

Odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi

Milanović, Marina

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:635248>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-12**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Marina Milanović

ODGOJNO-OBRAZOVNE AKTIVNOSTI ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA
KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI
Završni rad

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Marina Milanović

JMBAG: 0009084121

ODGOJNO-OBRAZOVNE AKTIVNOSTI ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA
KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Završni rad

Studij: Preddiplomski sveučilišni jednopredmetni studij pedagogije

Mentorica: Dr. sc. Iva Buchberger

Rijeka, 2022.


Izjava o autorstvu

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom *Odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koji su u radu citirani ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Marina Milanović

Datum: 31.8.2022.

Vlastoručni potpis: 

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Određenje kritičkog mišljenja | 3 |
| 3. Razvojne karakteristike djece predškolske dobi u kontekstu kritičkog mišljenja | 6 |
| 4. Značaj razvijanja kritičkog mišljenja u predškolskoj dobi..... | 8 |
| 5. Uloga odraslih u poticanju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi..... | 10 |
| 6. Strategije za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti poticajnih za razvoj kritičkog mišljenja | 11 |
| 6.1. <i>Podržavanje dječje autonomije</i> | 12 |
| 6.2. <i>Planiranje aktivnosti s djecom</i> | 12 |
| 6.3. <i>Postavljanje pitanja</i> | 13 |
| 6.4. <i>Stvaranje poticajnog fizičkog okruženja</i> | 16 |
| 6.5. <i>Provođenje refleksija na aktivnosti</i> | 17 |
| 7. Primjeri odgojno-obrazovnih aktivnosti i njihova povezanost s kritičkim mišljenjem | 18 |
| 7.1. <i>Istraživačke aktivnosti</i> | 19 |
| 7.2. <i>Igre</i> | 20 |
| 7.3. <i>Rasprave</i> | 21 |
| 7.4. <i>Priče</i> | 23 |
| 7.5. <i>Konceptualne mape</i> | 25 |
| 7.6. <i>Projekti</i> | 26 |
| 8. Zaključak | 28 |
| 9. Popis literature | 31 |
| 10. Sažetak | 35 |

1. Uvod

Poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja, kao kompetencije nužne za život u suvremenom društvu, nameće se kao potreba i u radu s djecom predškolske dobi. Razina predškolske dobi trebala bi biti početna pozicija razvoja ove kompetencije jer usvajanje elemenata kritičkog mišljenja već u toj dobi djeci pomaže u razumijevanju i snalaženju u svijetu koji ih okružuje, ali postavlja i temelje za funkcioniranje i sudjelovanje u društvu u odrasloj dobi (Muryanti i Herman, 2016). Samo neke od prednosti poticanja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi su razvoj autonomije, osjećaja kompetentnosti i odgovornosti, lakša socijalna prilagodba, izgradnja samopouzdanja, efikasnije učenje i bolji akademski uspjeh u kasnijoj dobi te generalno kognitivni i socio-emocionalni razvoj (Youngstorm i sur., 2000; Epstein, 2003; Bierman i sur. 2008; Lemajić i sur., 2019). Iako s jedne strane pojedine razvojne teorije tvrde da djeca predškolske dobi nemaju razvijene kognitivne sposobnosti u kontekstu kritičkog mišljenja, kao što je primjerice Piagetova kognitivno-razvojna teorija, s druge strane mnoga suvremenija istraživanja pokazuju da djeca ipak posjeduju određene sposobnosti koje idu u korist kritičkom mišljenju (Heyman, 2008; Whittaker, 2014; Berk, 2015).

Osim istraživačkih nalaza, o važnosti razvijanja kritičkog mišljenja u predškolskoj dobi govore i policy dokumenti na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jedan od primjera je *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* u kojemu se neke elemente kompetencije kritičkog mišljenja svrstava pod temeljne ciljeve rada s djecom predškolske dobi. Tako se među ciljevima, vezanim uz kompetenciju kritičkog mišljenja, ističu razvoj samostalnosti mišljenja, propitivanje i zastupanje vlastitih ideja, procjenjivanje posljedica ponašanja, argumentirano iznošenje vlastitog mišljenja, upravljanje procesom učenja i preuzimanje odgovornosti nad istim, konstruktivno rješavanje konflikata i sl. (MZOS, 2015) Također, važnost se poticanja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi u kurikulumu naglašava kao nužno za suvremeno shvaćanje i razvijanje djeteta jer ono podrazumijeva učenje djece da budu autonomna i odgovorna, da aktivno istražuju i izgrađuju znanje te da budu aktivni građani zajednice.

Slično tomu, drugi primjer policy dokumenta u kojemu se spominje važnost razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi je *Preporuke vijeća od 22. svibnja 2019. o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* od strane Vijeća Europske unije. U njemu se o važnosti poticanja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi govori kroz preporuke državama članicama da ustanove predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju promicati participaciju, inicijativu i autonomiju djece te ih poticati na samostalnost, rješavanje problema i učenje kroz kritičko promišljanje, preispitivanje i surađivanje (Vijeće Europske unije, 2019). Vijeće Europske unije navedeno smatra nužnim za razvoj kvalitetnog kurikulumu predškolske ustanove te za osiguravanje holističkog učenja i cjelovitog razvoja djece.

Uzimajući navedeno u obzir, važno je i vrijedno uključivati djecu u aktivnosti koje će poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja. Međutim, u radu s djecom na razvoju ove kompetencije važno je prilagoditi aktivnosti njihovoj dobi, razini kognitivnog razvoja i području interesa te razumjeti da djeca kritičko mišljenje mogu razvijati i koristiti na različite načine. S obzirom na to, u ovome će se radu dati prikaz razvojnih karakteristika djece predškolske dobi u kontekstu kritičkog mišljenja kako bi se naglasio njihov potencijal za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kao i značaj razvoja iste uzimajući u obzir njihov cjeloviti razvoj. Osim toga, ponudit će se prikaz odgojno-obrazovnih aktivnosti uz strategije koje mogu biti korisne za njihovo kvalitetno oblikovanje i provođenje u praksi. Dakako, na početku slijedi određenje kritičkog mišljenja i prikaz elemenata kritičkog mišljenja kao kompetencije kako bi razumijevanje ostalih poglavlja bilo jasnije. Cilj rada je prikazati i analizirati kompetenciju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te predložiti odgojno-obrazovne aktivnosti za njen razvoj. Uz to, svrha je rada objasniti i opravdati potrebu i značaj poticanja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

2. Određenje kritičkog mišljenja

S obzirom na navedeni cilj rada, prije prikaza i analize kompetencije kritičkog mišljenja u kontekstu predškolske dobi, potrebno objasniti i definirati koncept kritičkog mišljenja općenito te dati prikaz ključnih elemenata koje ono uključuje. Kritičko je mišljenje vrlo složen koncept koji se stoga ne može jednoznačno definirati, no ono postaje neizostavnim dijelom svakodnevnog života suvremenog društva pa je o njemu sve važnije govoriti (Klooster, 2002; Nikčević-Milković, 2004; Buchberger, 2012; Ljubetić, 2012). Prije svega, ono predstavlja temelj suvremenog demokratskog društva koje zahtjeva aktivne građane koji sudjeluju u donošenju odluka, njihovom preispitivanju i argumentiranom vrednovanju, a važno je i kako bi pojedinci znali kritički pristupiti velikoj količini (nepouzdanih) informacija kojima su neprestano izloženi (Buchberger, 2012; Ljubetić, 2012). Iako postoje mnogobrojni razlozi zbog kojih je važno kritički misliti, ovdje će naglasak biti na značaju kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnom kontekstu. Prema tome, kritičko je mišljenje od velike važnosti djeci i učenicima zbog toga što im može pomoći da uče aktivno i iskustveno, da reprodukciju i zapamćivanje činjenica zamijene kritičkim promišljanjem i razumijevanjem sadržaja, da oprezno i s različitih stajališta pristupaju informacijama, da iste znaju efikasno iskoristiti te da samostalno i odgovorno razmišljaju i donose odluke (Nikčević-Milković, 2004; Slunjski, 2012). Također, obogaćivanje učenja i poučavanja sadržajima koji potiču kritičko mišljenje tradicionalno obrazovanje postaje suvremeno u smislu njegove bolje učinkovitosti u zadovoljavanju potreba djece i društva u kojemu odrastaju (Klooster, 2002).

Definiranje i shvaćanje koncepta kritičkog mišljenja vrlo je raznoliko i široko, ono se pojavljuje u radovima nastalima još u počecima razvoja društva, od strane raznih teoretičara i u kontekstu raznih znanstvenih disciplina (Buchberger, 2012), no za potrebe ovog rada prikazat će se ukratko samo neka od temeljnih određenja ovog koncepta. Među relevantne i značajne autore koji su pridonijeli definiranju i shvaćanju koncepta kritičkog mišljenja, a koji će se spomenuti u nastavku, spadaju John Dewey, Robert Ennis i Matthew Lipman.

Prvi autor, otac modernog kritičkog mišljenja, John Dewey, određuje kritičko mišljenje kao reflektivno mišljenje odnosno kao proces prosuđivanja sugestija i nedoumica traženjem dodatnih dokaza (Dewey, 1910). Prema Deweyju, svrha je kritičkog razmišljanja prihvaćanje ili odbacivanje sugestija odnosno rješavanje nedoumica. Drugi autor, Robert H. Ennis, američki

filozof, definira kritičko mišljenje kao razumno i reflektivno mišljenje kojim se odlučuje u što vjerovati ili što činiti (Ennis, 2011). Autor ističe da kritičko mišljenje zahtijeva niz sposobnosti poput argumentiranja, pronalaženja i formiranja objašnjenja, dokaza, zaključaka, sagledavanja informacija iz različitih perspektiva i sl. I treći autor, Matthew Lipman, određuje kritičko mišljenje kao proces prosuđivanja i samoispravljanja oslanjanjem na dokaze, alternative i kontekst (Lipman, 2003). Lipman svoje određenje kritičkog mišljenja stavlja u odgojno-obrazovni kontekst te naglašava važnost stvaranja okruženja koji će se temeljiti na iskustvenom učenju, samorefleksiji i samoregulaciji kao metodama oblikovanja razmišljanja učenika kao kritičnog, neovisnog i ispravnog.

Osim toga, za shvaćanje koncepta kritičkog mišljenja mogu poslužiti i sljedeća objašnjenja:

- Kritičko mišljenje zahtjeva neovisno mišljenje, razložnu argumentaciju i postojanje znanja o sadržaju promišljanja odnosno predmetu rasprave te polazi od problema/pitanja na koja se traži odgovor (Klooster, 2002)
- Kritičko mišljenje podrazumijeva višu razinu misaonih procesa - rješavanje problema, (samo)nadgledanje razmišljanja, reflektivno razmišljanje, pogled kroz različite perspektive (Nikčević-Milković, 2004)
- Kritičko mišljenje odnosi se na sposobnost ispravnog promišljanja i zaključivanja, aktivno učenje i refleksiju (Buchberger, 2012)

Nadalje, uz teorijsko određenje kritičkog mišljenja, važno je, općenito govoreći, ali posebice u kontekstu teme ovoga rada, odrediti elemente kritičkog mišljenja kao kompetencije. U nastavku se nalazi prikaz ključnih elemenata kompetencije kritičkog mišljenja prema autoricama Buchberger, Bolčević i Kovač (2017) (Tablica 1).

Tablica 1. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja

| Elementi kompetencije kritičkog mišljenja |
|---|
| <i>Razumijevanje i interpretacija:</i> razumijevanje značenja koncepata i informacija; kategorizacija informacija; objašnjavanje informacija vlastitim riječima; navođenje primjera |
| <i>Analiza:</i> određenje odnosa među pojmovima, informacijama i gledištima; razlikovanje relevantnih i irelevantnih informacija unutar zadanog konteksta; definiranje koncepata; |

| |
|---|
| prepoznavanje argumenata i njegovih sastavnih dijelova (premissa i zaključnih sudova); razlikovanje činjenica i vrijednosti |
| <i>Vrednovanje</i> : razlikovanje opravdanih i neopravdanih tvrdnji; vrednovanje alternativa s obzirom na raspoloživa opravdanja i objašnjenja; vrednovanje informacija i gledišta: propitivanje pretpostavki iz kojih proizlaze određene informacije; razlikovanje implicitnih i eksplicitnih pretpostavki. |
| <i>Uspoređivanje i generiranje prigovora</i> : povezivanje prethodnog znanja i novih informacija; povezivanje različitih informacija iz različitih područja; sagledavanje informacija iz različitih gledišta; uočavanje nedostataka određenih gledišta; formiranje prigovora u obliku protuargumenata, navođenjem protuprimjera i sl. |
| <i>Zauzimanje stavova</i> : formiranje stavova i zastupanja ideja; opravdavanje stavova i gledišta; preuzimanje aktivne uloge u procesu zaključivanja; sinteza informacija i organizacija sadržaja u smislenu cjelinu. |
| <i>Samoregulacija zaključivanja</i> : nadgledanje i procjenjivanje vlastitog razumijevanja informacija i zaključivanja; ispravljanje vlastitih pogrešaka u zaključivanju; usmjeravanje vlastita mišljenja k ispravnosti |

(prema Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017, str. 114)

U tablici navedeni elementi kompetencije kritičkog mišljenja izneseni su zbog toga što služe kao podloga za daljnje iznošenje i analiziranje primjera aktivnosti i strategija osmišljavanja istih u poticanju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Kroz rad se, u pojašnjavanju koji se elementi i na koji način mogu razvijati na razini predškolske dobi, ali i koje djeca već u određenoj mjeri posjeduju, poziva na iznad u tablici navedene elemente. Također, budući da su navedeni elementi koji će se koristiti kao polazna točka za daljnju razradu teme fokusirani na kognitivne sposobnosti i u ovome će radu biti naglasak na kognitivnoj domeni kompetencije kritičkog mišljenja.

Nakon sažetog prikaza važnosti, definicija i elemenata kompetencije kritičkog mišljenja, slijedi povezivanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja s odgojno-obrazovnim aktivnostima djece predškolske dobi. Točnije, daje se prikaz i analiza dječjih sposobnosti i mogućnosti u kontekstu kritičkog mišljenja i važnost njegova razvoja već od predškolske dobi uz strategije i

primjere aktivnosti koje mogu poticati razvoj spomenutih elemenata kompetencije kritičkog mišljenja.

3. Razvojne karakteristike djece predškolske dobi u kontekstu kritičkog mišljenja

U skladu s temom i užim fokusom ovoga rada, a odnosi se na razvoj i poticanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi, u ovome će se dijelu rada prikazati neke od razvojnih sposobnosti djece na području spoznajnog odnosno kognitivnog razvoja. Razlog je tomu taj što se, općenito govoreći, kognitivni razvoj odnosi na mentalne procese koji djetetu pomažu u razumijevanju svijeta i prilagođavanju istoga samima sebi (Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004), a upravo neki od njih poput razumijevanja, interpretacije, usporedbe, analize, sinteze, apstrahiranja i sl. ključne su intelektualne sposobnosti koje kritičko mišljenje podrazumijeva (Starc i sur., 2004; Buchberger, 2012). Dječja prirodno urođena znatiželja, odvažnost i neustrašivost te potreba za učenjem „čineći“ potiču ih na stalnu i aktivnu interakciju s okolinom i time na dobivanje različitih iskustva koja asimiliraju i/ili akomodiraju (Martinović, 2015; Starc i sur., 2004). Time su oni sposobni u velikoj mjeri samostalno savladavati sve složenije misaone operacije budući da ta nova iskustva automatski analiziraju i „uređuju“ te uspoređuju s prethodnima kako bi ih razumjela i kroz njih nešto novo naučila (Starc i sur., 2004).

Kada je riječ o kognitivnom razvoju u razvojnoj psihologiji zasigurno je najznačajnija Piagetova kognitivno-razvojna teorija prema kojoj se opisuju četiri stadija kroz koja djeca prolaze – senzomotorički, predoperacijski, stadij konkretnih operacija i stadij formalnih operacija.¹ (Berk, 2015; Starc i sur. 2004). Za djecu je predškolske dobi karakterističan predoperacijski stadij koji traje od 2. do 7. godine, a kojeg najviše obilježava izrazitiji razvoj sposobnosti mentalnog predočavanja (Berk, 2015). Berk (2015) objašnjava da se dječja sposobnost mentalnog predočavanja odnosi na to da su ona sposobna razmišljajući pomoću riječi istovremeno razmišljati o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti te da postaju vještija u povezivanju pojmova s nekim specifičnim akcijama. No, budući da ova tema nije u užem fokusu rada, samo će se ukratko spomenuti, kako navode autori Berk (2015) i Starc i sur. (2004), da Piagetova teorija postavlja

¹ Vidi više u: Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap

nekoliko ograničenja u dječjem mišljenju od 2. do 7. godine koja ih sprječava u kontekstu razvoja kritičkog mišljenja. Ono zbog čega se djecu predškolske dobi prema ovoj teoriji ograničava u razvoju kritičkog mišljenja jesu vjerovanja u sljedeće dječje nesposobnosti :

- Nesposobnost izvođenja operacija koje uključuju logička pravila
- Nesposobnost razlikovanja tuđih stajališta od svojega
- Nesposobnost usredotočivanja na više svojstava
- Nesposobnost razvrstavanja odnosno kategoriziranja predmeta na temelju dva svojstva
- Nesposobnost mentalnog kretanja kroz korake rješavanja problema i vraćanje na početak

(prema Starc i sur., 2004; Berk, 2015).

Ipak, Piagetovu teoriju zajedno s karakteristikama i vjerovanjima koja se postavljaju djeci u njihovom mišljenju treba uzeti u obzir s oprezom. Ova teorija, s jedne strane, ukazuje na nepromjenjivost i univerzalnost što bi značilo da je redoslijed stadija kognitivnog razvoja točno određen i stadiji se zajedno sa svojim obilježjima ne preskaču te da su primjenjivi na svu djecu odnosno zajednički razvoju svakog djeteta (Berk, 2015). No, s druge strane, postoji niz suvremenijih istraživačkih nalaza koji služe kao dokazi tomu da su djeca često kognitivno kompetentnija no što se misli zbog čega navedene dječje nesposobnosti nisu nepromjenjive niti univerzalne (Alessandroni i Rodríguez, 2020; Epstein, 2003; Heyman, 2008; Whittaker, 2014; Berk, 2015; Sundararajan, Adesope i Cavagnetto 2018). Neki od istraživačkih nalaza koji idu u prilog tome da djeca ipak posjeduju određene intelektualne sposobnosti povezane s kritičkim mišljenjem odnose se na sljedeće:

- Sposobnost pokazivanja svijesti o tuđim stajalištima (Berk, 2015; Heyman, 2008)
- Sposobnost razumijevanja uzročno-posljedičnih veza (Gopnik i sur., 2001)
- Sposobnost donošenja odluka i zaključaka (Epstein, 2003; Whittaker, 2014)
- Sposobnost stvaranja analogija (Whittaker, 2014; Berk, 2015)
- Sposobnost stvaranja kategorija osnovne razine i kategoriziranja predmeta (Alessandroni i Rodríguez, 2020; Berk, 2015)
- Sposobnost zamišljanja/stvaranja apstraktnih ideja (Epstein, 2003; Whittaker, 2014)
- Sposobnost vrednovanja informacija/razlikovanja istinitih od lažnih informacija (Heyman, 2008)

- Sposobnosti analize i interpretacije informacija i situacija (Sundararajan i sur., 2018)

Na temelju navedenog, možemo zaključiti da djeca predškolske dobi posjeduju određene osobine koje ih čine sposobnima za kritičko razmišljanje. Drugim riječima, ona u određenoj mjeri već imaju razvijene pojedine elemente kompetencije kritičkog mišljenja koje je važno primjereno poticati i uvježbavati kako bi im se omogućio daljnji razvoj u skladu s njihovim mogućnostima i potencijalima (Heyman, 2008; Whittaker, 2014; Berk, 2015). K tomu, valja naglasiti kako studije na ovome području pokazuju da djeca određene prethodno spomenute sposobnosti, kao što je npr. kategorizacija, često pokazuju kroz ponašanje kada se nalaze u stimulativnom okruženju (Alessandroni i Rodríguez, 2020). Autori to objašnjavaju tako da, primjerice, djeca neće moći uvijek verbalno kategorizirati objekte, ali će se često ponašati isto prema objektima iste kategorije, čak i kada su naizgled drugačiji, a različito prema objektima različitih kategorija. Autori ističu da to može poslužiti kao pokazatelj postojanja i korištenja određenih intelektualnih sposobnosti ako se dijete još ne zna verbalno izraziti. Navedeno upućuje na važnost razumijevanja djeci svojstvenog načina korištenja tih sposobnosti kao i važnosti postojanja bogatog i poticajnog okruženja pa je, kako Berk (2015) ističe, za aktiviranje i razvijanje tih sposobnosti potrebno stvoriti za djecu prilagođene aktivnosti i zadatke koji će im biti relevantni i koji će poticati njihovu znatiželju.

Sljedeća će se poglavlja baviti pitanjima zašto je važno i kako stvarati povoljne i poticajne uvjete i aktivnosti koje će djecu potaknuti u razvijanju kompetencije kritičkog mišljenja te zašto su i u kojoj mjeri odrasli dionici u tom procesu važni.

4. Značaj razvijanja kritičkog mišljenja u predškolskoj dobi

Rano je djetinjstvo razdoblje u kojemu se postavljaju mnogi temelji za kasniji razvoj i socijalizaciju djeteta te za razvijanje i usvajanje raznih znanja, vještina i stavova koji će mu biti potrebni u budućnosti (Whittaker, 2014; Dovigo, 2016; Muryanti i Herman, 2016). Budući da je kompetencija kritičkog mišljenja izrazito važna za odraslog čovjeka, a njezino učenje i usvajanje najefikasnije kroz poučavanje u obrazovanju, poželjno je da počeci razvijanja te kompetencije

budu u što ranijoj dobi te poučavanje kontinuirano kroz sve razine obrazovanja i oblike učenja (Buchberger, 2012; Muryanti i Herman, 2016).

U kontekstu odgoja i obrazovanja, mnogi se autori slažu s time da uvježbavanje i razvijanje kritičkog mišljenja, kao sposobnosti izvođenja misaonih procesa višeg reda, pomaže u efikasnijem učenju i djelovanju na raznim područjima (Epstein, 2003; Ljubetić, 2012; Whittaker, 2014; Muryanti i Herman, 2016; Nikčević-Milković, 2004). U nastavku slijedi sažet pregled istraživačkih nalaza koji ukazuju na to da posjedovanje sposobnosti kritičkog mišljenja u predškolskoj dobi pomaže djetetu u snalaženju u različitim situacijama i daljnjem učenju. Prvo, pokazalo se da su djeca koja su u predškolskoj ustanovi uvježbavala vještine mišljenja i rasuđivanja odnosno vještine postavljanja pitanja, prikupljanja dokaza i iznošenja vlastitih zaključaka imala bolje predispozicije za učenje sadržaja unutar znanstvenih disciplina kao i vještina čitanja (Grismer i sur., 2010). Drugo, učenje vještina rješavanja problema, predlaganja rješenja, razumijevanja i uzimanja u obzir posljedica nečijeg ponašanja u predškolskoj dobi pokazale su se značajnima za kasnije prosocijalno ponašanje, efikasno interpersonalno rješavanje problema, lakše prilagođavanje i generalno bolje akademsko postignuće (Youngstorm i sur., 2000; Bierman i sur. 2008). K tomu, kada govorimo o značaju kritičkog mišljenja u formalnom obrazovanju i akademskom uspjehu, oblikovanje aktivnosti i sadržaja koji potiču na kritičko mišljenje pomažu u usvajanju znanja koje je će biti vrjednije, dublje i dugotrajnije, ali i u stvaranju motivacije za cjeloživotnim učenjem (Ljubetić, 2012; Nikčević-Milković, 2004).

Također, kritičko je mišljenje kod djece, osim od pomoći u akademskom uspjehu, korisno i za svakodnevni i osobni život djeteta. Kritičko mišljenje pomaže djetetu u izgradnji samopouzdanja i u oblikovanju vlastitih vjerovanja i vrijednosti čime će naučiti zauzimati vlastite stavove, ne voditi se nametnutim ulogama i ne vjerovati svemu što mu se prezentira bez da istome pristupi kritički (Epstein, 2003; Ljubetić, 2012). Razvojem kompetencije kritičkog mišljenja djeca postepeno razvijaju i mehanizme samoregulacije te se uče odgovornosti za svoje odluke i ponašanja, a postaju vještija i u samostalnom rješavanju svakodnevnih problema (Epstein, 2003; Whittaker, 2014; Dovigo, 2016). Budući da su djeca po svojoj prirodi znatiželjna i voljna učiti, Ljubetić (2012) ističe da je poželjno iskoristiti te osobine tako da ih kroz svakodnevne aktivnosti podučavamo sadržajima relevantnima za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kako bi bila

opremljena vrijednom životnom kompetencijom koja će im koristiti trenutno kao djeci pa onda i kasnije kao odraslim ljudima.

5. Uloga odraslih u poticanju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi

Rad s djecom predškolske dobi ne bi se smio temeljiti na vjerovanju da ona za kritičko mišljenje u toj dobi još nisu sposobna ili da će se ono s vremenom razvijati tijekom općenitog procesa sazrijevanja jer bi se onda smatralo da nije potrebno raditi na tome od rane dobi (Heyman, 2008). Kada dijete u svom okruženju ima uzore i primjere kojima mu se pokazuje kako kritički misliti i zašto je to važno dijete i samo bolje uočava vrijednost kritičkog mišljenja te je motiviranije da usvoji takav način razmišljanja (Heyman, 2008; Muryanti i Herman, 2016). U skladu s već ranije navedenim, djeca su sama po sebi vrlo znatiželjna i zainteresirana za svoju okolinu, no potrebna im je pomoć odraslih kako bi olakšali razumijevanje te okoline i kako bi njihova svakodnevna iskustva obogatili razvojno primjerenim i poticajnim aktivnostima (Whittaker, 2014). Budući da je tema uloge odraslih u učenju i razvijanju djece predškolske dobi vrlo opširna i složena, u ovome će se poglavlju ukratko iznijeti neki od zadataka odraslih čijim ostvarivanjem mogu pomoći djeci da razvijaju kritičko mišljenje.

Odrasli dionici u ovome kontekstu primarno su roditelji i odgojitelji u predškolskim ustanovama. Prije svega, njihova je uloga u radu s djecom stvarati primjerene uvjete i poticajno okruženje kojima će stimulirati dječju znatiželju te pružiti podršku (Salmon, 2010; Slunjski, 2011). Kako bi oblikovala poticajne aktivnosti za kritičko mišljenje i usmjeravala njihovo provođenje, autori iznose nekoliko zadataka kojih bi se odrasla osoba trebala pridržavati (Epstein, 2003; Slunjski, 2011; Whittaker, 2014; Martinović, 2015; Lemajić, Stojanac i Vukašinović, 2019). Posve je razumljivo da treba oslušivati dijete, promišljati o tome kako motivirati dijete, razgovarati s njime kako bi stvorili temelje razumijevanja i komunikacije, uvažavati njegove interese i želje te odgovarati na potrebe (Martinović, 2015). Čineći navedeno, kako ista autorica ističe, djetetu se daje do znanja da ga se uvažava, da je važno te da može računati na podršku i pomoć. Također, potrebno je promatrati dijete i prepoznati njegove trenutne sposobnosti, vještine i znanja zbog toga što nisu sva djeca predškolske dobi na jednakoj razini kognitivnog razvoja (kada govorimo unutar

konteksta razvoja kritičkog mišljenja) pa je zato važno prilagoditi pristup radu svakome djetetu (Epstein, 2003; Lemajić i sur., 2019).

Uz navedeno, od velikog je značaja u poticanju kritičkog mišljenja i uloga odraslih u tzv. *scaffoldingu*² (Slunjski, 2011; Whittaker, 2014). Pod time se podrazumijeva interakcija djeteta i odrasle osobe utemeljena na tome da odgajatelj podupire djetetovo usvajanje znanja postavljanjem „skela“ kako bi postepeno i što samostalnije prelazio na sve više razine razumijevanja (Slunjski, 2011). Takvim oblikom interakcije odrasla osoba ne zauzima položaj vođe i ne daje gotova rješenja i zaključke na određene probleme s kojima se dijete suočava, već ga potiče da preuzme aktivnu ulogu u učenju i samostalno pronalazi rješenja i donosi zaključke (Slunjski, 2011). Zahvaljujući tomu, dijete je potaknuto da dublje promišlja, postavlja i testira razne pretpostavke (hipoteze), pronalazi različite izvore, dokaze i sl. čime razvija kompetenciju kritičkog mišljenja (Whittaker, 2014). Slično tomu, Ljubetić (2012) ističe da djeci treba dopustiti da čine pogreške jer upravo one predstavljaju poticaj za kritičko promišljanje i pronalazak alternativnih rješenja, a pritom uvježbavaju razne misaone operacije. Osim navedenog, važna uloga odraslih u poticanju kritičkog mišljenja jest i način na koji se djeci za vrijeme provođenja aktivnosti postavljaju pitanja, no o tome će više riječi biti u nastavku.

6. Strategije za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti poticajnih za razvoj kritičkog mišljenja

Polazeći od zaključaka iznesenih u prethodnim poglavljima koji upućuju na postojanje sposobnosti djece da kritički razmišljaju, a koje je važno primjereno aktivirati i uvježbavati, u ovome će se poglavlju izdvojiti nekoliko strategija za osmišljavanje i provođenje aktivnosti i zašto one mogu biti vrlo poticajne za djecu predškolske dobi u razvijanju kritičkog mišljenja u skladu s njihovim stvarnim sposobnostima i potencijalima.

² *Scaffolding* – Teoriju *scaffoldinga* razvio je J. Bruner, no *scaffolding* kao koncept koji označava proces interakcije djeteta i odraslog u poticanju djeteta na samostalnu izgradnju znanja uglavnom se povezuje s radovima L. Vygotskog (Slunjski, 2011).

6.1. Podržavanje dječje autonomije

Rasprave o odgojno-obrazovnom procesu u suvremenom kontekstu sve češće naglašavaju kako je važno podržavati autonomiju zbog toga što ona potiče razvoj kompetencija za samostalno oblikovanje učenja i njegovo upravljanje te preuzimanje odgovornosti za isto, a što onda podupire izgradnju motivacije za dublje, vrijednije i dugotrajnije odnosno cjeloživotno učenje (Slunjski, 2011; Lemajić i sur., 2019). Prema tomu, autori naglašavaju važnost razvijanja autonomije pojedinca od najranije dobi, a upravo je razdoblje predškolske dobi pogodno za to budući da su djeca u toj dobi sklona samostalno pronalaziti i baviti se različitim aktivnostima čime imaju prilike razvijati autonomiju (Slunjski, 2011; Lemajić i sur., 2019).

Iz navedenog proizlazi potreba za uvažavanjem želja i interesa djece prilikom osmišljavanja aktivnosti jer im time dajemo mogućnost da budu (su)autori aktivnosti kojima će se baviti i razvijaju osjećaj odgovornosti (Slunjski, 2011). Ista autorica ističe da u oblikovanju aktivnosti djecu treba imati na umu da ih je teško u potpunosti i precizno osmisliti unaprijed zato što treba uzeti u obzir da će djeca možda izraziti drugačije želje i planove. Dopuštanje djetetu da (su)kreira aktivnosti ono preuzima aktivnu ulogu u učenju, razvija osjećaj kompetentnosti te podiže razumijevanje svijeta oko sebe na višu razinu (Slunjski, 2011). Kada podržavamo i potičemo autonomiju djeteta ono razvija kompetenciju kritičkog mišljenja odnosno uči samostalno donositi odluke, opravdavati i zalagati se za svoja mišljenja i ideje te preispitivati informacije i izvore istih (Mlinarević, 2000; Lemajić i sur., 2019). Dakle, važno je dozvoliti djetetu da, kada izrazi želju, samo odabire i kreira aktivnosti, a podržavanje dječje autonomije u tom smislu daje veliki zamah njegovom razvoju kritičkog mišljenja jer upravo neka od obilježja autonomije ujedno su i obilježja kritičkog mišljenja. Na primjer, to su kreiranje i zastupanje vlastitih ideja, samostalno odlučivanje, nadgledanje i/ili ispravljanje vlastitog ponašanja i razmišljanja u aktivnostima te usmjeravanje istih prema zadanom cilju, aktivno učenje, povezivanje informacija te reorganiziranje i/ili nadopunjavanje vlastitog znanja, prepoznavanje, razumijevanje i rješavanje problema i sl. (Slunjski, 2011).

6.2. Planiranje aktivnosti s djecom

U podržavanju dječje autonomije, kada se radi o (su)kreiranju aktivnosti kojima se žele baviti, veliku vrijednost za razvijanje sposobnosti mišljenja ima i poticanje djece da te aktivnosti i kvalitetno planiraju. Autorica Epstein (2003) iznosi kako planiranje nije samo donošenje odluka,

već je ono izbor s namjerom jer osoba donosi odluku i postupa na temelju postavljenog početnog cilja ili svrhe koje želi ostvariti. Stoga, ista autorica naglašava, poticanje djece na planiranje aktivnosti vrijedno je u stimuliranju i razvijanju njihovih sposobnosti razmišljanja višeg reda jer planiranjem uče postavljati ciljeve, zamišljati i predviđati interakcije, moguće prepreke i posljedice, predlagati rješenja, sagledavati moguće ishode iz različitih perspektiva i donositi odluke. U nastavku se navode neki od prijedloga za kvalitetno planiranje aktivnosti prema autoricama Epstein (2003) i Slunjski (2011).

Prvo, poželjno je stvoriti *rutinu planiranja* kako bi njihove svakodnevne radnje bile smislenije i kako bi stvorili naviku automatski, ali kvalitetno razvijati planove kada se nađu u situacijama koje to od njih budu zahtijevale i u kasnijoj dobi (Epstein, 2003). Drugo, za vrijeme planiranja djeci treba osigurati *vidljivost materijala* koje će imati na raspolaganju zbog toga što će onda u svoj plan svrstati širi spektar materijala za rad i isti kvalitetnije razraditi te će lakše promišljati i uspoređivati koji materijali im mogu biti više, a koji manje korisni za ono što planiraju raditi (Epstein, 2003). Treće, dok dijete planira svoju aktivnost odrasla osoba može pridonijeti *postavljanjem pitanja*. Primjerice, Epstein (2003) predlaže postavljanje otvorenih pitanja poput „Što ćeš koristiti?“ radije nego zatvorenih kao što je „Hoćeš li koristiti bojice?“ zbog toga što prvi oblik pitanja više potiče na promišljanje nego drugi jer djetetu sugerira što da koristi i pritom ono manje razmišlja samostalno. Četvrto, slično ranije navedenom u radu, odrasla osoba trebala bi *slušati dijete dok planira* što znači dopustiti mu da to čini u najvećoj mjeri samostalno i na temelju vlastitih želja i interesa jer će se ono tada vrlo vjerojatno više angažirati u izradi tog plana i kreirati njemu zanimljivije ideje (Epstein, 2003). I peto, autorice Epstein (2003) i Slunjski (2011) predlažu *bilježenje planova* na neki način na koji dijete to može samo napraviti ili tako da odrasla osoba bilježi. Ovaj postupak autorice smatraju korisnim zbog toga što pomaže djeci da elaboriraju svoje ideje i objašnjavanju vlastitim riječima, preuzimaju aktivnu ulogu u donošenju odluka te se generalno osjećaju važnima i cijenjenima što ih može motivirati za ubuduće.

6.3. Postavljanje pitanja

Za razvijanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi mnogi autori ističu jedan način poticaja koji se smatra najjednostavnijim, ali najefikasnijim, a to je postavljanje poticajnih pitanja (Epstein, 2003; Salmon, 2010; Slunjski, 2011; Ljubetić, 2012; Slunjski, 2012; Dovigo, 2016). Postavljanjem poticajnih pitanja za vrijeme sudjelovanja djece u aktivnostima pomažemo

im da razvijaju kritičko mišljenje odnosno da dublje analiziraju i bolje razumiju te povezuju određene sadržaje i informacije, ali i razmišljaju o vlastitom razmišljanju (Salmon, 2010; Ljubetić, 2012). Kada se govori o postavljanju kvalitetnih i poticajnih pitanja, misli se prvenstveno na poželjnost postavljanja pitanja otvorenog, a nepoželjnost postavljanja pitanja zatvorenog tipa (Epstein, 2003; Slunjski, 2011; Slunjski, 2012; Dovigo, 2016). Prema Dovigo (2016), kad djetetu s jedne strane postavljamo pitanja zatvorenog tipa, unaprijed pretpostavljamo odgovor odnosno njime djetetu sugeriramo točan odgovor što rezultira time da ono izrazi samo slaganje ili neslaganje kratkim da/ne odgovorom zbog čega izostaje njegovo kritičko promišljanje o istome. No, s druge strane, kad postavimo otvoreno pitanje, kojim zauzimamo neutralan položaj i suzdržani smo od sugestija, vrlo ćemo vjerojatno dobiti i promišljeniji i razrađeniji odgovor od strane djeteta. Prema tome, kada djetetu postavimo pitanje otvorenog tipa, potičemo ga da zauzima aktivnu ulogu tako da dublje promišlja, analizira i zaključuje jer takav tip pitanja zahtjeva više razmišljanja i davanja više informacija (Dovigo, 2016). Osim toga, isti autor ističe veliku vrijednost postavljanja otvorenih pitanja i u razvoju divergentnog mišljenja kao i učenju argumentiranja, što su dvije važne odrednice kritičkog mišljenja. Otvorena pitanja potiču divergentno mišljenje zbog toga što ne sugeriranjem odgovora ostavljaju prostor za davanje različitih i potiču dijete da razmišlja u različitim smjerovima i kroz različite perspektive te podupiru argumentaciju jer se od djeteta očekuje da samostalno osmisli odgovor i da isti argumentira kako bi naučio da vlastite misli i stavove treba opravdati (Dovigo, 2016). Kao primjer navedenog, pitanja zatvorenog tipa bila bi „Jesi li koristio bojice?“ ili „Hoćeš li dodati još jednu kocku?“ dok bi pitanja otvorenog tipa glasila „Što ćeš koristiti?“ i potpitanje za argumentaciju „Zašto ćeš to koristiti?“ te „Što bi se dogodilo ako dodaš još jednu kocku?“ (Epstein, 2003).

Osim obilježja otvorenosti, poticajnost pitanja uvjetuje i korištenje određenih glagola i obraćanje pozornosti na formulaciju pitanja (Salmon, 2010; Ljubetić, 2012). Pa tako, na primjer, pitanje „Možeš li usporediti ove dvije slike?“ potiče na dublje razmišljanje od pitanja „Možeš li pogledati ove dvije slike?“ (Salmon, 2010). Također, različita pitanja kao što su „Što misliš o tome?“, „Zašto to misliš?“, „Po čemu je to drugačije?“, „Kako to možeš napraviti?“ „Što bi mogao promijeniti?“ itd. potiču i različite vrste razmišljanja odnosno pomažu djetetu da svlada kompleksnije razine razmišljanja počevši od znanja pa do razumijevanja, analiziranja, sinteze te evaluacije (Ljubetić, 2012). U vezi s time, različita se pitanja mogu koristiti za uvježbavanje različitih elemenata kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi pa se stoga u nastavku, kao

ilustracija navedenog, navode neki primjeri pitanja koja se mogu postavljati djeci za vrijeme provođenja aktivnosti i kako ona utječu na različite elemente kritičkog mišljenja (Tablica 2).

Tablica 2. Primjeri pitanja i zadataka za razvijanje elemenata kritičkog mišljenja na razini predškolske dobi

| <i>Elementi kritičkog mišljenja</i> | <i>Primjeri pitanja i zadataka</i> |
|--|--|
| Razumijevanje | <i>Kako (se) to radi? Što još možeš uzeti u obzir? Kako to možeš iskoristiti ubuduće? Možeš li objasniti...?</i> |
| Analiza | <i>Što bi se moglo dogoditi ako ... ne povežeš dovoljno dobro? Koja je razlika između...? Objasni, usporedi, klasificiraj</i> |
| Sinteza | <i>Možeš li to složiti na drugačiji način? Što ako to složiš drugačije? Preuredi, zamijeni, kombiniraj</i> |
| Argumentacija | <i>Zašto tako misliš? Zbog čega to misliš? Zašto si to odlučio koristiti/raditi?</i> |
| Sagledavanje različitih perspektiva | <i>Koje su sličnosti i razlike u vašim radovima? Kad bi usporedio/la...što bi otkrio/la? Na koga bi to utjecalo? Koga bi mogao/la uključiti u ovu aktivnost?</i> |
| Zamišljanje mogućih situacija/postavljanje hipoteza | <i>Što bi se moglo dogoditi ako...? Što misliš da bi mogao/la otkriti ako...? Kako to možeš napraviti? Što možeš učiniti da se ... dogodi?</i> |
| Formiranje stavova i ideja | <i>Što misliš o tome? Koje rješenje ti predlažeš?/Zašto misliš da bi to pomoglo?</i> |

| | |
|--|---|
| | <i>Imaš li ideju za ... ?</i> |
| Evaluacija/donošenje zaključaka | <i>Koje je najbolje rješenje? Usporedi, procijeni, odluči</i> |

(prilagođeno prema Salmon, 2010; Ljubetić, 2012; Slunjski, 2012; Christ Dass, Arumugam, Dillah, i Nadarajah, 2016)

U tablici navedeni primjeri pitanja i zadataka služe kao općenit pregled poticajnih pitanja i zadataka za razvoj kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Svakako, autori ističu važnost kombiniranja i kontinuiranog postavljanja različitih vrsta pitanja i zadataka kako bi se stimuliralo što dublje i kvalitetnije promišljanje djece, ali i kako bi se djecu dobrim primjerima potaknulo da i sami nauče postavljati pitanja (Salmon, 2010; Ljubetić, 2012; Slunjski, 2012; Dovigo, 2016). Navedeni će se primjeri pitanja i zadataka kasnije u radu povezati s primjerima aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja na razini predškolske dobi gdje će se iznijeti konkretnija pitanja i zadatci koji se djeci mogu postavljati za vrijeme planiranja i provođenja određenih aktivnosti.

6.4. Stvaranje poticajnog fizičkog okruženja

Nedvojbeno je da dijete treba odrastati u poticajnom okruženju pod kojim se podrazumijeva okruženje bogato različitim materijalima za rad, izvorima učenja i koje je ugodno budući da se takvim okruženjem podupire cjeloviti razvoj djeteta, od kognitivnog, do tjelesnog, emocionalnog i socijalnog (Slunjski, 2011; Lemajić i sur., 2019). U kontekstu razvoja kritičkog mišljenja, značaj poticajnog fizičkog okruženja proizlazi iz sljedećih razloga. Prvo, kada djeca imaju mogućnost samostalnog pristupanja različitim materijalima i korištenja istih, stimuliraju se njihovi interesi i želje za isprobavanjem načina na koje ih mogu koristiti, a što dovodi do toga da preuzimaju aktivnu ulogu u učenju odnosno da aktivno i samostalno izgrađuju, nadograđuju i/ili reorganiziraju svoja znanja (Slunjski, 2011). Nakon toga, ista autorica navodi da kada djeca aktivno istražuju različite materijale potaknuta su na postavljanje pretpostavki i pitanja o njima zbog čega razvijaju sposobnosti postavljanja hipoteza i pitanja kao i sposobnosti testiranja tih hipoteza odnosno pronalaska rješenja, odgovora i donošenja zaključaka. I općenito, poticajno fizičko okruženje podupire razvoj autonomije djeteta pa tako i razvoj kritičkog mišljenja jer, kao što je ranije spomenuto, autonomija podrazumijeva upravo neke sposobnosti kritičkog mišljenja poput aktivnog učenja, formiranja i zastupanja vlastitih ideja, samostalnog donošenja odluka i dr.

Kako bi svako dijete bilo potaknuto na istraživanje i korištenje različitih materijala, Lemajić i sur. (2019) ističu važnost stalne dostupnosti materijala te što veće raznolikosti istih zbog toga što je važno da svako dijete u skladu sa svojim sposobnostima, interesima i željama pronade sadržaj, materijale i izvore učenja za aktivnosti u kojima se angažiraju.

6.5. Provođenje refleksija na aktivnosti

Osim spomenutih strategija koje se odnose na osmišljavanje i provođenje aktivnosti koje su poticajne za kritičko mišljenje, autori predlažu još jednu koja se odnosi na provođenje refleksija na aktivnosti po njihovom završetku zajedno s djecom (Epstein, 2003; Slunjski, 2012). Autorica Epstein (2003) objašnjava kako refleksija treba ići dalje od samog sjećanja na aktivnosti i izvještavanja o odrađenom odnosno da ona treba biti sjećanje uz analizu. Prema tome, iznosi kako refleksije mogu pomoći djeci da dublje razmišljaju jer ih potiču na osvještavanje naučenog, analiziranje aktivnosti u smislu promišljanja što su dobro, a što su mogli bolje napraviti pa tako i na evaluaciju odrađenog s ciljem budućeg rekreiranja aktivnosti na još kvalitetniji i efikasniji način. S time u vezi, značaj je refleksija za razvoj kritičkog mišljenja kod djece velik jer podupire razvoj svih elemenata kompetencije kritičkog mišljenja - razumijevanja, analize, vrednovanja, uspoređivanja, zauzimanja stavova i samoregulacije zaključivanja (Epstein, 2003; Buchberger, 2012; Slunjski, 2012). Točnije rečeno, uzimajući u obzir kompetenciju kritičkog mišljenja, refleksije pomažu djeci da čine sljedeće:

- nadgledaju i procjenjuju vlastiti proces učenja i poboljšavaju razumijevanje sadržaja
- dijeljenjem refleksija s drugima uče sagledavati i razumjeti različita stajališta
- uspoređuju i vrednuju načine na koje je svatko pristupio svojoj aktivnosti
- u iznošenju svojih refleksija vježbaju argumentaciju i zauzimanje za svoje ideje
- aktivno i samostalno provode evaluacije i donose zaključke
- promišljaju o tome kako mogu ispraviti eventualne nedostatke i unaprijediti aktivnost

(prema Slunjski, 2012)

Kako bi refleksije poticale djecu na navedeno, može se postaviti nekoliko prijedloga za učinkovito provođenje refleksija s djecom. Prvo, poželjno je provoditi *svakodnevne zajedničke refleksije* što znači stvoriti rutinu provođenja refleksija nakon svake aktivnosti i provoditi ih u grupi kako bi djeca međusobno dijelila svoja razmišljanja i raspravljala o tome što su i zašto radili, a što čini njihovo razmišljanje relevantnijim i smislenijim (Epstein, 2003). Drugo, važno je

postavljati *otvorena i refleksivna pitanja* koja će djecu potaknuti na dublje i vrjednije promišljanje zbog toga što, ranije spomenuta, otvorena pitanja zahtijevaju opširnije odgovore, objašnjavanje i argumentiranje, a refleksivna promišljanje o uspješnosti i kvaliteti provedene aktivnosti što pomaže i razvoju sposobnosti procjenjivanja vlastitih postupaka i procesa učenja (Epstein, 2003; Slunjski, 2012). Primjerice, neka refleksivna pitanja mogu biti „Kako vam se sviđala aktivnost?“, „Koje ste vještine koristili u aktivnosti?“, „Koliko ste bili uspješni?“, „Jeste li naišli na probleme?“, „Jeste li uspješni riješiti probleme?“, „Što biste još mogli učiniti da bi aktivnost bila uspješnija?“ i sl. (Slunjski, 2012). Treće, nadovezujući se na ranije spomenutu strategiju planiranja, poželjno je *refleksije povezivati s planovima* koje su djeca isprva osmislila zbog toga što tada promišljaju o tome jesu li njihovi postupci pratili njihove namjere, jesu li naišli na probleme koje nisu predvidjeli i jesu li uspješni pronaći alternativna rješenja (Epstein, 2003). Ista autorica naglašava da prilikom promišljanja o tome jesu li ostvarili svoje planove djeci treba dati do znanja da je sasvim normalno mijenjati planove odnosno da se ne moraju držati isključivo određenog plana, nego da, ako naiđu na poteškoće ili nezadovoljstvo istim, nauče sagledavati druge perspektive i samostalno kreirati alternativne i učinkovitije ideje i rješenja. I četvrto, poželjno je *poticati djecu na daljnje aktivnosti* nakon provedene refleksije jer refleksija postavlja temelj promišljanja o novim idejama i aktivnostima pa tako djecu potiče na ponovno planiranje i detaljnu razradu novih aktivnosti ili ponovnu provedbu već odrađenih uzimajući u obzir ono o čemu su promišljali i za što su zaključili da je poželjno unaprijediti ili ispraviti (Slunjski, 2012).

Nakon prikaza i analize strategija pomoću kojih aktivnosti mogu postati poticajne za kritičko razmišljanje na razini predškolske dobi, slijedi prikaz i analiza primjera aktivnosti. U sljedećem će poglavlju navedene strategije poslužiti kao temelj planiranja i provođenja aktivnosti te će se nastojati prikazati njihova važnost korištenja i kombiniranja u konkretnijim situacijama.

7. Primjeri odgojno-obrazovnih aktivnosti i njihova povezanost s kritičkim mišljenjem

Kako bi se djeca angažirala u aktivnostima važno je da one budu primjerene i prilagođene njihovim individualnim i razvojnim sposobnostima, da su zanimljive, zabavne i privlačne te da se odvijaju unutar konteksta koji je za njih smislen i relevantan (Slunjski, 2011; Ljubetić, 2012). To je važno zato što tako osmišljene aktivnosti omogućavaju djeci da stječu konkretna i za njih

značajna iskustva temeljem kojih lakše i bolje nadograđuju svoja razumijevanja i znanja (Slunjski, 2011). Prema tome, uzimajući u obzir prethodno iznesene strategije za osmišljavanje aktivnosti kao i elemente kompetencije kritičkog mišljenja, u ovome će se poglavlju predstaviti i opisati neki primjeri odgojno-obrazovnih aktivnosti koje djeci mogu biti zanimljive te poticajne za razvoj njihove kompetencije kritičkog mišljenja.

7.1. Istraživačke aktivnosti

Djeca predškolske dobi sklona su svakodnevno provoditi istraživačke aktivnosti budući da u svom okruženju neprestano pronalaze stvari i pojave koje su im nedovoljno poznate ili potpuno nepoznate (Martinović, 2015). Zbog toga što ih karakteriziraju znatiželja, odvažnost i neustrašivost često su motivirana i spremna samostalno poduzimati akciju odnosno istraživati nepoznato (Ljubetić, 2012; Martinović, 2015). Tako djeca održavaju stalnu interakciju sa svojom okolinom i kontinuiranim istraživanjem svijeta oko sebe nadograđuju, prilagođavaju i/ili mijenjaju dosad stečena znanja i razumijevanja (Martinović, 2015). Osim što kroz istraživačke aktivnosti djeca razvijaju maštu, kreativnost i sposobnost samostalnog učenja, razvijaju i kritičko mišljenje (Martinović, 2015). Autori naglašavaju značaj ove vrste aktivnosti za kritičko mišljenje zbog toga što u istraživanju djeca postavljaju hipotezu koju nastoje ispitati pa time i dobiti odgovore na svoja pitanja, a pri čemu uče koristiti i isprobavati različite metode rješavanja problema, uspoređivati, procjenjivati, objašnjavati i na kraju donositi zaključke (Slunjski, 2011; Martinović, 2015; Lemajić i sur., 2019).

Kao istraživačke aktivnosti ovdje će se, prema Slunjski (2011), izdvojiti dvije vrste aktivnosti – *aktivnosti eksploracije* i *aktivnosti eksperimentiranja*. S jedne strane, tzv. *aktivnosti eksploracije*, predstavljaju nesustavne ili neplanirane aktivnosti u kojima djeca imaju visok stupanj autonomije, tj. tijekom kojih djeca samostalno manipuliraju objektima kako bi dobila odgovore na temelju, s njihove strane, poduzete akcije. S druge strane, postoje aktivnosti koje su usmjerene prema zadanom cilju i unaprijed osmišljenje i organizirane od strane odrasle osobe koja te aktivnosti vodi zbog čega djeca imaju niži stupanj autonomije, a to su tzv. *aktivnosti eksperimentiranja*. Primjerice, prema Martinović (2015), jedna aktivnost eksploracije može biti kada dijete proučava kapljice kiše prateći njihovo kretanje, promjene u doticaju s prstima, različitim materijalima i sl., a kao aktivnosti eksperimentiranja mogu se osmisliti igre vodom ili proučavati agregacijska stanja vode. Kao drugi primjer, aktivnost eksploracije može biti djetetovo

proučavanje zrnca pijeska, a za aktivnost eksperimentiranja može se organizirati izrada pješčanog sata ili izrada i proučavanje kinetičkog pijeska. Pritom, poželjno je djeci kontinuirano postavljati pitanja s ciljem produbljenja razumijevanja i promišljanja o predmetima/pojavama koje se istražuju. Na primjer, „Možeš li objasniti zašto kapljica nestaje kad je dotakneš?“, „Što bi se moglo dogoditi ako stavimo kocku leda na sunce?“ i sl. Također, korisno je i provesti refleksiju nakon istraživačke aktivnosti kako bi djeca ustanovila što su novo naučili i osvrnula se na cjelokupni proces dolaska do zaključaka. Primjerice, „Što ste novo naučili o vodi?“, „Kako i gdje možete ubuduće iskoristiti kinetički pijesak?“ i sl.

Treba istaknuti kako je poželjno pratiti i promatrati samoinicirane istraživačke aktivnosti djece zbog toga što se tada shvaćaju djetetovi interesi i motivi angažiranja u istima (Martinović, 2015). Uočavajući to, autorica iznosi da odrasla osoba može kvalitetnije organizirati daljnje aktivnosti kako bi se proširilo djetetovo razmišljanje te potaknulo nadograđivanje njegovih znanja, razumijevanja i vještina. Stoga, prema Slunjski (2012), kada je djeci dozvoljen visok stupanj autonomije u istraživačkim aktivnostima i kada odrasli podupiru njihove interese organizirajući dodatne aktivnosti, ona grade temelje za učinkovito učenje i razumijevanje sadržaja u kasnijoj dobi te osnažuju shvaćanje samoga sebe kao kompetentne osobe.

7.2. Igre

Igra, kao dječja prirodna i omiljena aktivnost, sama po sebi primarno služi za zabavu i razbibrigu, no kada se sustavnije razradi i nadopuni sadržajima poticajnim za razmišljanje, ona osim zabave omogućava i učenje i razvijanje kompetencije kritičkog mišljenja (Ćurko i Kragić, 2009). U tom smislu, igra može pomoći u razvoju kritičkog mišljenja jer njome djeca zauzimaju aktivnu ulogu u istraživanju i oblikovanju aktivnosti pa tako i učenju i nadograđivanju znanja, a pruža im i mogućnosti za učenje formiranja i zastupanja ideja te učenje razumijevanja, prihvaćanja i zauzimanja različitih perspektiva kad se igraju s drugom djecom (Whittaker, 2014). Osim toga, kroz igru djeca mogu razvijati divergentno mišljenje te sposobnosti samorefleksije i samoregulacije što pokazuje njezin značajan utjecaj na kognitivni razvoj djece, tj. na sposobnosti razmišljanja višeg reda (Klarin, 2017). Iako postoji širok spektar dječjih igri te se može govoriti o njihovom utjecaju na različite aspekte razvoja djeteta, u nastavku se izdvajaju dvije vrste igra koje mogu biti poticajne za kritičko mišljenje kod djece predškolske dobi.

Sociodramske igre. Ova igra dio je igra pretvaranja, a podrazumijeva dječje pretvaranje drugih ljudi odnosno preuzimanje drugih uloga (Berk, 2015). Ova igra sadrži realne situacije i zahtijeva koordinaciju i razumijevanje različitih uloga temeljem čega djeca usvajaju i pokazuju razumijevanje tuđih perspektiva i njihovih procesa razmišljanja i ponašanja (Berk, 2015; Klarin, 2017). Dječje sudjelovanje u ovoj vrsti igre može podupirati i razvoj divergentnog mišljenja, sposobnosti izražavanja te analize uspostavljanjem veza između uloga i gledišta (Klarin, 2017). Primjeri ove igre mogu biti glumljenje uloga iz kuće ili vrtića, odlazak u kupnju, glumljenje doktora, policajca itd. Također, poželjno je djeci prepustiti da samostalno odabiru temu ove igre te ju oblikuju i vode onako kako žele odnosno kako smatraju da treba biti. Razlog je u tome što se tako potiče njihova autonomija kao i refleksivno mišljenje jer oblikovanje ove igre od njih traži prisjećanje i analiziranje ranije stečenih iskustva te regulaciju vlastitog mišljenja i ponašanja (Berk, 2015).

Konstruktivne igre. Ova se igra temelji na dječjem stvaranju ili građenju nečega, a uključuje manipulaciju objektima i/ili osmišljavanje i realiziranje ideja (Berk, 2015; Klarin, 2017). Primjeri ove igre mogu biti slaganje kocaka, npr. izgradnja kuće, dvorca itd., zatim slaganje slagalica, puzzle, crtanje i bojanje i sl. (Berk, 2015; Klarin, 2017). Konstruktivna igra može pridonijeti razvoju kritičkog mišljenja u elementima analize i sinteze, uspoređivanja, zamišljanja i predviđanja situacija i posljedica te nadgledanja i ispravljanja vlastitog razmišljanja. Drugim riječima, dok djeca grade ona razmišljanjem i djelovanjem uče stvarati odnose među predmetima, uspoređivati koji su predmeti korisni, a koji nisu za izgradnju željenog te ih organizirati u smislenu cjelinu (npr. kuću). Isto tako, dok stvaraju crtež prema vlastitoj ideji povećava se njihova sposobnost mentalnog predočavanja, interpretacije, pridavanja značenja, planiranja i procjenjivanja uspješnosti prema zamišljenoj ideji (Berk, 2015). Pritom djeca kontinuirano razmišljaju o željenom ishodu te zamišljaju i predviđaju što i na koji način iskoristiti za stvaranje nečega, a ako određeni koraci ne uspiju, promišljaju o alternativama i rješavaju problem. Tako, konstruktivne igre mogu postaviti temelje za aktivno i iskustveno učenje te postepeno razvijati razne elemente kritičkog mišljenja.

7.3. Rasprave

Značaj poticanja djece na raspravu, s odraslom osobom i međusobno s ostalom djecom, nalazi se u tome što ona stvara poticajno i bogato okruženje za učenje i razmišljanje (Slunjski,

2012). Autorica iznosi da je razlog u tome što raspravljanjem djeca međusobno dijele, provjeravaju i procjenjuju vlastita i tuđa znanja, povezuju postojeća s novim informacijama te, ovisno o tome što drugi iznose, ista nadograđuju ili mijenjaju. Osim toga, autorica naglašava, djeca iznošenjem različitih ideja i znanja mogu stvoriti nove zajedničke ideje i znanja, a u tom procesu uvježbavaju svoje vještine argumentiranja, prihvaćanja različitih perspektiva, suradnje, aktivnog učenja, refleksije, kritičke provjere informacija, spretnosti iznošenja osobnih stavova i sl.

Naravno, kao i sve druge aktivnosti namijenjene djeci, i rasprave trebaju biti unutar njima relevantnog i smislenog konteksta. Pa tako rasprave mogu biti one o radovima djece, eventualnim nesuglasicama među djecom, različitim interesima koje ona pokazuju, a mogu biti provedene i kao aktivnost unutar drugih aktivnosti. Primjerice, rasprave se mogu koristiti kao dio planiranja kraćih aktivnosti ili projekata s djecom, mogu se odvijati tijekom tih aktivnosti i projekata te kao dio refleksija na iste (Slunjski, 2012). Također, rasprave trebaju sadržavati mnoga (pod)pitanja kako bi djeca dublje promišljala o predmetu rasprave i kvalitetnije pridonosila svojim argumentima, primjerima i idejama. Pritom se misli najviše na pitanja poput „Zašto tako misliš?“, „Što te navelo da tako razmišljaš?“, „Možeš li nam reći koje je tvoje mišljenje o tome?“, „Što misliš, zašto se on/ona ne slaže s tobom?“, „Kako možemo provjeriti tu informaciju?/Koga možemo pitati?“ i sl. U pravilu, rasprave je teško unaprijed osmisliti i isplanirati kao sustavnu aktivnost budući da djeca često spontano i potpuno slobodno započinju postavljati pitanja i ostvarivati komunikaciju s drugima te ju voditi svojim putem (Slunjski, 2012). Međutim, kada odrasla osoba primijeti zainteresiranost djece za raspravu ona može preuzeti ulogu moderatora te usmjeriti djecu prema kvalitetnoj raspravi. Kako bi rasprava bila kvalitetna i poticajna Slunjski (2012) navodi da bi ona trebala biti otvorena, dinamična, kolaborativna i konstruktivna. To znači da kroz raspravu djecu treba učiti prihvaćanju ideja i stavova svih sudionika, omogućiti im fleksibilan tijek komunikacije te ih naučiti važnosti slušanja drugih i pronalaska zajedničkog jezika kako bi ishod rasprave bio razvoj novih znanja i ideja.

S obzirom na navedeno, uključivanje djece u rasprave, osim što će biti korisno u predškolskoj dobi, osposobit će ih za kasnije kvalitetno raspravljanje u odrasloj dobi odnosno za iznošenje i prepoznavanje argumenata, provjeravanje i procjenjivanje pouzdanosti informacija i izvora te donošenje zaključaka o predmetima rasprave (Heyman, 2008). Budući da djeca vole

pričati o svojim interesima i postavljati pitanja, rasprava se čini kao primjerena aktivnosti koja istovremeno može biti zabavna i zanimljiva te korisna za razvoj kritičkog mišljenja.

7.4. Priče

Imajući na umu da djeca općenito vole slušati priče, ali ih pričati i sami, one se mogu osmisliti i provoditi kao odgojno-obrazovne aktivnosti koje će na razne načine pridonijeti djetetovom razvoju. Točnije rečeno, pričanje priča djeci kao i poticanje djece na samostalno pričanje priča podupire njihov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Dujmović, 2006; Williams, 2009; Muryanti i Herman, 2016). Iako ih ima mnogo, neke koristi od pričanja priča relevantne za kontekst ovoga rada su sljedeće: razvoj imaginacije, mašte i kreativnosti; jačanje vještina razmišljanja (zamišljanje i predviđanje situacija, uspoređivanje, planiranje, rješavanje problema i sl.); razvoj vještina učenja (razumijevanje, pamćenje, organiziranje, koncentracija i sl.); osnaživanje vještine aktivnog slušanja i komunikacijskih vještina; učenje važnosti razumijevanja i prihvaćanja drugih (njihovih različitih iskustva, stavova, gledišta, pozicija i sl.); osnaživanje samopouzdanja (iznošenje vlastitih priča, ideja, stavova, iskustva; uključivanje u priču i davanje doprinosa priči i sl.) (Dujmović, 2006; Williams, 2009; Muryanti i Herman, 2016). Iako pričanje priča može nastati kao spontana aktivnost djece u slobodnom vremenu ili za vrijeme ostalih aktivnosti, u nastavku se izdvajaju primjeri organiziranih aktivnosti pričanja priča koje mogu biti poticajne za kritičko mišljenje kod djece predškolske dobi.

Slušanje priča. Ova se aktivnost odnosi na to da odrasla osoba, odnosno u odgojno-obrazovnom kontekstu odgajatelj, priča priče, a djeca slušaju. Priče mogu biti iz dječjih knjiga ili osmišljene od strane odgajatelja, a ideja je da se djecu potakne na aktivno slušanje te usmjeravanje i zadržavanje koncentracije kako bi razumjeli svrhu priče i promišljali o njoj (Dujmović, 2006). Osim toga, kada djeca slušaju priče korisno je i postavljati pitanja za promišljanje poput „Što mislite o toj odluci koju je lik donio?“, „Što mislite zašto je lik donio tu odluku?“, „Je li lik mogao postupiti drugačije?“, „Što biste vi u toj situaciji napravili?“ i sl. (Dujmović, 2006; Williams, 2009). Svrha postavljanja takvih pitanja je poticanje djece na razmišljanje o motivima i razlozima temeljem kojih drugi postupaju te o procesu donošenja odluka kao i razmišljanju o vlastitom razmišljanju sagledavajući situaciju iz svoje, ali i iz perspektive lika u priči (Williams, 2009).

Priče zamišljanja. (prilagođeno prema Williams, 2009). Ova se aktivnost bazira na ideji da se djeci zadaju teme prema kojima trebaju osmisliti svoju verziju priče, a koja će od njih zahtijevati

imaginaciju, zamišljanje i predviđanje situacija te planiranje polazeći od različitih gledišta. Primjerice, jedna takva tema može biti „Savršen dan“, a od djece bi se očekivalo da osmisle i podijele s drugima priču o tome kako oni zamišljaju svoj savršen dan. Time bi djeca, osim vještina razmišljanja, uvježbavala i aktivno slušanje te komunikacijske vještine. Drugi primjer teme može biti „Zamjena uloga“ koja bi od djece zahtijevala da odaberu jednu osobu (npr. odgajatelja/icu, prijatelja/icu, mamu, tatu, osobu određenog zanimanja i sl.) te se stave u njezinu poziciju i probaju ispričati priču iz njezine perspektive. Takve priče, osim ranije spomenutog, potiču djecu i na preuzimanje, procjenu i razumijevanje različitih gledišta i pozicija od kojih osobe mogu polaziti. Može se reći da je to za kompetenciju kritičkog mišljenja relevantno, primjerice, zbog toga što djeca kroz takvu aktivnost s vremenom shvaćaju važnost vrednovanja informacija uzimajući u obzir poziciju osobe koja ih iznosi te uočavanja (ne)ispravnosti tuđih, ali i vlastitih gledišta.

Kutija priča. (eng. *Story box*) (prilagođeno prema Williams, 2009). Ova aktivnost, jednako kao i prethodna, potiče djecu na preuzimanje aktivne uloge u učenju, razvijanje komunikacijskih vještina te vještina razmišljanja. Međutim, ova aktivnost potiče na dublje razmišljanje i višu razinu organiziranja informacija odnosno sinteze kao elementa kritičkog mišljenja. Zasniva se na ideji da se u jednu kutiju stave sličice raznih objekata, osoba ili pojava o kojima djeca trebaju osmisliti priču. Priča se može osmisliti prema jednoj izvučenoj sličici, ali kako bi aktivnost stimulirala dublje razmišljanje i sintezu sadržaja dijete može izvući dvije ili više sličica te osmisliti jednu priču koja će udruživati sve dobivene objekte/osobe/pojave. Primjeri mogu biti životinje, godišnja doba, vremenske prilike, stvari iz svakodnevnog života, osobe različitih zanimanja itd. Ovakva aktivnost može pomoći u razvijanju elemenata kritičkog mišljenja koje se odnose na razumijevanje, sintezu, zamišljanje i predviđanje te formiranje i zastupanje ideja.

Slaganje priča pomoću sličica. (eng. *Puzzle story telling*) Prema Muryanti i Herman (2016) aktivnost se temelji na tome da se izrade sličice (npr. četiri ili pet) koje kada su posložene pravilnim redoslijedom čine priču. Djeci se može zadati zadatak da slože sličice potpuno samostalno bez sugestija ili se sličice mogu poredati pogrešnim redoslijedom pa je zadatak djece promijeniti ga u točan. Također, poželjno je i da svako dijete ispriča priču drugoj djeci prema redoslijedu koji je postavilo. Ova aktivnost, osim kreativnosti i mašte, potiče i razvoj kompetencije kritičkog mišljenja (Muryanti i Herman, 2016). Razlog je tomu taj što se djecu potiče da promišljaju o smislenosti redoslijeda sličica, da odrede i razumiju značenje sličica, uspoređuju ih i organiziraju

u smislenu cjelinu, a potiče ih i na razmišljanje o vlastitom razmišljanju i njegovoj (ne)ispravnosti na putu do rješenja. Nadalje, nakon što su posložili sličice i ispričali priču onako kako misle da je ispravna, poželjno je ovoj aktivnosti dodati aktivnosti rasprave kako bi djeca učila dijeliti svoja razmišljanja i stavove o zadatku i problemu te objasniti svoj postupak dolaska do rješenja kao i argumentirati zašto su tako odabrali. Primjerice, priča se može odnositi na sadnju povrća pa sličice mogu sadržavati korake od sadnje do branja pa kuhanja nekog povrća ili mogu prikazivati postupak izgradnje kuće (prilagođeno prema Muryanti i Herman, 2016). Prema tome, ovaj način stvaranja i pričanja priča može poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja u elementima razumijevanja, analize i sinteze, zauzimanja stavova, argumentacije i samoregulacije zaključivanja.

7.5. Konceptualne mape

Konceptualne mape predstavljaju grafičku organizaciju znanja temeljem veza između informacija, pojmova, koncepata i dr. (Novak i Canas, 2008). Isti autori objašnjavaju da konceptualne mape karakterizira hijerarhijska struktura što znači da se uglavnom izrađuju počevši odozgo s općim informacija pa do niže sve specifičnijih. Iako su konceptualne mape primjerene i korisne za razvoj djece općenito, razlozi zbog kojih je izrada ovakvih mapa poticajna za razvoj kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi nalaze se u tome što njihova izrada zahtjeva visoku sposobnost analize i interpretacije informacija kako bi veze između pojmova/konceptata u mapu bile smislene i razumljive (Sunadarjan i sur., 2018). Prema istim autorima, tijekom organiziranja aktivnosti izrade konceptualnih mapa poželjno je da one budu povezane sa svakodnevnim i djeci poznatim i relevantnim okruženjem kako bi im bile razumljive i zanimljive te da se po završetku izrade otvori rasprava kako bi djeca međusobno postavljala i odgovarala na pitanja, podijelila svoja znanja, ideje, razloge i dr. temeljem kojih su kreirali mapu.

Primjeri za provođenje ove aktivnosti mogu biti sljedeći (prilagođeno prema Sunadarjan i sur., 2018). Prvo, može se organizirati izrada konceptualne mape o vremenskim prilikama za koju djeca trebaju stvoriti veze između različitih vremenskih prilika i potreba/mogućnosti/osjećaja ljudi. Primjerice, zadana je sličica kiše, a djeca ju trebaju povezati s kišobranom ili sličica snijega koja se povezuje sa sličicom snjegovića. Ova aktivnosti potiče kritičko mišljenje u razumijevanju, interpretaciji i analizi sadržaja jer od njih zahtjeva određivanje značenja sadržaja (sličica) i odnosa između njih. Drugo, djeci se može prikazati već izrađena mapa koja sadrži, na primjer, zeleni list,

zelenu žabu i zeleni grašak te žutu zvijezdu i pitati ih „Što mislite da ne pripada ovom skupu?“, „Zašto to mislite?“, „Kako se došli do svog zaključka?“ i sl. Ovakav zadatak može razvijati kritičko mišljenje djeteta jer ga potiče da provodi analizu i evaluaciju zadanih pojmova te nadgleda vlastito razmišljanje i procjenjuje razumijevanje kako bi donio (ispravne) zaključke.

Prema navedenom, ova aktivnost može biti vrlo korisna za razvoj kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi jer razvija vještine razmišljanja, učenja, raspravljanja i pomaže u donošenju odluka i zaključaka (Novak i Canas, 2008; Sunadarjan i sur., 2018). Može se reći da je značaj izrade konceptualnih mapa na razvoj kompetencije kritičkog mišljenja na razini predškolske dobi vrlo velik zbog toga što se na temelju jednostavnih, zanimljivih i poznatih sadržaja i zadataka mogu stimulirati i razvijati kompleksne sposobnosti razmišljanja.

7.6. Projekti

Na samom kraju, predstavlja se projekt kao najkompleksnija aktivnost i kao aktivnost koja, u usporedbi s prethodno predstavljenima, zahtijeva najveći stupanj organizacije. Razlog je tomu taj što se projekt odnosi na niz različitih aktivnosti kojima djeca proučavaju odabranu temu u okviru njihovih interesa i uz podršku odraslih, a koje se provode nekoliko dana ili mjeseci (Slunjski, 2012; Lemajić i sur., 2019). Budući da projekt može obuhvaćati sve prethodno spomenute aktivnosti kao i strategije za njihovo oblikovanje, značaj projekta za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja vidljiv je u tome što podupire sljedeće: aktivno i iskustveno učenje; povezivanje postojećeg znanja s novim informacijama; nadgledanje i razumijevanje vlastitog znanja i iskustva; učenje postavljanja i odgovaranja na pitanja; donošenje odluka i zaključaka; preuzimanje odgovornosti; istraživanje, interpretiranje i objašnjavanje sadržaja; analizu i evaluaciju razmišljanja; okruženje za argumentirane rasprave itd. (Slunjski, 2012; Lemajić i sur., 2019).

Za objašnjenje tijeka provedbe projekta i njegovog značaja za razvoj kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi, slijedi ilustracija prema Slunjski (2012) koja se odnosi na projekt „Ptica“. Prvo, projekt započinje *odabirom i razradom teme*, a pritom djeca trebaju promišljati o čemu bi voljeli više naučiti uzimajući u obzir trenutna znanja, iskustva i interese te predlagati i argumentirati svoje ideje. Drugo, autorica ističe potrebu *provjere i procjene trenutnih znanja i razumijevanja djece* temeljem kraćih aktivnosti kako bi projekt bio primjeren za djecu i kako bi se osigurali najbolji mogući resursi i okruženje za učenje. Tu se može npr. raspravljati kako ptica izgleda, crtati ptice ili izrađivati mentalne mape o pticama za provjeru trenutnih znanja o pticama.

Nadovezujući se na to, treći je korak provedba *zajedničke refleksije i planiranje učenja* u kojemu djeca analiziraju i uspoređuju svoja znanja te argumentirano raspravljaju, promišljaju i odlučuju koje će aktivnosti isplanirati u sklopu projekta, a pritom se stavlja naglasak na njihovu autonomiju. U ovome koraku poželjno je staviti naglasak na raspravu kako bi zajednički i argumentirano djeca došla do odgovora na pitanje koje će aktivnosti i zašto biti dio projekta. Nakon toga slijedi četvrti korak *realizacije i praćenja aktivnosti* kada se dogovorene i isplanirane aktivnosti provode, a tijekom kojih se ističe poželjnost provođenja rasprava, postavljanja i odgovaranja na poticajna i otvorena pitanja te dokumentiranje dječjeg rada od strane odrasle osobe (odgajatelja) što će poslužiti sljedećem koraku. Neke aktivnosti u ovoj fazi mogu biti istraživačke aktivnosti, odlazak u prirodu, čitanje i pričanje o pticama, konstruktivna igra izrade kućice za ptice i sl. Nakon što su sve aktivnosti završile, slijedi peti korak *evaluacije i planiranja novih aktivnosti*. Autorica naglašava korištenje dokumentacije i otvaranje rasprave za provođenje refleksija na aktivnosti i njihovu evaluaciju jer to potiče djecu na razmišljanje o vlastitom razmišljanju, procjenu i nadgledanje vlastitog razumijevanja i postupaka poduzetih tijekom aktivnosti, na povezivanje prethodnih znanja s novima te na dijeljenje i razumijevanje različitih iskustava i perspektiva između djece. Ovdje se kao središnja aktivnosti preporučuje rasprava temeljena na refleksiji, a može se, primjerice, ponovno provesti aktivnost izrade mentalnih mapa kako bi djeca osvijestila nova znanja i nadogradila svoje razumijevanje i znanje o pticama. Prema tome, ovaj je korak izrazito koristan za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece te može stvoriti motivaciju za njihovo daljnje preuzimanje aktivne uloge u učenju. Nakon što se zaključi provedba jednog takvog ciklusa projekta, može se provesti drugi (i svaki sljedeći) ciklus kojim će se ista tema dodatno razraditi ili kojim će se usmjeriti novim temama koje su u interesu djece (Slunjski, 2012). Svrha je daljnjeg razvoja projekta omogućiti djeci dodatne resurse za učenje i istraživanje čime se nastoje ostvariti djetetovi potencijali i postaviti temelji za kvalitetno kritičko razmišljanje.

S obzirom na navedeno, može se reći da je svrha kreiranja aktivnosti koje će biti poticajne za razvoj kritičkog mišljenja u predškolskoj dobi u tome da se uobičajene i djeci već poznate i zanimljive aktivnosti obogati dodatnim sadržajima i zadacima iz područja kritičkog mišljenja. Iako ne treba podcjenjivati dječje sposobnosti, trebaju se kreirati aktivnosti uzimajući u obzir njihovu perspektivu, stupanj razvoja, interese, potrebe, mogućnosti i dr. U tom smislu, korištenje aktivnosti koje su njima relevantne, razumljive i zanimljive pomoći će u održavanju i usmjeravanju dječje pozornosti zbog čega će vjerojatno i učenje biti uspješnije.

8. Zaključak

Može se reći da je cilj rada, koji je bio prikazati i analizirati kompetenciju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te predložiti odgojno-obrazovne aktivnosti za njen razvoj, realiziran. Rad iznosi prikaz karakteristika i sposobnosti djece koji predstavljaju temelje za rad s njima na razvijanju kompetencije kritičkog mišljenja te analizu važnosti i značaja, ali i strategija razvijanja iste uzimajući u obzir doprinos cjelovitom razvoju djece. Također, u radu su predstavljene odgojno-obrazovne aktivnosti za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja te su analizirane prema tome zašto i kako doprinose razvoju elemenata kompetencije kritičkog mišljenja. Osim toga, naglasak je stavljen na obogaćivanje relevantnih i svakodnevnih dječjih aktivnosti čime se osigurava njihov praktični značaj i izvedivost u praksi.

Ukratko, kritičko je mišljenje aktivan, smislen i organiziran proces razmišljanja koji se temelji na refleksiji, analizi, samoregulaciji, vrednovanju, argumentiranju, uspoređivanju i dr. kako bi se dobio odgovor na određeno pitanje, riješio neki problem, formirao stav o predmetu rasprave i donio ispravan zaključak (Klooster, 2002; Nikčević-Milković, 2004; Salmon, 2010; Buchberger, 2012). Ono je kompetencija koja kao i svaka druga zahtijeva vježbu i iskustvo kako bi se razvijala zbog čega se nameće potreba za stvaranjem okruženja poticajnog za razvoj ove kompetencije počevši od razine predškolske dobi. Razlog je u tome što određene karakteristike djece kao što su fleksibilnost, znatiželja, odvažnost, želja za novim iskustvima, dijeljenjem priča i mišljenja te stalna potreba za istraživanjem i objašnjavanjem svijeta koji ih okružuje mogu stvoriti motivaciju za njihovo angažiranje u aktivnostima, a što se može iskoristiti za kreiranje onih kojima će se poticati njihovo kritičko razmišljanje (Salmon, 2010; Slunjski, 2011; Martinović, 2015). Pritom, veliki se naglasak stavlja na odrasle dionike koji u tim aktivnostima trebaju preuzeti ulogu facilitatora i stvarati stimulatивно okruženje, podupirati učenje i poticati djecu na dublje promišljanje kao i omogućiti im da budu autonomni i neovisni u svom razmišljanju (Slunjski, 2011; Whittaker, 2014). Budući da djeca uče iz osnovnih i svakodnevnih aktivnosti igrajući se i istražujući svoju okolinu, važno je obogatiti te aktivnosti sadržajima i zadacima koji će potaknuti dublje razmišljanje, stvoriti prostor za raspravu, dijeljenje iskustva, stavova, ideja i mišljenja jer će zahvaljujući tome sa sobom nositi bogato iskustvo i imati kvalitetne temelje za daljnji razvoj kompetencije kritičkog mišljenja (Muryanti i Herman, 2016; Sunadarjan i sur., 2018).

S obzirom na postavljeni cilj i svrhu rada, razvijanje kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi može značiti razvijanje djece kao autonomnih, neovisnih i odlučnih pojedinaca koji će znati kritički promišljati o svijetu oko sebe i lakše se u istome snalaziti. Može se reći da se kroz predložene odgojno-obrazovne aktivnosti temeljene na sadržajima i zadacima poticajnim za razvoj kritičkog mišljenja podupire njihov cjeloviti razvoj, stvaraju temelji za cjeloživotno učenje i sudjelovanje u društvu u odrasloj dobi. Razlog je tomu taj što sudjelovanjem u takvim aktivnostima djeca uče razumjeti sebe, ljude oko sebe i okolinu koja ih okružuje, uče aktivno i samostalno graditi znanje te kako se snalaziti u svijetu različitih stavova i mišljenja. Potrebno je shvatiti da se kroz vrlo jednostavne zadatke, pitanja i razgovore s djecom može napraviti značajan utjecaj na razvoj njihovog razmišljanja i pomoći im da kritičko mišljenje usvoje kao normalno i ispravno.

Ipak, iako postoji niz istraživačkih nalaza koji idu u prilog važnosti razvijanja kritičkog mišljenja na razini predškolske dobi kao što postoje i dokumenti koji određene elemente kompetencije kritičkog mišljenja svrstavaju među temeljne ciljeve rada s djecom predškolske dobi javlja se pitanje koliko se u praksi isto uvažava i primjenjuje. Uz to, nameće se i pitanje o čemu ovisi kvaliteta aktivnosti i sadržaja koje djeca imaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kontekstu razvijanja kompetencije kritičkog mišljenja, a što za sobom povlači i pitanje uloge odgojitelja. Primjerice, ostaje otvoreno pitanje o tome ovisi li rad na razvoju kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi o motivaciji, znanju, spremnosti, stavovima i/ili drugim karakteristikama odgojitelja.

Budući da postoje pitanja kojih se ovaj rad nije dotaknuo u cijelosti, rad može poslužiti kao interes i podloga za dublje istraživanje ove teme i njoj srodnih. Primjerice, može poslužiti za istraživanje uloge odgojitelja u oblikovanju odgojno-obrazovnih aktivnosti poticajnih za kritičko mišljenje, kao podloga za provjeru iznesenih i istraživanje dodatnih strategija za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti, kao podloga za dublje istraživanje značaja svake od iznesenih odgojno-obrazovnih aktivnosti te, naravno, istraživanja njihove primjene i učinkovitosti u praksi odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi.

Imajući na umu da se u radu iznose konkretni primjeri odgojno-obrazovnih aktivnosti kao i neke strategije za njihovo oblikovanje i provođenje, doprinos je ovoga rada u davanju praktičnih smjernica i prijedloga za rad s djecom predškolske dobi na razvoju njihove kompetencije kritičkog

mišljenja. Osim toga, u hrvatskoj se istraživačkoj zajednici uočava manjak ove teme zbog čega rad može poslužiti kao njezina nadopuna, kao doprinos u smislu iznošenja novih ideja i promišljanja te prikaza relevantnih istraživanja, ali i kao temelj za istraživački interes i buduće studije na području ove teme.

9. Popis literature

1. Alessandroni, N. i Rodríguez, C. (2020). The development of categorisation and conceptual thinking in early childhood: methods and limitations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33 (17), 1-20.
2. Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
3. Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K., Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79 (6), 1802–1817.
4. Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.
5. Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24 (1), 109-129.
6. Christ Dass, L., Arumugam, N., Dillah, D. i Nadarajah, D. (2016). Project zero: A benchmark for developing an analytical framework. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 24(1), 541-556.
7. Ćurko, B. i Kragić, I. (2009). Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29 (2), 303-310.
8. Dewey, John (1910). *How We Think?* Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & CO., Publishers.
9. Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818–840.
10. Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1 (1), 75-87.

11. Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Dostupno na: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
12. Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *YC Young Children*, 58(5), 28–36.
13. Gopnik, A., Sobel, David M., Schulz, L. (2001). Causal Learning Mechanisms in Very Young Children: Two-, Three-, and Four-Year-Olds Infer Causal Relations From Patterns of Variation and Covariation. *Developmental Psychology*, 37 (5), 620-629.
14. Grissmer, D., Grimm, Kevin J., Aiyer, Sophie M., Murrain, William M. i Steele, Joel S. (2010). Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicators. *Developmental Psychology*, 46 (5), 1008 –1017.
15. Heyman, Gail D. (2008). Children's Critical Thinking When Learning from Others. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (5), 344-347
16. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
17. Klooster, D. (2002). Što je kritičko mišljenje? *Metodički ogledi*, 9 (2), 87-95.
18. Lemajić, A., Stojanac, M. I Vukašinović, A. (2019). Pretpostavke i poticanja autonomije djelovanja i mišljenja djece. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3), 165-176.
19. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje rođa?!: odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil.
21. Martinović, N. (2015). Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20 (77/78), 32-33.
22. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

23. Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: N. Babić, J. Krstović (ur.), *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta* (143-150). Osijek: Visoka učiteljska škola.
24. Muryanti, E. i Herman, Y. (2016). Building Children's Critical Thinking by Puzzle Story Telling. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 58, Proceedings of the 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016), 147-151.
25. Nikčević-Milković, Anela (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 12(2), str. 47–54.
26. Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01.
27. Salmon, A. K. (2010). Tools to Enhance Young Children's Thinking. *YC Young Children*, 65(5), 26–31.
28. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 217-228.
29. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
30. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B.m Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
31. Sundararajan, N., Adesope, O. i Cavagnetto, A. (2018). The Process of Collaborative Concept Mapping in Kindergarten and the Effect on Critical Thinking Skills. *The Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 19, (1), 5-13.
32. Vijeće Europske unije (2019). *Preporuke Vijeća od 22. svibnja 2019. o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

33. Whittaker, J. V., & McMullen, M. B. (2014). Preschool: Good Thinking! Fostering Children's Reasoning and Problem Solving. *YC Young Children*, 69(3), 80–89.
34. Williams, M. (2009). Storytelling with Young People. *TRACS - Traditional Arts & Culture Scotland, Scottish Storytelling Centre*. Dostupno na: <https://tracscotland.org/resources/storytelling-with-young-people/>
35. Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (4), 589–602.

10. Sažetak

U radu se predstavljaju odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi kroz strategije njihovog oblikovanja i provođenja te se daju primjeri izdvojenih aktivnosti – istraživačke aktivnosti, igre, rasprave, priče, konceptualne mape i projekti. Cilj je rada prikazati i analizirati kompetenciju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te predložiti odgojno-obrazovne aktivnosti za njen razvoj sa svrhom objašnjavanja i opravdavanja potrebe i značaja poticanja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Rad daje kratki pregled određenja kritičkog mišljenja kroz definicije i elemente kompetencije kritičkog mišljenja te implicira na dječje sposobnosti i osobine koje mogu poslužiti kao temelj razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Iznose se razlozi koji upućuju na važnost i vrijednost podučavanja sadržaja iz područja kritičkog mišljenja i kreiranja aktivnosti u tom kontekstu na razini predškolske dobi te se naglašava važna uloga odraslih kao facilitatora u procesu razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Kao zaključak se iznosi potreba proširivanja dječjih iskustva i obogaćivanja aktivnosti sadržajima iz područja kritičkog mišljenja uzimajući u obzir kontekst u kojemu odrastaju kako bi razvijanje kompetencije kritičkog mišljenja bilo adekvatno i relevantno, ali i kako bi se općenito podupirao njihov daljni razvoj i učenje.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, djeca predškolske dobi, aktivnosti za djecu, dječja autonomija