad su suci točno uvjereni u ono što može znati samo onaj koji je vidio a inače ne, tada prosuđujući to po slušanju i stekavši istinito uvjerenje, ako su bili ispravno nagovoreni, zar ne prosudiše stvar ispravno bez znanja?“

Teetet: „Svakako.“

Sokrat: „No, prijatelju moj, kad bi pravo shvaćanje i znanje za sudnicu bili ista stvar, ne bi ni najbolji sudac nikada bez znanja imao pravo shvaćanje. Sada je pak očito da je svaki od dva pojma nešto drugo.“

Teetet: „Bio sam zaboravio, Sokrate, što sam čuo od nekoga koji je govorio, ali sada mi pada na pamet. Onaj reče da je znanje pravo shvaćanje spojeno s objašnjenjem, a ono bez objašnjenja je izvan znanja. O čemu ne postoji objašnjenje ne može se znati – tako je kazivao..., a o čemu postoji može se znati.“

Sokrat: „Doista si dobro to reako. No reci mi (...).“ (Platon, 1979, str. 172,173)

Dijelom dijaloga u kojem Teetet definira znanje kao pravo shvaćanje spojeno s objašnjenjem, dolazi se do posljednjeg koraka Sokratove dijaloške metode koji karakterizira razilaženje sudionika bez konačnog odgovora na postavljeno pitanje. Ono što se zasigurno zna jest da Teetet ima znanje o tome kako znanje nije ono što je tvrdio na početku dijaloga, dok Sokrat zna kako su Teetetove teze pogrešne. Međutim, uočava se tijekom ovog dijela dijaloga, kako je Teetet primjenjujući kritičko mišljenje povezivanjem prethodnog znanja i novih informacija koje mu je Sokrat stalno upućivao, uspio doći do odgovora koji će u određenoj mjeri zadovoljiti Sokratovo poimanje toga što bi znanje moglo biti. Iako je među filozofima prihvaćeno stajalište kako je dijalog završio bez određenog odgovora na pitanje o tome što je znanje, danas se u epistemologiji prihvaća Platonova trodjelna definicija znanja kao istinitog i objašnjelog vjerovanja koju je Teetet formulirao. Prema tome, Sokrat je svojom dijaloškom metodom uspješno pomogao Teetetu da u sebi otkrije, odnosno „porodi“ istinito vjerovanje o tome što je znanje.

Ako se razmotre i drugi Platonovi dijalozi (primjerice *Država* i *Menon*) može se uočiti kako se i u njima ističe ista temeljna struktura sokratovskog dijaloga, odnosno Sokratove

dijaloške metode, koja se uočava i u *Teetet*. Prema već spomenutom, forma sokratovskog dijaloga sastoji se od Sokratovog ironijskog priznavanja neznanja, postavljanja pitanja o nekom predmetu rasprave, iznošenju teze od strane sugovornika, pobijanju sugovornikove teze protuargumentima te završavanju dijaloga u aporiji. Ipak, valja spomenuti da se u dijalozima pored temeljne strukture dijaloga ističu i neke razlike. U dijalogu *Država*, Platon iznosi rasprave između Sokrata i njegovih sugovornika koje se tiču različitih pitanja o etici, odgoju, obrazovanju, politici i umjetnosti, kojima nastoji obraniti svoje učenje o idejama te idealnoj državi. Jedna od rasprava na početku dijaloga *Država* jest rasprava o pravednosti između Sokrata i Trasimaha. Na osnovi analize ove rasprave, može se zaključiti kako zadovoljava formu sokratovskog dijaloga, odnosno da dobro ilustrira Sokratovu dijalošku metodu poput prikazanog dijaloga *Teetet*. S druge strane u dijalogu *Menon*, uočava se u određenom dijelu odstupanje od uobičajene forme Sokratove dijaloške metode. Naime, u dijalogu *Menon* u kojem Sokrat raspravlja sa istoimenim sugovornikom o vrlini, primjećuje se nastavak dijaloga u onom dijelu rasprave koji u uobičajenoj formi sokratovskog dijaloga predstavlja završetak. Umjesto razilaženja Sokrata i njegovog sugovornika Menona u aporiji, Menon dijalog nastavlja svojim prigovorom Sokratu koji je poznat kao *Menonov paradoks*. Time se ovaj dijalog za razliku od *Države* i *Teeteta* koji imaju jasno definiran završetak u okviru rasprave o nekom predmetu, ponovo pokreće i nastavlja između Sokrata i njegovog sugovornika. Valja međutim naglasiti kako se u cjelokupnoj raspravi u dijalogu, ipak uočavaju elementi uobičajenog sokratovskog dijaloga, čime i dijalog *Menon* ulazi među Platonove dijaloge koji ilustriraju Sokratovu dijalošku metodu.

5. Sokratova dijaloška metoda u suvremenoj nastavi

5.1. Primjena Sokratove dijaloške metode u suvremenoj nastavi

Na temelju prikaza Sokratove dijaloške metode u Platonovim dijalozima, uočljivo je kako je u osnovi metode Sokratovo nastojanje da se njegovi sugovornici potaknu na aktivan umni rad kroz razgovor o određenom predmetu rasprave. Predmet rasprave u Platonovim dijalozima, može se u suvremenoj nastavi nazvati sadržajem poučavanja. Na osnovu razmatranja Sokratove dijaloške metode ističe se kako elementi poput uočavanja odnosa među pojmovima i sudovima, odnosno izvođenja zaključaka i definicija od strane učenika postavljaju zahtjev za aktivno (samostalno) učenje i autonomno formiranje stavova (Zorić, 2008). Tome valja pridodati i elemente poput nadgledanja i procjenjivanja vlastitog

razumijevanja informacija, usmjeravanja mišljenja k ispravnosti, formuliranja novih rješenja te povezivanja prethodnog znanja i novih informacija.

Uočivši na temelju navedenih elemenata povezanost Sokratove dijaloške metode s kritičkim mišljenjem, te uzevši u obzir kako je poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja učenika jedan od istaknutih ciljeva suvremenog obrazovanja, poželjno je spomenutu nastavnu metodu primjenjivati u suvremenom nastavnom procesu. Ovdje se, međutim, kao izazov nameće zabluda kako razvoju vještine kritičkog mišljenja prethodi usvojenost sadržaja poučavanja, s obzirom da se ono na tim sadržajima primjenjuje. Smatra se stoga, da se kritičko mišljenje ne može razvijati i poučavati paralelno s prenošenjem sadržaja poučavanja učenicima, već je usvojenost sadržaja prethodnica za njegovu primjenu. Iako učenici kritičko mišljenje doista primjenjuju na poučavanome sadržaju, Resnick (1987) tvrdi kako je za uspješan transfer znanja učenicima, mišljenje višeg reda, poput kritičkog, potrebno na svim razinama učenja, a ne samo na onoj koja se odnosi na njegovu primjenu na prethodno usvojenim činjenicama. Primjerice, učenici ne mogu razumijeti ono što čitaju bez da paralelno s procesom čitanja ne izvode zaključke i iznose informacije koje "nadilaze" napisano u sadržaju čitanja. Ovaj primjer tako pokazuje da je primjena vještine kritičkog mišljenja na sadržaju poučavanja potrebna i prije nego je učenik taj sadržaj usvojio. Štoviše, kritičko promišljanje o tom sadržaju zapravo je preduvjet njegove dubinske integracije, s obzirom da ga učenik na taj način usvaja s razumijevanjem. Prema tome, poučavanje i razvijanje kritičkog mišljenja, kao i njegova primjena, poželjna je paralelno s prenošenjem sadržaja poučavanja učenicima. To daje opravdani razlog za poučavanje i razvijanje kritičkog mišljenja u tijeku nastavnog procesa, a jedan od tih načina je upravo primjenom Sokratove dijaloške metode u nastavi.

Kao što u Platonovim dijalozima glavnu ulogu u sokratovskom dijalogu imaju Sokrat i njegovi učenici, tako i u suvremenom nastavnom procesu tu ulogu imaju nastavnik i učenici. U suvremenom se nastavnom procesu Sokratova dijaloška metoda može primjenjivati kroz različite oblike rada s učenicima. U te se oblike rada u nastavi ubraja grupni rad u velikim i malim skupinama te individualni rad učenika vođen uputama (u ovom slučaju pitanjima) od strane nastavnika. Svakom je obliku rada s učenicima u kojem se primjenjuje Sokratova dijaloška metoda zajednički razvoj više razine mišljenja učenika primjenom pitanja koja su stimulativnog karaktera, čime se naglašava povezanost između Sokratove dijaloške metode i kritičkog mišljenja. Daljnja poveznica između Sokratove dijaloške metode i kritičkog mišljenja u suvremenoj nastavi može su uočiti i u postepenoj misaonoj aktivizaciji učenika

koja se odnosi na prelaženje s nejasnog prema jasnome, s implicitnog prema eksplicitnome, nekonzistentnog prema konzistentnome te konkretnog prema apstraktnome. O općenitom utjecaju Sokratove dijaloške metode na misaonu aktivizaciju učenika, te o njihovoj međusobnoj povezanosti, govore i određene karakteristike sokratovskog dijaloga. To su fleksibilnost, prilagodljivost i spontanost, motivacija, radoznalost, emocionalna i intelektualna aktivnost, problematiziranje, maštovitost i pretpostavljanje, otvorenost, tolerancija i povjerenje, psihološka i logička struktura, upućenost na razvoj osobnosti učenika, istraživački i kritički duh, razumijevanje i transfer stečenih znanja, te čuđenje i prioritetna pitanja (Zorić, 2008).

S obzirom da je u središtu svakog sokratovskog dijaloga pitanje, tako i u suvremenoj nastavi dijalog između nastavnika i učenika karakterizira poučavanje nekog nastavnog sadržaja metodički vođenim pitanjima od strane nastavnika. U procesu izvođenja sokratovskog dijaloga važna je kontinuirana dvosmjerna komunikacija između nastavnika i učenika. Stoga je potrebno da nastavnik kontinuiranim postavljanjem pitanja uvijek reagira na odgovore učenika. Isto tako, važno je da teži razumijevanju vjerovanja učenika i njihovih tvrdnji, da prati njihove implikacije kroz daljnja pitanja, da se prema iznijetim tvrdnjama odnosi kao poveznici za daljnja promišljanja te da uviđa potrebu razvoja mišljenja učenika. Važno je također da nastavnik uoči kako svaka misao učenika stoji u povezanosti s mišljenjima ostalih učenika te da potiče učenike da i oni sami uoče tu povezanost. Potrebno je također da nastavnik raspoznaje da svako postavljeno pitanje traži ono nadređeno, kao i da analogno s time, svaka razina mišljenja koju traži od učenika zahtijeva onu višu razinu. Pitanja koja su postavljena tijekom dijaloga učenicima, čine temelj nastavnikove pripreme za primjenu Sokratove dijaloške metode u nastavi. Način formulacije i izrade pitanja određuje kvalitetu i ishod samog dijaloga. Prilikom izrade liste pitanja koja će se koristiti u dijalogu, potrebno je da nastavnik najprije odredi glavno pitanje koje će biti predmet rasprave. Sljedeći je korak osmisliti podpitanja na koja će učenici biti spremni odgovoriti prije no što odgovore na glavno pitanje. Ponavljajući postupak kojim se svakim novim podpitanjem nadovezuje na ono prethodno, nastavnik može izraditi potrebnu listu pitanja, prilikom čega je potrebno da njegova pažnja uvijek bude fokusirana na glavno pitanje (Coffey, 2009).

Zbog nepredvidivosti odgovora učenika, izrada cjelovite liste pitanja nastavnicima ponekad predstavlja problem. U podlozi suzbijanja tog problema jest nastavnikovo dobro poznavanje sadržaja poučavanja. Time je omogućena prilagodba pitanja sadržaju poučavanja,

što je važan preduvjet za uspješnu primjenu Sokratove dijaloške metode u nastavi. Za bolji učinak i uspješniju integraciju spomenute nastavne metode, poželjno ju je kombinirati uz raznovrsne nastavne sadržaje, oblike rada, načine provjeravanja i vrednovanja znanja, kao i nastavna sredstva te uzeti u obzir raznovrsne karakteristike učenika koji sudjeluju u dijalogu. Osim usklađivanja pitanja sa raznolikim sadržajem i oblicima rada u nastavi, važno je da nastavnik u formulaciji pitanja koja će postaviti učenicima, vodi računa o njihovim intelektualnim sposobnostima, kao i ciljevima i očekivanim ishodima nastave. Pitanja mogu biti formulirana na različite načine, pa se tako mogu izdvojiti ona koja su problemska, alternativna, orijentacijska, perspektivna i opća. Nadalje, poželjno je da priroda postavljenih pitanja od strane nastavnika bude usmjerena na konkretna iskustva jednog ili više učenika koja su prihvatljiva za sve ili većinu. Međutim, kod uvažavanja iskustva učenika potrebna je njihova sustavna (samo)refleksija koja se odnosi na traganje za zajedničkim sudovima i argumentima, kao i logički pravilan tijek dijaloga u kojem se u obzir uzimaju spomenuta iskustva učenika da bi se došlo do željenih zaključaka i spoznaja (Zorić, 2008). Navedeno ide u prilog primjeni određenih intelektualnih sposobnosti kritičkog mišljenja poput identifikacije i analize tvrdnji i argumenata.

Osim dosad spomenutog, za uspješno je izvođenje nastave po principima metode sokratovskog dijaloga potrebno i da nastavnik uvažava ideje učenika koje oni iznose, kao i svijest o tome da dijalog ponekad može krenuti u suprotnom smjeru od očekivanog. Tada je potrebno da nastavnik postavi druga (ne)planirana pitanja koja će dijalog pokrenuti u ciljanome smjeru (Marasović, 2013). Prema tome, dobra pripremljenost nastavnika vezana uz određivanje sadržaja i oblika pitanja, izbor oblika rada s učenicima, nastavnih sredstava, načina vrednovanja, kao i vođenje računa o sadržaju, ciljevima i ishodima učenja, sposobnostima, iskustvima i idejama učenika te nepredvidim situacijama, preduvjet je za uspješnu primjenu Sokratove dijaloške metode u tijek izvođenja procesa nastave. U sklopu toga, Zorić (2008) izdvaja četiri postupka na kojima se zasniva svaki kvalitetni sokratovski dijalog u nastavi. To se odnosi na nastavnikovo formuliranje dobro osmišljenih pitanja i tvrdnji, uvažavanje iskustva učenika, odnosno izdvajanje konkretnih primjera iz iskustva učenika koji postaju sadržaj rada jer se u njima nalaze elementi pitanja, a primjeri koji se odabiru trebaju biti pogodni za analizu i raspravu putem dijaloga, jednostavni, relevantni za glavnu temu dijaloga, interesantni većini učenika te predstavljati iskustvo koje je svršeno. Dodatni je postupak da se glavne tvrdnje učenika ispišu na vidljivom mjestu, kako bi učenici stekli uvid u logičku pravilnost vlastitih misli.

Iako primjena Sokratove dijaloške metode u procesu nastave zahtijeva dobru pripremljenost nastavnika i podrazumijeva ponajviše njegovu odgovornost, važno je napomenuti kako se određeni doprinos i odgovornost za uspješnu realizaciju dijaloga očekuje i od samih učenika. Uspješnoj realizaciji sokratovskog dijaloga učenici pridonose (samo)refleksijom na osobno iskustvo te uzimanjem primjera iz njihovog iskustva. Osim toga, potrebno je da učenici svoje misli tijekom dijaloga iskazuju na jasan i jezgrovit način, kako bi se drugima olakšao uvid u raznovrsnost tuđih mišljenja što pridonosu razvoju vlastitog. Iz tog je razloga potrebno da se učenici ne usredotočuju samo na vlastite misli, već da budu usmjereni na razumijevanje ideja ostalih. Nadalje, da bi sokratovski dijalog rezultirao poželjnim ishodima za sve prisutne učenike, odgovornost je svakog učenika da zatraži pomoć od nastavnika ili ostalih učenika koji diskutiraju ukoliko mu je neko postavljeno pitanje nejasno. Nejasnoće u postavljenim pitanjima, te općenito u tijeku dijaloga, mogu se najlakše izbjeći ukoliko se pitanja i odgovori učenika utemelje na konkretnim iskustvima ili primjerima koji će zamijeniti apstraktni karakter dijaloga. S obzirom na činjenicu da se učenici međusobno razlikuju u svojim stavovima i uvjerenjima, važno ih je potaknuti da sudjeluju u dijalogu i kada među njima ne postoji slaganje, jer je upravo to uvjet da se istraživanje o pitanju koje im je nastavnik postavio uspješno nastavi (Zorić, 2008).

5.2. Primjer Sokratove dijaloške metode u suvremenoj nastavi

Prema spomenutom u prethodnom podnaslovu, Sokratova se dijaloška metoda u nastavi može izvoditi kroz različite oblike rada s učenicima i u kombinaciji s različitim nastavnim metodama. Ovisno o osmišljenom načinu provođenja dijaloga, zahtijeva se veći ili manji angažman nastavnika i učenika. Konkretni primjer Sokratove dijaloške metode u suvremenoj nastavi, u nastavku će se rada prikazati zamišljenom situacijom sokratovskog dijaloga koji se odvija između nastavnika i učenika na satu biologije. Cilj je u obradi nastavnog sadržaja iz biologije koji se odnosi na evoluciju, razbiti čestu zabludu učenika o tome da su ljudi evoluirali od majmuna te doći do spoznaje kako ljudi i majmuni dijele zajedničkog pretka od kojeg su evoluirali.² Kao i na početku svakog sokratovskog dijaloga, nastavnik i ovaj dijalog započinje s pitanjem koje je predmet rasprave tijekom cijelog razgovora. Potom učenicima ukazuje na nedostatke u njihovim vjerovanjima iznoseći primjer koji pobija tezu učenika o

² Ideja za primjer preuzeta sa: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=hsshonors>
Pristupljeno 13. svibnja 2015.

tome da su ljudi evoluirali od majmuna. Nakon toga, nastavnik učenicima ponovo postavlja isto pitanje te im sadržajno prikladnim podpitanjima pomaže da dođu do spoznaje o tome kako je njihovo početno vjerovanje neistinito. Navodeći učenike na zaključak o tome da ljudi i majmuni dijele zajedničkog pretka, a ne da su ljudi evoluirali od majmuna kako su učenici tvrdili na početku, nastavnik transformira početno vjerovanje učenika te im pomaže da dođu do „istinite“ spoznaje. Važno je napomenuti da kako u tradicionalnom, tako i u suvremenom sokratovskom dijalogu, kraj dijaloga ne predstavlja konačan odgovor na postavljeno pitanje, već učenicima ostavlja prostor za njegovo daljnje promišljanje.

Nastavnik/ica: „Jesu li ljudi evoluirali od majmuna?“

Učenik/ica: „Da.“

Nastavnik/ica: „Možete li mi navesti neke primjere koji potvrđuju vaše mišljenje?“

Učenik/ica: „Svakako. Pa jedan je primjer očigledan, a odnosi se na fizičku sličnost između ljudi i majmuna.“

Nastavnik/ica: „Navedite mi konkretan primjer koji potvrđuje spomenutu fizičku sličnost.“

Učenik/ica: „Pa... recimo, ljudi i majmuni imaju sličan oblik glave, očiju, šaka i stopala... samo što se majmuni ne kreću na dvije noge. A učili smo da im je i prehrana vrlo slična, neki jedu banane i ostalo voće isto kao i ljudi.“

Nastavnik/ica: „Istina je da postoje određene sličnosti koje ste naveli. Međutim, da li nam je sličnost i način prehrane koju navodite dovoljna da bismo zaključili da su ljudi evoluirali od majmuna? Sigurno većina vas zna kako izgleda čudnovati kljunaš. Može li ga netko opisati?“

Učenik/ica: „Ima veliki kljun poput patke, liježe jaja i sisavac je.“

Nastavnik/ica: „Dakle, procuavajući fizički izgled čudnovatog kljunaša i karakteristike njegovog ponašanja poput toga da liježe jaja, rekli bismo da je patka evoluirala od čudnovatog kljunaša, ili obrnuto. Međutim, kako ste i sami naveli, čudnovati je kljunaš poznat po tome što spada u skupinu sisavaca, dok patka ne spada. Stoga nam fizički izgled i ponašanje životinja nisu dovoljni da bismo potvrdili vašu tezu o tome da su ljudi evoluirali od majmuna jer su slični. Pokušajmo sada ponovo odgovoriti na postavljeno pitanje o tome jesu li ljudi evoluirali od majmuna. Da bi vam bilo lakše, probajte se za početak prisjetiti da li vam je netko rekao da sličite svojim roditeljima. Da li se to dogodilo nekome od vas?“

Učenik/ica: „Da.“

Nastavnik/ica: „Možete li se sjetiti sto uopće prethodi tome da mi fizički sličimo svojim roditeljima?“

Učenik/ica: „Pa... sam fizički izgled naših roditelja.“

Nastavnik/ica: „O čemu zapravo govorimo kada kažemo da smo slični svojim roditeljima? Da li postoji nešto što uvjetuje tu sličnost?“

Učenik/ica: „Da. To su geni.“

Nastavnik/ica: „Tako je. To bi značilo da geni koje dobivamo od roditelja određuju naš fizički izgled koji je sličan našim roditeljima. Recite mi kako jednim imenom zovemo naše daljnje rođake?“

Učenik/ica: „Zovemo ih pretci.“

Nastavnik/ica: „Dijelimo li i s našim pretcima poput djedova i baka neke gene?“

Učenik/ica: „Da, jer su naši roditelji naslijedili gene od njih, a potom mi od roditelja.“

Nastavnik/ica: „Postoji li po tome mogućnost da smo slični i svojim pretcima?“

Učenik/ica: „Postoji.“

Nastavnik/ica: „Pokušajte sada na temelju ovog zaključiti zasto uopće postoje sličnosti između ljudi i majmuna.“

Učenik/ica: „To bi značilo da su majmuni pretci ljudi. Isto kao i u našem slučaju s djedovima i bakama.“

Nastavnik/ica: „Dobro razmišljanje. Ali, ako su majmuni pretci ljudi, zašto i oni nisu evoluirali da postanu ljudi? Jeste li ikada razmišljali o tome? Čini li vam se to pomalo problematičnim?“

Učenik/ica: „Da. To bi značilo da nešto nije bilo u redu u procesu evolucije.“

Nastavnik/ica: „Tako je! Jer zašto bi jedna grana evolucijskog staba evoluirala, a druga ne bi, ako su životinje imale jednake šanse za evoluciju? S obzirom na izneseni problem, možemo li sa sigurnošću tvrditi da su ljudi evoluirali od majmuna? Na kakav vas zaključak to navodi?“

Učenik/ica: „Čini se da ne možemo. Izgleda da moramo donijeti drugačiji zaključak od početne teze da su ljudi potomci majmuna.“

Nastavnik/ica: „Tu se slažem s vama. Iako je istina da ljudi i majmuni dijele zajedničke gene, to nije dovoljno da bismo donijeli zaključak kako su prvi evoluirali

od drugih, jer smo suočeni s određenim nejasnoćama u tijeku same evolucije. Izgleda stoga, kako ljudi i majmuni osim gena moraju dijeliti još nešto, ili bolje rečeno nekoga tko im je prenio zajedničke gene koje imaju. Naslućujete li odgovor? Sjetite se primjera s vašim obiteljskim pretcima koji su vama prenijeli svoje gene.“

Učenik/ica: „Aha... pa to bi značilo da zapravo postoji zajednički predak ljudima i majmunima od kojeg su i jedni i drugi evoluirali. Zbog toga dijele i zajedničke gene, a time je ujedno i objašnjena sličnost koju smo spomenuli na početku.“

Nastavnik/ica: „Upravo tako. Ovim ste zaključkom, osim objašnjavanja sličnosti, razbili i dilemu o tome zašto istovremeno postoje ljudi i majmuni. Međutim, valja uzeti u obzir, kako konačan odgovor na ovo pitanje još uvijek nije utvrđen među biologima te je prostor za raspravu oko toga još uvijek otvoren.“

U prikazanom primjeru primjene Sokratove dijaloške metode na satu biologije uočavaju se njezini sljedeći elementi: postavljanje pitanja učenicima, iznošenje odgovora od strane učenika, nastavnikovo pobijanje odgovora protuprimjerom, postavljanje metodički vođenih pitanja učenicima te konačno, formuliranje zadovoljavajućeg odgovora od strane učenika. Izdvojeni elementi Sokratove dijaloške metode mogu se (i trebaju) vezivati za različite predmete bez obzira na njihov primarno „raspravljački karakter“ svojstven nastavnim predmetima poput filozofije i etike. No, ovdje je uputno spomenuti teze nekih autora (primjerice Zorić, 2008) koji, iako prepoznaju „pripadanje“ dijaloga svim nastavnim predmetima, ističu kako je Sokratova dijaloška metoda prioritarno primjerena nastavi filozofije. S obzirom na to, dovodi se u pitanje opća važnost i primjena Sokratove dijaloške metode, koja čini se prema prikazanom primjeru i izdvojenim elementima ipak nije upitna.

Pitanja koja se učenicima postavlja na različitim nastavnim predmetima u primjeni sokratovskog dijaloga različitog su karaktera s obzirom na sadržaj poučavanja i ovisno o tome zahtijevaju li dulju ili kraću raspravu. S obzirom na tradicionalnu vremensku artikulaciju nastave, rasprava u obliku sokratovskog dijaloga između učenika i nastavnika može trajati cijeli nastavni sat, ili je se može kombinirati s drugim nastavnim metodama u tijeku izvođenja nastavnog procesa. U tom se smislu Sokratova dijaloška metoda iskazuje kao izrazito pogodna za spomenuto kombiniranje s različitim nastavnim metodama, kao i oblicima rada, a ta je kombinacija poželjna i očekivana u suvremenom nastavnom procesu. Naime, na taj se način suvremena nastava odmiče od dominacije tradicionalnih nastavnih metoda i oblika rada, te postaje dinamičnija i zanimljivija učenicima koji su time više motivirani i potaknuti na

veću uključenost u rad na nastavi. Spomenute prednosti primjene Sokratove dijaloške metode u nastavi navodi i Zorić (2008) koji nadodaje kako je prednost primjene ove metode nad tradicionalnima što potiče učenike na samostalan rad, omogućuje povezivanje novih sadržaja nastave sa onim starim, pridonosi evaluaciji usvojenog sadržaja, potiče inicijativu učenika u njihovom radu te doprinosi razvoju kulture dijaloga kod učenika. Thomas (2014) također ističe vrijednosti Sokratove dijaloške metode te prednosti nastave za učenike u kojoj se ona upotrebljava. Navodi kako ova metoda omogućuje učenicima da se „uhvate u koštac“ s vrijednostima, pomaže im da postanu samostalni zbog samoukog karaktera metode, te zadovoljava tendenciju čovjeka da ispuni svoju želju za znanjem na istraživački način, s obzirom da je potrebno neprestano istraživati i učiti kako živjeti u skladu sa zajednicom. Time se naglašava i šira društvena vrijednost ove metode, te na kraju dodaje kako se integritet učenika postiže upravo kroz njihovu istraživačku aktivnost na nastavi.

Eventualni nedostaci ove metode oslikavaju se u otežanoj prezentaciji novih nastavnih sadržaja i njihovoj provjeri, vremenskoj neekonomičnosti, komunikacijskom diskontinuitetu koji se odnosi na nastojanje nastavnika da svakog učenika uključi u dijalog, kompliciranoj i drugoj pripremi nastavnika te uvijek otvorenoj mogućnosti skretanja s teme dijaloga (Zorić, 2008). Važno je međutim uočiti, kako su određeni spomenuti nedostaci vezani uz tradicionalnu artikulaciju nastavnog sata. To navodi na zaključak, kako se navedeni nedostaci ove metode ne odnose na metodu samu po sebi, već da su oni posljedica uvjeta u kojima se metoda aplicira. Stoga je za izbjegavanje nekih navedenih nedostataka metode, poželjna promjena ili prilagodba određenih nastavnih uvjeta u kojima se ona primjenjuje. Primjerice, poželjna bi bila prilagodba vremenske artikulacije nastavnog sata s obzirom na sadržaj poučavanja, oblikovanje ili odabir sadržaja poučavanja koji pogoduje vođenju sokratovskog dijaloga, kreativnost nastavnika oko osmišljavanja nastavnog sata po uzoru na sokratovski dijalog te uvažavanje intelektualnih sposobnosti učenika s kojima se raspravlja.

6. Zaključak

Kritičko se mišljenje sve više prepoznaje kao temelj društvene i osobne dobrobiti, te u okviru toga, postaje jedna od važnih vještina za svakog pojedinca u suvremenom društvu. S obzirom na to, obrazovni sustavi razvijenih zemalja prepoznaju kritičko mišljenje kao jednu od vještina koju je potrebno razvijati kod učenika. Mnogi autori koji su obilježili trendove razvoja suvremenih obrazovnih sustava, ističu kako je upravo poučavanje učenika kritičkome mišljenju jedna od prepoznatljivih odlika suvremenog obrazovanja. Razlozi tome su brojni, a jedan je od njih promjena fokusa u obrazovanju koja se odnosi na sve veće zahtjeve za kritičkim preispitivanjem sadržaja poučavanja od strane učenika. Ključnu ulogu u poučavanju i razvoju različitih vještina, pa tako i kritičkog mišljenja, imaju nastavnici, od kojih se očekuje da u nastavi potiču razvoj vještine kritičkog mišljenja kod učenika. S obzirom da se kritičko mišljenje iskazuje kao jedna od vještina čijem poučavanju i razvoju pogoduje problemski i istraživački orijentirana nastava, poželjno bi bilo da nastavnici u tom procesu primjenjuju nastavne metode i oblike rada koji u svojoj osnovi ispunjavaju spomenuti nastavni zahtjev, a jedna od tih metoda jest Sokratova dijaloška metoda. Ova metoda objedinjuje problemski i istraživački orijentiran način poučavanja, te misaono aktivan pristup učenika spram sadržaja poučavanja koji pogoduje razvoju i primjeni vještine kritičkog mišljenja.

Unatoč spomenutoj važnosti kritičkog mišljenja u obrazovanju, može se zaključiti kako je poučavanje učenika kritičkome mišljenju još uvijek nedovoljno prepoznato u našoj obrazovnoj praksi. U prilog tome svjedoči činjenica kako je na našim prostorima objavljen nezavidni broj istraživanja u okviru teme obrazovanja i kritičkog mišljenja, stoga je nastojanje ovog rada doprinos u tom kontekstu. Nadalje, sama primjena nastavnih metoda poput Sokratove dijaloške metode koja pogoduje poučavanju i razvoju kritičkog mišljenja i čija se primjena nastoji potaknuti ovim radom, također je zanemarena. Razlozi tome leže u samoj formi metode koja se u tradicionalno artikuliranom nastavnom okruženju iskazuje problematičnom. Izazov je stoga, napustiti stav da se sadržaj poučavanja većine nastavnih predmeta ne iskazuje podložnim za sokratovski dijalog i kritičko preispitivanje, te uložiti trud u oblikovanje sadržaja i načina poučavanja koji pogoduju vođenju sokratovskog dijaloga između nastavnika i učenika, a koji će rezultirati poučavanjem i razvojem kritičkog mišljenja kod učenika. Drugim riječima, poželjna je promjena postojećih nastavnih uvjeta u kojima se primjenjuje Sokratova dijaloška metoda ili osmišljavanje načina koji će ovu metodu uspješno integrirati u postojeći nastavni koncept, ukoliko se kod učenika želi poučavati i razvijati

kritičko mišljenje. K tome, jedan od važnih razloga zašto učenici ne razvijaju i ne primjenjuju vještinu kritičkog mišljenja u obrazovanju, stručnjaci vide u slabosti konceptualizacije kritičkog mišljenja. U prilog tome svjedoče istraživanja različitih autora koji navode brojne razloge vezane uz izvore poteškoća u konceptualiziranju kritičkog mišljenja. U tom je kontekstu, važno osvijestiti potrebu daljnjeg i temeljitog istraživanja teorijskih postavki o kritičkome mišljenju, kao i teorijskih postavki koje povezuju suvremeno obrazovanje i kritičko mišljenje.

7. Literatura

Anderson, L. W. i Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Bailin, S. i sur. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3): 285-302.

Bassham, G. i sur. (2008). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw-Hill.

Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19 (1): 163-179.

Bloom, B. i Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York: Longman.

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40(3-4): 257-277.

Broom, C. (2011). From critical thinking to critical being. *Encounter Education for Meaning and Social Justice*, 24(2): 16-26.

Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.

Coffey, H. (2009). *Socratic method*. Preuzeto 8. lipnja 2015. s <http://www.learnnc.org/lp/pages/4994#noteref1>

Common, D. L. (2006). *Conversation for education: The tool of pedagogy in Universities*. Preuzeto 8. svibnja 2015. s <http://journals.ufv.ca/rr/RR21/article-PDFs/common.pdf>

Da Silva Almeida, L. i Rodrigues Franco, A. H. (2011). Critical thinking: It's relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1): 175-195.

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper-Saddle River: Prentice-Hall.

- Facione, P.A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts?* Preuzeto 14. ožujka 2015. s http://www.student.uwa.edu.au/data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
- Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak*, 150(3–4): 380–424.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kalin, B. (2006). *Povijest filozofije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Klooster, D. (2001). *What is critical thinking?* Preuzeto 29. travnja 2015. s http://www.sdcentras.lt/pr_kmusr/whatisct.pdf
- Kvaščev, R. (1969). *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lam, F. (2011). *The Socratic method as an approach to learning and its benefits*. Preuzeto 13. svibnja 2014. s <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=hsshonors>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marasović, T. (2013). Upotreba metode Sokratovih krugova u nastavi. *Metodički ogledi*, 19(2): 89-100.
- Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *Medianali – znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kultura društva*, 4(7): 57-72.
- Miller, M. G. (2003). *Holistic design for critical thinking instruction: Case studies of instructional practices*. Canada: Proquest Digital Disertations.
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces u: Kramar, M. (ur). *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Paul, R. i Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Preuzeto 17. ožujka 2015. s <http://www.duluth.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf>

- Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, 36(4): 411-423.
- Platon. (1979). *Teetet*. Zagreb: Naprijed.
- Platon. (1997). *Menon*. Zagreb: Kruzak.
- Platon. (2004). *Država*. Zagreb: Naklada Jurčić.
- Reich, R. (2003). *The Socratic method: What it is and how to use it in the classroom*.
Preuzeto 3. studenog 2014. s http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/socratic_method.pdf
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington: National Academy Press.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge u: Smith, B. (ur). *Liberal education in a knowledge society*. Chicago: Open Court.
- Student Achievement Division (2013). *Inquiry-based learning*. Preuzeto 8. svibnja 2015. s https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBased.pdf
- Thomas, P. (2014). *New teaching methodologies*. Preuzeto 8. svibnja 2015. s <http://ahgnis.in/download-attachment/295/>
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1): 41-48.
- Young, M. i Warren, D. L. (2011). Encouraging the development of critical thinking skills in the introductory accounting courses using the challenge problem approach. *Issues in accounting education*, 26(4): 859-881.
- Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*, 20(2): 27-40.
- Zovko, J. (1992). *Platon i filozofijska hermeneutika*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.