

Iskustva nastavnika u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama

Sušanj, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:378882>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-21**



Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

Sara Sušanj

**ISKUSTVA NASTAVNIKA U PRIMJENI POUČAVANJA ZA KRITIČKO
MIŠLJENJE U SREDNJIM ŠKOLAMA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

Sara Sušanj

**ISKUSTVA NASTAVNIKA U PRIMJENI POUČAVANJA ZA KRITIČKO
MIŠLJENJE U SREDNJIM ŠKOLAMA**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:
dr. sc. Iva Buchberger

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Sara Sušanj

**EXPERIENCES OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF
TEACHING FOR CRITICAL THINKING**

MASTER THESIS

Mentor:
Iva Buchberger, PhD

Rijeka, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Iskustva nastavnika u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama* te da sam njegova autorica.

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

Ime i prezime studentice: Sara Sušanj

Datum: 27.1.2021.

Vlastoručni potpis:



SAŽETAK

Od Sokratove metode poučavanja pa do suvremenih teoretičara kritičkog mišljenja, uočava se kako kritičko mišljenje svoj prostor primjene ima u odgoju i obrazovanju. Poučavanje za kritičko mišljenje je na razini globalne, europske i nacionalne obrazovne politike prepoznato kao pristup suvremenog odgoja i obrazovanja koji može odgovoriti na potrebe pojedinca, društva i tržišta rada. Tome u prilog idu i inozemni, te nacionalni istraživački doprinosi. Značajnu ulogu u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje imaju nastavnici. Za potrebe ovog rada kritičko mišljenje se definiralo kao transkontekstualna vještina mišljenja višeg reda koja ima svoje temeljne elemente, a to su razine kognitivnih procesa razumijevanja, analize i evaluacije informacija, zatim formiranja rješenja i opravdanja za rezultate promišljanja uz kontinuirani proces samoregulacije mišljenja. Temeljni koncept poučavanje za kritičko mišljenje definiralo se kao suvremeni pristup nastavi koji kritičko mišljenje predstavlja kao cilj odgoja i obrazovanja, a vještinu kritičkog mišljenja učenika kao ishod učenja. Poučavanjem za kritičko mišljenje razvijaju se i intelektualne vrijednosti učenika, a to su: vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija. Konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje obuhvaća sljedeća obilježja: obilježja nastavnika, poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, aktivne nastavne metode i suradničke oblike rada, pridavanje značaja kritičkom mišljenju te opušteno nastavno ozračje. S potrebom da se pored teorijskih razmatranja ponudi i praktična dimenzija, provedeno je istraživanje o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji. Temeljno istraživačko pitanje na koje se izradom diplomskog rada željelo dati odgovor je: *Koja su iskustva nastavnika srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje?* Odgovori na temeljno istraživačko pitanje obuhvaćeni su u tri specifična istraživačka pitanja. Sudionici istraživanja bili su nastavnici u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji, te ih je bilo ukupno pet. Istraživanje je provedeno od kraja rujna do početka studenog 2020. godine kvalitativnom metodom istraživanja – polustrukturiranim *online* intervjuom. Navodi prikupljeni istraživanjem upućuju na važnost uloge nastavnika u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje koje nadilazi granice formalnog odgojno-obrazovnog sustava i omogućuje učenicima trajnije znanje i aktivnu ulogu u nastavnom procesu. Kroz proces osamostaljivanja koji nije isključivo vezan uz sam nastavni sadržaj, učenici uz vještinu kritičkog mišljenja razvijaju još i: svjesnost sebe i svijeta oko sebe, učenje o pravednosti u radu u paru, socijalne vještine, komunikacijske vještine, te razumijevanje važnosti procesa učenja, a ne samo krajnjeg rezultata. S druge strane, primjena poučavanja za kritičko mišljenje nastavnicima donosi zadovoljstvo vlastitom nastavom, te osjećaj ispunjenosti i produktivnosti. Iako su istaknuli da primjena poučavanja za kritičko mišljenje ima brojne izazove, nastavnici ipak imaju intrinzičnu motivaciju za rad, vole svoj posao i cijene svoje učenike. Poučavanje za kritičko mišljenje doživljavaju kao djelovanje za bolje društvo.

Ključne riječi: *kritičko mišljenje, poučavanje za kritičko mišljenje, nastavnici, srednjoškolski odgoj i obrazovanje.*

ABSTRACT

From Socrates' method of teaching to contemporary theorists of critical thinking, it can be seen that critical thinking has its place of implementation in education. Teaching for critical thinking is recognized as an approach to modern education that can respond to the needs of the individual, society and the labor market at the level of global, European and national education policy. This is supported by both foreign and national research contributions. Teachers play a significant role in the implementation of teaching for critical thinking. For the purposes of this study, critical thinking was defined as a transcontextual skill of higher order thinking that has its basic elements, namely the levels of cognitive processes of understanding, analyzing and evaluating information, forming solutions and justifications for reflection results with a continuous process of self-regulation. The basic concept of teaching for critical thinking has been defined as a modern approach to teaching that presents critical thinking as the goal of education, and the skill of critical thinking of students as a learning outcome. Teaching for critical thinking also develops students' intellectual values, which are: adherence to truth, relevance, objectivity, consistency, context sensitivity, openness, honesty, autonomy, self-awareness, self-criticism and self-reflection. The conceptualization of teaching for critical thinking includes the following features: teacher characteristics, teaching metacognitive skills and learning strategies, implementation of active teaching methods and collaborative forms of work, putting importance on critical thinking and a positive teaching environment. The study deals with the implementation of teaching for critical thinking of teachers in secondary schools in the Primorsko-goranska County. It was conducted because there is a need for a practical dimension in addition to theoretical considerations. The main research question this thesis tried to answer is: *What are the experiences of high school teachers in the Primorsko-goranska County in the implementation of teaching for critical thinking?* The answers to the main research question are included in three specific research questions. The participants were teachers in secondary schools in the Primorsko-goranska County. There was a total of five participants. The research was conducted from the end of September to the beginning of November 2020 by a qualitative research method - a semi-structured online interview. The results point to the importance of the role of teachers in the implementation of teaching for critical thinking that transcends the boundaries of the formal educational system and enables students to have a more lasting knowledge and active role in the teaching process. Through gaining independence, which is not exclusively related to the teaching content itself, students develop the skill of critical thinking: awareness of themselves and the world around them, learning about fairness in working in pairs, social skills, communication skills, and understanding the importance of learning process and not just the end result. On the other hand, the implementation of teaching for critical thinking brings teachers satisfaction with their own teaching, and a sense of fulfillment and productivity. Although they pointed out that the implementation of teaching for critical thinking has a myriad of challenges, teachers still have intrinsic motivation to work, love their jobs and appreciate their students. They perceive teaching for critical thinking as an action for a better society.

Key words: *critical thinking, teaching for critical thinking, teachers, secondary education.*

Zahvala

Od 2015. godine, kritičko mišljenje je u fokusu mog studentskog istraživačkog rada ali i pokušaja djelovanja u zajednici. Pod ovim poglavljem želim čitateljima predstaviti osobnu istraživačku perspektivu¹ kao i zahvaliti se svima koji su mi bili podrška na tom putu.

Želeći studentima približiti gradivo predmeta Logika, s kolegicom i prijateljicom Dorom Kunović 2015. godine pridružila sam se studentskom kolektivu Odsjeka za filozofiju čije su ideje, uz mentorstvo dr. sc. Majde Trobok, prof., iznijedrile studentski projekt *Kultura kritičkog mišljenja*. Cilj projekta je kroz niz edukativnih video priloga educirati srednjoškolce, nastavnike i ostalu zainteresiranu javnost o važnosti kritičkog mišljenja kao jednog dijela temelja same kulture. U studenom 2016. godine smo, kao članovi Udruge studenata filozofije *Furija* pri Odsjeku za filozofiju, organizirali tribinu *Svi mi znamo kritizirati, no znamo li kritički misliti?*

Svoj preddiplomski studij pedagogije i filozofije završila sam u rujnu 2017. godine istražujući primjenjuju li sveučilišni nastavnici obilježja poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi. Cilj kvantitativnog istraživanja bio je ispitati obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na Filozofskom fakultetu u Rijeci, odnosno ispitati kako studenti Filozofskog fakulteta u Rijeci procjenjuju primjenu poučavanja za kritičko mišljenje, a konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje koju sam tada kreirala, poslužila je kao polazišna točka u izradi ovog diplomskog rada. Hipoteza istraživanja završnog rada glasila je da obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na Filozofskom fakultetu u Rijeci u većini nisu razvijena, a rezultati su pokazali kako je uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci najmanje usmjerena na poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja, poticanje interakcije na nastavi te primjenu različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi. Uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja na Filozofskom fakultetu u Rijeci usmjerena je prvenstveno na stvaranje poticajnog nastavnog ozračja za učenje. Svoj rad prezentirala sam u travnju 2018. godine na 5. *Baccalaureadi* – studentskom natjecanju namijenjenom predavljanju pojedinačnih rezultata završnih radova i upoznavanju

¹ S obzirom da je istraživač u kvalitativnim istraživanjima svojevrсни mjerni instrument (Halmi, 2013), cilj ovog predgovora je čitateljima predstaviti i osobnu uronjenost u temu istraživanja kao načina upoznavanja s potencijalnim pristranostima (Lyons i sur., 2012). Kako navodi Walford (2001), bez obzira na potencijalne pristranosti kao istraživačke slabosti, one su neizbježan dio istraživačkog rada pa smatram da je važno biti svjestan istih.

zainteresiranih studenata, nastavnika i građana sa znanstvenim doprinosima diplomiranih studenata u područjima na kojima rade.

Osim istraživačkog rada u okviru studija, nastojala sam o temi kritičkog mišljenja razgovarati i s učenicima srednjih škola. U studenom 2018. godine pozvana sam da u sklopu obilježavanja Svjetskog dana filozofije osmislim i provedem radionicu o kritičkom mišljenju za predstavnike učenika svih razreda Gimnazije Eugena Kumičića – srednje škole koju sam i sama pohađala. O kritičkom mišljenju sam govorila i javno i to u siječnju 2019. na Odsjeku za filozofiju u sklopu obilježavanja Svjetskog dana logike i u veljači iste godine u okviru projekta *Opatija Coffeehouse Debates* opatijske Udruge za razvoj kulture mladih Kulturni front čiji je cilj aktivno doprinijeti popularizaciji znanosti i afirmaciji mladih znanstvenika. Cilj mog izlaganja bio je približiti temu kritičkog mišljenja zainteresiranim građanima i naglasiti njegovu važnost za hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

Nešto kasnije, u veljači te iste godine, u grupi studenata studijske godine na Odsjeku za pedagogiju, a u okviru kolegija Pristupi kvalitativnim istraživanjima, nositeljice kolegija dr. sc. Bojane Čulum Ilić, prof., provodili smo kvalitativno istraživanje kojim smo pokušali razumijeti iskustva studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci o obilježjima poučavanja za kritičko mišljenje, odnosno kakva su iskustva studenata drugih godina diplomskih studija nastavničkog modula na Filozofskom fakultetu u Rijeci o primjeni obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Iskustva studenata su govorila o tome kako sami prepoznaju važnost poticanja kritičkog mišljenja i kako planiraju svoje učenike poučavati za kritičko mišljenje. Neka iskustva studenata su govorila o tome kako o nastavnicima ovisi hoće li studenti usvajati vještine kritičkog mišljenja što s druge strane pak ovisi o pristupu poučavanju, broju studenata na nastavi, temi predavanja i određenim okolnostima. Iskustva studenata također su govorila i o tome da se neki studenti još uvijek, zbog straha od autoriteta, ne usude izreći svoje vlastito mišljenje ako ono nije u skladu s nastavnikovim.

Od ožujka do svibnja 2019. godine bila sam polaznica *Studija o mladima za mlade*, neformalnog programa Mreže mladih Hrvatske pod mentorstvom dr. sc. Marka Kovačića s Instituta za društvena istraživanja i Emine Bužinkić iz Centra za mirovne studije. Po završetku Studija počela sam kritički promišljati o mogućnostima aktivnog djelovanja u zajednici i to uz fokus na područje zagovaranja pozitivnih političkih i društvenih promjena u sektoru mladih. Svoje djelovanje izvan fakulteta usmjerila sam na civilni sektor i jačanje vještina mladih da postanu aktivni građani. Na prijedlog Udruge Delta čija sam članica postala nakon odrađene stručne prakse, Udruga za razvoj civilnog društva SMART i Volonterski centar Rijeka su me u

prosincu, povodom obilježavanja Međunarodnog dana volontera, nagradili pohvalom za osobiti volonterski doprinos u 2019. godini i to u području rada s mladima.

U ožujku 2020. godine osmislila sam i provela radionicu o kritičkom mišljenju za učenike opatijskih srednjih škola pod mentorstvom Sare Meszaros, prof. i Ivane Černeha, prof. i to u sklopu popratnog programa obilježavanja *11. dana antifašizma* čija je multidisciplinarna tema bila Cijena života. U grupi od 10 učenika iz svih opatijskih srednjih škola (Obrtnička škola, Ugostiteljska škola, Hotelijsko-turistička škola i Gimnazija Eugena Kumičića) razgovarali smo o cijeni života učenika u odgojno-obrazovnom sustavu u kontekstu poučavanja za kritičko mišljenje, a učenici su samostalno pripremili zaključke radionice koje su i prezentirali ostalim grupama, nastavnicima i zainteresiranim građanima.

Na kraju, želim se zahvaliti svima koji su bili (i ostali) dio mog puta u zalaganju za kritičko mišljenje: prvenstveno mojoj mentorici dr. sc. Ivi Buchberger koja mi je svojim primjerom pokazala što znači živjeti kritičko mišljenje, zatim nastavnicama i nastavnicima Odsjeka za filozofiju i Odsjeka za pedagogiju, te nenastavnom osoblju Filozofskog fakulteta od kojih su mi mnogi postali i pravi prijatelji; Maji, Maši, Emi i Marku iz Delte koji su mi na ovom studentskom i aktivističkom putu bili kritički prijatelji i moralna podrška. Hvala i svima koji su čitajući ovaj rad dali svoje komentare čineći ga boljim nego što sam ga ja osobno zamislila. Veliko hvala mojoj obitelji, a posebno mojim roditeljima koji su meni i mom bratu dali veliku životnu priliku koju sami nisu imali: da studiramo.

Posebna zahvala ide nastavnicima srednjih škola koji su u doba pandemije, opće neizvjesnosti i u izrazito turbulentnom trenutku za odgojno-obrazovni sustav i nastavničku profesiju, pristali izdvojiti svoje vrijeme i biti dio istraživanja za potrebe diplomskog rada te podijeliti sa mnom svoja iskustva u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama. Oni su ti koji zaslužuju priznanje koje nadilazi apsolutno sve riječi koje stanu u jednu zahvalu. **Hvala Vam na svemu što činite.**

Alice laughed: "There's no use trying", she said, "one can't believe impossible things."

"I daresay you haven't had much practice", said the Queen.

Lewis Carrol (1865)

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ODREĐENJE POJMA KRITIČKO MIŠLJENJE	2
2.1. <i>Određenje pojma kritičko mišljenje relevantnih autora</i>	2
2.2. <i>Definicija kritičkog mišljenja (za potrebe ovoga rada)</i>	7
3. ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO PROSTOR PRIMJENE KRITIČKOG MIŠLJENJA	9
3.1. <i>Europska obrazovna politika</i>	9
3.2. <i>Nacionalna obrazovna politika</i>	12
3.2.1. <i>Škola za život</i>	13
4. KRITIČKO MIŠLJENJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PRAKSI	19
4.1. <i>Dosadašnji istraživački doprinosi</i>	19
4.1.1. <i>Inozemni istraživački kontekst</i>	19
4.1.2. <i>Nacionalni istraživački kontekst</i>	22
4.2. <i>Definiranje poučavanja za kritičko mišljenje (za potrebe ovoga rada)</i>	25
4.3. <i>Obilježja poučavanja za kritičko mišljenje</i>	27
4.3.1. <i>Obilježja nastavnika</i>	27
4.3.2. <i>Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja</i>	28
4.3.3. <i>Aktivne nastavne metode i suradnički oblici rada</i>	28
4.3.4. <i>Pridavanje značaja kritičkom mišljenju</i>	29
4.3.5. <i>Opušteno nastavno ozračje</i>	29
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	32
5.1. <i>Opis problema</i>	32
5.2. <i>Cilj istraživanja</i>	32
5.3. <i>Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja</i>	32
5.4. <i>Uzorak istraživanja</i>	33
5.5. <i>Prikupljanje, obrada i analiza podataka</i>	34

5.6. <i>Etičke dileme</i>	36
6. ANALIZA I RASPRAVA	36
6.1. <i>Razumijevanje i primjena obilježja poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi</i> ...	41
6.1.1. <i>Obilježja nastavnika</i>	41
6.1.1.1. <i>Značenje koje nastavnici pridaju poučavanju za kritičko mišljenje</i>	41
6.1.1.2. <i>Razumijevanje uloge nastavnika – nastavnik kao moderator</i> ..	43
6.1.1.3. <i>Odraž intelektualnih vrijednosti u nastavi</i>	43
6.1.1.4. <i>Cilj nastave – primjenjivost znanja</i>	48
6.1.2. <i>Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja</i>	50
6.1.2.1. <i>Srž kritičkog mišljenja učenika – kognitivni procesi više razine</i>	50
6.1.2.2. <i>Povezivanje sadržaja nastave s aktualnostima i stvarnim životom</i>	54
6.1.2.3. <i>Pristup učenju i rješavanju problema</i>	58
6.1.3. <i>Aktivne nastavne metode i suradnički oblici rada</i>	60
6.1.3.1. <i>Primjena aktivnih nastavnih metoda</i>	60
6.1.3.2. <i>Primjena suradničkih oblika rada</i>	66
6.1.3.3. <i>Prednosti primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada</i>	68
6.1.4. <i>Pridavanje značaja kritičkom mišljenju</i>	72
6.1.5. <i>Nastavno ozračje – opušteno, ali radno</i>	79
6.2. <i>Izazovi u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje</i>	81
6.2.1. <i>Pandemija i mentalno zdravlje mladih</i>	84
6.2.2. <i>Nastavnici na rubu društva – slika trenutnog društvenog ozračja i ugled nastavnika</i>	86
6.2.3. <i>Škola – ključno mjesto za njegovanje vještine kritičkog mišljenja</i>	88
6.2.4. <i>Učenici</i>	91

6.2.5. Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika.....	94
6.2.6. Dodatni nastavnički angažman	96
6.2.7. Obrazovanje i usavršavanje nastavnika obuhvaćenih istraživanjem	98
6.3. Poticaj na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje	100
7. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	104
8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	105
9. PREPORUKE.....	110
10. LITERATURA	113
11. PRILOZI.....	119
11. 1. Prilog 1. Suglasnost sudionika istraživanja za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada	119
11.2. Prilog 2. Protokol polustrukturiranog online intervjua	122
11.3. Popis tablica.....	123

1. UVOD

Ubrzane tehnološke promjene u globaliziranom svijetu i zahtjevi tržišta rada naglašavaju potrebu neprestanog učenja, obrazovanja i stjecanja novih znanja i vještina. Kritičko mišljenje spominje se kao vještina kojom se identificiraju prednosti i mane alternativnih rješenja, zaključaka ili pristupa rješavanju problema kao i sposobnost refleksije o svom vlastitom radu, radu drugih ili radu organizacije u kontekstu postizanja napretka (WEF, 2018).

Međutim, kritičko mišljenje nije potrebno samo tržištu rada, već je ono važno i za smislenu participaciju u demokratskom društvu. Forum za slobodu odgoja (2016) kritičko mišljenje ističe kao najvažnije umijeće u otvorenom i demokratskom društvu koje pomaže pojedincima da rješavaju probleme, preispituju situacije u kojima se nalaze, donose promišljene i utemeljene odluke. Pešić (2003) navodi kako upravo na takvom pojedincu, koji je dobro informiran, racionalan, koji promišlja i preispituje svoje odluke, stavove i ponašanja, kao i društvene modele i obrasce, počivaju i institucije demokratskog društva. U tom kontekstu, Vincent-Lancrin i suradnici (2019) za Organizaciju za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) potvrđuju kako se u modernim demokracijama od građana očekuje da kritički misle, kako bi kreirali samostalne i dobro utemeljene odluke – od toga za koga glasati do toga koji su argumenti prezentirani u medijima i drugim izvorima kvalitetniji. Navode također kako je kritičko mišljenje od presudne važnosti u digitalnom svijetu, prepunom različitosti u mišljenjima, teorijama i pretpostavkama. U tom kontekstu, Miliša i Ćurko (2010) ističu opasnost pukog usvajanja informacija bez promišljanja o njihovoj istinitosti, a koje se događa zbog prevelike količine informacija, ali i medijske manipulacije. Kritičko mišljenje stoga služi kao alat koji pojedincima pomaže da uspješnije razluče istinite informacije od neistinitih.

Odgaj i obrazovanje su dominantan prostor primjene kritičkog mišljenja (Bošnjak, 2009), a odgojno-obrazovni sustavi mnogih zemalja kritičko mišljenje ističu kao vrijedan ishod odgoja i obrazovanja na kojem se temelji suvremeni pristup poučavanju (Buchberger, 2012; Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011; Grozdanić, 2009; Pešić, 2003) čemu u prilog idu i europske i nacionalne obrazovne politike.

Budući da je kritičko mišljenje pojedinaca važno jer im obogaćuje kompetencije za tržište rada, te služi kao alat za sudjelovanje u suvremenom demokratskom društvu i digitalnom svijetu, ovim diplomskim radom se pokušala istražiti primjena poučavanja za kritičko mišljenje u nastavnoj praksi. S obzirom na nedostatak empirijskih istraživanja u nacionalnom kontekstu

o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama, provedeno je kvalitativno istraživanje čiji je cilj bio dobiti praktičan uvid o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji. Temeljno istraživačko pitanje na koje se izradom diplomskog rada željelo dati odgovor je: *Koja su iskustva nastavnika srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje?* Nadalje, istražilo se s kojim izazovima se nastavnici suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, te što ih na primjenu potiče.

Tekst ovog diplomskog rada podijeljen je u dva dijela. U prvom se dijelu teorijski pozicionira provedeno istraživanje: daje se određenje pojma kritičko mišljenje, određenje pojma poučavanje za kritičko mišljenje, te se nudi konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje. U drugom se dijelu prikazuju, analiziraju i interpretiraju rezultati provedenog empirijskog kvalitativnog istraživanja o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji. Pri kraju rada navode se konceptualna i metodološka ograničenja istraživanja, te zaključna razmatranja. Također, nude se i preporuke za istraživače, (buduće) nastavnike, pedagoge i donositelje nacionalne obrazovne politike.

2. ODREĐENJE POJMA KRITIČKO MIŠLJENJE

Pojam kritičko mišljenje ima široko značenje, a njegove definicije mijenjale su se kroz vrijeme i istraživačka polazišta. Također, brojni autori upozoravaju kako je teško jednoznačno definirati kritičko mišljenje upravo zbog široke primjenjivosti koju ono ima – u svakodnevnom govoru, prilikom donošenja odluka i rješavanja problema (Bošnjak, 2009), u istraživačkom kontekstu (Pešić, 2003), a spominje se također i problem mjerenja i vrednovanja kritičkog mišljenja (Grozdanić, 2009). Cilj je ovog poglavlja predstaviti različita određenja kritičkog mišljenja relevantnih autora. Na predstavljenim će se teorijskim određenjima pojma kritičko mišljenje ponuditi definicija kritičkog mišljenja koja će se slijediti za potrebe rada.

2.1. Određenje pojma kritičko mišljenje relevantnih autora

Kritičko mišljenje ima svoje utemeljenje u razvoju Sokratove metode poučavanja koja sadrži elemente kritičkog mišljenja. Sokratova dijalektika, odnosno vrsta raspravljanja u živom razgovoru sastoji se u tome da je Sokrat (469-399 pr.n.e) kroz razgovor s drugima (učenicima) ukazivao na nedostatke u znanju, otkrivao proturječnosti, pronalazio pogreške u shvaćanjima i

tvrdnjama, te na taj način zapravo pomogao učeniku otkriti istinu. Taj put ima dva stupnja: ironiju i majeutiku (Zorić, 2008). Prvi stupanj, ironija, uključuje dijalog koji učeniku otkriva njegovo vlastito neznanje pri čemu sam shvaća da je ono u što je do sada vjerovao najčešće tek prividno znanje. Sokrat bi zatim u drugom stupnju vještini propitivanjem pomogao učeniku da u sebi pronade ono pravo znanje, vjerujući da istina u svakom čovjeku već postoji. Drugim riječima, Sokrat je nastojao učeniku probuditi mišljenje, na način da kod njega izazove sumnju u vlastita vjerovanja, a tek nakon što mu vjerovanje pokoleba, pomogne da pronade put k istini. Elementi koji se uočavaju u Sokratovoj metodi uključuju analizu tvrdnji, pronalaženje opravdanja za te tvrdnje, uočavanje nedostataka pojedinih tvrdnji, te aktivan odnos sugovornika prema spoznaji (Buchberger, 2012). Sokratova metoda se i danas primjenjuje u nastavi (Bolčević, 2015; Zorić, 2008), a njena osnovna prednost je u tome da se na taj način svrhovito i trajno razumije, shvaća i pamti – učenike se potiče da aktivno i samostalno rješavaju probleme povezujući nove sadržaje s prethodnim, povećava sposobnost rasuđivanja i samosvijest, a nastavniku omogućava uvid u razumijevanje i znanje učenika.

Jedan od teoretičara kritičkog mišljenja je John Dewey (1859-1952). John Dewey je početkom dvadesetog stoljeća *refleksivno mišljenje* definirao kao aktivan, ustrajan i temeljit proces razmatranja vjerovanja i to u svjetlu razmatranja razloga koji podupiru to vjerovanje i daljnjih zaključaka do kojih vode (Dewey 1909, prema Grozdanić, 2009). Deweyeva definicija refleksivnog mišljenja tako, s jedne strane uključuje proces ispitivanja razloga koji podupiru određeno vjerovanje, ali i analizu mogućih implikacija takvih vjerovanja u budućnosti. Refleksivno mišljenje Dewey uspoređuje s tzv. običnim mišljenjem koje je utemeljeno na vjerovanjima za koje treba malo ili gotovo ni jedan razlog (Miliša i Ćurko, 2010). Pod onim što je Dewey početkom dvadesetog stoljeća nazvao refleksivno mišljenje, danas se podrazumijeva kritičko mišljenje, zbog čega se Deweya i simbolično smatra ocem modernog kritičkog mišljenja (Buchberger, 2012).

Sredinom stoljeća, 1962. godine, američki filozof Robert H. Ennis je ponudio jednu od prvih razrada *koncepta* kritičkog mišljenja. Definirao ga je kao *logičko, refleksivno mišljenje* koje pomaže u racionalnoj odluci o tome u što vjerovati i što činiti, za što smatra da je sama srž kritičkog mišljenja (Ennis, 1962). Pored definicije, Ennis (1962) nudi i popis *vještina* koje kritičko mišljenje obuhvaća, a to su: razlikovanje činjenica i vrijednosti, procjenjivanje pouzdanosti izvora ili navoda, razlikovanje tzv. poduprte i nepoduprte tvrdnje, otkrivanje pozicije ili perspektive mišljenja, razlikovanje izrečenih i neizrečenih pretpostavki, poznavanje nelogičnosti te određenje snage argumenta, a temeljne *vrijednosti* koje ima onaj koji kritički

misli su: vjernost istini, intelektualno poštenje i otvorenost, osjetljivost na kontekst, autonomija i samokritičnost (Ennis, 1962).

Richard Paul (1937-2015)² u jednom od svojih mnogobrojnih radova na temu kritičkog mišljenja navodi kako je kritičko mišljenje intelektualni *proces* aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz (ili generiranih pomoću) promatranja, iskustva, refleksije, rezoniranja ili komunikacije. Na taj način kritičko mišljenje služi kao *vodič* za vjerovanja i djelovanje, a poduprto je univerzalnim intelektualnim *vrijednostima* kao što su: jasnoća, točnost, preciznost, dosljednost, relevantnost, jasni dokazi, dobri razlozi, dubina, širina i poštenje (Paul i Elder, 2007). Kao intelektualne vrijednosti koje kritičko mišljenje potiče, Buchberger (2012) navodi još i: konzistentnost, koherentnost, logičnost i objektivnost. U jednom od svojih kasnijih radova (Paul i Elder, 2014) ističu kako ljudi najčešće nisu svjesni snage koju (kritičko) mišljenje ima u njihovim životima, propuštajući uočiti njegove detalje, analizirati i ispitati stavove, postaju tako žrtve svojih stavova i umjesto da im mišljenje služi, ono im zapravo odmaže, kako u profesionalnom, tako i u privatnom životu.

Slične ideje je imao i David A. Levy koji je 1997. godine analizirao proces mišljenja i istaknuo kako se o samom mišljenju premalo razmišlja iako je teško zamisliti bilo koje ljudsko iskustvo koje ne uključuje i mišljenje. *Metamišljenje*, odnosno mišljenje o mišljenju, Levy je definirao kao *vještinu ili skup vještina* koje služe kao *kognitivni alat* koji pomaže u rješavanju problema. Kritički misle oni koji usvoje te vještine (Levy, 1997).

Godine 1988. Matthew Lipman (1922-2010)³ piše o kritičkom mišljenju u odgoju i obrazovanju navodeći kako se fokus poučavanja mijenja na svim odgojno-obrazovnim razinama, od osnovnih i srednjih škola do fakulteta i sveučilišta. Navodi kako je kritičko mišljenje samosvjesno, ima svoje formalne i neformalne kriterije (snagu i relevantnost, konzistentnost, koherentnost, pouzdanost) i osjetljivost na kontekst (Lipman, 1988). Navodi također i kurikularne implikacije na takvo shvaćanje kritičkog mišljenja navodeći kako preispitivanje, traženje valjanih razloga, zahtjevanje dokaza i pojašnjenja, postavljenje hipoteza i povezivanje, u nastavi svaki učenik internalizira kroz dijalog i grupni rad.

² Richard Paul bio je voditelj odjela istraživanja i razvoja Centra za kritičko mišljenje na Sonoma State sveučilištu i voditelj Nacionalnog vijeća za izvrsnost kritičkog mišljenja kao i osnivač Zaklade za kritičko mišljenje.

³ Matthew Lipman bio je u svom radu fokusiran na promociju *koncepta* kritičkog mišljenja u odgoju i obrazovanju i to u vidu filozofije za djecu.

Dio radova iz teorije kritičkog mišljenja referira se na psihologinju Diane Halpern koja je 1998. godine kritičko mišljenje definirala kao svrhovitu, argumentiranu i ciljno usmjerenu upotrebu kognitivnih vještina ili strategija kako bi se povećala izglednost ostvarivanja željenih rezultata (Halpern, 1998). Drugim riječima, onaj tko kritički misli ima veću vjerojatnost postizanja planiranog ishoda nego onaj koji nekritički pristupa problemu. Nadalje, Halpern (1998) navodi kako se kritičko mišljenje odnosi na *kognitivne vještine višeg reda*, koje su složene, zahtijevaju procjenu, analizu, sintezu, a ne samo mehaničku primjenu sadržaja. Model kritičkog mišljenja kao vještine, Halpern (1998, 451-453) razrađuje u četiri elementa:

- pozitivan odnos prema kritičkom mišljenju koji se odnosi na prihvaćanje kritičkog mišljenja kao alata za rješavanje problema,
- skup vještina koje se mogu naučiti (kao što su: verbalne vještine, argumentacijsko-analitičke vještine, vještine testiranja hipoteza, procjena vjerojatnosti i nesigurnosti, vještina rješavanja problema i donošenja odluka),
- transfer vještina kritičkog mišljenja iz jednog područja života u drugo (na temelju sličnosti strukture problema, argumenata, prijašnjih odluka), te
- metakognitivno praćenje koji se odnosi na stalno usavršavanje i unaprjeđivanje vlastitog mišljenja kroz samorefleksiju, samopromatranje, rekonceptualizaciju, samoprovjeru, samoprocjenjivanje i odlučivanje o promjenama.

Jedan od suvremenih teoretičara kritičkog mišljenja bio je i David Klooster (1954-2010)⁴. Klooster je 2001. godine ponudio definiciju kritičkog mišljenja u pet točaka. Kritičko mišljenje je definirao kao neovisno mišljenje (za koje je potrebno osigurati preduvjet samostalnog odlučivanja o složenim pitanjima) o informacijama ili problemskoj situaciji koju je potrebno riješiti. Rješenja je potrebno poduprijeti dobrim argumentima i uvjerljivim razlozima imajući u vidu da se do različitih rješenja može doći iz različitih perspektiva, implicirajući tako da je kritičko mišljenje i socijalno mišljenje – koje se razmjenjuje i o kojem se raspravlja s drugima (Klooster, 2001). Psihologinja Višnja Grozdanić⁵ navodi kako je upravo kritičko mišljenje bez sumnje jedan od možda najvažnijih, ali i najizazovnijih *ishoda* dobrog poučavanja (Grozdanić, 2009).

⁴ David Klooster bio je američki filozof koji je zajedno sa suprugom Patriciom Bloem bio angažiran na međunarodnom projektu Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje (Reading and writing for critical thinking, RWCT) čiji je cilj čitanjem i pisanjem pomoći učenicima da postanu demokratski građani.

⁵ Višnja Grozdanić jedna je od teoretičarki kritičkog mišljenja u visokom obrazovanju i voditeljica hrvatskog dijela međunarodnog projekta Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje od 1998. godine.

Kako bi se postavila jedinstvena definicija kritičkog mišljenja, Američko filozofsko društvo je 1990. provelo istraživački projekt u koji je bilo uključeno 45 stručnjaka za kritičko mišljenje. Definicija kritičkog mišljenja do kojeg su došli glasi da je kritičko mišljenje svrhovito, samoregulirano *prosuđivanje* čiji je rezultat analiza, evaluacija i zaključivanje, kao i objašnjenje dokaznih, konceptualnih, metodoloških, kriterijskih ili kontekstualnih razmatranja na kojima se temelji prosuđivanje (Facione, 1990). Prema rezultatima istraživanja, definirane su i glavne i specifične vještine kritičkog mišljenja (Facione, 1990) koje su prikazane u *Tablici 1*.

GLAVNE I SPECIFIČNE VJEŠTINE KRITIČKOG MIŠLJENJA
<i>Interpretacija</i> – razumijevanje značenja iskustva, situacija, podataka, događaja, vjerovanja, pravila, procedura ili kriterija kroz procese kategorizacije, dekodiranja i objašnjavanja značenja.
<i>Analiza</i> – identificiranje odnosa tvrdnji, pitanja i koncepata kojima se izražavaju vjerovanja, iskustva, informacije ili mišljenja kroz procese definiranja i uspoređivanja termina (pojmov) te prepoznavanja i analize argumenta.
<i>Evaluacija</i> – procjenjivanje opravdanosti tvrdnji, kontekstualne važnosti onoga što se zastupa i valjanosti argumenata kroz postavljanje pitanja i formiranje protuargumenata prema onome što se zastupa.
<i>Zaključivanje</i> – prepoznavanje pretpostavki koje zahtijevaju opravdanje (dokaze) kroz prepoznavanje relevantnih informacija, formiranje različitih alternativa za rješavanje problema, izvođenja opravdanih zaključaka.
<i>Objašnjavanje</i> – iznošenje i predstavljanje rezultata promišljanja o određenoj temi i načina kako se došlo do tih rezultata s posebnim fokusom na predstavljanje argumenata.
<i>Samoregulacija</i> – samoregulacija procesa zaključivanja uz ispravljanje vlastitih pogrešaka u zaključivanju.

Tablica 1. Glavne i specifične vještine kritičkog mišljenja (Facione, 1990).

Iako se nije eksplicitno bavio kritičkim mišljenjem u odgoju i obrazovanju, Bloomova taksonomija koja objašnjava razine kognitivne manipulacije sadržajem poučavanja obuhvaća posjedovanje znanja, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu i evaluaciju (Bloom i Krathwohl, 1956). U revidiranoj verziji iz 2001. godine, navodi se pamćenje sadržaja

poučavanja, razumijevanje, primjena, analiza, evaluacija i stvaranje (Andreson i Krathwohl, 2001) pri čemu najviše razine kognitivnog procesuiranja mogu povezati upravo s kritičkim mišljenjem (Nentl i Zietlow, 2008). Iz navedenog, daje se zaključiti kako se kritičko mišljenje razvija stupnjevito, prelaskom iz jednostavnijih razina kognitivnih procesa ka složenijima za što je potrebno izdvojiti vrijeme i određeni mentalni napor.

2.2. Definicija kritičkog mišljenja (za potrebe ovoga rada)

S obzirom na navedena određenja pojma kritičko mišljenje, uočava se da je ono svojevrsan put do zauzimanja neovisnog, racionalno utemeljenog stava o određenoj temi ili problemu. Kritičko mišljenje je svojevrsan put jer se često spominje kao proces, a ne kao rezultat; neovisno i racionalno utemeljenog stava jer počiva na samostalnosti odlučivanja, dobrim argumentima i uvjerljivim razlozima kojeg karakterizira i zauzimanje određene vlastite pozicije, a koja se može temeljiti na različitim perspektivama i u interakciji s drugima. Kritički misli onaj koji u čijim se temeljima nalaze intelektualne vrijednosti kao što su: vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija.

Kritičko se mišljenje dakle može definirati kao transkontekstualna vještina mišljenja višeg reda koja ima svoje temeljne elemente, a to su razine kognitivnih procesa razumijevanja, analize i evaluacije informacija, zatim formiranja rješenja i opravdanja za rezultate promišljanja uz kontinuirani proces samoregulacije mišljenja. Po uzoru na glavne i specifične vještine kritičkog mišljenja prema Facione (1990), Buchberger, Bolčević i Kovač (2017) detaljnije ekspliciraju temeljne elemente vještine kritičkog mišljenja, odnosno razine kognitivnih procesa, koje, promatrajući ih zajedno, definiraju kao kompetencije kritičkog mišljenja prikazane u *Tablici 2.* (prema Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017):

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 konkluzije), 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 proizilaze 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, navođenje protuprimjera.
<i>Zauzimanje stavova</i> – formiranje stavova i zastupanje ideja, opravdanje 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 vlastitog mišljenja prema ispravnosti.

Tablica 2. Kompetencije kritičkog mišljenja (prema Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017).

Definicija kritičkog mišljenja koja će se slijediti za potrebe ovog rada glasi:

Kritičko mišljenje je transkontekstualna vještina mišljenja višeg reda koja ima svoje temeljne elemente, a to su razine kognitivnih procesa razumijevanja, analize i evaluacije informacija, zatim formiranja rješenja i opravdanja za rezultate promišljanja uz kontinuirani proces samoregulacije mišljenja.

Definiciju kritičkog mišljenja kao vještine mišljenja višeg reda prate i intelektualne vrijednosti, a to su: vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija.

Od Sokratove metode poučavanja, pa do suvremenih teoretičara kritičkog mišljenja, jasno je da se odgojem razvijaju vrijednosti kritičkog mišljenja, a obrazovanjem stavovi, znanja, vještine i ponašanja koje kritičko mišljenje obuhvaća. Da bi se ono moglo učinkovito razvijati, treba poticati i primjenjivati poučavanje za kritičko mišljenje što potvrđuju brojne europske i nacionalne obrazovne politike o čemu će više biti riječi u sljedećem poglavlju.

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO PROSTOR PRIMJENE KRITIČKOG MIŠLJENJA

U mnogobrojnim *policy* dokumentima i preporukama Europske unije, te publikacijama međunarodnih organizacija, kritičko se mišljenje spominje kao jedno od ciljeva suvremenog odgoja i obrazovanja i kao jedna od vještina potrebnih za cjeloživotno učenje. Ta stremljenja podržavaju i nalazi znanstvenika koji ističu kako je kritičko mišljenje važan dio odgoja i obrazovanja koji odgovara potrebama pojedinca i suvremenog društva (Buchberger, 2012, Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011, Pešić, 2003). Nacionalna obrazovna politika također prati europsku i ističe kritičko mišljenje kao jedno od ciljeva hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. U sljedeća dva potpoglavlja će se predstaviti relevantni i recentni *policy* dokumenti, zaključci i preporuke na europskoj razini, a koje se na deklarativnoj razini implicitno odnose na usmjeravanje implementacije kritičkog mišljenja u odgoj i obrazovanje u državama članicama. Predstaviti će se također i nacionalni *policy* dokumenti i preporuke i to u kontekstu reforme hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava koji mijenja fokus odgoja i obrazovanja s tradicionalnog prema suvremenom.

3.1. Europska obrazovna politika

Europski parlament i Vijeće Europske unije su u prosincu 2006. godine usvojili *Preporuke o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (Europski parlament, 2006) čime se potiče države članice da odgojem i obrazovanjem mladima osiguraju razvoj kroz osam područja ključnih kompetencija⁶ koje će im služiti u daljnjem učenju i radu pri čemu se navodi kako je kritičko mišljenje esencijalno svim obuhvaćenim kompetencijama. Spominje se važnost kritičkog mišljenja u kontekstu digitalnih kompetencija koje su potrebne za traženje, prikupljanje i analizu informacija i njihovu sistematičnu upotrebu i to uz procjenu relevantnosti i razlikovanje realnosti i povezivanja informacija, socijalnih i građanskih kompetencija koje podrazumijevaju vještinu razumijevanja različitih stavova i spremnost na prihvaćanje vrijednosti drugih, te u kontekstu kulturne svijesti i izražavanja koja podrazumijeva i vještinu

⁶ Pod pojmom *kompetencija* podrazumijeva se kombinacija znanja, vještina i stavova, a odnose se na komunikaciju na materinijem i stranim jezicima, matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učiti kako učiti, socijalnu i građansku kompetenciju, inicijativnost i poduzetnost, te kulturnu svijest i izražavanje.

osjećaja za vlastiti identitet kao temelja za otvoreni stav spram različitosti (Europski parlament, 2006).

U ožujku 2015. godine, a u svjetlu terorističkih napada u Parizu i Kopenhagenu, ministri obrazovanja članica Europske unije i Europska komisija potpisali su *Parišku deklaraciju* (Europska komisija, 2015) koja potiče osnaživanje uloge odgoja i obrazovanja u promociji građanstva i zajedničkih europskih vrijednosti slobode, tolerancije i nediskriminacije i to na europskoj, nacionalnoj i lokalnoj razini. Bez obzira na činjenicu da odgovornost za odgojno-obrazovne sustave snose zemlje članice, u tekstu Pariške deklaracije se među ostalom, jasno i nedvosmisleno promiče jačanje onih aktivnosti u području odgoja i obrazovanja koje za cilj imaju jačanje sposobnosti mladih da misle kritički i vježbaju prosuđivanje kako bi, u kontekstu interneta i društvenih medija, bili u stanju prihvatiti stvarnost, razlikovati činjenice od mišljenja, prepoznati propagandu i oduprijeti se indoktrinaciji i govoru mržnje (Europska komisija, 2015).

Na tom tragu, u svibnju 2016. godine usvojeni su *Zaključci Vijeća Europske unije o razvoju medijske pismenosti i kritičkog mišljenja u obrazovanju* (Vijeće Europske unije, 2016) koji pozivaju zemlje članice da obrate pozornost na razvoj medijske pismenosti i kritičkog mišljenja u odgoju i obrazovanju na svim razinama, da potaknu sigurno okruženje za učenje, kako *online* tako i *offline* (neposredno i na daljinu), u kojem se otvoreno može raspravljati o ključnim izazovima, te da osnaže nastavnike da takve rasprave iniciraju i moderiraju. Također, apelira se na države članice da nastavnicima na svim odgojno-obrazovnim razinama osiguraju usvajanje pedagoških vještina koje će im pomoći u primjeni novih tehnologija i edukacijskih resursa u nastavi kako bi učinkovito mogli poučavati učenike medijskoj pismenosti i kritičkom mišljenju. Navodeći kako kritičko mišljenje zahtijeva multidisciplinarni pristup između sustava odgoja i obrazovanja i medija, u tom kontekstu, pozivaju također i relevantne donositelje odluka, organizacije civilnog društva i organizacije mladih da i u formalnom i u neformalnom obrazovanju djeluju zajedno i potiču inovativne, kreativne i participativne pristupe razvoja medijske pismenosti i kritičkog mišljenja (Vijeće Europske unije, 2016).

U svibnju 2018. godine Vijeće Europske unije usvojilo je *Preporuke za promociju zajedničkih vrijednosti, inkluzivnog obrazovanja i europske dimenzije poučavanja* (Vijeće Europske unije, 2018) te podsjetilo na implementaciju Pariške deklaracije, odnosno na obvezu zemalja članica da promiču zajedničke vrijednosti, kritičko mišljenje i medijsku pismenost, inkluzivno obrazovanje i interkulturalni dijalog. U tekstu Preporuka se navodi kako je potrebno poticati participativno okruženje za učenje na svim odgojno-obrazovnim razinama, osnažiti nastavnike za poučavanje o građanstvu i različitosti te potaknuti medijsku pismenost i kritičko

mišljenje kod svih učenika. Posebno se ističe važnost kritičkog mišljenja u podizanju svijesti o rizicima povezanim s pouzdanošću različitih izvora informacija u kontekstu upotrebe Interneta i društvenih medija.

U *Rezoluciji razvoja europskog područja obrazovanja za podršku obrazovanju usmjerenom budućnosti* iz studenog 2019. godine Vijeća Europske unije, kritičko se mišljenje ponovno spominje kao ključno u rješavanju globalnih izazova, posebice u kontekstu klimatskih promjena, digitalizacije, umjetne inteligencije i pojave širenja lažnih informacija, na svim odgojno-obrazovnim razinama i u svim oblicima odgoja i obrazovanja do 2025. godine (Vijeće Europske unije, 2019).

Podržavajući europsku obrazovnu politiku i preporuke donositelja odluka o tome kako su kreativno i kritičko mišljenje važni ciljevi odgoja i obrazovanja, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) je 2019. godine objavila opširnu publikaciju za nastavnike kako bi im pomogli da kreativno i kritičko mišljenje imlementiraju u svoju nastavu (Vincent-Lancrin i sur., 2019). Centar za istraživanja u obrazovanju i inovacije (CERI) Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj je u okviru projekta *Poticanje i vrednovanje kreativnosti i kritičkog mišljenja u obrazovanju*, a u suradnji s međunarodnom mrežom škola i nastavnika iz 11 zemalja, prikupljao podatke kako bi postavili zajedničko razumijevanje kreativnog i kritičkog mišljenja u odgoju i obrazovanju – kako se potiče, poučava i formativno vrednuje. Rezultati petogodišnjeg projekta pokazali su kako se kreativnost i kritičko mišljenje mogu naučiti, poučavati i vrednovati u školama na svim razinama, u okviru postojećih kurikuluma, te kao dio svih nastavnih predmeta pri čemu nastavnici imaju ključnu ulogu, kao i ravnatelji i učenici (Vincent-Lancrin i sur., 2019).

Iz navedenog, daje se zaključiti kako na europskoj i međunarodnoj razini postoji konsenzus oko toga da je kritičko mišljenje jedno od ciljeva suvremenog odgoja i obrazovanja i jedna od vještina potrebnih za cjeloživotno učenje u digitaliziranome svijetu, te da je poticaj na implementaciju kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovne sustave zemalja članica Europske unije jasan i nedvosmislen. U sljedećem potpoglavlju daje se pregled nacionalne obrazovne politike koja prati europsku i eksplicitno spominje kritičko mišljenje kao jedno od ciljeva hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Također, daje se pregled aktualne reforme odgoja i obrazovanja u kontekstu implementacije kritičkog mišljenja, a koji mijenja fokus odgoja i obrazovanja s tradicionalnog prema suvremenom.

3.2. Nacionalna obrazovna politika

Na temelju *Preporuka o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (Europski parlament, 2006) koje su Europski parlament i Vijeće Europske unije usvojili u prosincu 2006. godine, a kojime se potiče države članice da odgojem i obrazovanjem mladima osiguraju razvoj kroz osam područja ključnih kompetencija koje će im služiti u daljnjem učenju i radu, Hrvatski sabor je na prijedlog Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske u srpnju 2011. godine usvojilo *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK). Kao svoje glavno obilježje Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje ističe prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjeg usmjerenog na sadržaj, a kritičko mišljenje spominje kao jedno od ciljeva odgoja i obrazovanja utemeljenog na vrijednosti znanja, a koje učenicima omogućuje bolje razumijevanje samih sebe i svega što ih okružuje, snalaženje u novim situacijama, te uspjeh u životu i radu (MZOS, 2011).

U veljači 2013. godine na snagu stupio je *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (NN 22/13, 41/16, 64/18) kao instrument uređenja sustava kvalifikacija na svim odgojno-obrazovnim razinama u Republici Hrvatskoj. Iako se u europskom obrazovnom prostoru kritičko mišljenje spominje kao vještina esencijalna svim područjima osam ključnih kompetencija, u tekstu Zakona, kritičko mišljenje se, u opisnicama razine ishoda učenja, spominje tek na višim razinama kvalifikacija (dio kvalifikacija stečenih završetkom preddiplomskih, diplomskih studija te poslijediplomskih specijalističkih studija)⁷.

Hrvatski sabor je u listopadu 2014. godine, a na prijedlog Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, usvojilo *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2014). Kao temelj odgoja i obrazovanja, a pozivajući se na *policy* dokumente Europske unije i ciljeve europskog obrazovanja do 2025. godine, Strategija ističe cjeloživotno učenje koje potiče pojedinca iz bilo koje dobne skupine da uči kroz različite oblike učenja i sa stalnim pristupom odgoju i obrazovanju. U poglavlju koje se odnosi na rani i predškolski, osnovnoškolski i

⁷ Na razini 6 koja opisuje kvalifikacije stečene završetkom preddiplomskih studija, kritičko razumijevanje spominje se u kontekstu znanja vrednovanja činjenica, pojmova, postupaka, principa i teorija unutar područja rada i/ili učenja što dalje podrazumijeva spoznajne vještine prikupljanja, interpretiranja, procjenjivanja, odabiranja i kreativnog korištenja različitih relevantnih činjenica, pojmova i postupaka u osmišljavanju rješenja i rješavanju složenih zadataka ili problema te prijenos znanja na druga područja i probleme. Na razini 7 koja opisuje kvalifikacije stečene završetkom diplomskih studija, te poslijediplomskih specijalističkih studija, kritičko vrednovanje i kreativno mišljenje spominju se kao spoznajne vještine u rješavanju novih i složenih problema, potrebnih za razvoj novog znanja i povezivanje znanja u pojedinim područjima u nepredvidivim uvjetima (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18)).

srednjoškolski odgoj i obrazovanje pod svojim drugim ciljem – provođenjem cjelovite kurikularne reforme, Strategija ističe važnost razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje uz jasno definirane odgojno-obrazovne ishode koji nadilaze usvajanje formalnog znanja, a koji se ostvaruju razvojem kreativnosti, inovativnosti, inicijativnosti, odgovornosti, te razvojem kritičkog mišljenja (MZOS, 2014).

Organizacija civilnog društva koja utječe na javne politike, a čiji je cilj implementacija europskih obrazovnih politika i standarda suvremenih društava u hrvatski odgojno-obrazovni sustav je *Forum za slobodu odgoja*. Forum za slobodu odgoja od 1992. godine okuplja odgojno-obrazovne stručnjake, nastavnike i učitelje, roditelje, studente i učenike, te kreira i provodi odgojno-obrazovne programe koje se temelje na vrijednostima pravednosti, nenasilja, otvorene komunikacije, cjeloživotnog učenja i kritičkog mišljenja. Ističući važnost uloge nastavnika u unaprjeđenju poučavanja, provode programe za jačanje kompetencija nastavnika, odnosno seminare stručnog usavršavanja nastavnika, od kojih su neki i *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* te *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi*⁸. U publikaciji iz 2016. godine, nastavnicima nude inovativne metode rada, učenja i poučavanja kako bi uspješno integrirali kritičko mišljenje u sadržaj svoje nastave (Forum za slobodu odgoja, 2016).

Iz navedenog pregleda nacionalne obrazovne politike i nastojanja najznačajnije organizacije u području odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, daje se zaključiti kako je fokus obrazovne politike usmjerenost na ishode učenja, te razvoj kompetencija učenika, a čemu u prilog idu i istraživački nalazi brojnih znanstvenika (Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011, Gojkov, Stojanović i Gojkov Rajić, 2015, Grozdanić, 2009). Drugim riječima, daje se prepoznati važnost vještina za učenje i rješavanje problema, a ne puke reprodukcije nastavnog sadržaja. U sljedećem dijelu ovog potpoglavlja će se detaljnije prikazati na koji način je kritičko mišljenje u odgojno-obrazovnom sustavu povezano s ishodima učenja i tendenciji razvoja kompetencija učenika i to na primjeru aktualne odgojno-obrazovne reforme koja odgovara na potrebe za suvremenim odgojem i obrazovanjem u Republici Hrvatskoj.

3.2.1. Škola za život

U ovom se dijelu poglavlja daju temeljne teorijske smjernice *cjelovite kurikularne reforme* – jednog od ciljeva Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (MZOS, 2014) u području ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. U

⁸ više na <http://www.fso.hr/forum-za-slobodu-odgoja/>.

zaključnom se dijelu detaljnije pojašnjavaju ciljevi eksperimentalnog programa Ministarstva znanosti i obrazovanja – *Škola za život* koji predstavlja provedbu cjelovite kurikularne reforme kao i rezultati njegova praćenja i vrednovanja.

Cilj Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (MZOS, 2014) u poglavlju koje se odnosi na rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje je provođenje cjelovite kurikularne reforme, pri čemu se ističe važnost razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje uz jasno definirane odgojno-obrazovne ishode koji nadilaze usvajanje formalnog znanja, a koji se ostvaruju razvojem kreativnosti, inovativnosti, inicijativnosti, odgovornosti te razvojem kritičkog mišljenja (MZOS, 2014). Neke od osnovnih smjernica cjelovite kurikularne reforme (Jokić, 2017) obuhvaćaju: razvoj kompetencija nužnih za život i rad u 21. stoljeću, te povezanost odgoja i obrazovanja s potrebama društva i gospodarstva s jedne, te interesima, životnim iskustvima, potrebama i mogućnostima učenika s druge strane, jasno određenje odgojno-obrazovnih ishoda, i to ne samo onih vezanih uz znanja, već i onih koji osiguravaju razvoj vještina, stavova, vrijednosti, kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, estetskog vrednovanja, inicijativnosti, poduzetnosti, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge kao i kriterija njihove usvojenosti, te osiguranje veće autonomije nastavnika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada, ali i poticanje primjene metoda poučavanja i učenja koje omogućuju aktivnu ulogu učenika u razvoju znanja, vještina i stavova uz podršku nastavnika i u interakciji s drugim učenicima.

Navedene smjernice cjelovite kurikularne reforme podrazumijevaju promjenu fokusa s tradicionalnog odgoja i obrazovanja na suvremeno i primjenu poučavanja usmjerenog na učenika. Postoje značajne razlike između tradicionalnog i suvremenog poučavanja koje su prikazane u *Tablici 3.*, a koje se odnose na pristup poučavanju, oblik nastave, usmjerenosti nastave i odgojno-obrazovnih rezultata, te oblika učenja i stjecanja iskustva učenika (Karajić i sur., 2019).

USPOREDBA TRADICIONALNOG I SUVREMENOG POUČAVANJA	
Osnovni pristup	
Tradicionalno poučavanje	Suvremeno poučavanje
<i>Sadržajno usmjereni pristup</i>	<i>Ciljno usmjereni pristup</i>

Nastavni plan i program – popis predmeta po razredima, broj tjednih ili godišnjih sati, nastavni sadržaj za realizaciju	Kurikulum – naglasak na ishodima i ciljevima koje je u praksi potrebno operacionalizirati i učiniti mjerljivima
Oblik nastave	
Tradicionalno poučavanje	Suvremeno poučavanje
<i>Frontalna nastava</i> Predavačko – prikazivačka nastava s malo ili nimalo interakcije nastavnika i učenika	<i>Suradnička nastava</i> Koordinatorska uloga nastavnika, spontane inicijative učenika/nastavnika za istraživanjem i traženjem originalnih rješenja, poticanje divergentnog mišljenja i kreativnosti utemeljenih na međupredmetnoj povezanosti i sinergiji znanja
Usmjerenost nastave	
Tradicionalno poučavanje	Suvremeno poučavanje
<i>Nastava usmjerna na nastavnika</i> prijenos znanja s nastavnika na učenika, pasivna uloga učenika	<i>Nastava usmjerena na učenika</i> uvažava se iskustvo i učenika i nastavnika, objektivni se zahtjevi povezuju sa subjektivnim iskustvom
Odgojno-obrazovni rezultat	
Tradicionalno poučavanje	Suvremeno poučavanje
<i>Centralizirani predmetni kurikulum</i> usmjeren na kontrolu ulaznih čimbenika odgoja i obrazovanja s detaljno razrađenim nastavnim sadržajima. Struktura nastavnog plana i programa u osnovi je preslika strukture znanstvenih disciplina	<i>Kompetencijski sustav</i> rezultati odgoja i obrazovanja iskazuju se učeničkim kompetencijama (generičke i specifične). Postavljanje jasne veze unutar i između različitih područja učenja, rješavanja problema i donošenja odluka
Oblik učenja i stjecanja znanja	
Tradicionalno poučavanje	Suvremeno poučavanje
<i>Enciklopedijski karakter učenja</i> Naglasak na memoriranju velikog broja podataka i reprodukciji činjeničnog znanja.	<i>Konceptualni karakter učenja</i> Od činjeničnog znanja prema konceptualnom razumijevanju i aktivnom

Razmjerno malo izvanučioničke nastave s iskustvenim učenjem	korištenju znanja i vještina. Poticanje razvoja viših kognitivnih procesa i samoregulacije u učenju – kritičko mišljenje, rješavanje problema, razmišljanje iz perspektive drugoga, divergentno razmišljanje, povezivanje informacija u smislene cjeline, povezivanje naučenog u školi sa životom izvan škole, te samostalno učenje koje učenik planira i organizira prema osobnim potrebama i mogućnostima. Razvoj znanja i vještina koje su prenosive i koje su preduvjet za cjeloživotno učenje. Iskustveno učenje, aktivna uključenost u različite sfere stvarnoga života: opažanje, istraživanje, samostalno prikupljanje informacija
---	--

Tablica 3. Usporedba tradicionalnog i suvremenog poučavanja (Karajić i sur., 2019).

Iz Tablice 3. daje se zaključiti kako je cilj suvremenog odgoja i obrazovanja kojem teži reforma hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i na kojem počiva cjelovita kurikularna reforma, a kojeg zagovaraju europske i nacionalna obrazovna politika, usmjeren na učenika, odnosno na učeničke kompetencije koje se razvijaju ostvarenjem operacionaliziranih ishoda učenja, aktivnim povezivanjem naučenog sa stvarnim životom izvan škole pri čemu je uloga nastavnika u poticanju razvoja vještina mišljenja višeg reda koordinacijska. Upravo su to neki od ciljeva eksperimentalnog programa *Škola za život* Ministarstva znanosti i obrazovanja koja predstavlja provedbu cjelovite kurikularne reforme.

Ciljevi Škole za život koji se daju iščitati iz dokumenta Divjak i Pažur Aničić (2019), a koji govori o pripremi, praćenju i evaluaciji eksperimentalnog programa sažeti su u sljedeće:

- pristup temeljen na odgojno-obrazovnim ishodima koji su orijentirani na rješavanje problema i kritičko mišljenje,
- zadovoljni i kreativni učenici koji su rezultat uključive i motivirajuće okoline za učenje,

- motivirani nastavnici koji prihvaćaju i koriste svoje kompetencije (znanje, vještine, samostalnost i odgovornost) kako bi na inovativne načine odgovorili na izazove škole 21. stoljeća, a posebno cjeloživotnog učenja.

Početak provedbe eksperimentalnog programa Škola za život, započelo je i njegovo praćenje i vrednovanje kojim se nastojala pratiti primjenjivost novih kurikuluma⁹, metoda i oblika rada, te novih nastavnih sredstava. Kako upozorava Pastuović (2012) o procjenama uspješnosti valja biti oprezan jer je za analizu (ne)uspjeha reformi potrebna dugoročnija vremenska perspektiva (Burkhalter i Shegebayev, 2010). Međutim, u nastavku teksta sljedi prikaz nekih istraživačkih pitanja kao dio evaluacije eksperimentalnog programa Škola za život (Divjak i Pažur Aničić, 2019) kao i indikativni rezultati obuhvaćeni vrednovanjem eksperimentalnog programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019. koje je za Ministarstvo znanosti i obrazovanja izradio Karajić sa suradnicima (2019). Spomenuto Izvješće za Ministarstvo znanosti i obrazovanja objedinjuje indikativne rezultate istraživanja dionika uključenih u praćenje provedbe eksperimentalnog programa Škola za život – inozemnih stručnjaka, Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, te stručnjaka iz samog Ministarstva znanosti i obrazovanja. Neka od postavljenih istraživačkih pitanja su:

- jesu li inovativne metode učenja i poučavanja, prikladne metode vrednovanja i promjena okruženja za učenje i poučavanje Škole za život u školskoj godini 2018./2019. rezultirali postignutim odgojno-obrazovnim ishodima vezanim uz vještine mišljenja višeg reda
- jesu li nastavnici motivirani za novi način učenja i poučavanja Škole za život u školskoj godini 2018./2019.

Priestley i Ireland su inozemni stručnjaci koji su bili uključeni u praćenje provedbe cjelovite kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj, odnosno eksperimentalnog programa Škola za život. Godine 2019. su proveli istraživanje kojim su pokušali dobiti uvid u percepciju različitih dionika odgojno-obrazovne reforme u Republici Hrvatskoj o nekim njenim aspektima (međutim, ne i njenim učincima). Spoznaje koje su proizašle iz njihovog istraživanja govore kako su nastavnici u Republici Hrvatskoj, a koji su bili uključeni u provedbu eksperimentalnog

⁹Za vrijeme provedbe eksperimentalnog programa Škole za život, predmetni kurikulumi i kurikulumi međupredmetnih tema usvojeni su u siječnju i veljači 2019. godine kao podloga za frontalno uvođenje predmetnih kurikuluma u sve prve i pete razrede osnovnih škola, odabrane predmete sedmog razreda, prve razrede gimnazija te četiri predmetna kurikuluma četverogodišnjih škola. Što se tiče kurikuluma međupredmetnih tema, oni su uvedeni u sve škole i sve razrede (Karajić i sur., 2019) i dostupni su na: kurikulum.hr

programa Škola za život iskazali pozitivne stavove prema reformi jer promjene uglavnom smatraju nužnima za modernizaciju samog odgoja i obrazovanja pri čemu su isticali i važnost usmjerenosti na učenike i aktivni pedagoški pristup. Međutim, neki su nastavnici obuhvaćeni istraživanjem izrazili zabrinutost jer se novim pristupom poučavanju od nastavnika traži intenzivniji rad i dodatan napor. Dio nastavnika je također bio zabrinut i zbog nedostatka znanja potrebnih za osmišljavanje novih pristupa poučavanju. Iako su kao pozitivno isticali fokus na razvoj vještina učenika, istovremeno su bili zabrinuti i hoće li to značiti i degradaciju usmjerenosti na sadržaj i mogućim slabljenjem discipline u školi. Dio nastavnika upozorio je na kontradiktornost između poticanja autonomije nastavnika s jedne, i detaljne specifikacije ishoda učenja s druge strane (Priestley i Ireland, 2019).

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja je ciljeve provedbe eksperimentalnog programa vrednovalo istraživanjem o nizu pitanja procjene početnog stanja (prosinac 2018. – veljača 2019.) i finalne percepcije (lipanj 2019.) nastavnika koji su bili obuhvaćeni eksperimentalnim programom. Rezultati su pokazali kako manje od polovice nastavnika smatra da su metode rada različite od onih koje su u svom radu koristili prethodnih godina, čime se može zaključiti da je nove metode rada u nastavi dio nastavnika primjenjivao u nastavi i prije provedbe eksperimentalnog programa Škola za život. Na pitanja koja se odnose na primjenu oblika rada u nastavi, rezultati su pokazali kako je većina nastavnika također i prije provedbe eksperimentalnog programa Škola za život koristila rješavanje problema i to u manjim skupinama, poticala kritičko mišljenje, te provodila aktivnosti povezivanja zadataka i životnih situacija (NCVO, prema Karajić i sur., 2019).

Slijedom indikativnih rezultata istraživanja inozemnih stručnjaka i Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja koji su bili uključeni u praćenje provedbe cjelovite kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj, odnosno eksperimentalnog programa Ministarstva znanosti i obrazovanja, Škola za život, daje se zaključiti kako nije eksplicitno jasno u kojoj mjeri je provedba eksperimentalnog programa Ministarstva znanosti i obrazovanja, Škola za život u školskoj godini 2018./2019. polučila značajniji uspjeh u kontekstu razvoja kritičkog mišljenja učenika iako je čak i u promidžbenim reklamnim spotovima, Škola za život za učenike najavljivala učenje o tome kako kritički misliti, a za nastavnike i nove metode poučavanja i vrednovanja rada učenika. Iskustva nastavnika koji su bili uključeni u provedbu govore o tome kako je suvremeno poučavanje koje je temeljeno na usmjerenost učenicima i razvoju njihovih vještina nužno za modernizaciju odgoja i obrazovanja, međutim to od njih traži intenzivniji rad i dodatan napor za kojeg nisu sigurni da imaju dovoljno znanja. Također, rezultati pokazuju

kako je nove metode i oblike rada u nastavi dio nastavnika primjenjivao i prije provedbe eksperimentalnog programa Škola za život.

Nakon određenja pojma kritičko mišljenje kroz povijest i definiranja kritičkog mišljenja za potrebe rada, pregleda europskih i nacionalnih obrazovnih politika koje zagovaraju kritičko mišljenje u odgoju i obrazovanju, te analize temeljnih postavki i indikativnih rezultata provedbe eksperimentalnog programa Ministarstva znanosti i obrazovanja, Škola za život kao konkretnog primjera uvođenja kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnu reformu u Republici Hrvatskoj, u sljedećem će se poglavlju dati pregled dosadašnjih istraživačkih doprinosa u području poučavanja za kritičko mišljenje, kako u inozemnom tako i nacionalnom kontekstu s ciljem stvaranja temelja za kasniju definiciju poučavanja za kritičko mišljenje za potrebe rada, te njegovu konceptualizaciju.

4. KRITIČKO MIŠLJENJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PRAKSI

Cilj ovog poglavlja je predstaviti indikativne rezultate dosadašnjih istraživačkih doprinosa u području poučavanja za kritičko mišljenje u inozemnom i nacionalnom kontekstu na temelju kojih se nastoji konceptualizirati poučavanje za kritičko mišljenje. U završnom dijelu ovog poglavlja eksplicira se konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje, te se navode i neka njegova operacionalizirana obilježja.

4.1. Dosadašnji istraživački doprinosi

4.1.1. Inozemni istraživački kontekst

Nakon što je Ministarstvo obrazovanja¹⁰ iniciralo odgojno-obrazovnu reformu, pri čemu su jasno naglasili važnost učenja vještina kritičkog mišljenja učenika na svim odgojno-obrazovnim razinama, Burkhalter i Shegebayev (2010) su ispitali nastavnike o njihovim shvaćanjima primjene kritičkog mišljenja u nastavi i nastavnim metodama koje primjenjuju s ciljem praćenja napretka odgojno-obrazovne reforme. Rezultati su pokazali kako nastavnici i nakon odgojno-obrazovne reforme uglavnom primjenjuju tradicionalni pristup poučavanju, čak 78% nastavnika se složilo da je upamćivanje nastavnog sadržaja cilj njihove nastave. Međutim, rezultati su također pokazali kako je razumijevanje poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika

¹⁰ Burkhalter i Shegebayev (2010) su navedeno istraživanje proveli u Kazahstanu u sklopu praćenja implementacije odgojno-obrazovne reforme.

pozitivno povezano s primjenom metoda aktivnog učenja i poučavanja (Burkhalter i Shegebayev, 2010). Drugim riječima, nastavnici koji su obuhvaćeni istraživanjem, a koji su pokazali kako umiju definirati kritičko mišljenje, češće primjenjuju nastavne metode koje potiču vještine kritičkog mišljenja kod učenika. Također, s boljim shvaćanjem povećava se i njihova spremnost da tradicionalni pristup poučavanju zamijene suvremenim.

Ispitujući razlike u definiranju i shvaćanju kritičkog mišljenja nastavnika i studenata na Odsjeku za psihologiju engleskog sveučilišta u Derbyju, Duro i suradnici (2013) su došli do sljedećih nalaza: kada su studente i nastavnike pitali kako bi definirali kritičko mišljenje, studenti su pokazali više bazičnog nerazumijevanja pojma. S druge strane, nastavnici pak nisu bili sigurni do koje mjere definirati kritičko mišljenje. Kada su dalje objašnjavali značenje kritičkog mišljenja, studenti su češće spominjali kako je ono intuitivno, dok su nastavnici s druge strane objašnjavali kritičko mišljenje u terminima vještina rasuđivanja, identificiranja odnosa među idejama i konceptima. Ipak, složili su kako je kritičko mišljenje povezano sa sadržajem i relevantno i izvan fakulteta. Kada su istraživači pitali studente i nastavnike na koji način su se njihove vještine kritičkog mišljenja mijenjale kroz vrijeme, studenti su navodili kako se kritičko mišljenje razvija sporo i to uglavnom zahvaljujući pisanim ispitima, pokazujući kako je kritičko mišljenje ipak dugotrajan i zahtjevan proces. I studenti i nastavnici su se složili oko načina na koji bi kritičko mišljenje trebalo poticati, a to je grupnim diskusijama, upotrebom praktičnih primjera, igrom uloga i adekvatnim povratnim informacijama nastavnika (Duro i sur., 2013).

Što se tiče načina na koji se vještine kritičkog mišljenja mogu kod učenika poticati, još su 1986. godine Hudgins i Edelman ispitivali može li se učenike 4. i 5. razreda američke osnovne škole poučavati vještinama kritičkog mišljenja kroz vođene rasprave u manjim grupama ako se nastavnike pouči suradničkim oblicima rada te ako im se omogući da ih u nastavi primijene. Analize *audio* snimki prije i nakon intervencije su pokazale kako su nastavnici u većoj mjeri preusmjerili fokus na aktivnu ulogu učenika i kako su u nastavi značajno više vremena posvećivali poticanju razgovora među učenicima te kako su, s druge strane, učenici češće objašnjavali svoje stavove i nudili argumente u raspravi nego što su to činili prije (Hudgins i Edelman, 1986).

Bradley i Bradley (2005) su dvije grupe studenata na tekšaškom sveučilištu ispitivali o tome kako procjenjuju primjenu poučavanja za kritičko mišljenje. Jedna grupa studenata je bila grupa studenata prve godine koja je bila tek upisala studij dok je druga grupa studenata bila grupa studenata koja ga uskoro završava. Kada su studente istraživači pitali o njihovim

iskustvima povezanim s poticanjem kritičkog mišljenja na nastavi, rezultati su pokazali kako grupa mlađih studenata u svim česticama anketnog upitnika pridaje veće vrijednosti od grupe studenata koji završavaju studij što je suprotno hipotezi s kojom su istraživači započeli istraživanje, a to je da će stariji studenti biti spremniji kritički misliti kako se približavaju izlasku na tržište rada. Rezultati analize otvorenog pitanja o tome kako se kritičko mišljenje na fakultetu može poticati, pokazali su kako su studenti uglavnom odgovorili kako bi trebalo smanjiti broj učenika na nastavi i trajanje nastavnog sata koji je dominantno predavački, kako bi nastavnici trebali poticati nastavno ozračje koje će studentima omogućiti da slobodno iskažu svoje mišljenje u raspravama, dati im vremena da razmisle o pitanjima i formuliraju svoje stavove zajedno s kolegama, dati im više prilika da rješenja na probleme pronađu samostalno i generalno omogućiti da se studenti bolje upoznaju s nastavnikom (Bradley i Bradley, 2005).

Da kritičko mišljenje doprinosi rješavanju problema i samopouzdanju, pokazali su Azizi, Sedaghat i Direkvand-Moghadam (2018). Cilj istraživanja bio je ispitati postoji li statistički značajna povezanost između vještine rješavanja problema (kao podvrste kritičkog mišljenja) i samopouzdanja učenica iranske srednje škole i postoji li statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe učenica. Eksperimentalna grupa učenica je sudjelovala na osam radionica kritičkog mišljenja, a rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna povezanost između vještine rješavanja problema i samopouzdanja učenica te da postoji i statistički značajna razlika između grupa u rješavanju problema i samopouzdanja u korist eksperimentalne grupe. Drugim riječima, osam radionica kritičkog mišljenja pomoglo je učenicama da razviju vještine rješavanja problema i podignu razinu samopouzdanja (Azizi, Sedaghat i Direkvand-Moghadam, 2018).

Iz prikazanih inozemnih istraživanja daje se zaključiti kako, osim što kritičko mišljenje pomaže učenicima da razvijaju vještine rješavanja problema, primjena poučavanja za kritičko mišljenje ovisi o shvaćanjima nastavnika o tome što kritičko mišljenje uopće jest, te da se boljim shvaćanjem poučavanja za kritičko mišljenje jača spremnost da se tradicionalno poučavanje, s dominantno predavačke nastave, preusmjeri na suvremeno. Rezultati također upućuju kako se poučavanje za kritičko mišljenje događa u trenucima poticajnog nastavnog ozračja, kada su učenici slobodni izreći svoje mišljenje i kada imaju vremena samostalno ga argumentirati, te da se može primjenjivati na svim razinama, od osnovne škole do fakulteta.

4.1.2. Nacionalni istraživački kontekst

Analizirajući nacionalni istraživački kontekst u temi poučavanja za kritičko mišljenje, uočava se kako prevladava teorijski pristup istraživanju. Značajan doprinos teorijskom utemeljenju koncepta kritičkog mišljenja i konceptualizaciji poučavanja za kritičko mišljenje dale su Grozdanić (2009), Buchberger (2012), Žigo (2015), te Buchberger, Bolčević i Kovač (2017). Međutim, u nastavku teksta predstaviti će se i rezultati provedenih empirijskih istraživanja u području poučavanja za kritičko mišljenje.

Kvašček je proveo jedno od prvih istraživanja na temu važnosti kritičkog mišljenja u odgoju i obrazovanju na našim prostorima. Istražujući razvoj kritičkog mišljenja kod učenika, došao je do rezultata da ono pozitivno utječe na kvalitetu metoda učenja, na učeničku sposobnost procjenjivanja znanstvene vjerodostojnosti gradiva i ideja, pronalaženje mogućnosti adekvatne primjene tih ideja u različitim situacijama, sposobnost uvida o zaključcima koji se mogu izvesti iz zadanog teksta, na sposobnost pronalaska zajedničke osnove te na mogućnost preciznijeg iskaza vlastitim riječima i pronalaženje vlastitih primjera. Također je isticao i važnost poticanja učenika na kritičko čitanje kao važne komponente učenja (Kvašček, 1977 prema Mrdeža, 2017).

Nikčević-Milković (2004) provela je istraživanje čiji je cilj bio primijeniti metode aktivnog učenja i poučavanja u obradi jedne nastavne cjeline, te suradničkim oblikom rada kod studenata razviti vještine kritičkog mišljenja. Zatim je ispitala kako studenti prihvaćaju takav pristup radu, jesu li zadovoljni aktivnim i suradničkim načinom učenja i procjenjuju li korisnost takvog načina učenja. Rezultati su pokazali kako studenti procjenjuju visoko zadovoljstvo nastavnim procesom koji je aktivan, suradnički, praktičan i kreativan, kritički orijentiran, te također visoko procjenjuju korisnost aktivnog učenja u kontekstu rješavanja problema, timskog rada, kritičkog odnosa prema gradivu, boljeg pamćenja informacija i njihovoj dugotrajnijoj pohrani (Nikčević-Milković, 2004).

Do sličnih nalaza došao je i Bošnjak (2009) kada je ispitivao primjenu konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u nastavi sociologije u srednjim školama i gimnazijama. Na oglednom satu sociologije u nastavnoj temi *devijantnost* (teorijska objašnjenja i primjere koji demonstriraju pojedinu teoriju) primjenjena je kombinacija frontalne i suradničke nastave, problemska nastava i demonstracija primjerima uz primjenu tehnika izlaganja, čitanja s razumijevanjem, odgovora u pisanoj formi, mreže rasprava i vođene rasprave. Nakon oglednog sata učenici su ispunjavali anketne upitnike kojima su bila pridružena i četiri pitanja otvorenog tipa koja su ispitivala dimenzije kritičkog mišljenja tijekom

sata, odnosno je li učenicima rad na nastavi pomogao da: razumiju značenje pojma devijantnosti, razlikuju pojam devijantnih pojava od normalnih, razumiju uzroke devijantnih pojava u njihovoj okolini, te povežu devijantnost s drugim pojmovima iz sociologije (Bošnjak, 2009). Rezultati su pokazali kako su učenici pripisivali visoke vrijednosti navedenim tvrdnjama, dok su dominantna obrazloženja koja su učenici pridodali svojim procjenama ostvarenosti dimenzija kritičkog mišljenja: važnost primjera u nastavi, povezanost primjera i nastavne građe, pozitivna percepcija vlastitih aktivnosti i vlastitog napretka, načelna složenost nastave, te repositioniranje vlastitih stajališta. Rezultati su također pokazali kako su učenici dimenzije kritičkog mišljenja najviše prihvatili na uvodnoj, dispozicijskoj razini, dok je prihvaćanje prema metakognitivnom praćenju opadalo (Bošnjak, 2009).

Maričić, Špijunović i Lazić (2016) istraživali su može li se izborom odgovarajućeg nastavnog sadržaja razvijati kritičko mišljenje učenika u početnoj nastavi matematike pri čemu su kritičko mišljenje, s obzirom na dob učenika, operacionalizirali i promatrali kao skup konkretnih vještina (formuliranje problema, reformuliranje problema, evaluacija, osjetljivost na probleme). Rezultati su pokazali kako su učenici eksperimentalne grupe pod utjecajem vježbi koje su bile koncipirane na način da je u procesu rješavanja svake vježbe dolazila do izražaja neka od operacionaliziranih vještina kritičkog mišljenja, znatno napredovali u razvijenosti kritičkog mišljenja u odnosu na učenike kontrolne grupe (Maričić, Špijunović i Lazić, 2016).

Analizu uspjeha studenata i njihove stavove nakon poučavanja za kritičko mišljenje ispitivale su Špoljarić, Radišić i Čuletić Čondrić (2018) na dvije visokobrazovne institucije u Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi utječe li promjena metoda rada na nastavi na uspjeh studenata na završnom ispitu iz kolegija i broj izlazaka na ispit, postoji li povezanost s uspjehom studenata prethodne akademske godine koji nisu poučavani tim metodama i koji su dojmovi studenata o nastavnom procesu koji je aktivan i suradnički. Rezultati su pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika u uspjehu studenata kao ni u broju izlazaka na ispitni rok između studenata koji su tijekom semestra bili poučavani metodama i tehnikama za poticanje kritičkog mišljenja i onih koji nisu poučavani primjenom tih tehnika. Međutim, u kvalitativnoj analizi odgovora, studenti kao glavne prednosti aktivne i suradničke nastave ističu: bolju suradnju između studenata i nastavnika, aktivno sudjelovanje na nastavi, samostalno nalaženje rješenja zadataka i veći trud u rješavanju, bolju koncentriranost, zabavniju nastavu, bolju povezanost grupe, osjećaj bržeg protoka vremena, te potrebu manjeg rada kod kuće kako bi se naučio nastavni sadržaj (Špoljarić, Radišić, Čuletić Čondrić, 2018).

Iz pregleda dosadašnjih istraživačkih doprinosa uočava se kako postoji konsenzus znanstvenika i praktičara u inozemnom i nacionalnom kontekstu oko toga da kritičko mišljenje dominantan prostor primjene ima u odgoju i obrazovanju (i to na svim razinama), da je ono važno posebno poticati kod učenika i studenata na nastavi, pri čemu se naglašava uloga nastavnika kao ključnog dionika odgojno-obrazovnog procesa. Također, zaključuje se kako pri definiranju kritičkog mišljenja, nastavnici i učenici ili studenti često imaju različita shvaćanja pri čemu o nastavnicima ovisi hoće li učenike i studente poučavati za kritičko mišljenje.

Istraživanja pokazuju kako primjenu različitih nastavnih metoda aktivnog učenja i poučavanja kao i suradničkih oblika rada uglavnom uvjetuje prethodno razumijevanje nastavnika o tome što kritičko mišljenje jest. Nastavnici su međutim spremni poučavati učenike i studente za kritičko mišljenje ako im se omogući stjecanje tih znanja i prilika da to znanje u nastavi primjene. S druge strane učenici i studenti su uglavnom zadovoljni poučavanjem koje je aktivno i procjenjuju da od takvog poučavanja imaju koristi (da bolje pamte nastavni sadržaj i da su uspješniji) kako u nastavi tako i izvan nje. Dominantna su istraživanja o ulozi nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja na visokoškolskoj razini, te izostaju istraživanja u domaćem istraživačkom kontekstu koja ispituju kako nastavnici srednjih škola razumiju i primjenjuju poučavanje za kritičko mišljenje u svojoj nastavi. Među ostalom, što potiče one nastavnike koji poučavaju svoje učenike za kritičko mišljenje.

U *Tablici 4.* nalazi se kategorizacija predstavljenih istraživanja u kojoj se sustavnije prikazuju istraživački nalazi, a koji naglašavaju ulogu nastavnika u poučavanju za kritičko mišljenje.

KATEGORIZACIJA PREDSTAVLJENIH ISTRAŽIVANJA
<p><i>Definiranje kritičkog mišljenja i razumijevanje poučavanja za kritičko mišljenje</i></p> <p>O nastavničkim shvaćanjima kritičkog mišljenja i poučavanja za kritičko mišljenje ovisi u kojoj mjeri će inzistirati na kritičkom mišljenju svojih učenika. Kritičko mišljenje je dugotrajan proces, povezan sa sadržajem nastave ali primjenjiv i relevantan i izvan škole.</p>
<p><i>Uloga nastavnika u poučavanja za kritičko mišljenje</i></p> <p>Uloga nastavnika u poučavanju za kritičko mišljenje je izuzetno važna, nastavnik je i sam poučavan za kritičko mišljenje, prilagođava svoje poučavanje, moderira, facilitira nastavni proces pri čemu i sam uči. Nastavnik uvodi sadržaj u nastavu ali pomaže učenicima da smjeste novo znanje u svoj vlastiti svijet postojećeg znanja na način koji je aktivan,</p>

suradnički, praktičan i kreativan i to grupnim diskusijama, upotrebom praktičnih primjera, igrom uloga i adekvatnim povratnim informacijama.

Prednosti poučavanja za kritičko mišljenje

Poučavanje za kritičko mišljenje pospešuje učenje. Učenici poučavani za kritičko mišljenje su uspješniji učenici, samopouzdaniji, kompetentniji za tržište rada i profesionalni život, bolje surađuju i s nastavnicima i s grupom učenika, aktivno sudjeluju na nastavi, samostalno traže rješenja zadataka i ulažu veći trud u njihovom rješavanju, bolje su koncentrirani, nastava im je zabavnija, imaju osjećaj da im vrijeme na nastavi brže prolazi, manje rade kod kuće.

Tablica 4. Kategorizacija predstavljenih istraživanja o poučavanju za kritičko mišljenje.

4.2. Definiranje poučavanja za kritičko mišljenje (za potrebe ovoga rada)

Poučavanje za kritičko mišljenje je kao važno prepoznato još od Sokratove metode poučavanja i suvremenih teoretičara kritičkog mišljenja do europskih i nacionalnih obrazovnih politika, te inozemnih i nacionalnih istraživačkih doprinosa. Definicija poučavanja za kritičko mišljenje za potrebe ovoga rada oslanja se na definiciju kritičkog mišljenja predstavljene u ranijim poglavljima.

Definicija poučavanja za kritičko mišljenje također polazi od revidirane verzije Bloomove taksonomije iz 2001. godine (Andreson i Krathwohl, 2001) iz dva razloga: prvi je taj što se najviše razine kognitivnog procesuiranja mogu povezati upravo s vještinom kritičkog mišljenja, a drugi je taj što je navedena taksonomija komplementarna s razinama složenosti ishoda učenja (Europska komisija, 2011), a koji se u suvremenom pristupu poučavanju ističu kao temeljna odrednica (Baranović, 2015). Ishodi učenja definiraju se kao mjerljivi rezultati učenja (Baranović, 2015) i to kao navodi o tome što učenik na kraju procesa učenja treba znati, razumijeti i što može učiniti, odnosno što se od njega očekuje, a opisani su u publikaciji Europske unije o njihovoj primjeni (2011). Razine složenosti ishoda učenja prikazane su i operacionalizirane u *Tablici 5*.

SLOŽENOST ISHODA UČENJA	
Razina ishoda učenja	Operacionalizacija

<i>Pamćenje</i> - pamćenje i dosjećanje informacija, prisjećanje	<i>Učenici identificiraju, imenuju, iskazuju (definiciju, pravilo, zakon), ispisuju, izdvajaju, nabrajaju, navode, opisuju, prepoznaju, sastavljaju popis, ...</i>
<i>Razumijevanje</i> – shvaćanje, vještina organiziranja i uređivanja, razumijevanje pročitano, slušano	<i>Učenici daju primjer, grupiraju, identificiraju, izdvajaju, izražavaju svojim riječima, klasificiraju, objašnjavaju glavnu ideju, predviđaju, sažimaju, uspoređuju, ...</i>
<i>Primjena</i> – upotreba općeg koncepta za rješavanje problema	<i>Učenici demonstriraju, ilustriraju, interpretiraju, povezuju, intervjuiraju, istražuju, prikupljaju, izlažu, odabiru, otkrivaju, skiciraju, ...</i>
<i>Analiziranje</i> – raščlamba na sastavnice u svrhu prilagodbe novim informacijama	<i>Učenici analiziraju, identificiraju motive, razloge, uzroke, posljedice, računaju, kategoriziraju, komentiraju, provjeravaju, suprotstavljaju, prepoznaju sličnosti i razlike, ...</i>
<i>Sintetiziranje</i> – povezivanje djelova ili ideja u cjelinu, iskazivanje originalnosti	<i>Učenici dizajniraju, oblikuju, generaliziraju, integriraju, kombiniraju, kombiniraju, osmišljavaju, postavljaju hipoteze, predlažu, sastavljaju prijedlog ili rješenje, upravljaju, vode, zaključuju, ...</i>
<i>Vrednovanje</i> – ocjena vrijednosti nekoga ili nekoga	<i>Učenici argumentiraju mišljenje, izabiru opciju, kritički prosuđuju, brane stav, opravdavaju, podržavaju, podupiru, preporučuju, samoprocijenjuju, samovrjednuju, valoriziraju, ...</i>
<i>Kreiranje</i> – stvaranje novoga	<i>Učenici argumentiraju mišljenje, izabiru opciju, kritički prosuđuju, brane stav, opravdavaju, podržavaju, preporučuju, samoprocijenjuju, valoriziraju, stvaraju, izumljuju, ...</i>

Tablica 5. Složenost ishoda učenja (prema Europskoj uniji, 2011).

Iz analize složenosti ishoda učenja, odnosno operacionalizacije razine ishoda učenja, vidljivo je kako se naglašava usmjerenost na aktivnu ulogu učenika u procesu učenja što je i fokus suvremenog poučavanja. Primjećuje se također kako se vještina kritičkog mišljenja razvija od razine razumijevanja do razine kreiranja, pa se poučavanje za ostvarenje kognitivnih procesa viših razina može definirati kao poučavanje za kritičko mišljenje. Drugim riječima, poučavanje za kritičko mišljenje je primjena poučavanja usmjerenog na učenika, razvoj viših kognitivnih procesa i samoregulacije u učenju pri čemu nastavnik ima ključnu ulogu.

Definicija poučavanja za kritičko mišljenje koja će se slijediti za potrebe ovog rada glasi:

Poučavanje za kritičko mišljenje je suvremeni pristup nastavi koji kritičko mišljenje predstavlja kao cilj odgoja i obrazovanja, a vještinu kritičkog mišljenja učenika kao ishod učenja. Poučavanjem za kritičko mišljenje se kod učenika razvijaju i intelektualne vrijednosti, a to su: vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija.

Sukladno navedenom definiranju poučavanja za kritičko mišljenje, u sljedećem potpoglavlju slijedi detaljniji prikaz obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. U posljednjem dijelu potpoglavlja predstavlja se konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje koja daje uvod u opis primjene poučavanja za kritičko mišljenje.

4.3. Obilježja poučavanja za kritičko mišljenje

4.3.1. Obilježja nastavnika

Kao preduvjet uspješnom poučavanju za kritičko mišljenje nalaze se obilježja nastavnika. O nastavničkim shvaćanjima kritičkog mišljenja i poučavanja za kritičko mišljenje ovisi u kojoj mjeri će poticati svoje učenike na kritičko mišljenje. Također, poučavati za kritičko mišljenje mogu oni nastavnici koji imaju didaktičko-metodička znanja o tome kako poučavati za kritičko mišljenje, koji prilagođavaju svoje poučavanje, neprestano uče, znaju kako poučavanje za kritičko mišljenje ugraditi u nastavni sadržaj i koji njeguju intelektualne

vrijednosti (Choy i Cheah, 2009; Burkhalter i Shegebayev, 2010; Duro i sur., 2013, Miliša i Ćurko, 2010).

4.3.2. Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja

Halpern (1998) navodi kako se kritičko mišljenje, među ostalom, odnosi na verbalne vještine, argumentacijsko-analitičke vještine, vještine testiranja hipoteza, procjena vjerojatnosti i nesigurnosti, vještine rješavanja problema i donošenja odluka, te naglašava njihov transfer iz jednog područja života u drugo (na temelju sličnosti strukture problema, argumenata, prijašnjih odluka). Također, prisutan je i element metakognitivnog praćenja koji se odnosi na stalno usavršavanje i unaprjeđivanje vlastitog mišljenja kroz samorefleksiju, samopromatranje, rekonceptualizaciju, samoprovjeru, samoprocjenjivanje i odlučivanje o promjenama.

Nastavnici koji poučavaju za kritičko mišljenje u nastavi kod učenika potiču razvoj kognitivnih procesa viših razina – stavljaju naglasak na razumijevanje i analizu, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja, nastavni sadržaj povezuju s prijašnjim iskustvima učenika i s primjerima iz svakodnevnog života, a poučavaju i kako pristupiti učenju i rješavanju određenih zadataka na način da od učenika traže da povezuju i raščlanjuju sadržaj na manje djelove, raspravljaju o temi o kojoj već nešto znaju ili kreiraju umne mape (Bošnjak, 2009, Jensen, 2003, Nikčević-Milković, 2004).

4.3.3. Aktivne nastavne metode i suradnički oblici rada

Za ostvarenje ciljeva i ishoda odgoja i obrazovanja važne su nastavne metode. Nastavne metode rada podrazumijevaju zajedničke aktivnosti nastavnika i učenika u procesima ostvarivanja ciljeva i zadataka nastave, odnosno, načine prenošenja, traženja, obrade i prerade informacija i sadržaja koji su predmet nastave i učenja (Lavrnja, 1998). Neke od nastavnih metode rada koje nastavnici primjenjuju u poučavanju za kritičko mišljenje su (Matijević, 1999; Forum za slobodu odgoja, 2016): oluja mozgova, insert metoda, vođeno čitanje, mreže rasprava, vođene rasprave, igra uloga, pismo autoru i sl. S druge strane, odnos sudionika nastave i učenja koji se ogleda u socijalnim kontaktima i interakciji također je izrazito povezan s ciljevima i metodama rada u nastavi, a definiran je primjenom različitih oblika rada (Lavrnja, 1998). Nastavnici koji poučavaju za kritičko mišljenje u svojoj nastavi primjenjuju suradničke oblike rada u nastavi, rad u parovima, rad u istraživačkim grupama, timski rad i sl. (Bjelanović-Dijanić, 2021; Brüning. i Saum, 2008; Grozdanić, 2009; Nikčević-Milković, 2004). Jensen

(2003) navodi kako je takav razred živahan, interaktivan, fleksibilan i kreativan, pri čemu se razvija interakcija među učenicima, individualna odgovornost i pozitivna međuzavisnost.

4.3.4. Pridavanje značaja kritičkom mišljenju

Klooster (2001) navodi kako je jedno od obilježja kritičkog mišljenja i da je ono socijalno, što znači da polazi od različitih perspektiva i da se događa u interakciji s drugima. Jensen (2003) navodi kako učenici uče iz odnosa s nastavnikom i s drugim učenicima, iz odnosa prema nastavnom sadržaju, te iz odnosa prema samima sebi pri čemu je važno cijeniti učenike i nastojati graditi pozitivne odnose, te učenicima dopustiti da sudjeluju u nastavnom procesu. Nastavnici koji poučavaju za kritičko mišljenje kod svojih učenika cijene kritičko mišljenje, naglašavaju njegovu relevantnost i izvan odgojno-obrazovnog sustava, osiguravaju učenicima priliku za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, prihvaćaju raznovrsne ideje i mišljenja i vjeruju u sposobnosti svih učenika da kritički misle. Također, učenicima daju povratne informacije i objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić., 2012; Forum za slobodu, 2016).

4.3.5. Opušteno nastavno ozračje

Nastavno ozračje je atmosfera u kojoj se provodi odgojno-obrazovni proces, a koji učenici osjećaju kao ugodno ili neugodno. Podržavajuće, tolerantno i pozitivno nastavno ozračje nastaje kada kod učenika prevagnu ugodni osjećaji, a za njega je u većoj mjeri odgovoran sam nastavnik (Bognar i Matijević, 2005). Nastavnici koji poučavaju za kritičko mišljenje stvaraju nastavno ozračje u kojem učenici mogu slobodno izreći svoje mišljenje (Bradley i Bradley, 2005). S druge strane, učenici procjenjuju kako su u takvom nastavnom ozračju bolje koncentrirani, imaju osjećaj da im vrijeme na nastavi brže prolazi, zabavnije im je te osjećaju bolju povezanost s grupom (Špoljarić, Radišić i Čuletić Čondrić, 2018).

U nastavku teksta, u *Tablici 6.* slijedi prikaz istaknutih obilježja poučavanja za kritičko mišljenje kao i prikaz njihove operacionalizacije. Istaknuta obilježja poučavanja za kritičko mišljenje nastala su na temelju dosadašnjih istraživačkih doprinosa u inozemnom i nacionalnom kontekstu i navedenoj definiciji poučavanja za kritičko mišljenje. Također, način promišljanja konceptualizacije i kategorija prilagođen je prema Buchberger, Kovač i Bolčević (2017), dok se istaknuta obilježja poučavanja za kritičko mišljenje kao i njihova operacionalizacija temelje i na istraživanju Sušanjan (2017).

KONCEPTUALIZACIJA POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	
Obilježja nastavnika	
Kategorija	Operacionalizacija
Obilježja nastavnika: intelektualne vrijednosti, znanje o tome što kritičko mišljenje jest i kako poučavati za kritičko mišljenje.	<i>Nastavnici posjeduju i vjeruju u intelektualne vrijednosti (vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija), kritičko mišljenje im je cilj nastave, a poučavanje za kritičko mišljenje doživljavaju kao cilj suvremenog pristupa poučavanju i modernog odgoja i obrazovanja.</i>
Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja	
Kategorija	Operacionalizacija
Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja: naglasak na kognitivne procese više razine.	<i>Nastavnici stavljaju naglasak na razumijevanje i analizu, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja, nastavni sadržaj povezuju s prijašnjim iskustvima učenika i s primjerima iz svakodnevnog života, a poučavaju i kako pristupiti učenju i rješavanju određenih zadataka.</i>
Nastavne metode i oblici rada	
Kategorija	Operacionalizacija
Nastavne metode i oblici rada: primjena aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada.	<i>Nastavnici primjenjuju različite aktivne nastavne metode u nastavi (oluje mozgova, insert metoda, vođeno čitanje, mreže rasprava i vođene rasprave), te suradničke oblike rada u nastavi (rad u parovima, rad u istraživačkim grupama, timski rad).</i>
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju	

Kategorija	Operacionalizacija
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju: cijeniti kritičko mišljenje, prihvaćanje raznovrsni mišljenja, pružanje povratnih informacija.	<i>Nastavnici kod svojih učenika cijene kritičko mišljenje, osiguravaju učenicima priliku za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, prihvaćaju raznovrsne ideje i mišljenja i vjeruju u sposobnosti svih učenika da kritički misle, učenicima daju povratne informacije i objašnjavaju zašto je neki ispavan.</i>
Nastavno ozračje	
Kategorija	Operacionalizacija
Nastavno ozračje: opušteno i pozitivno.	<i>Nastavnici razvijaju opušteno nastavno ozračje koje učenicima omogućuje da se osjećaju ugodno, da mogu slobodno izreći svoje mišljenje.</i>

Tablica 6. Kategorizacija i operacionalizacija poučavanja za kritičko mišljenje.

Iako je prikazana kategorizacija i operacionalizacija poučavanja za kritičko mišljenje nastala na temelju dosadašnjih istraživačkih doprinosa, u inozemnom i nacionalnom kontekstu, ona nije univerzalna niti obvezujuća, već predstavlja mogući smjer daljnjeg istraživanja i temelj istraživanja za potrebe rada.

Kako bi se istražila primjena poučavanja za kritičko mišljenje, provedeno je kvalitativno istraživanje čiji cilj je bio dobiti uvid u primjenu poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji. U sljedećim poglavljima razrađuje se drugi dio diplomskog rada, a to je metodologija istraživanja. Nakon toga se prikazuju, analiziraju i interpretiraju rezultati provedenog istraživanja, a za kraj se ekspliciraju njegova ograničenja, zaključna razmatranja, te preporuke.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Opis problema

Da bi se kritičko mišljenje moglo učinkovito razvijati, treba poticati i primjenjivati poučavanje za kritičko mišljenje što potvrđuju brojne europske obrazovne politike ističući kako je kritičko mišljenje jedno od ciljeva suvremenog odgoja i obrazovanja i jedna od vještina potrebnih za cjeloživotno učenje. Nacionalna obrazovna politika prati europsku i eksplicitno spominje kritičko mišljenje kao jedno od ciljeva hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. U kontekstu implementacije kritičkog mišljenja, cjelovita kurikularna reforma, odnosno eksperimentalni program Ministarstva znanosti i obrazovanja – Škola za život, predstavlja konkretni primjer uvođenja kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnu reformu koja mijenja fokus odgoja i obrazovanja s tradicionalnog prema suvremenom i odgovara na potrebe 21. stoljeća.

Međutim, iako nacionalna obrazovna politika kritičko mišljenje ističe kao važno, uočava se kako nedostaje empirijskih istraživanja o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama. Nadalje, nacionalnom istraživačkom kontekstu posebice nedostaju uvidi u iskustva nastavnika kao ključnih dionika u poučavanju za kritičko mišljenje.

S obzirom na navedeno provelo se istraživanje o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji.

5.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u primjenu poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji.

5.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

Sukladno cilju istraživanja, a u skladu s predloženom konceptualizacijom poučavanja za kritičko mišljenje, temeljno istraživačko pitanje na koje se izradom diplomskog rada želi dati odgovor je: *Koja su iskustva nastavnika srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje?*

U skladu s ciljem i temeljnim istraživačkim pitanjem, postavljena su sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- Kako nastavnici srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji razumiju i primjenjuju poučavanje za kritičko mišljenje u svojoj nastavi, a koje se odnosi na obilježja nastavnika, poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, aktivne nastavne metode i suradničke oblike rada, pridavanje značaja kritičkom mišljenju, te opušteno i pozitivno nastavno ozračje?
- S kojim se izazovima nastavnici srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi?
- Što potiče nastavnike srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi.

5.4. Uzorak istraživanja

Za potrebe diplomskog rada, istraživanje je obuhvatilo pet sudionika, nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji i to u gimnazijama i strukovnim školama. Broj sudionika istraživanja opravdava se sveobuhvatnošću obilježja poučavanja za kritičko mišljenje (Forum za slobodu odgoja, 2016) kao i iz razloga što su slična istraživanja provedena na sličnom broju sudionika (Duro i sur., 2013). Sudionike istraživanja opisuju: spol, nastavni predmeti koje poučavaju, godine radnog iskustva, te stečena stručna sprema. Svi ostali podaci o sudionicima namjerno su izostavljeni kako bi se sačuvala povjerljivost podataka. U nastavku teksta slijedi prikaz temeljne demografije sudionika obuhvaćenih istraživanjem uz tumačenje oznaka pojedinog sudionika (*Tablica 7*).

TEMELJNA DEMOGRAFIJA SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA UZ OZNAKE POJEDINOG SUDIONIKA
S1 – nastavnica Filozofije, Logike i Etike u Gimnaziji, sedam godina radnog iskustva, visoka stručna sprema.
S2 – nastavnik Kemije i Biologije u Gimnaziji, jedna i pola godina radnog iskustva, visoka stručna sprema.
S3 – nastavnica Sociologije i Politike i gospodarstva u srednjoj strukovnoj školi, deset godina radnog iskustva, visoka stručna sprema.
S4 – nastavnica Informatike, Računarstva i Industrijske automatizacije u srednjoj strukovnoj školi, osam godina radnog iskustva, visoka stručna sprema.

S5 – nastavnica Hrvatskog jezika i književnosti u Gimnaziji, sedamnaest godina radnog iskustva, visoka stručna sprema.

Tablica 7. Temeljna demografija sudionika istraživanja uz oznake pojedinog sudionika.

Prilikom odabira sudionika istraživanja odlučeno je da će uzorak biti namjeran i homogen, odnosno da će se u istraživanje uključiti oni nastavnici u srednjim školama Primorsko-goranske županije koji poučavaju za kritičko mišljenje, a koji mogu osigurati sveobuhvatnu i dubinsku refleksiju o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje. Fokus istraživanja na nastavnicima u srednjim školama opravdan je zbog činjenice da se analizom literature utvrdilo kako nedostaje upravo usmjerenosti na nastavnike kao nositelje poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama, njihovog razumijevanja problema i primjene obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Također, uzorak je neprobabilistički jer je poziv za sudjelovanje u istraživanju bio fokusiran na tehniku snježne grude. Tehnika snježne grude primjenila se zbog pretpostavke da je populacija od istraživačkog interesa mala i teško dostupna, pri čemu je sudionik istraživanja sam predložio one koji bi također mogli sudjelovati (Milas, 2005), vodeći pri tome računa da predloži nastavnike različitih nastavnih predmeta kako bi se omogućila heterogenost iskustava. Prva sudionica istraživanja spomenuta je kao primjer dobre prakse na nastavi iz kolegija nastavničkog modula na Filozofskom fakultetu u Rijeci, te je uključena u istraživanje po preporuci predmetne nastavnice. Svaki sljedeći sudionik kojeg je za sudjelovanje u istraživanju predložio onaj prethodni, proučio je konceptualizaciju poučavanja za kritičko mišljenje predstavljenu u ovom radu, te na temelju samoprocjene odredio poučava li za kritičko mišljenje i može li svojim nastavnim iskustvom doprinijeti istraživanju.

5.5. Prikupljanje, obrada i analiza podataka

Kako bi se odgovorilo na temeljno i na specifična istraživačka pitanja, u istraživanju se primjenila kvalitativna metodologija društvenih istraživanja. S ciljem razumjevanja značenja koja ljudi pridaju određenim fenomenima (Polkinghorne, 1995), pri istraživanju primjene poučavanja za kritičko mišljenje, polazilo se od fenomenološkog očišta društvenih istraživanja. Fenomenološko očište omogućuje razumijevanje konstrukcije socijalne zbilje, odnosno, pruža uvid u socijalne definicije poučavanja za kritičko mišljenje, te načine odnosa nastavnika

srednjih škola Primorsko-goranske županije prema njegovim elementima (Halmi, 2013; Mejovšek, 2005), odnosno obilježjima koje ono obuhvaća.

U svrhu prikupljanja podataka provelo se pet *online* polustrukturiranih intervjua s nastavnicima u srednjim školama Primorsko-goranske županije¹¹. Metoda intervjua jest razgovor dviju osoba s ciljem ispitivanja iskustava i osjećaja sudionika istraživanja o određenom fenomenu pri čemu se traga za novim perspektivama i stjecanjem potpunijeg istraživanja u dotad nedovoljno istraženom području (Milas, 2005; Mejovšek, 2005).

Online polustrukturirani intervjui se sastojao od 18 otvorenih pitanja svrstanih u tri tematska područja. Iz *Protokola polustrukturiranog online intervjua o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama Primorsko-goranske županije* (Prilog 2.), može se uočiti kako se prvo tematsko područje odnosilo na razumijevanje i primjenu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi. Drugo tematsko područje odnosilo se na izazove u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi, dok se treće odnosilo na poticaje na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi. *Online* polustrukturirani intervjui trajali su između jednog sata i sedam minuta do jednog sata i 47 minuta, a provedeni su od kraja rujna do početka studenog 2020. godine putem platforme *Zoom*. *Audio* zapisi intervjua snimljeni su diktafonom.

Analiza podataka provela se na temelju transkripata *audio* zapisa intervjua. Nakon transkribiranja *audio* zapisa intervjua, prva faza analize obuhvaćala je detaljno čitanje prikupljenih nalaza, a nakon toga se provelo otvoreno kodiranje i sastavilo kodno stablo. Kodovi su grupirani u tematska područja, kategorije i dimenzije, te s u konačnici analizirani i

¹¹ Odluka o provedbi online polustrukturiranih intervjua s nastavnicima u srednjim školama Primorsko-goranske županije za potrebe provedbe istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada donešena je uzimajući u obzir *Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 vezano za rad predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u školskoj godini 2020./2021.* Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo i Ministarstva znanosti i obrazovanja te *Modele i preporuke za rad u uvjetima povezanim s COVID-19 u pedagoškoj/školskoj godini 2020./2021.* iz kolovoza 2020. godine Ministarstva znanosti i obrazovanja kao i sveopću neizvjesnost same izvedbe nastave u kontekstu epidemioloških trendova, a sve s ciljem sprječavanja širenja zarazne bolesti COVID-19 uzrokovane virusom SARS-CoV-2. Također, ne manje važno, odluka o provedbi *online* polustrukturiranih intervjua s nastavnicima u srednjim školama Primorsko-goranske županije donešena je i s potrebom da se samim nastavnicima kao sudionicima istraživanja ponudi fleksibilnost i razumijevanje u izazovnim okolnostima. Mann i Stewart (2000) su upravo fleksibilnost i suosjećanje izdvojili kao glavne prednosti provedbe *online* metoda istraživanja, opravdavajući to činjenicom da je u samoj srži kvalitativnih istraživanja upravo tendencija razvoja razumijevanja za životne situacije sudionika. S druge strane, nedostaci provedbe *online* metoda istraživanja su nemogućnost neposredne analize neverbalne komunikacije (Steitz, 2015) koji, na neki način, mogu obogatiti kvalitativne podatke, pitanja enkripcije podataka, te etička pitanja informiranog pristanka na istraživanje ili prava na odbijanje sudjelovanja (Plummer, 2001).

povezani s literaturom. Kodnim stablom se na sažet način prikazuju rezultati analize dobivenih podataka.

5.6. Etičke dileme

Svaki sudionik istraživanja pročitao je i elektronski potpisao *Suglasnost sudionika istraživanja za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada Primjena poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama* (Prilog 1.). Informirani pristanak je sadržavao ključne informacije vezane uz provedbu istraživanja, a to su: opis teme istraživanja, opis procesa istraživanja, mogući rizici i dobici, pravo na odbijanje i odustajanje, povjerljivost i kontakt istraživačice radi eventualne potrebe za dodatnim izvorima informacija.

Potpisanim pristankom sudionicima je zajamčena zaštita iznesenih podataka. Po jedan skenirani primjerak potpisanog pristanka imaju sudionici istraživanja i istraživačica. Osim potpisanog pristanka, anonimnost sudionika istraživanja je osigurana na način da samo istraživačica ima pristup *audio* snimkama intervjua, te transkriptima. *Audio* snimke i transkripti će se čuvati na jednom osobnom računalu do kraja akademske godine u kojoj je obranjen diplomski rad, a nakon toga bit će obrisani. Namjernim izostavljanjem ustanova i gradova u kojima rade, nastojalo se smanjiti mogućnost identifikacije identiteta sudionika istraživanja. Samo predmetna nastavnica koja je preporučila prvu sudionicu istraživanja zna njezin identitet i samo sudionici istraživanja znaju tko su ostali sudionici koji su sudjelovali u istraživanju. Zbog načina na koji su rezultati istraživanja prikazani, neće biti moguće identificirati njihov identitet.

6. ANALIZA I RASPRAVA

Analiza rezultata istraživanja obuhvaća tri tematske cjeline u skladu s postavljena tri specifična istraživačka pitanja. U nastavku teksta, u *Tablici 8.* slijedi prikaz prvog kodnog stabla za tematsko područje *Razumijevanje i primjena poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.*

RAZUMIJEVANJE I PRIMJENA POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI
Obilježja nastavnika

Kategorije	Dimenzije
Značenje koje nastavnici pridaju poučavanju za kritičko mišljenje	<i>Obrada i način razumijevanja informacija</i>
	<i>Kontekstualizacija informacija dobivenih na nastavi čime se nastavnim sadržaju daje smisao</i>
	<i>Relevantnost za širi društveni kontekst</i>
Razumijevanje uloge nastavnika	<i>Nastavnik kao moderator</i>
Odraž intelektualnih vrijednosti u nastavi	<i>Sve su važne</i>
	<i>Teško je izdvojiti samo neke</i>
	<i>Vjernost istini odražava načelo znanstvenosti uz uvažavanje prava svih na vlastitu istinu</i>
	<i>Relevantnost odražava povezanost nastavnog sadržaja sa stvarnim iskustvima učenika</i>
	<i>Objektivnost odražava važnost znanstvene objektivnosti u radu na nastavi prirodoslovlja</i>
	<i>Dosljednost odražava dosljednost u radu s učenicima, vrednovanju, poštivanju pravila, zadataka ali i dosljednost prema samima sebi kao nastavnicima</i>
	<i>Osjetljivost na kontekst odražava povezivanje nastavnog sadržaja s drugim nastavnim predmetima, u izboru samog nastavnog sadržaja pri čemu je uloga učenika aktivna ili u svojevrsnoj široj povezanosti sa životom izvan škole</i>
	<i>Otvorenost odražava odnos s učenicima, očekivanjima, otvorenom pristupu u definiranju uloge nastavnika, razumijevanju za potrebe učenika, te za prijedloge učenika za poboljšanje nastave</i>
	<i>Autonomija odražava autonomiju nastavnika u odabiru nastavnog sadržaja i fleksibilnosti koje nudi ciljno usmjereni pristup suvremenog poučavanja</i>
	<i>Samokritičnost odražava samosvijest o vlastitom radu i kontinuiranu želju za samousavršavanjem</i>

Cilj nastave	<i>Primjenjivost znanja – u daljnjem obrazovanju ili životu općenito i shvaćanje smisla obrazovanja</i>
Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja	
Kategorije	Dimenzije
Srž kritičkog mišljenja učenika – kognitivni procesi više razine	<i>Naglasak na razumijevanju, analizi i sintezi znanja</i>
	<i>Pronalaženje prigovora ili protuprimjera na iznesene argumente</i>
	<i>Implicitni i eksplicitni pristup</i>
	<i>Ohrabrivanje učenika strukovnih škola na kritičko mišljenje i vođenje kroz proces stjecanja vještina višeg reda</i>
Reakcije učenika kada se od njih traži da misle kritički	<i>Učenici strukovnih škola ne prepoznaju kritičko mišljenje kao praktičnu vještinu, osjećaju se manje vrijednima za kritičko mišljenje ili kritiziraju materijalne uvjete u školi</i>
Primjena poticanja vještina mišljenja višeg reda	<i>Nastava mora biti bliska i zanimljiva</i>
	<i>Postavljanje pitanja koja nemaju točan ili netočan odgovor, na koja nije moguće odgovor pronaći u udžbeniku ili na Internetu</i>
	<i>Vježbe čitanja, pisanja, govorenja i slušanja uz ohrabrivanje</i>
Povezivanje sadržaja nastave s prethodnim iskustvima učenika, aktualnostima i stvarnim životom	<i>Nastavni sadržaj je uvijek povezan sa svijetom koji učenike okružuje</i>
	<i>Korištenje primjera iz svakodnevnog života, nastavnim sadržajem drugih nastavnih predmeta uz korištenje prethodno pripremljenih didaktičkih materijala</i>
	<i>Terenska nastava u stručnim nastavnim predmetima</i>
	<i>Situacije konkretnog djelovanja u praksi</i>
	<i>Strategije učenika su do srednje škole već zapuštene ili učenici u srednju školu dolaze s već određenim strategijama učenja</i>

Pristup učenju i rješavanju problema	<i>Odgovornost učenika za vlastiti proces učenja</i>
	<i>Izlazne kartice za učenje u formi kviza, ponavljanje na kraju svake nastavne cjeline ili nastave jedinice</i>
	<i>Mentalne mape, shematski i grafički prikazi, te tehnički crteži u bilježnicama koje učenici izrađuju samostalno</i>
	<i>Važnost učenja kako učiti uz zanimljivi nastavni sadržaj</i>
Aktivne nastavne metode i suradnički oblici rada	
Kategorije	Dimenzije
Dijaloška metoda	<i>Rasprava, strukturirana debata, diskusija ili vođena rasprava (nakon pogledanog videa ili pročitano g teksta) uz zapisivanje ključnih zaključaka i međusobno postavljanje pitanja učenika</i>
Analiza tekstova	<i>Rad na tekstu i važnost vještine čitanja (novinski članak, tvrdnje)</i>
Scenariji budućnosti	<i>Zadatak izrade projekcija na temelju danih podataka</i>
Igra uloga	<i>Razrađena igra uloga na temu nastavnog sadržaja ili osmišljavanje radionica, simulirano suđenje</i>
Metoda demonstracije	<i>Simultano pokazivanje i zajednički rad nastavnika i učenika u rješavanju određenog zadatka ili obradi nekog programa</i>
Operacijske, istraživačke nastavne metode i metode kreativnog izražavanja	<i>Kreiranje određenog proizvoda na temelju prethodnih znanja i potreba ciljane skupine za koju se izrađuje proizvod</i>
	<i>Izrada praktičnih zadataka pri čemu se povezuje nastavni sadržaj iz drugih nastavnih predmeta</i>
<i>World Café</i>	<i>Razmjena mišljenja u grupama po određenim vremenskim intervalima</i>
Rad u paru ili grupama	<i>Izrada zadataka u parovima ili grupama, metoda slagalice</i>
Frontalni oblik rada	<i>Primjena frontalnog oblika rada uz aktivne metode rada</i>
	<i>Važnost primjene frontalnog oblika rada uz monološku metodu u strukovnim školama</i>
	<i>Usvajanje znanja na zabavan, ali i strukturiran način</i>

Prednosti primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada za učenike	<i>Stjecanje širokog spektra životnih vještina učenika kroz proces osamostaljivanja u sigurnim školskim uvjetima koji nije isključivo vezan za nastavni sadržaj: svjesnost sebe i svijeta oko sebe, učenje o pravednosti, socijalne vještine, komunikacijske vještine, te razumijevanje važnosti procesa (učenja), a ne samo krajnjeg rezultata</i>
	<i>Tek kasnije učenici shvate prednosti i daju povratne informacije o prednostima takvog poučavanja</i>
Prednosti primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada za nastavnike	<i>Osobno zadovoljstvo: osjećaj sreće, produktivnosti i ostvarenja kada mogu realizirati svoje kreativne ideje</i>
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju	
Kategorije	Dimenzije
Pozitivan odnos poštovanja i povjerenja	<i>Učenici znaju da se njihovo kritičko mišljenje cijeni jer to eksplicitno potvrđuju u povratnim informacijama nakon nastave ili na kraju školske godine</i>
	<i>Postoje unaprijed jasno definirana očekivanja</i>
	<i>Odnos poštovanja gradi se uz pohvale, razumijevanje i jasni nastavnički stav</i>
	<i>Pozitivan odnos je važan da učenici ne osjećaju strah izreći čak i netočan odgovor</i>
Prilika za razmjenu mišljenja na nastavi bez mogućnosti poruge	<i>Ključna uloga nastavnika u kreiranju podržavajućeg ozračja za učenje, karakter i prirodnost uz jasno određena pravila ponašanja</i>
	<i>Zadaci su takvi da sve učenike potiču na razmjenu mišljenja</i>

	<i>Primjeren humor i opuštenost nastavnika</i>
Prihvatanje raznovrsnih ideja i mišljenja uz davanje povratnih informacija o tome zašto je neki odgovor ispravan, a neki ne	<i>Vođenje do ispravnosti uz uvažavanje osjećaja učenika</i>
	<i>Upućivanje učenika na znanstvene činjenice i provjerene izvore informacija, ukazivanje na opasnosti miskoncepcija</i>
Nastavno ozračje	
Kategorije	Dimenzije
Opušteno, ali radno nastavno ozračje	<i>Opuštena, ugodna, ali radna atmosfera koju nije jednostavno postići</i>
	<i>Neki učenici daju povratne informacije nastavnicima da je atmosfera vrlo ugodna</i>
	<i>Neki učenici svejedno neće biti slobodni izraziti svoje mišljenje</i>

Tablica 8. Kodno stablo za tematsko područje Razumijevanje i primjena poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

6.1. Razumijevanje i primjena obilježja poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi

6.1.1. Obilježja nastavnika

6.1.1.1. Značenje koje nastavnici pridaju poučavanju za kritičko mišljenje

Kao preduvjet uspješnom poučavanju za kritičko mišljenje nalaze se obilježja nastavnika. Pri obilježjima nastavnika misli se na njihove intelektualne vrijednosti, znanje o tome što kritičko mišljenje jest i kako poučavati za kritičko mišljenje. O nastavničkim shvaćanjima poučavanja za kritičko mišljenje ovisi u kojoj mjeri će poticati razvoj kritičkog mišljenja svojih učenika. Iako su njihova shvaćanja i iskustva u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje isprepletana u predstavljenim obilježjima, kada govore o tome što za njih osobno znači poučavanje za kritičko mišljenje, dio sudionika istraživanja referira se na neka od obilježja samog kritičkog mišljenja.

Poučavanje za kritičko mišljenje sudionici povezuju s obradom informacija: *jako mi je važno da oni znaju pročitati, da bitne informacije izvuku iz teksta i da te bitne informacije znaju obraditi* (S2); *način razumijevanja informacija koje im mi na satu podijelimo* (S4), što pak podrazumijeva upotrebu kognitivnih vještina višeg reda. Prema Halpern (1998) kritičko se mišljenje odnosi na kognitivne vještine višeg reda, koje su složene i zahtijevaju procjenu, analizu i sintezu, a ne samo mehaničku primjenu sadržaja. S druge strane, upravo su razumijevanje i interpretacija informacija i njihova kategorizacija, jedne od kompetencija kritičkog mišljenja koju nude Buchberger, Bolčević i Kovač (2017). Iz navedenog, analiza navoda sudionika istraživanja govori to tome kako je primjena poučavanja za kritičko mišljenje povezana s temeljnim teorijskim postavkama samog kritičkog mišljenja, odnosno da je nekim sudionicima istraživanja u nastavnom procesu važno da njihovi učenici razumiju nastavni sadržaj, da imaju sposobnost razlikovanja bitnih od nebitnih informacija, što pak zahtijeva razvoj kognitivnih vještina višeg reda.

Neka iskustva sudionika govore i o tome da je poučavanje za kritičko mišljenje za njih i kontekstualizacija informacija dobivenih na nastavi čime nastavnom sadržaju pokušavaju dati smisao: *ja sve što pokušavam poučavati, poučavam ih na način da kontekstualiziram to, prvo njihovom strukom, a drugo, njihovim životom (...) i dakle, nastojim tome dati nekakav smisao* (S3). Iskustva sudionika govore i o puno širem shvaćanju poučavanja za kritičko mišljenje i njegovoj relevantnosti za širi društveni kontekst.

Poučavanje za kritičko mišljenje je zapravo poučavanje za svakodnevni život i za sve ono što će ih čekati izvan škole i dalje u budućnosti. Nije vezano za jedno mjesto, uz vrijeme, uz neki konkretan ishod, nego je puno šire i uvijek je osobno i interdisciplinarno. (S5)

Iskustva sudionika istraživanja idu u prilog teorijskim shvaćanjima kritičkog mišljenja kao transkontekstualne vještine. Jedno od četiri elemenata modela kritičkog mišljenja kao vještine kojeg Halpern razrađuje (1998) je transfer vještina kritičkog mišljenja iz jednog područja života u drugo i to na temelju sličnosti strukture problema, argumenata ili prijašnjih odluka. Također, relevantnost kritičkog mišljenja i njegovu široku primjenjivost na širi društveni kontekst, Paul i Elder (2007) objašnjavaju tako što za kritičko mišljenje navode kako je ono svojevrsan vodič za vjerovanja i djelovanje čemu u prilog ide i promišljanje jedne sudionice koja o samoj prirodi poučavanja tvrdi da: *poučavanje nije neki fenomen koji se odvija unutar zidova škole i tamo ostaje* (S5).

6.1.1.2. Razumijevanje uloge nastavnika – nastavnik kao moderator

Obilježja nastavnika u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje ogledaju se i u shvaćanju njihove vlastite uloge. Uloga nastavnika u poučavanju za kritičko mišljenje je da moderira, facilitira nastavni proces pri čemu i sam uči (Grozđanić, 2009). Nastavnik uvodi sadržaj u nastavu, ali pomaže učenicima da smjeste novo znanje u vlastiti svijet postojećeg znanja na način koji je aktivan, suradnički, praktičan i kreativan.

Ja sam više baziran na učitelja kao moderatora u nastavnom procesu. Meni je to jako važno (...) Moderiram nastavu tako da metodički napravim određeni materijal, objasnim im što trebaju raditi i na koji način, podijelim ih u grupe (...) Nakon toga ja samo moderiram, idem od grupe do grupe, ja se još uvijek smatram aktivnim, nije to da ja sjednem i blejim u mobitel nego idem okolo i što treba, tu sam. (S2)

Iskustvo sudionice govori o tome kako svoju ulogu također promišlja na način da sebe vidi kao moderatora i facilitatora koji podržava razvoj učenika čak i svojim vlastitim primjerom.

Ne vidim se ni u ulozi hodajuće enciklopedije koja onda nekome prenosi svoje znanje jer jednostavno nisam taj tip inače, a pogotovo danas sa svim tim izvorima, tehnologijama i ostalim, ali mislim da zapravo svojim primjerom mogu poučavati učenike za kritičko mišljenje. U tom smislu, što oni gledaju kako ja dolazim do nekih spoznaja, pa na taj način mogu učiti. S druge strane, ja sam tu da im postavljam pitanja, ponekad izmičem tepih ispod nogu i zapravo ih ostavljam u nekoj situaciji gdje oni su prisiljeni donositi i neke odluke i zaključivati o onome o čemu smo razgovarali (...) Mislim da sam zapravo facilitator u cijeloj toj priči i neki koordinator, netko tko malo usmjerava, pomaže, osluškuje, propituje i upućuje, ali ne nudim odgovore ni rješenja. (S5)

6.1.1.3. Odraz intelektualnih vrijednosti u nastavi

Obilježja nastavnika u poučavanju za kritičko mišljenje odnose se i na intelektualne vrijednosti koje posjeduju i u koje vjeruju (Buchberger, 2012; Halpern, 1998; Lipman, 1988; Paul i Elder, 2007). Kada su priupitani o tome u kojima se od nabrojanih intelektualnih vrijednosti najviše osobno prepoznaju i na koji način misle da se one odražavaju u njihovoj nastavi, iskustva nekih sudionika govore o tome kako su im sve intelektualne vrijednosti barem na neki način važne: *u svakom slučaju, mislim da bi nastavnici trebali vjerovati u sve nabrojano (S1); na neki način sam se prepoznala u svemu tome (...) sve zapravo rezoniraju sa mnom (S5).* S druge strane, neka iskustva ukazuju i da je teško izdvojiti samo neke vrijednosti: *mislim, one*

se isprepliću, jedna povlači drugu tako da je teško govoriti o jednoj, a da u nju pritom nije uključeno i nešto drugo (S5). Međutim, sudionici istraživanja imaju različita iskustva o tome na koji način se one u njihovoj nastavi reflektiraju.

Kada govore o **vjernosti istini** kao intelektualnoj vrijednosti, za neke sudionike se ona u nastavi reflektira na način da odražava načelo znanstvenosti: *ako nastavnik želi raditi dobro, onda mora poštivati načelo znanstvenosti, da bude vjeran istini (S1)*. S druge strane, tom iskustvu suprotstavljeno je iskustvo druge sudionice istraživanja koja promišlja o specifičnostima poučavanja svog nastavnog predmeta.

Sociologija je uvijek na neki način neosjetljiva na istinu jer je istina uvijek istina jedne društvene grupe, ovisna o vrijednostima, stavovima, iskustvima, identitetu (...) Ja sam uvijek nekako za to da svatko ima, barem donekle, pravo na svoju istinu i mislim da je treba poštivati, cijeniti i dati prostora svakoj od tih istina.

Kada govore o **relevantnosti**, ona se kod nekih sudionika odražava u povezanosti nastavnog sadržaja sa stvarnim iskustvima učenika.

Moramo povezati stvari s današnjim svijetom. Ne možemo držati nastavu kao da ne postoji 21. stoljeće, to je glupo. Mislim, nastava je ista, a ljudi više nisu isti, niti je vrijeme isto. Znači, ako ću držati stoike i epikurejce, neću držati povijest (kad su bili, što su radili), nego ću povezati njihovu filozofiju na današnju korona krizu, kako bismo osnove njihove etike povezali i primijenili na današnje situacije. To je ta relevantnost, da to bude nešto što se i njih tiče. (S1)

Povezanost nastavnog sadržaja sa stvarnim iskustvima učenika, pri čemu se objektivni zahtjevi povezuju sa subjektivnim iskustvima učenika, povezivanje naučenog u školi sa životom izvan škole o kojima govori sudionica istraživanja, jedna je od temeljnih odrednica suvremenog poučavanja (Karajić i sur., 2019). Također, i jedno od ciljeva eksperimentalnog programa Škola za život Ministarstva znanosti i obrazovanja koji predstavlja provedbu cjelovite kurikularne reforme.

Nadalje, **objektivnost** kao jedna od intelektualnih vrijednosti koje kritičko mišljenje obuhvaća za dio sudionika podrazumijeva važnost znanstvene objektivnosti u radu na nastavi prirodoslovlja.

To je po meni ta objektivnost, znači striktno se uhvatiti onoga što je rekla znanost, striktno im naglasiti da kad rade određeni znanstveni rad (bilo evolucija, bilo citologija, botanika i tako dalje) da se striktno drže činjenica koje su objavljene u stručnim literaturama. Dakle, nikakvi

portali, nikakvi lažni izvori informacija (...) Držati se kurikuluma naravno, proširiti neke teme, ali nikako svoje stavove pred učenicima iznositi, to je ono najbitnije što se tiče objektivnosti. (S2)

Dio sudionika istraživanja je također istaknuo i **dosljednost** kao jednu od intelektualnih vještina koje kritičko mišljenje obuhvaća, a u kojoj se prepoznaju. Iskustva sudionika govore o važnosti dosljednosti u radu s učenicima, vrednovanju, poštivanju pravila i zadataka s jedne strane, ali i o vrijednosti dosljednosti prema samima sebi kao nastavnicima s druge.

Ta dosljednost mi je jako važna. Konkretno, u svom predmetu pokušavam biti dosljedna u svim elementima koje kroz nastavu provodim, od vrednovanja, do pravila, zadataka, aktivnosti i svega ostaloga, zato jer smatram da je to jako bitan element u cijeloj toj priči jer ako mi nismo dosljedni u onome što provodimo i načinu na koji provodimo, onda ne možemo ni od učenika očekivati da nam oni odrađuju zadatke, a ne možemo ni pravila mijenjati. (S3)

Dosljednost je nešto što je kod mene jako bitno. Ja doista nastojim biti dosljedna u svemu što radim i istovremeno i otvorena. Znači, kad god, što god da radimo uvijek je jasno postavljena situacija, jasno su postavljeni kriteriji i oni vrijede za svih i u tom smislu sam dosljedna. (S5)

Kada govori o drugoj, njoj važnoj dimenziji dosljednosti i načinu na koji se ona odražava u njejoj nastavi, sudionica istraživanja govori o dosljednosti prema samoj sebi.

Dosljedna sam i samoj sebi na neki način, ne pristajem na neke kompromise samo zato da bih izbjegla problem ili neku situaciju i dosljedna sam i u tome da kad nešto obećam svojim učenicima, onda ja to i dosljedno i provodim do kraja, pa bilo to i pisana provjera, ili (mislim, uvijek se možemo sve dogovoriti'), ali da, nastojim bit' dosljedna. Nastojim bit' dosljedna zapravo, sad ne mislim samo u nastavi nego i kompletno u tom radu u školi. Nastojim bit' dosljedna onome što smatram da je ispravno. U tom što smatram da je ispravno nije neka moja definicija ispravnosti, nego se ona temelji na tome da svi imaju jednaka prava i da svi mogu reći što misle, bez obzira kakvi su to individualni svjetonazori, s time da nikad ne smije nitko ugroziti drugoga. (S5)

Kada govore o **osjetljivosti na kontekst**, ona se za dio sudionika u nastavi odražava na način da učenici povezuju nastavni sadržaj s drugim nastavnim predmetima ili u izboru samog nastavnog sadržaja pri čemu se naglašava aktivna uloga učenika.

Primjerice, mogu krenuti s prvim filozofima, ne zato što mislim da su oni super, nego mislim da su oni otvorili bitna pitanja o životu, ali nije bitno da kad ja njih ispitujem što je Tales

odredio kao bitak ili što je Anaksimandar odredio kao bitak (što je potpuno nebitno), nego da oni meni znaju objasniti zašto su ti filozofi bitni i gdje je njihov značaj – da su zapravo otvorili pitanja koja se recimo i dan danas teorijska fizika pita, da stave stvari u neki širi kontekst i da vide koliko je to sve međusobno povezano. (S1)

Osjetljivost na kontekst – sad to može bit' pri odabiru znanstvenog rada. Recimo, ja ih tu ne ograničavam (ne dajem list papira s temama, pa da se onda oni svađaju tko će koju temu) nego im dam bilo koju temu iz Biologije i onda oni meni pošalju svoje hipoteze, razloge zašto su izabrali tu temu i onda ja malo iskorigram, ali ne da im nešto novo nadodajem nego čisto možda preoblikujem naslov ili hipoteze i onda im objasnim dalje što treba (S2).

Iskustvo sudionice istraživanja govori i o tome kako se osjetljivost na kontekst za nju u nastavi odražava na način svojevrsne šire povezanosti sa životom izvan škole: *meni nastava, ako nema neki širi društveni kontekst, nema smisla jer nema smisla da netko uči nešto što zapravo postoji samo u toj školi i nigdje izvan nje (S5).*

Također, dio sudionika je sebe prepoznao u intelektualnoj vrijednosti **otvorenosti** pri čemu neka iskustva govore o otvorenosti koja se u nastavi ogleda u odnosima s učenicima, očekivanjima i u otvorenom pristupu u definiranju same uloge nastavnika.

Otvorenost s njima, to je prvo i osnovno, bez toga ne ide. Ako oni vide da predstavljaš u razredu jedno, a po hodnicima drugo, to je već vrlo osjetljiva tema (...) Prije svega to je otvorenost. Odmah im na početku treba reć' što se očekuje, što tražiš od njih. Ja sam također rekao da ne namjeravam glumit' neki autoritet jer to nisam, ali isto tako, ukoliko vidim da, ne da me ne poštuju, nego jednostavno da želim da svi budu uključeni u nastavu i da razumijem da ako nekog Biologija ne zanima ili ga ne zanimaju pojedine teme da se neće toliko aktivirati'. Ali onda isto tako molim da bude fer prema ostalima koje ta određena tema upravo zanima. (S2)

S druge strane, iskustva sudionika također pokazuju kako otvorenost povezuju s razumijevanjem za učenikove potrebe.

Mislim da sam u predmetu kojeg provodim s učenicima poprilično otvorena, ja ću to ovako opisat'. Na primjer, imam razumijevanja za razne zadatke koje učenici ne odrađuju. Ako nešto nije odradio iz xy razloga, vjerovat ću mu na riječ, ali ću očekivati da mi to kasnije na neki način vrati. (S4)

Jensen (2003) navodi kako učenici uče iz odnosa s nastavnikom i s drugim učenicima, iz odnosa prema nastavnom sadržaju, te iz odnosa prema samima sebi pri čemu je važno cijeliti

učenike i nastojati graditi pozitivne odnose, te im dopustiti im da sudjeluju u nastavnom procesu. S druge strane, neka od iskustva sudionika upućuju na otvorenost u smislu otvorenosti spram prijedloga učenika za poboljšanje nastave, ističući također kako je prednost takvog stava i davanje važnosti učenicima u preuzimanju aktivne uloge za proces učenja.

Otvorena sam i za njihove prijedloge, tako da ako učenici imaju neke prijedloge koji se mogu implementirati u nekakav oblik rada, dapače, to mi čak i godi, jer koliko god to meni komplicira stvari, njima će olakšati jer će se još dodatno više zainteresirati (...), a kad nešto dolazi od njih i mi to kao nastavnici prihvatimo, to njima daje na važnosti. (S4)

Dio sudionika istraživanja referirao se i na **autonomiju**, misleći pritom na vrijednost autonomije nastavnika u odabiru nastavnog sadržaja.

Nastavnici imaju puno više autonomije nego što je to bilo nekad. To bi značilo da ne moram baš slijepo slijedit kurikulum (...) Imam neko vrijeme (...), ali unutar toga, ja mogu sam sebi prilagodit' način na koji ću im metodički obradit' to znanje i način na koji ćemo ispitat' znanje. (S2)

Autonomija mi je jako bitna, ta moja sloboda, velim, naravno, ja sam u formalnom sustavu, to je jasno, jasno je da on mora bit' uređen, da mora postojati nekakav okvir i nemam nikakav problem s tim, ali unutar tog sustava mi je jako bitno da imam određenu slobodu. Naravno da sloboda uvijek podrazumijeva i odgovornost. (S5)

Dio nastavnika obuhvaćenih istraživanjem Priestley i Ireland (2019), isticao je kontradiktornost između poticanja autonomije nastavnika i detaljne specifikacije ishoda učenja. Međutim, iskustvo sudionice istraživanja govori o autonomiji i fleksibilnost u radu koji nudi ciljno usmjereni pristup suvremenog poučavanja, a to je upravo, kako ih definiraju Karajić i suradnici (2019), naglasak na ishodima i ciljevima koje je u praksi potrebno operacionalizirati i učiniti mjerljivima.

Mislim da dosta mojih kolegica i kolega još uvijek ne razumije koliko smo mi dobili tu autonomije i kolika je tu fleksibilnost zapravo (...) Novi kurikulum je napravljen tako da ti ne planiraš ono, prije smo mi morali od 1 do 140 sata svaki propisat'. Sad toga više nema, ja planiram tematski i imam ishode koje moram ostvarit' (...) Ishode neću izostaviti, a hoću li neki sadržaj izostavit', manje-više, nije bitno, bitno je da ishode. Mislim da to većini ljudi još uvijek nije sjelo. Razlika između sadržaja i ishoda da im nije baš do kraja jasna. Tako da si stvaraju neku presiju i oduzimaju vrijeme koje zapravo imaju. (S5)

Osiguranje veće autonomije nastavnika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada, ali i poticanje na primjenu metoda poučavanja i učenja koje omogućuju aktivnu ulogu učenika u razvoju znanja, vještina i stavova uz podršku nastavnika i u interakciji s drugim učenicima jedno je od naglašavanih smjernica nacionalne obrazovne politike, odnosno cjelovite kurikularne reforme (Jokić, 2017).

Osim vjernosti istini, intelektualnog poštenja i otvorenosti, osjetljivosti na kontekst i autonomije, **samokritičnost** je jedna od temeljnih vrijednosti koje prema Ennisu (1962) ima onaj koji kritički misli. Iskustvo sudionice istraživanja govori o tome kako je upravo samokritičnost intelektualna vrijednost u kojoj se prepoznaje, navodeći kako se ona u nastavi očituje kao samosvijest o vlastitom radu i kontinuiranoj želji za samousavršavanjem.

Ta samokritičnost, ja sam užasan kritičar prema sebi, užasan, nikad nije dovoljno dobro to što ja napravim samoj sebi. Mislim da to i nije tako loše jer uvijek trebamo biti kritični i raditi na sebi i popravljati se i prilagođavati jer to onda i prema van daje rezultate. (S4)

6.1.1.4. Cilj nastave – primjenjivost znanja

Kada govore o ciljevima svoje vlastite nastave, iskustva sudionika govore o tome kako im je važna povezanost sadržaja nastave sa stvarnim iskustvom, odnosno svojevrsna primjenjivost znanja – ili u daljnjem nastavku obrazovanja ili općenito u životu.

Nešto moraju i znati, ali mene ne zanima što oni znaju, nego što ćemo mi s tim znanjem napraviti'. Ako imamo neki problem, kako ćemo ga riješiti' primjenom neke teorije. (S1)

Cilj nastave je pripremiti učenike za područje školovanja, ali i šire, za to da mogu živjeti dobar život (...) Cilj obrazovanja je omogućiti učenicima da žive dobro, odgovorno i zadovoljno, a to mogu ako znaju dovoljno o nekom području koje će raditi i ako dovoljno dobro razumiju svijet u kojem žive (...), a kritičko mišljenje im u tome pomaže da smjeste sebe na različita mjesta i isti problem koji je pred njima (problem nezaposlenosti, nekonkurentnosti) vide sa stajališta različitih društvenih grupa, pojedinaca, političkih opcija, da istom problemu mogu pristupiti na različite načine što je važno jer nitko od nas u životu nema samo jednu ulogu. (S3)

U kontekstu europske obrazovne politike, odnosno u *Rezoluciji razvoja europskog područja obrazovanja za podršku obrazovanju usmjerenom budućnosti* iz studenog 2019. godine Vijeća Europske unije, kritičko se mišljenje spominje kao ključno u rješavanju globalnih izazova, na svim odgojno-obrazovnim razinama i u svim oblicima odgoja i obrazovanja do

2025. godine (Vijeće Europske unije, 2019). Na razini nacionalne obrazovne politike, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje ističe prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjeg usmjerenog na sadržaj, a kritičko mišljenje spominje kao jedno od ciljeva odgoja i obrazovanja utemeljenog na vrijednosti znanja, a koje učenicima omogućuje bolje razumijevanje samih sebe i svega što ih okružuje, snalaženje u novim situacijama, te uspjeh u životu i radu (MZOS, 2011). Tome u prilog ide i opis suvremenog odgoja i obrazovanja (Karajić i sur., 2019) koji naglašava kritičko mišljenje učenika, a koje se očituje u aktivnom korištenju znanja i vještina, rješavanju problema, razmišljanju iz perspektive drugoga, divergentnom razmišljanju, povezivanju informacija u smislene cjeline, te povezivanju naučenog u školi sa životom izvan škole. Sve navedeno očituje se i u iskustvu sudionika istraživanja.

Cilj je da oni znaju sve te stvari koje su radili na satu jednog dana primijenit', da ne zaborave, nego da im ostanu u sjećanju i da im na neki način sav taj rad kojeg smo mi imali, od seciranja, do odlaska na tržnicu, prepoznavanja ribljih vrsta, ribolovnih alata, svega i svačega (...) Ne samo da znaju jednog dana primijenit' u nekom daljnjem zanimanju u kojem budu u budućnosti, nego da kad dođu na tržnicu jednog dana da se ne dogodi da, ne znam, za brancina kažu da je šaran ili za neku ribu, srdelu ili inćun, da je ne znaju prepoznat'. To su sve stvari koje mogu biti neugodnjak kasnije u životu. (S2)

Na tom tragu, sudionica istraživanja opisuje kako je cilj njezine nastave da učenici shvate smisao obrazovanja.

Da učenici shvate smisao obrazovanja, da to obrazovanje nije tu samo za sebe, nego da je to nešto što oni nose sa sobom dalje u život i da svako obrazovanje ima veze sa životom. Svaki sadržaj koji se poučava u školi, odnosno koji oni upoznaju u školi negdje egzistira i izvan te škole. Zato ga i uče jer je zbog nečega važan (...) Mislim da je svako poučavanje koje je stvarno povezano sa stvarnim iskustvom, zapravo najvrijednije. (S5)

U nastavku teksta nalazi se analiza navoda sudionika istraživanja o sljedećem obilježju poučavanja za kritičko mišljenje, a to je poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja.

6.1.2. Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja

Kategorija poučavanja metakognitivnim vještinama i strategijama učenja obuhvaćala je tri pitanja u *Protokolu polustrukturiranog online intervjua* (Prilog 2.), a koja su se odnosila na to što nastavnici zapravo traže od učenika kada od njih traže da kritički misle (i kako učenici na to reagiraju), na koji način potiču razvoj vještina višeg reda koje se povezuju s kritičkim mišljenjem, na koji način povezuju nastavni sadržaj s primjerima iz svakodnevnog života i prethodnim iskustvima učenika, te na koji način poučavaju svoje učenike da pristupe svom učenju i rješavanju određenih zadataka. Dio sudionika je neke odgovore povezalo i s primjenom različitih aktivnih nastavnih metoda rada i suradničkih oblika rada koje će se predstaviti u sljedećem potpoglavlju.

6.1.2.1. Srž kritičkog mišljenja učenika – kognitivni procesi više razine

Kada govore o tome što zapravo traže od svojih učenika kada od njih zahtijevaju kritičko mišljenje, neka iskustva sudionika pokazuju kako je naglasak njihove nastave upravo na razumijevanju i analizi, odnosno na sintezi znanja, a ne samo na zapamćivanju i reprodukciji nastavnog sadržaja: *Po meni je to prije svega ona treća razina da ti znaš svo to znanje više ne reproducirat', ne na neki način ponavljat', nego da znaš sintetizirat. Dakle, sinteza onoga znanja* (S2). Za neke sudionike, tražiti kritičko mišljenje učenika znači poticati ih da pronađu prigovore ili protuprimjere na iznesene argumente.

Sve što radimo, ja tražim da oni misle o tome (...) Znači ako Descartes ima svoje argumente, ja iznesem argumente i onda ono što tražim sljedeće je (...) napiši u 15 rečenica svoj protuprimjer, prigovor na njegov taj jedan argument, ali kritički promisli o nekom segmentu Descartesove filozofije. (S1)

Kada govori o tome što traži od svojih učenika kada od njih traži da kritički misle, sudionica istraživanja govori o implicitnom i eksplicitnom pristupu i kako najčešće u nastavi kombinira i jedan i drugi pristup.

Nekad baš eksplicitno tražim to, to je recimo neki zadatak rada na tekstu na medijskoj pismenosti, kad učimo kritički čitati i razumijevati. To vrlo često radim na tekstu. Onda im dam recimo nekakav stvarni isječak ili članak (ili sa Interneta ili tiskanih medija) koji je zapravo zasićen nekim podacima koje su ili lažni, ili su upitni i onda ih tražim: „Pronađite u članku, izdvojite riječi koje vam potvrđuju da ovo nije provjerena informacija”, tipa neka brojka. Kad kaže: „Navodno ih je bilo 15” (migranata). Ako je navodno, onda najvjerojatnije nije točno. I

na taj način zapravo im postavljam direktna pitanja gdje oni u samom tekstu moraju ih uočiti i izdvojiti riječi koje pokazuju da informacija nije provjerena. (S5)

S druge strane, iskustvo sudionice ukazuje i na primjenu implicitnog pristupa poučavanju za kritičko mišljenje.

Implicitno onda možemo razgovarat' o uvjetovanosti nekih postupaka lika, moralnosti, etičnosti, ali to je onda implicitno, onda ne očekujem da mi kaže: „Evo, ta, ta i ta riječ’’, jedino ako je takav primjer u nekim slučajevima, ali najčešće nije tako. U svakom slučaju oni moraju to svejedno argumentirati. Znači, može A odgovor bit', može biti i B, ali moraju mi nać' u tekstu neku potkrijepu nekog tog njihovog odgovora. Ne znam, ako je neki književni lik koji je kompleksan, koji naravno, kao i svi ljudi, u sebi ima i pozitivne i negativne osobine, netko će vidjet' ovo, netko će vidjet' ono, i to je sve u redu samo moraju nać' u tekstu tu rečenicu koja potvrđuje to mišljenje. (S5)

Swartz i Parks (2007, prema Bjelanović Dijanić, 2011) navode kako se poučavanju za kritičko mišljenje može pristupiti na dva načina. Prvi, uz kojeg se uz sadržaje predmeta paralelno poučavaju i vještine kritičkog mišljenja i drugi, prilikom kojeg se vještine kritičkog mišljenja potiču indirektno, bez da se učenicima o tome išta eksplicitno govori. Postoje autori koji smatraju kako bi se vještine kritičkog mišljenja trebale poučavati odvojeno (Ennis, 1989, prema Behar i Niu, 2011), no ipak se smatra da je najbolji način razvijanja i savladavanja kritičkog mišljenja ugraditi kritičko mišljenje u nastavni sadržaj, odnosno da je ono najučinkovitije kada je integrirano u poučavanje o specifičnim znanjima i vještinama (Behar i Niu, 2011).

Predstavljene istraživačke nalaze posebno potvrđuju iskustva sudionica iz srednjih strukovnih škola koja pokazuju kako rijetko u kojim prilikama učenicima jasno daju do znanja da od njih traže kritičko mišljenje, već je ono, na neki način, vrlo implicitno integrirano u samo poučavanje: *nikad im ne kažem da ćemo nešto sad kritički ono raspravljati ili misliti ili nešto - to znam da im nikad nisam tako na taj način pripremila (S4)*. Međutim, i u takvim slučajevima, neka iskustva sudionika govore kako ipak na kraju obrade nastavnog sadržaja ohrabruju učenike za kritičko mišljenje.

Pa ja nikad eksplicitno ne kažem sada ćemo kritički misliti ili sad ćemo vježbati kritički misliti, to im obično kažem na kraju. Znači, ono što ste sada napravili, zapravo ste pokazali da možete kritički misliti. Znači, neću upotrijebiti taj izraz zato jer mislim da bi ih mogla opteretiti, mislim da nešto moraju ili tako dalje, ali ja to u načelu najčešće radim da im zadajem nekakve vježbe

čitanja, pisanja i govorenja. Znači imaju nekakav zadatak gdje trebaju pročitati nekakav tekst, recimo to novinski članak ili recimo nekoliko tvrdnji i onda od njih tražim da izaberu onu misao koju smatraju najvažnijom, pa daju razloge zašto upravo to jest najvažnije u ovom trenutku, procjene tko je od navedenih subjekata možda nekako najrelevantniji, za što, tko predstavlja koga. (S3)

Osim ohrabriranja za kritičko mišljenje, iskustvo sudionice iz srednje strukovne škole ukazuje kako je učenike potrebno voditi kroz proces postizanja vještina višeg reda.

U strukovnim predmetima je to lakše postići, pogotovo taj predmet Industrijska automatizacija gdje oni zaista imaju prostora raspravljati i komentirati neke stvari koje bi možda mogle biti bolje napravljene, zašto i na koji način, ali opet ih se tu treba voditi zato jer ne mogu oni doći sami do tih nekih zaključaka. (S4)

Sudionice istraživanja iz srednjih strukovnih škola su se referirale i na način na koji učenici reagiraju kada od njih traže da kritički misle. Iskustva pokazuju kako se učenici srednjih strukovnih škola često osjećaju manje vrijednima za kritičko mišljenje, kako ne prepoznaju kritičko mišljenje kao praktičnu vještinu, ili kako se kritičko mišljenje može primijeniti na kritiku spram materijalnih uvjeta u školi.

Nekako izbjegavam imenovati stvari tim nekim njima teškim i nerazumljivim pojmovima (...) Nisu odrasli u kontekstu koji to cijeni i tako dalje, pa i malo zaziru od toga svega skupa, pa ih ne želim odmah na početku... Jer mi možda onda neće govorit': „Profesorice, mi smo vam glupi, mi vam ne znamo to tako misliti kako vi hoćete od nas.” Ne znam, možda misle da nisu dovoljno obrazovani ili da nisu dovoljno... Da to nije nešto što njima treba za život, da oni trebaju praktične vještine, ne prepoznaju to kao praktičnu vještinu. Njima je praktična vještina nešto napraviti'. Ono... Na stroju. Vještina moći s nekim dogovoriti' se kako na tom stroju nešto najbolje napraviti'. (S3)

Oni su dosta kritički nastrojeni prema opremi koju mi imamo u školi. Recimo, ja volim tu učionicu u kojoj smo mi, oni ju ne vole jer su to njima stare kante od računala, pa onda raspravljamo o tome. To nije direktno vezano za učenje, ali opet, i na taj način oni isto uče. (S4)

Kada govore o načinima na koje kod učenika potiču vještine mišljenja višeg reda, sudionici govore o vrlo konkretnim primjerima za svoj nastavni predmet, međutim dio sudionika se referirao i na svoju ulogu u tom procesu koja je vrlo važna. Dio iskustava ukazuje

kako nastava mora učenicima biti bliska i zanimljiva kako bi stigli do viših razina rezoniranja, naglašavajući pritom važnu ulogu samih nastavnika.

Mora im bit' zanimljivo. Mora im bit' prvo blisko i moraju krenut' od bliskog primjera, ali onda nastavnik mora to dignut' gore na neku apstraktnu razinu na kojoj jesmo. Neki put nećemo uspjeti svih dignut', nit' zanima svih filozofija, okej ali ono, moramo pokušati. (S1)

Konkretno, uzmemo nekakve pojmove, elemente, razgovaramo o njima, zapisujemo si nekakve činjenice, koje su njihove dobre i loše stvari i pokušavamo uvidjeti na koji način bi neke stvari možda mogle biti bolje napravljene, zašto, ali opet ih se tu treba voditi zato jer ne mogu oni doći sami do tih nekih zaključaka. (S4)

Ističući primjere dva praktična zadatka pri čijem rješavanju točne odgovore nije moguće pronaći u udžbeniku, sudionik istraživanja opisuje način na koji potiče vještine mišljenja višeg reda kod svojih učenika.

Recimo primjer koji ću ja danas radit' s njima: uspoređivat će dva kostura australopiteka, Lucy i Jardy. Morat će vidjet' razlike, s obzirom da su živjeli u različitim vremenskim dobima, i onda nakon toga odgovoriti na pitanje kreće li se evolucija čovjeka u pravom smjeru. To nije pitanje gdje će oni otvorit udžbenik ili Internet i pronać' odgovor. Oni će na temelju nekih saznanja o ranom čovjeku, kako je živio, koji je bio njegov kulturni kontekst, kako se hranio i koji su mu bili rituali, će morati na neki način povezat' je l' ta povezanost s prirodom još i danas valja, je l' je čovjek s prirodom još uvijek na taj način povezan... Pa će možda doć' do saznanja da polako umjetna inteligencija preuzima sve ono što je čovjek nekad imao i da je zapravo evolucija čovjeka upitna, odnosno upitan je taj razvoj mozga i veza među neuronima, jer što manje koristimo mozak, logično je da je sve više sposobnosti umanjeno na neki način. (S2)

Tim iskustvima sudionika u prilog idu i rezultati istraživanja koje je provela Nikčević-Milković (2004). Autorica ističe kako je učenje efektivnije i kvalitetnije ako se nadovezuje na predznanja i prijašnja iskustva učenika, te ako učenici to znanje mogu primijeniti u novim i autentičnim zadacima koja ne zahtijevaju samo točna ili netočna rješenja.

Govoreći o svom iskustvu poticanja vještina mišljenja višeg reda kod svojih učenika u nastavi srednje strukovne škole, jedna od sudionica pak ističe primjere vježbi kritičkog slušanja, čitanja i pisanja:

Osim vježbi čitanja, pisanja i govorenja, tu su i vježbe slušanja. Onda znači, pisanje, opet budu nekakvi scenariji budućnosti, pisanje koje je preispitivanje vlastitog stava ili nešto tako.

Govorenje, znači uvijek nekakve vođene rasprave (...) Kroz nekakve zadatke koji nemaju točno rješenje, nastojim na neki način potaknuti i pokazati kako se kritički misli, a onda zapravo na samom kraju ih ohrabrim i kažem: „Evo ljudi, ovo što smo sad napravili je zapravo bila jedna vježba kritičkog mišljenja. Zašto? Zato jer je svatko od vas dao nekakvu prosudbu i uvidjeli smo da zapravo, za dobra rješenja recimo u politici ili u gospodarstvu, treba uzet' u obzir sve te prosudbe i onda ćemo zapravo dobiti rješenje koje će biti dobro za sve vas.” Mislim da je važnije da kritičko mišljenje iskuse tako da znaju da je to bilo nekakvo kritičko mišljenje, ali uvijek recimo, što god kažu, tražim od njih da to potkrijepe, da pokušaju naći protustav tome istome: „Kada bi netko bio protivan tvom stavu, što bi taj isti tvrdio? Ako ti tvrdiš da je neophodna recimo liberalizacija, što će onaj koji zagovara nekakvu konzervativniju inačicu toga istog tvrditi?” I onda pitam: „Nalaziš li ti u tome možda nešto dobro? Ono, ne sviđa ti se protivnik, ali razmisli možda nešto od toga što tvoj protivnik govori je ipak i za tebe vrijedno.” Tako ih nekako nastojim navest'. (S3)

Nastavno na iskustva sudionika istraživanja u primjeni obilježja poučavanja metakognitivnim vještinama i načina na koji potiču vještine mišljenja višeg reda kod svojih učenika, analiza odgovora na pitanje o tome na koji način povezuju sadržaj nastave s primjerima iz svakodnevnog života i prethodnim iskustvima učenika, daje uvid u praktične primjere iz različitih nastavnih predmeta koji su izuzetno bogati i specifični.

6.1.2.2. Povezivanje sadržaja nastave s aktualnostima i stvarnim životom

Iskustvo sudionice istraživanja govori o tome kako je nastavni sadržaj njezinog nastavnog predmeta lako povezati s aktualnostima i stvarnim životom zbog toga što su temeljna filozofska pitanja uvijek na neki način povezana sa svijetom koji učenike okružuje.

Sad smo radili baš predsokratovce, cijeli onaj početak Kalinov i krenuli smo s pitanjima: „Promotri svijet oko sebe, što vidiš?” To je bilo prvo pitanje u lekciji, od tog smo krenuli: „Što vidiš, nabroji stvari oko sebe, koliko su različite, jesu li različite, imamo li nešto zajedničko ja i ova ploča, gibaju li se stvari, zašto se gibaju, giba li se ovaj zid ili ne, ne giba se, dobro, ali Zemlja se miče, atomi se miču.” Okej, danas govorimo o promjeni, o gibanju, o kretanju, o bitku, znači nešto supstancionalno i onda krenemo. Ovaj je rekao to, okej, povežemo to sad s ovim što smo radili. (S1)

Dio iskustava sudionika govori i o tome kako se vještine mišljenja višeg reda učenika povezuju s primjerima iz svakodnevnog života, nastavnim sadržajima drugih nastavnih predmeta uz korištenje prethodno pripremljenih didaktičkih materijala.

Jedan materijal sad pred malo mi je bila karta. Govorili smo kako je epidemija poput COVID-19 utjecala općenito na eko-sustav i kako je čovjek utjecao da COVID-19 polako pokaže svoje pravo lice i dođe iz divljine u eko-sustave koji su bliže nama. I onda su oni recimo dobili kartu i dao sam im koordinate da lociraju žarište epidemije i morali su poznavati Geografiju da bi uopće mogli doći do rješenja. Locirali su recimo da je na Dugom otoku izbila epidemija ospica i onda su na temelju informacija od Epidemiološkog zavoda o ospicama morali predložiti mjere zaštite. Oni su bili krizni stožer koji je morao predložiti mjere zaštite i točno one mjere koje će poduzeti prije nego dođe hitna, odnosno Epidemiološka služba na otok. I onda su predstavili te svoje smjernice. To je recimo bilo jedan primjer. Drugi primjer je bio HIV, AIDS. Dobili su koordinate jednog malog udaljenog otoka u Hrvatskoj, to je bio Lastovo. I oni su morali kao grupa stručnjaka napraviti radionicu kako će ljudima koji nemaju pojma o AIDS-u objasniti o čemu je riječ i na koje načine se prenosi, ali su morali didaktički osmisliti da to bude zabavno, ne suhoparno i onda su svom razredu napravili radionicu i razred su zapravo bili otočani koji su onda sudjelovali u radionici. To ti je jedan primjer primjene kako na temelju određenih informacija doći do sinteze određenih vještina, odnosno evo, socijalnih vještina, te kako predstaviti određene koncepte (...) Dao sam im video o morskim kornjačama u Jadranu. Uzeli smo u obzir da su se one razvijale 150 milijuna godina. Dakle, prošle su doba dinosaura, ledeno doba, sve žive i nežive predatore, sve su preživjele i sad zadnjih 25-30 godina se populacija drastično smanjila zahvaljujući čovjeku. Htio sam im pokazati koliko je čovjek utjecao na evoluciju. Sada, ispod površine mora, ribarske mreže, plastika, kornjače se hrane meduzama, ako vide plastičnu vrećicu progutaju će je, uginu. Plaže na Cipru, Turskoj, kornjače ostavljaju jaja i onda mlade kornjače navečer idu prema Mjesecu u more. Sad su koncesije, disko klubovi, kornjača će ići na ljetne hitove umjesto u more, zbog svjetla. Tako da, to je to povezivanje različitih područja Biologije sa svakodnevicom, s održivim razvojem, sa utjecajem čovjeka, sa Geografijom, tako da oni dobiju dojam da sve te znanosti, pogotovo prirodne nisu svaka za sebe. Ipak, bio ti biolog, kemičar ili geograf, da moraš imati temeljna znanja iz drugih stvari. Pred godinu i pol' kad sam tek počeo raditi je bila aktualno migracije, pa smo povezali održivi razvoj i migracije. Recimo, pozitivne i negativne strane migracija, kako će se Hrvatska snaći u budućnosti s novim migrantima koji će se doseljavati zbog klime. Dakle, zbog nestašice vode, ekonomije. To je sve biologija, sve je usko povezano. Kako će migracije utjecati na Hrvatsku,

hoće li doć' do prenapučenosti, gubitka radnih mjesta, hoće netko drugi zauzet'? Tu su oni artikulirali svoje stavove. (S2)

Navedeni primjeri idu u prilog rezultatima istraživanja koje je proveo Kvašček (1977 prema Mrdeža, 2017). Istražujući razvoj kritičkog mišljenja kod učenika došao je do rezultata da ono pozitivno utječe na učeničku sposobnost procjenjivanja znanstvene vjerodostojnosti gradiva i ideja, pronalaženja mogućnosti adekvatne primjene tih ideja u različitim situacijama, sposobnost uvida o zaključcima koji se mogu izvesti iz zadanog teksta, na sposobnost pronalaska zajedničke osnove, te na mogućnost preciznijeg iskaza vlastim riječima i pronalaženje vlastitih primjera.

Evo, prošle godine smo radile Proustovu čajanku: donijeli smo čaj, svi učenici su donijeli kekse i sve i onda smo si napravili čaj. Ja i profesorica iz Hrvatskog, cijeli jedan razred i onda sam ja njima uvela ih u temu pričajući o Bergsonu i poimanju vremena i onda smo tako malo diskutirali o tome, povezali s Proustom i njegovim kolačićima i značaju vremena općenito, pojmu vremena u filozofiji i u književnosti. (S1)

S druge strane, iskustvo sudionica istraživanja iz srednjih strukovnih škola govore o tome kako se primjeri iz svakodnevnog života mogu povezati i sa stručnim nastavnim predmetima.

Postoji recimo važna povezanost između prava na rad i toga kako Zakon o radu u Republici Hrvatskoj izgleda. I onda na primjer, pročitamo nekakva dva-tri novinska članka u kojima se na različite načine govori o Zakonu o radu, onda izdvojimo ono što je možda dobro, što je možda loše. Onda ih malo pitam što oni misle, treba li Zakon o radu više inzistirati na radničkim pravima, ili ići više u smjeru prava poslodavaca. Onda obično to bude onda malo rasprave, ali mislim da je jako važno osim pokazati, omogućiti da učenici i sami onda nešto izrade, što nalikuje recimo nekakvom stvarnom životu, nečemu što nalikuje na taj proces koji ih možda čeka u nekom trenutku. (S3)

Iskustvo sudionice istraživanja ukazuje i na primjer povezanosti nastavnog sadržaja koji se odnosi na temu pokretne trake s terenskom nastavom i posjetom tvornicama gdje učenici mogu vidjeti kako njezina primjena izgleda u praksi.

U svakoj temi se pokuša nać' nekakav primjer iz života, nešto što je njima blisko, pa im je to i jasnije i jednostavnije za razumijeti. Dosta terenske nastave smo prije uspijevali odradit', ali da, recimo u struci, pokušavamo im dosta toga kroz terensku nastavu približiti i da vide neke

stvari kako funkcioniraju (...) Tamo gdje ima prostora za nekakva terenska učenja, onda se i to na taj način iskoristi. Htjela sam se nadovezati, u Automatizaciji smo recimo, pokretna traka, jednostavan primjer pokretne trake i onda smo ih vodili u tvornicu Kraš (...) i onda opet dobiju i nekakve informacije i od njihovih inženjera tamo i o pokretnoj traci i o sustavima i kako to sve funkcionira. Vidjeli su to uživo pa onda i to isto recimo nije loša priča jer već tamo mogu vidjeti nekakve dobre i loše stvari koje treba možda doradivati, popravljati, a ako imaju ideju kako nešto poboljšati onda će sigurno tražiti načina, ako ih se dobro usmjeri da jednoga dana kada budu u prilici i poboljšaju to. (S4)

Dio iskustava sudionika ističe kako je poučavanje za kritičko mišljenje, odnosno povezivanje s primjerima iz svakodnevnog života, uvijek vezano za djelovanje u praksi.

Ja mislim da zapravo pružanje prostora za djelovanje učenicima da je to jedan od najboljih oblika za poticanje kritičkog mišljenja (...) S obzirom da ja predajem Hrvatski jezik, mi imamo školski list koji ja mentoriram i onda tu oni imaju priliku baš za kritičko promišljanje nekih društvenih pojava i za pisanje o tim pojavama. To je recimo jedan primjer, primjer djelovanja njihovog (...) Tako da to djelovanje u okviru šire društvene zajednice, ali i u okviru same škole je isto prilika za poticanje kritičkog mišljenja. To je od tipa volontiranja pa do sudjelovanja u nekakvim projektima knjižnice, razgovora s književnicima do pisanja, odlaska na književne festivale. Ja njih jako često i kad god mogu (sad s koronom nam je to malo otežano), ali stavljam u situaciju konkretnog djelovanja. I onda, u tim konkretnim situacijama zapravo oni sve te svoje vještine kritičkog mišljanja moraju primijeniti. Konkretni primjer: kad su radili za list tekst o tome gdje se sve u Rijeci mogu kupiti knjige, pa su između ostalog obilazili i antikvarijate i onda su došle u jedan od riječkih antikvarijata, a tamo je jedan koji prodaje, nije baš simpatičan, i uvijek je namrgođen i uglavnom, on je njih otkantao onako na brzinu. One su došle van sebe. I sad one mene pitaju: „Profesorice, pa dobro što ćemo mi sad napisati?“ „Pa dobro, napisat ćete ono što je vaše iskustvo. I lijepo to uobličite, razmislite na koji način.“ I uglavnom, eto, kroz taj proces su one doista napravile taj tekst i napisale su ono što je bilo njihovo iskustvo, pritom nisu vrijeđale tog čovjeka, ali je zapravo tu došlo do trenutka u kojem su one morale razlučiti bitno od nebitnog, osobno od nečeg što je konkretno, društveno relevantno i tako. Svi ti neki koraci koji su karakteristični za kritičko mišljenje su došli do izražaja. Dakle, djelovanjem u praksi. (S5)

6.1.2.3. Pristup učenju i rješavanju problema

Kada ih se pita na koji način potiču učenike da pristupe svom učenju i rješavanju problema, iskustva sudionika su podijeljena. Neka iskustva sudionika ukazuju kako su strategije učenja njihovih učenika do srednje škole već zapuštene ili kako učenici u srednju školu dolaze s već određenim strategijama učenja, no kako ih svejedno nastoje poticati na izradu mentalnih mapa, shematskih prikaza i sl. S druge strane, dio iskustva sudionika naglašava odgovornosti učenika za vlastiti proces učenja.

Mislim, ja tu možda nastupam malo ovako i bezobrazno prema njima, moram priznat', jer radim s djecom od 18, 19 godina koja više baš i nisu djeca. Moja filozofija je nekako, ako do sad nisi naučio učiti', ja ti tu ne mogu pomoć' (...) Mentalne mape sam probala. To je njima zapravo nekako ono što moraju napraviti, a ne nešto što naprave, pa da to bude kao: „Evo sad sam nešto naučio, sistematizirao.“ Predložila sam im da rade quizlet, one izlazne kartice za učenje. Naravno da nisu radili. Ja im kažem: „To je dobar način da naučite hrpu filozofskih termina, da si recimo napišete, to možete na razini razreda, pa se podijeliti ili nešto.“ Znači, ja sam im dala ideju, nitko ništa nije napravio (...) Ponavljanje na kraju svake lekcije kad odradim cjelinu ili na kraju nastavne jedinice mi je jedina dobra praksa i to najbolje je na kraju sata, ako ne stignem, na početku sljedećeg. To mi je baš dobra praksa se pokazala. Ovo ostalo, probala sam ali ne. (S1)

Oni zapravo u srednju školu dolaze kao oblikovani. Dakle, ako uzmemo primjer Biologije, dakle oni već dođu kao gotove jedinice, ne znam koliko se tu toga može popraviti' pogotovo u kontekstu ako su Biologiju dobili u sedmom razredu. Dakle, tu su morali profesori u osnovnoj školi udariti' neke temelje (...) Ja smatram da su oni u srednjoj školi sami odgovorni za svoje znanje i da profesor tu nema njih učiti kako učiti te stvari. Ja mislim da tko je razvio do sada navike učenja, da će ih razvijati i dalje, a tko nije, tko se nekako kroz osnovnu školu prošaltao i došao u srednju i dalje nastavio s takvim navikama, to se odmah vidi po ocjenama. Ti u gimnaziji ne možeš očekivati' (nije sad da vrijeđam osnovnu školu), ali ima zbilja, u osnovnoj školi puno tih rupa gdje se može vrlo lako podignuti' ocjene i doći' do određenih lakših puteva za napredovati'. Dok u srednjoj školi, pogotovo u mojoj, više nema tih prešaltavanja i onda oni valjda sami skuže u neko doba kako koji profesor funkcionira i da im je vrijeme da počnu učiti' na neke druge načine. (S2)

Međutim, iskustva sudionika pokazuju i kako postoje pozitivni primjeri samoregulacije kod učenika koja se primijećuje u učeničkim bilježnicama.

Što se tiče učenja, ima djece koja su sama već jako, jako dobro samoregulirana. Ja to prije svega vidim u bilježnicama (...) Izuzetno dakle, lijepa obrada obrada informacija, izuzetno lijepe sheme koje su si oni dakle napravili u bilježnici kako lakše uče. Oni meni to pokažu, ja vidim te bilježnice, neke bilježnice su stvarno ono, Biblija za učenje. Tako da to sve ovisi od pojedinca. (S2)

Na tom tragu, iskustva sudionica istraživanja iz srednje strukovne škole pokazuje kako učenici dolaze u srednju školu s već postojećim strategijama učenja. Dio iskustva ukazuje na specifičnosti srednjeg strukovnog obrazovanja, te primjenu izrade shematskih prikaza, dok dio iskustava upućuje na važnost poticanja učenika na primjenu strategija učenja prvenstveno iz razloga što će dio učenika i nakon završene srednje strukovne škole nastaviti svoje obrazovanje.

Ja sad nisam sigurna da li bi mi trebali se potpuno izuzeti iz toga da mi njih učimo kako učiti jer okej, oni imaju jedan svoj koncept, usvoje nekakav način učenja u osnovnoj školi ili razviju nekakvu svoju tehniku koja njima najbolje odgovara i oni su kao u srednjoj školi već razvijeni i oni znaju na koji način će oni nešto učiti. Ali srednja škola je specifična, pogotovo strukovna škola. Tu su predmeti koji su zahtjevniji, drugačiji. I mislim da mi nastavnici i zaista trebamo izdvojiti malo, i mislim da to zaista i radimo, da im pokazujemo na koji način će najbolje usvojiti nekakve činjenice, kako će, ne zapamtiti, nego razumijet nešto bolje (...) Mislim da im mi tu trebamo pomoći pronaći najbolji način za učiti, ali vjerujem da svaki nastavnik kroz svoj predmet pokušava učenicima objasniti nešto na drugačiji način. Ima dosta kolega koji to zaista i implementiraju i primjenjuju mentalne mape jer je to djeci i lako za prepoznati, povezati, vizualizirati. Dosta je shematskih prikaza i grafičkih prikaza gdje oni mogu vidjeti način kako sustavi funkcioniraju, tako da je to jedan u struci dosta zahvalan primjer prikazivanja i pamćenja nekih informacija (...) Oni u prvoj godini još uvijek fizički rukom crtaju tehničke crteže i to je meni recimo iznimno drago jer mislim da on ne može u potpunosti razumijeti sve ako nešto ne isproba sam izraditi na papiru. Piši, briši, griješi i to je onako nekako po meni jedan dobar element za naučiti. (S4)

Ja ih dalje dobivam u trećem i četvrtom srednje i u načelu su do tada već strategije učenja zapuštene. Znači, oni sami kažu da su, kad su bili mlađi ili kad su bili sasvim mali, crtali umne mape i tako sve nešto, ali da su u srednjoj školi prestali s tim jer im je recimo oduzimalo previše vremena. Druga stvar, ionako su sve morali znati napamet, pa nije od toga bilo nikakve koristi što oni nešto razumiju. Ali ja ih, ne znam, bez obzira na to, ja im uvijek, uvijek ih potičem (...) Zapravo ih malo pokušam i podsjetiti na te neke vještine učenja koje su znali, ali koje su negdje putem zaboravili i prestali ih primjenjivati (...) Ja mislim da ih treba poticati jer će puno njih

ipak studirat' bez obzira što je riječ o strukovnim školama. Dosta njih će makar pokušat' studirat' ili će studirat' barem na veleučilištima. Tako da u svakom slučaju mislim da je opravdano. (S3)

S druge strane, polazeći iz svoje vlastite perspektive cjeloživotnog učenja, iskustvo sudionice govori o tome da je važno poučavati učenike kako učiti i to uz zanimljiv nastavni sadržaj koji će učenicima omogućiti priliku za vježbanje strategija učenja.

Ja ti mislim da se uči cijeli život, pa se može učiti i kako učiti cijeli život. Ja po sebi vidim da ja učim stalno i da stalno zapravo vidim na koji način si sve mogu olakšat' i na koji način mogu stvarat' tu svoju mrežu učenja. Tako da ja zbilja mislim da se može (...) To je sad stvar navike, to je nešto drugo, motivacije, volje i tako dalje, ali može se sigurno, pogotovo ako im se da neki zanimljiv sadržaj na kojem će oni to vježbati. (S5)

U sljedećem potpoglavlju predstaviti će se analiza odgovora sudionika istraživanja na pitanja o tome koje aktivne nastavne metode i suradničke oblike rada primjenjuju u svojoj nastavi, a koje potiču kritičko mišljenje kod učenika, te što misle o njihovim prednostima za učenike i njih same kao nastavnike.

6.1.3. Aktivne nastavne metode i suradnički oblici rada

6.1.3.1. Primjena aktivnih nastavnih metoda

Kada govore o nastavnim metodama koje primjenjuju u poučavanju za kritičko mišljenje sudionici istraživanja se često referiraju na **dijalošku metodu**, te spominju metodu razgovora u terminima strukturirane debate, rasprave, diskusije ili vođene rasprave (nakon odgledanog videa ili pročitanog teksta).

Znači doslovno samo razgovor. Gledala sam one metode koje se vode kao metode za poučavanje za kritičko mišljenje. Dovoljna je rasprava. Jedan moj idealan sat je bio blok sat, između je bio veliki odmor i baš mislim da smo Descartesa radili, uvodila sam ih u skepticizam, film Matrix, mozgovi u posudi... I odradila sam prvi sat, sjedila sam na klupi među njima, zvonilo je, oni su svi ostali u razredu i dalje nastavili raspravljati. Ja sam rekla: „Ali djeco, zvonilo je, odite jest', pa ćemo se vratit', pa ćemo nastavit'.” Ne. Oni su 25 minuta još pričali o tome svemu (...) Ali ono, baš kad su se uhvatili za to, kad su me krenuli ispitivat' 100 pitanja. Kad god mi netko postavi dobro pitanje, meni je to već super. To su najbolji sati. I ispadne super jer... samo rasprava, rasprava, rasprava. (S1)

Sudionica također nadodaje kako često organizira strukturirane debate: *Organiziram strukturirane debate (...) toga češće na Etici imam nego na Filozofiji, ali može se i na Filozofiji (S1).*

Neka iskustva sudionika istraživanja ukazuju na primjenu diskusije nakon pogledanog edukativnog videa ili nakon pročitanog teksta.

Diskusija: recimo obično kad nešto pročitamo ili pogledamo određeni video. Evo, jučer smo imali temu kemoterapije, što je jako teška tema za treći razred, oni su to sve lijepo prihvatili, pogledali smo TED-Ed video i onda smo pokrenuli diskusiju o tome kad se počelo s kemoterapijom, koji su učinci, pozitivni, negativni, ... Onda su dobili tekst gdje su morali pročitati neke stavove ljudi vezane uz rak i onda za i protiv i onda smo tako (...) Imamo određeno vrijeme, dam im nekih deset, petnaest minuta i onda krećemo s diskusijom i onda svaki par mora ukratko obrazložiti svoje stavove u vezi onoga što je pročitao. (S2)

Buchberger (2012) navodi kako su kritičko slušanje, čitanje i pisanje podaktivnosti kritičkog mišljenja. One se mogu povezati s navedenim primjerom iz prakse jer također uključuje elemente analize i vrednovanja tvrdnji, pronalaženja opravdanja za tvrdnje koje se zastupaju, traženje manjkavosti postavljenim tvrdnjama i usporedbu s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama nakon čega je potrebno i iznijeti vlastiti stav (Buchberger, 2012).

Jedno od iskustava sudionice istraživanja govori o načinu na koji se nastavna metoda vođene rasprave primjenjuje u srednjoj strukovnoj školi. Sudionica pritom ističe kako je važno da učenici ipak i zapišu glavne zaključke u svoje bilježnice jer inače smatraju da ako su raspravljali o nekoj temi, da ništa konkretno nisu ni radili.

Tjeram ih da imaju svijest da smo mi na satu nešto radili jer oni, kad mi raspravljamo, kažu da nismo ništa radili, samo smo raspravljali. Znači, sigurno će biti 10 do 15 minuta pet ključnih rečenica da zapišu. Onda ćemo sigurno imati neki tekst na temelju kojeg ćemo nešto raspraviti ili trebaju primjerice predvidjeti nešto, ili trebaju dati nekakve svoje prijedloge za nešto ili neki video. Sada smo govorili o oblicima političkog djelovanja i onda smo pogledali video kada Zvonimir Boban udara milicajca na utakmici Dinama i Crvene zvezde devedesetih. I onda ja njih pitam: „Je li to političko djelovanje?“ I onda sad oni raspravljaju je, nije, kako sve to ide, i onda ih ja vratim na ono što smo prije objasnili, a to je da političko djelovanje uvijek mora podrazumijevati slobodu sudjelovanja i dostojanstvo. Onda oni opet kažu: „Pa dobro nije politički, mislim je, razbio mu je glavu i to je nasilje ali je opravdano političkim kontekstom u tom trenutku.“ Onda smo zajedno došli do zaključka da je to često problem političkog

djelovanja, što najčešće nije u skladu s tim neakvim vrijednostima političnosti, demokracije i tako dalje, nego je samo cilj politički i tako. (S4)

Svaka metoda ima nešto svoje, ne znam koju bih izdvojila. Ja osobno volim uč' u tu učionicu i provest' vrijeme tamo, a sad na koji način, koju metodu da izdvojim, evo možda vođena rasprava, razgovor s njima je nekako meni odlična metoda (S3).

Uz primjenu nastavne metode vođene rasprave, iskustvo sudionice istraživanja ukazuje i kako često potiče učenike da sami jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore.

Uglavnom, ono što sam ja primijetila je da zapravo oni jako dobro funkcioniraju i kroz tekst i kroz bilo koji sadržaj kad su vođeni pitanjima (...), pa ja vrlo često njih puštam da oni zapravo postavljaju jedni drugima pitanja, ali nekad čak i nisu samo pitanja. Sad je bilo jako zanimljivo, radili smo, sad zadnji sat, višeznačnost i jednoznačnost. Krenem s konotacijom i denotacijom da bi došla do metafore, dekonstrukcije metafore, pa onda metafora kao književno sredstvo i metafora u jeziku. Dala sam im dvije rečenice, jedna je glasila: „Umrla je od cerebralne hipoksije”, a druga je glasila: „Umrla je moja baka.” I sad zamisli, oni sablaženi s tom bakom, a ja sam namjerno izabrala nešto što će izazvat' vrlo burnu emotivnu reakciju. I znači te dvije rečenice su dovoljne za poticanje cijele rasprave oko nečega što nije analiza književnog djela, nego je zapravo dekonstrukcija jezika i kako jezikom identificiramo stvarnost i kako kreiramo jezikom stvarnost. Tako da, samo dvije rečenice mogu bit' dovoljne da se zapravo tu razvije neka rasprava. Tu nisu moja pitanja bila bitna, tu su oni sami krenuli u to, a nekad zapravo dobiju i neke materijale i onda na temelju toga oni sami izvlače pitanja i onda zapravo jedini druge potiču na razgovor, suprotstavljaju mišljenja. Mislim, svašta! (S5)

Forum za slobodu odgoja (2016) piše o vođenom čitanju i raspravi pri čemu se ističe kako su upravo nastavnikova otvorena pitanja ključna jer potiču učenike da reflektiraju o pročitane. Također, navode i kako je za aktivnu nastavu ključan element i interakcije među učenicima pri čemu jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore.

Nastavna metoda koju sudionici istraživanja primjenjuju uz vođenu raspravu je i **analiza tekstova**. *Analize tekstova su mi u Filozofiji ključne, znači pročitaj tekst, odgovori na pitanja, ili uz vođeno čitanje, dio po dio, pa objašnjavamo (S1).* Iskustva sudionika također ističu primjer rada na tekstu i važnost vještine čitanja.

Znači imaju nekakav zadatak gdje trebaju pročitati nekakav tekst, recimo novinski članak ili recimo nekoliko tvrdnji što je najbolje učiniti u nekom trenutku i onda od njih tražim da izaberu

onu misao koju smatraju najvažnijom, pa daju razloge zašto upravo to jest najvažnije u ovom trenutku, procjene tko je od, ne znam, navedenih subjekata, možda nekako najrelevantniji, za što, tko predstavlja koga, nekakve takve vježbe - to je što se tiče čitanja. Mislim da je čitanje jako važna vještina na kojoj će se i dalje morat radit jer se čita sve površnije. (S3)

Nastavna metoda koju sudionici istraživanja primjenjuju u svojoj nastavi su različiti **scenariji budućnosti**: *Opet tu budu nekakvi scenariji budućnosti (S3).*

Sad smo ti recimo imali zadatak izrade projekcija što će se događati u budućnosti uz Jadransku obalu vezano uz klimatske promjene. Oni su na temelju nekih stvari koje su se već dogodile u svijetu, uzročno zbog klimatskih promjena, morali su projicirat' što bi se dogodilo u Jadranu sa socio-ekonomijom, s ribarstvom da masa ljudi kada se podigne razina mora naglo iseli u velike gradove prema kontinentu. (S2)

Sljedeća nastavna metoda koju sudionici istraživanja primjenjuju u nastavi kako bi kod učenika potaknuli kritičko mišljenje je **igra uloga**. Igra uloga se primjenjuje kao metoda učenja kroz igru kako bi se kod učenika potaknula aktivna izgradnja znanja, te stvorilo pozitivno nastavno ozračje. Đurić (2009) piše o metodi igranja uloga kao izvrsnom preduvjetu za usvajanje novih znanja kroz vlastito iskustvo. Igru uloga moguće je osmisliti na način da je ona razrađena (pri čemu su unaprijed dogovoreni scenarij i uloge učenika) ili spontana (pri čemu su definirane okvirne smjernice, dok igru uloga vode osobna iskustva učenika) (Jensen, 2003).

Kad smo radili Fedru: Fedra ima muža koji je kralj, ali on je stalno u nekom ratu, vojsci, nikad ga nema, ima sina koji ima 25 godina, zgodan je i pametan i sve super i onda se na kraju zaljubi u njega. I na kraju cijela tragedija, ona ubije i dobro, da ne idem u fabulu. Ali to sam recimo radila tako što se jedan dio učenika morao pripremiti na način da je psihoterapeut, jedan dio je bio Hipolit, jedan je bio otac i jedan je bio majka (...) Imali smo i simulirano suđenje za Zločin i kaznu gdje su isto bile podijeljene uloge i isto je bilo izvrsno. (S5)

Iskustva u primjeni nastavne metode igre uloga opisana su i na prethodno spomenutim primjerima jednog od sudionika istraživanja.

Govorili smo kako je epidemija poput COVID-19 utjecala općenito na eko-sustav i kako je čovjek utjecao da COVID-19 polako pokaže svoje pravo lice i dođe iz divljine u eko-sustave koji su bliže nama. I onda su oni recimo dobili kartu i dao sam im koordinate da lociraju žarište epidemije i morali su poznavati Geografiju da bi uopće mogli doć' do rješenja. Locirali su recimo da je na Dugom otoku izbila epidemija ospica i onda su na temelju informacija od

Epidemiološkog zavoda o ospicama morali predložiti mjere zaštite. Oni su bili krizni stožer koji je morao predložiti mjere zaštite i točno one mjere koje će poduzeti prije nego dođe hitna, odnosno Epidemiološka služba na otok. I onda su predstavili te svoje smjernice. To je recimo bilo jedan primjer. Drugi primjer je bio HIV, AIDS. Dobili su koordinate jednog malog udaljenog otoka u Hrvatskoj, to je bio Lastovo. I oni su morali kao grupa stručnjaka napraviti radionicu kako će ljudima koji nemaju pojma o AIDS-u objasniti o čemu je riječ i na koje načine se prenosi, ali su morali didaktički osmisliti da to bude zabavno, ne suhoparno i onda su svom razredu napravili radionicu i razred su zapravo bili otočani koji su onda sudjelovali u radionici. (S2)

Osim strukturirane debate, rasprave, diskusije ili vođene rasprave (nakon odgledanog videa ili pročitano g teksta), međusobnog postavljanja pitanja, rada na tekstu, scenarija budućnosti i igre uloga, iskustva sudionika istraživanja također pokazuju kako je u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje važna i **metoda demonstracije**. Metoda demonstracije temelji se na istovremenom pokazivanju predmeta demonstracije i misaonom aktiviranju učenika pri čemu učenici mogu promatrati predmete, procese ili pojave i na temelju toga samostalno izvoditi procese uopćavanja i obrade informacija (Lavrnja, 1998). U nastavku teksta slijedi prikaz odgovora povezanih s tom nastavnom metodom i primjene u kontekstu srednjoškolskog strukovnog odgoja i obrazovanja.

Meni se pokazalo najučinkovitije pokazati sama. Znači, na početku pokazati sama kako to možda mogu napraviti, pa na primjer kažem ovako: „Evo, ja ću uzeti sada ovaj papir, pročitati ću zajedno s vama članak, onda ću osmisliti pitanja o članku i onda ću...” Znači kao da ih vodim. Neki kažu da je jako dobra vježba recimo simultano s njima raditi. Znači ako ja njima zadam zadatak: „Izradite govor od 10 rečenica kojim iskazujete stav o nečem i nečem...” Čak je dobro recimo i da ja to istovremeno s njima pišem, ali obično za to nema vremena jer moram držati malo discipline, pa onda ja nekako više gledam to na način da im kažem: „Probajte tako da u prvom dijelu napravite to, u drugom dijelu to.” Znači, kao da ih malo uvedem, (...) to bi bila nekakva demonstracija, tako nekakvog pokazivanja kako to napraviti, što znači vrijedi za sve, pa ću ja ako treba dati prosudbu koja će reći: „Evo otprilike ovo će biti jedna moja prosudba ili bi ta prosudba mogla zvučati ovako”, pa ću dati dva primjera nekakvih prosudbi. (S3)

Što se tiče nekakve primjene u nastavi, ako uzmem u obzir obradu nekog programa (Word na primjer), ono što se meni pokazalo odličnim da zajedno radimo oni i ja (...) Naravno da u početku uvijek kroz nekakav uvod popričamo o tome što ćemo u tom programu raditi, koje ćemo

elemente obradit' taj sat, pogledamo i gdje se oni nalaze i onda kad krenemo realizirat' zadatak. Radim zajedno s njima, ta demonstracija je nekako povezana paralelno sa odrađivanjem zadataka. (S4)

Osim metode demonstracije, neki sudionici istraživanja primjenjuju **istraživačke nastavne metode**, te **nastavne metode kreativnog izražavanja**, odnosno potiču svoje učenike da sami kreiraju određeni proizvod ili materijal za neku ciljanu skupinu pri čemu se kombiniraju neke od prethodno navedenih nastavnih metoda i povezuje i aktivno primjenjuje sadržaj nastave s drugim nastavnim predmetima i životom izvan škole.

Lani smo išli u vrtić, oni su morali proučit' Montessori pedagogiju, sintetizirat' to znanje i napraviti' didaktički materijal za djecu po Montessori pedagogiji temeljen na biološkom konceptu. Znači, odabrali su nekoliko tema iz Biologije koje smo radili, za uzrast od 3 do 6 godina i taj materijal su predstavili djeci, vidjeli kako djeca funkcioniraju s tim materijalom. Morali su napisat' na hospitacijski list kako je dijete reagiralo, što je bilo pozitivno, a što negativno i na kraju u rezultatima onda što bi trebalo poboljšat' kod materijala ili ako je dijete prihvatilo materijal, znači da je u skladu s konceptom Montessori. (S2)

Recimo meni se to odlično pokazalo upravo za ove neke programe kao što je Word. Nema smisla da oni sad ponovno uče neke alate tako da uvijek pronađem rezultat kojeg moraju na kraju imati (to su ovi programi iz predmeta Konstrukcije, gdje oni moraju napraviti na kraju nekakav proračun, izračun ili elaborat). I onda će oni kod mene u biti naučit' te alate, pisanje jednadžbi, oblikovanja naslovnih stranica, što je njima u konačnici dovoljno da oni na kraju mogu i izradit' taj program za drugi nastavni predmet. Tako su i prošle godine iz Fizike: tri prva razreda su izrađivali filmove u parovima, i to je bilo odlično jer su imali točno određene elemente koje moraju obuhvatit', imali su slobodne ruke napraviti' što god žele od pokusa iz Fizike (...) Ja im pokažem ali onda oni odrade onaj veliki dio zadatka i posla, oni baš fizički moraju snimit' filmiće, obraditi ih. Ja im kažem što trebaju odraditi', koje elemente moraju imati' tehnički izvedene, a onda i na nekom drugom predmetu to vrednuju. Tako da mi je to odlično, zahvalno i rezultati su odlični, puno bolji nego prije dvije, tri godine kada smo sjedili na satu i kada su izrađivali nekakav filmić od sličica i ne znam ja čega. (S4)

Shively, Stith i DaVia Rubenstein (2016) takav proces opisuju kao kreativan i inovativan jer učenicima omogućuje da sintetiziraju postojeće znanje, analiziraju svoju perspektivu i potrebe drugoga, izvode implikacije, samostalno kreiraju rješenja, prototipiziraju i testiraju svoje finalne proizvode pri čemu naglasak nije na samom rezultatu već cijelom

procesu usvajanja vještina. Lavrnja (1998) u tom kontekstu piše o **operacijskim** (praktičnim ili radnim) metodama koje učenike stavljaju u različite situacije aktivnog odnosa prema predmetu učenja u kojima se upoznaju s tim situacijama, stječu znanja i iskustva o predmetu rada, upoznaju različita sredstva za rad, te praktično primjenjuje usvojeno znanje pri čemu je naglasak na pretežitim aktivnostima samih učenika.

Sljedeća nastavna metoda koju sudionici istraživanja primjenjuju u svojoj nastavi je **World Café: Imamo i World Café, gdje se zapravo oni, jedna grupa radi jedno pa se rotiraju i tako, to je vrlo često** (S5). Prema Gambiroži i Penić (2018) metoda *World Caféea* se u neformalnom obrazovanju koristi za razmijenu ideja ili mišljenja o određenoj temi ili temama na način da domaćini sjede za svojim stolovima, a sudionici im se pridružuju u vremenskim intervalima od po nekoliko minuta. Nakon svakog ciklusa, sudionici se izmjenjuju, prelaze k novim stolovima, dok domaćini novu grupu sudionika uvode u razgovor koji se odvijao u prethodnoj grupi i dalje zajedno nadograđuju rezultate rasprava. Nakon svih krugova razgovora, svi domaćini predstavljaju (najčešće vizualne) zaključke ostalim grupama.

U ovom potpoglavlju dao se pregled analize odgovora sudionika istraživanja i uvid u primjenu aktivnih nastavnih metoda: dijaloške metode (metodu razgovora u terminima strukturirane debate, diskusije ili vođene rasprave, međusobnog postavljanja pitanja u okviru nastave (nakon odgledanog videa ili pročitanoog teksta)), dokumentacijske metode (metoda rada na tekstu), demonstracijske metode, istraživačke metode, operacijske metode i metode kreativnog izražavanja uz ostale inovativne metode koje uključuju kombinaciju prethodno navedenih: igra uloga, scenariji budućnosti i *World Cafée*.

U sljedećem potpoglavlju predstaviti će se analiza odgovora sudionika istraživanja na pitanje o tome koje oblike rada koriste u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, dok će se u posljednjem dijelu ovog potpoglavlja zaključno predstaviti iskustva sudionika o prednostima primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada za učenike i za njih same.

6.1.3.2. Primjena suradničkih oblika rada

Iskustva sudionika govore o tome kako često primjenjuju rad u paru: *Vrlo često radimo u paru* (S5); *...izrađivali su filmove u parovima* (S3) iako također primjenjuju i rad u grupama. U svojim odgovorima sudionici istraživanja referiraju se na iskustva u primjeni metode slagalice.

Radimo tipa grupni rad slagalice. Uglavnom, slagalica ide tako da imaš matične grupe i ekspertne grupe i onda se podijeliš u četiri grupe koje su mi matične grupe, onda svaki član te grupe ide u ekspertnu grupu koja istražuje neki dio i sve i onda se vraćaju u matične i onda zapravo sklapaju cjelinu. (S1)

Ponekad ih podijelim po onoj slagalici pa je prva, druga, treća, četvrta, pa se oni vrata u svoje grupe, pa to objašnjavaju jedni drugima. (S3)

Vrlo često radimo neke vježbe koje su koncipirane tako da su rad u grupi, ali da se zapravo nitko u grupi se ne može izvuć' jer svaki sljedeći član grupe ovisi o onom prethodnom. Često radimo to. Kad sam radila komunikaciju, sve smo odradili zapravo kroz grupni rad i kroz rad u paru. (S5)

Osim primjene suradničkih oblika rada, dio sudionika istraživanja referirao se i na primjenu frontalnog oblika rada. Frontalni oblik rada se često povezuje s tradicionalnim pristupom obrazovanju i primjenom monološke metode rada čija je bit u tome da se svi učenici nalaze pred istim ciljevima i zadacima učenja i da je njihova aktivnost primarno usmjerena na nastavnika, a ne na međusobnu interakciju. Iako tako shvaćen frontalni oblik rada ima svoje mane jer učenike stavlja u pasivnu ulogu i receptivno usvajanje znanja te ne uvažava prethodna iskustva učenika, Lavrnja (1998) piše o tome kako je moguće i u uvjetima frontalnog oblika rada postići interaktivnu nastavu. Tome u prilog idu i iskustva nekih sudionika istraživanja kada govore o primjeni kombinacije frontalnog oblika rada, te rada u grupama.

Poštujem tradicionalne oblike, užasno volim frontalno i draže mi je kad frontalno objasnim prvih 10 minuta sata ono što ja želim, što trebam, što smatram da je važno i nakon toga moderiram nastavu tako da metodički napravim određeni materijal, objasnim im što trebaju raditi i na koji način, podijelim ih u grupe, svaki put druga grupa (...) Uglavnom, nakon toga ja samo moderiram, idem od grupe do grupe, ja se još uvijek smatram aktivnim, nije to da ja sjednem i blejim u mobitel nego idem okolo i što treba tu sam (...) Poštujem frontalno, mislim da je to važno, ali mislim da s vremena na vrijeme treba poticati taj timski rad i da svatko da svoj dio kolača u timskom radu, da razumiju da je bitan sam proces kojim su došli do samog proizvoda, a ne samo proizvod koji dobiju. (S2)

Uvijek postoji i jedan dio u kojem ja nešto objasnim. Mislim da je to i dalje neophodno, pogotovo ova djeca kojoj sad predajem, to nisu djeca Škole za život, ona su obrazovana u uobičajenim dosadašnjim putem, a to je da su odslušali jako puno predavanja samih po sebi tako da... Recimo da baš oni u potpunosti sami iz nekakvih materijala koje ja priprelim

izdvajaju najznačajnije, bilježe, to malo ne ide, pogotovo ne u strukovnoj školi. Dakle, jedan zadatak na satu će svakako bit' posvećen tome da ja nešto objasnim i da oni to zapišu. Koliko god glupo zvuči, ali za učenike strukovnih škola je jako važno da pišu. Znači, u protivnom, oni nemaju ni bilježnice, a onda to rezultira time da nemaju iz čega učiti'. (S3)

Iako iskustva sudionika pokazuju kako je u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje izrazito važno primjenjivati suradničke oblike rada (rad u parovima, rad u istraživačkim grupama, timski rad i sl.) i to u kombinaciji različitih aktivnih metoda rada (kao što su slagalica ili *World Café*). Analiza odgovora sudionika istraživanja pokazala je također i kako je nastavnicima također važno primjenjivati i frontalni oblik rada posebice u situacijama kada barem uvodno učenicima monološkom metodom opisuju ili objašnjavaju ciljeve nastavnog sata, očekivane ishode ili im izlažu određeni dio nastavnog sadržaja. Važno je istaknuti kako se frontalni oblik rada ne bi trebao povezivati samo i isključivo s primjenom monološke metode rada. Naprotiv, iskustva sudionika ukazuju na prednosti primjene frontalnog oblika rada ako se ono kombinira s dijaloškom metodom ili ostalim aktivnim nastavnim metodama koje učenicima omogućuju aktivno sudjelovanje u procesu nastave, a koje su detaljnije predstavljene u ranijim odlomcima.

U sljedećem će se potpoglavlju predstaviti analiza odgovora sudionika istraživanja koja govori o tome koje su sveobuhvatne prednosti primjene navedenih aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u nastavi za učenike i za njih same.

6.1.3.3. Prednosti primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada

Prethodno predstavljena istraživanja potvrđuju kako primjena aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada imaju nekoliko prednosti. Primjena aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada pozitivno utječu na kvalitetu učenja, na učeničku sposobnost procjenjivanja znanstvene vjerodostojnosti gradiva i ideja, pronalaženje mogućnosti adekvatne primjene tih ideja u različitim situacijama, sposobnost uvida o zaključcima koji se mogu izvesti iz zadanog teksta, na sposobnost pronalaska zajedničke osnove, te na mogućnost preciznijeg iskaza vlastim riječima i pronalaženje vlastitih primjera (Kvašček, 1977 prema Mrdeža, 2017).

Nadalje, rezultati istraživanja koje je Nikčević-Milković (2004) provela sa studentima potvrđuju kako studenti procjenjuju visoko zadovoljstvo nastavnim procesom koji je aktivan, suradnički, praktičan i kreativan, kritički orijentiran, te također visoko procjenjuju korisnost

aktivnog učenja u kontekstu rješavanja problema, timskog rada, kritičkog odnosa prema gradivu, boljeg pamćenja informacija i njihovoj dugotrajnijoj pohrani.

U istraživanju kojeg su provele Špoljarić, Radišić i Čuletić Čondrić (2018), također na visokoškolskoj razini, studenti su kao glavne prednosti aktivne i suradničke nastave istaknuli: bolju suradnju između studenata i nastavnika, aktivno sudjelovanje na nastavi, samostalno nalaženje rješenja zadataka i veći trud u rješavanju, bolju koncentriranost, zabavniju nastavu, bolju povezanost grupe, osjećaj bržeg protoka vremena, te potrebu manjeg rada kod kuće kako bi se naučio nastavni sadržaj (Špoljarić, Radišić, Čuletić Čondrić, 2018).

Kada govore o prednostima primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u nastavi, analiza odgovora sudionika istraživanja pokazuje kako glavne prednosti za učenike vide u dva glavna područja, a to su usvajanje primjenjivog znanja na zabavan ali i strukturiran način, te stjecanje širokog spektra životnih vještina učenika koji nije isključivo vezan uz sam nastavni sadržaj.

Pa za njih je najveća prednost da nešto nauče i da počnu misliti zapravo (...) Jedan učenik mi je nakon jednog sata rekao: Ovo mi je bio najbolji sat u cijelom školovanju ikad. (S1)

Sinteza znanja, sinteza. Moraju nešto isproducirati, moraju doći do nečega, moraju nešto napraviti što će biti rezultat njihovog sadržajnog znanja. Dakle, nešto što će im koristiti (...) i moraju imati taj red. Oni vole da imaju neki red, ne vole da je kaos. (S2)

Ipak, većina sudionika kao prednost primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u nastavi vide u stjecanju širokog spektra životnih vještina učenika kroz proces osamostaljivanja koji nije isključivo vezan uz sam nastavni sadržaj, a to su: svjesnost sebe i svijeta oko sebe, učenje o pravednosti u radu u paru, socijalne vještine, komunikacijske vještine, te razumijevanje važnosti procesa (učenja), a ne samo krajnjeg rezultata. Također, neki sudionici ističu kako tek kasnije dobiju od učenika povratne informacije o prednostima takvog poučavanja.

Neki su mi se kasnije javili i zahvalili da su stvarno jako puno naučili čak i one stvari koje se čine tada da ne trebaju, kad malo ipak sazriju onda valjda vide koliko to sve ima nekog smisla. Onda mi je baš drago jer ovako kad vidim da sam ih ipak malo potaknula da uče i da promišljaju o svijetu, neki su stvarno stekli jako puno vještina. To je baš ono super. Jedna učenica mi je kasnije poslala poruku: „Hvala vam profesorice, puno ste me naučili, svjesna

sam sebe. '' Znači, ne samo ono što moraju naučit', nego i oni kao ljudi se mogu jako promijenit' ako dopuste da im malo netko pomogne u tom procesu u kojem jesu. (S1)

Najbolje je što se nauče radit' pod pritiskom, odnosno kad su u grupi da jednog dana neće bit' sve tako lako i da će rokovi uvijek bit' ti koji će ih stegnut' oko vrata. Osim time menagementa, vrijeme, opet, socijalne vještine. Dakle, komunikacija u grupi unutar parova, kako pravilno iskomunicirat' određene informacije među sobom, tako da ovaj koji je radio jedno, zna u kratkim crtama u kratkom vremenu prenijet' to onom drugom, da zna otprilike o čemu je riječ (...) i da razumiju da je bitan sam proces kojim su došli do samog proizvoda, a ne samo proizvod koji dobiju. (S2)

Na tom tragu dio iskustava sudionika ukazuje na prednosti odgojnog aspekta u primjeni suradničkih metoda rada u nastavi, odnosno učenja o pravednosti u radu u paru.

Ono što mi je bilo super je što su uvijek bili pravedni. Ja sam im rekla: „Ocjenu koju dobije jedan, dobije timski i drugi'', ali oni su uvijek bili korektni, pa su rekli ako netko nije odradio. Ali opet, radio je u grupi, u grupi je i dobio ocjenu. Nije to fer, ali tu nauče i da nije uvijek sve pošteno. Uostalom, nauče i da su trebali reagirat' ranije, a ne kad su predali zadatak. Onda tu opet dođemo do onog životnog dijela kada nauče i da će neki prolaziti puno lakše i u životu kasnije, snać će se za sebe, ali tu su oni trebali odigrat' ulogu, pa bi bilo drugačije. To su te neke stvari koje ja pokušavam u svojim predmetima odraditi. (S4)

Dio iskustava sudionika istraživanja upućuje i na to da je prednost primjene suradničkih oblika rada u nastavi usvajanje socijalnih vještina učenika.

Škola je sama po sebi neprirodna situacija zato što te spaja s ljudima s kojima se u životu možda nikad ne bi spojio. Škola te zapravo uči kakav je svijet oko tebe (...) Škola te natjera da i s tim koji (onda oni viču jedan drugome: „Neću s tim Srbinom'' i takve stvari. Ja kažem: „Srbin ili ne Srbin, mi ćemo se sada pomiješati. Možda se ni ti njemu ne sviđaš, šta sad, to je to''). Mislim da je to, svakom isto godi malo promijenit' to svoje mjesto. Pokaže se zapravo da je dobro malo... Ovi s Raba ti se recimo svi vole držat' zajedno, njih sedam ti sjedi tamo u čoporu. Mislim da je dobro to razbucat' malo, izložiti ih drugom čovjeku, drukčijem stavu. (S3)

Forum za slobodu odgoja (2016) ističe kako su socijalne vještine preduvjeti suradničkog učenja pri čemu učenici s jedne strane razvijaju pozitivnu međuovisnost i prijateljsku interakciju. S druge strane, radeći zajedno, svaki učenik može pokazati svoje znanje i dominantnu vještinu. To znanje će lako prenijeti vršnjacima, a oni će ga bolje razumijeti. Iako

rade zajedno, učenici razvijaju i pojedinačnu odgovornost za doprinos u realizaciji zajedničkog cilja.

Iskustva sudionika govore i o tome da je najveća prednost aktivnih metoda rada (u ovom slučaju igre uloga) za učenike stjecanje životnih vještina kroz proces osamostaljivanja u sigurnim uvjetima.

To je upravo taj proces osamostaljivanja. Oni zapravo u sigurnim uvjetima ulaze u nekakve životne situacije. I onda se tu moraju izboriti, nemaju tu taj osjećaj da se bore za sebe, nego se bore za neku ulogu, ali zapravo stječu neke životne vještine. (S5)

Osim što primjena aktivnih metoda rada i suradničkih oblika rada u nastavi doprinosi kvaliteti učenja i aktivnom sudjelovanju u nastavi, sposobnosti primjene učeničkih ideja u različitim situacijama i zabavnijoj nastavi, pregled analize odgovora sudionika istraživanja potvrđuje kako primjena aktivnih metoda rada i suradničkih oblika rada još doprinosi i strukturiranom procesu učenja uz sintezu primjenjivog znanja, te stjecanje širokog spektra životnih vještina učenika kroz proces osamostaljivanja, a koji nije vezan samo uz nastavni sadržaj kao što su: svjesnost sebe i svijeta oko sebe, učenje o pravednosti, socijalne vještine, komunikacijske vještine, te razumijevanje važnosti procesa (učenja), a ne samo krajnjeg rezultata.

Kada govore o prednostima primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u nastavi za njih kao nastavnike, analiza odgovora sudionika pokazuje kako je glavna prednost osobno zadovoljstvo. Drugim riječima, sudionici koji primjenjuju aktivne nastavne metode i suradničke oblike rada u nastavi su zadovoljniji svojom nastavom, osjećaju se sretnije, produktivnije i ostvarenije.

A meni je zabavno! Meni ti je najvažnije da ja ostvarim sve ishode i da se pritom zabavljam, samo da mi nije dosadno. Jer ako je škola dosadna, onda je to svima dosadno. I jako mi je to zanimljivo. I gledat njih, kako se oni razvijaju i kako se njihove vještine raspravljanja i argumentiranja razvijaju, kako oni sazrijevaju zapravo kroz te neke situacije, kako nauče, kako primjenjuju nešto što su naučili negdje prije. Znači, vidi se ta konceptualizacija onoga što radim kroz cijelu godinu u tim nekim situacijama. Naravno da je onda to zadovoljstvo. I kad me pitaju kolege: „Isplati li se raditi drugačije?“ Uopće ne mogu u tom smislu razmišljat' o isplativosti. To je zapravo baš ta nesputanost koja se događa u toj nastavi kad se radi tako, to je najveće zadovoljstvo. Jer iz te nesputanosti, taj obrazovni efekt je najsnažniji (...) Tako da, to mi je baš, radost. (S5)

To mene veseli, ja im pokažem, ali onda oni odrade onaj veliki dio zadatka i posla i u konačnici dobijem ono što zamislim i rezultati su odlični. (S4)

U tom kontekstu, Lavrnja (1998) navodi kako se takvim radom omogućuje slobodnije učenje dok se uobičajene uloge u procesima nastave i učenja mijenjaju u korist klime zajedništva i zajedničke odgovornosti za cjelokupan proces učenja.

Osim osobnog zadovoljstva i osjećaja sreće, iskustva sudionika upućuju na to da se primjenom aktivnih metoda rada i suradničkih oblika rada u nastavi oni osobno osjećaju produktivnije jer im takav način rada, osim što kod učenika podiže motivaciju za učenje, kasnije omogućuje i kvalitetniju evaluaciju nastave.

Iskreno, ja se osjećam produktivnije kad s njima radim na taj način zato što znam da sam sam napravio sadržaj i na kraju mogu napraviti evaluaciju nastave i ako oni ocjene da je taj sadržaj dobar, da im je pomogao u određenim segmentima da bolje razumiju to gradivo, meni je to izuzetno veliki plus, zato što sam ja sebi time napravio metodički sadržaj koji na neki način podiže motivaciju za učenje u nastavi Biologije. I to je meni jedan veliki, veliki plus. (S2)

S druge strane, iskustva sudionika govore i o tome kako se primjenom aktivnih metoda rada i suradničkih oblika rada u nastavi osjećaju ostvarenije kada imaju mogućnost realizirati svoje kreativne ideje: *Meni je dobro to što ja volim raditi svoj posao (...) Ali stvarno, jako se potrudim i stvarno imam te neke ideje pa ih uvijek volim realizirati (S1).*

Nakon predstavljene analize odgovora sudionika istraživanja na pitanja o tome koje nastavne metode i oblike rada primjenjuju u svojoj nastavi, a koje potiču kritičko mišljenje kod učenika, te koje su njihove prednosti za učenike i njih kao nastavnike, u sljedećem će se potpoglavlju predstaviti analiza njihovih odgovora na sljedeće obilježje poučavanja za kritičko mišljenje, a koje se odnosi na pridavanje značaja kritičkom mišljenju.

6.1.4. Pridavanje značaja kritičkom mišljenju

Kategorija pridavanje značaja kritičkom mišljenju obuhvaćala je tri pitanja u *Protokolu polustrukturiranog online intervjua* (Prilog 2.), a koja su se odnosila na to kako učenici nastavnika obuhvaćenih istraživanjem znaju da nastavnici cijene njihovo kritičko mišljenje, na koji način nastavnici osiguravaju da se učenicima pruži prilika na nastavi za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, te na koji način, s jedne strane, prihvatiti raznovrsne učeničke ideje i

mišljenja, a s druge strane, učenicima dati povratne informacije i objasniti zašto je neki odgovor ispravan.

Klooster (2001) navodi kako je jedno od obilježja kritičkog mišljenja i to da je ono socijalno, što znači da polazi od različitih perspektiva i da se događa u interakciji s drugima. Jensen (2003) navodi kako učenici uče iz odnosa s nastavnikom i s drugim učenicima, iz odnosa prema nastavnom sadržaju, te iz odnosa prema samima sebi pri čemu je važno cijeniti učenike i nastojati graditi pozitivne odnose te im dopustiti da sudjeluju u nastavnom procesu. Nastavnici koji poučavaju za kritičko mišljenje kod svojih učenika cijene kritičko mišljenje, naglašavaju njegovu relevantnost i izvan odgojno-obrazovnog sustava, osiguravaju učenicima priliku za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, prihvaćaju raznovrsne ideje i mišljenja i vjeruju u sposobnosti svih učenika da kritički misle. Također, učenicima daju povratne informacije i objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić., 2012; Forum za slobodu, 2016).

Te istraživačke nalaze potvrđuju i iskustva sudionika istraživanja kada govore o tome kako njihovi učenici znaju da kod njih cijene kritičko mišljenje. Analiza odgovora ukazuje kako sudionici istraživanja sa svojim učenicima imaju razvijen pozitivan odnos poštovanja i povjerenja koji se kasnije odražava i na nastavno ozračje. U tom kontekstu, neka iskustva govore o tome kako im učenici explicitno to i potvrđuju na način da im daju povratne informacije, nakon nastave ili u osvrtima na kraju školske godine. S druge strane, iskustva također pokazuju kako učenici znaju da se njihovo kritičko mišljenje cijeni zato što od strane nastavnika postoje jasno definirana očekivanja.

Pa dobri su mi, osjetim da me poštuju, stvarno osjetim da me poštuju. To su mi rekle prošle godine moje maturantice s kojima sam i na debate, pa smo malo slobodnije pričale, pa su mi rekle: „Vi ne tražite da mi vas poštujemo, mi vas poštujemo zato jer vi nas poštujete.” Mislim da je to taj neki odnos. (S1)

Mi postupno izgradimo jedno jako lijepo povjerenje i to je nešto što mi se jako sviđa kod moje nastave, što to točno osjetim (...) Mi ti zalijepimo od piturske trake napisana imena i onda ja kažem: „Petre pokušaj nam ti dati odgovor na ovo što sam sad rekla.” I onda on kaže: „Neću!” Ja kažem: „A daj ajde probaj, tu smo da učimo, šta ja znam, daj mi jedan primjer.” Tako da oni vrlo brzo uđu u mot da je dopušteno govorit’, da je poželjno govorit’ i da je prihvaćeno govorit’. S vremenom vidim da im to postane vrlo normalno da mogu govorit’ i ono... Znaju mi poslije napisat’ u tim nekim osvrtima na kraju da im je to bio jedan od rijetkih predmeta gdje

im nitko nije zabranjivao govorit' ili da nisu imali njok u grlu dok govore ili da se nisu bojali ako će pogriješiti nešto ili čak nešto krivo reć' i tako dalje. (S3)

Na tom tragu, iskustva sudionika također ukazuju i na vrlo konkretne primjere načina na koji grade odnos poštovanja sa svojim učenicima i to uz pohvale, razumijevanje i važnu ulogu jasnog pozitivnog nastavničkog stave.

Ti kad dobiješ odgovor na to pitanje koje si postavila, a koje iziskuje kritičko mišljenje, moraš nešto odgovorit', moraš pokazat' neku emociju, nešto. I onda imaš neke riječi koje uvijek pale, recimo: „Izvršno, jako lijepo si to sročila i vrlo mi je drago da sam čuo tvoje mišljenje o tome!” Ili nešto zapišeš na ploču. S obzirom da ima više mišljenja, zapišeš na ploču neke bitne odrednice i onda oni vide da je njihovo mišljenje prihvaćeno i da će se sad samo nadovezat' na nečije drugo, ili možda neće. Dakle, gestikulacije, pohvala, razumijevanje: „U redu, razumijem te, u nekim segmentima se slažem s tvojim mišljenjem i prihvaćam ih, u nekim segmentima baš i ne, ali jako mi je drago da si izrazio/izrazila svoje mišljenje.” Ako ti k'o drvena Marija nakon toga ne kažeš ništa, ili samo: „Aha, hvala, okej, da čujemo još...”, to je već u startu, već u startu si srezala svaku drugu moguću pojavu njenog/njegovog komentara na nekom drugom satu. Tako da, gestikulacija, pozitivan stav prema njima i mogućnost da se to negdje zabilježi što oni kažu da oni vide da su prihvaćeni i da bez obzira što misle drukčije nego svi ostali da ipak taj stav ima neku vrijednost koju su oni izrekli. Dakle prije svega, tu je bitan stav nastavnika i bitan je dakle, kažem, gestikulacija i emocija. Stav, gestikulacija, emocija. Kako ćeš se postaviti prema samom učeniku. Dakle, ne samo pogledat' ga, bok, doviđenja nego ipak imat' nešto što ćeš mu uzvratit' da se on osjeća potvrđeno. (S2)

Nadalje, iskustva sudionika govore o tome kako je važno stvarati pozitivan odnos upravo zbog toga da učenici ne osjećaju strah izreći čak i netočan odgovor.

Ja kad s njima razgovaram o nečemu, sad ću generalizirat' ali kad nešto razgovaramo, raspravljamo, komentiramo, ima nastavnika koji će poslušat' njihovo mišljenje, prokomentirat' će ga, onda ćemo razgovarati, pa ćemo zaključiti da možda to baš i nije tako, nego bi trebalo bit' nekako drugačije, ali ima i onih nastavnika koji će ih kudit' i kritizirat': „Joj kako možeš biti tako bedast, pa kako to, deset puta smo to pričali, ne možeš tako, moraš naučiti” i tako to. Onda oni neće tamo ništa govoriti, naravno, štitit' će, pa naravno, ja bi isto šutila, dovoljno da jednom dobiju pljusku i to je to i tu završavamo. Ja mogu, ne znam, ne boje se reći jer neću ja njih sada zgaziti i kudit' jer oni nešto nisu. Nisu, nisu naučili zato jer. Neću reć' da su trebali naučit', ali ja to zaista ponavljam s njima dosta non stop i stalno ih zasipam pitanjima,

potpitanjima, uvijek se vraćam na neke stvari, ali okej, nisu, dobila sam odgovor, nisu odradili zadaću, nisu sjeli doma i pisali zadaću, i to je razlog zašto oni nešto nisu odradili, ali neće se oni dalje bojat' meni reć neke stvari jer neću ja (...) opuštena je nekakva atmosfera u kojoj oni i komentiraju i raspravljaju i odgovaraju i točno i netočno i svakako i jedan diže ruku ili ne diže. Ali ja njima uvijek govorim ono što su nama govorili, nema glupih odgovora, nema glupih pitanja. Mislim, kažu da uvijek ima glupih pitanja, ali nema glupih odgovora. Nema ni jedno ni drugo jer za svako pitanje postoji razlog zašto postoji se ono postavilo, bilo ono banalno i jednostavno ili bilo nešto kompleksnije, nekakav razlog postoji za njega i onda to što oni imaju potrebu pitati i stalno preispitivati, dapače, to je odlično zato jer znači da su se zainteresirali za nešto. (S4)

Slično iskustvo potvrđuje sudionica istraživanja kada govori o tome kako s učenicima ima otvoren odnos čemu su pridonijela i jasno definirana očekivanja.

Ja sam vrlo otvorena u odnosu sa svojim učenicima. Znači, ja nemam neku ideju da ja kad uđem u razred postajem netko drugi i nemam odnos s njima u smislu da su oni neke brojke, oni su za mene svi individue i živi ljudi i nastojim ih upoznat'. Oni znaju zato što im ja to kažem. To kritičko mišljenje ja na samom početku u svojim kriterijima vrednovanja već naznačim kao nešto što se traži i oni znaju da svaki angažman izvan onog moranja, izvan onog što su pisane provjere, ja cijenim možda i više nego samu provjeru. (S5)

Osim što sudionici istraživanja sa svojim učenicima imaju razvijen pozitivan odnos poštovanja i povjerenja koji se kasnije odražava i na nastavno ozračje, a što potvrđuju učeničke povratne informacije, iskustva sudionika također pokazuju kako učenici znaju da se njihovo kritičko mišljenje cijeni zato što od strane nastavnika postoje jasno definirana očekivanja. Nadalje, kada govore o tome na koji način osiguravaju da se učenicima pruži prilika na nastavi za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, sudionici istraživanja ističu važnost svoje uloge u kreiranju podržavajućeg okruženja za učenje, odnosno svoj karakter i svoju prirodnost uz jasno određena pravila ponašanja od početka nastave. Iskustva pokazuju primjenu praktičnih izraza koje neki sudionici istraživanja koriste uz humor i opuštenost kako bi kod učenika potaknuli razmjenu mišljenja:

Tu ti imaš veliku ulogu. Zato što recimo kad nešto pitaš, onda odmah ideš na komediju. Recimo: „Dajte, pa neću vas pojest’.” Ili: „Molim vas izrazite mi jasno svoj stav, a čak i ako se malo nasmijemo, ako vi budete nešto smiješno rekli, nema veze, šta, pa ljudi smo, je tako? Nasmijat ćemo se. Ako kažete nešto krivo, u redu je, još bolje, bolje reć' nešto krivo nego ništa ne reć'.”

Pa onda recimo, idem po razredu pa kažem: „Bu! Šta šutite ko bubice?“ ili tako nešto. I onda ih ipak malo potakneš, vide da je malo opuštenije i onda ovaj, onda se počnu javljat'. Tako da, trebaš ti malo tu pokazat' neki karakter da ih malo opustiš, da skuže da je sve što kažu da nije... Mislim, da nije krivo, da je vrijedno spomena. Tako da, tu je opet uloga učitelja. Ako učitelj ne potakne tu komunikaciju kroz humor, tu opuštenost, neće ni oni sami. Jer ti ako stojiš i njih nešto pitaš, nećeš dobit odgovor samo tako. Moraš ić' po razredu i jasno i glasno im dat' do znanja da kažu nešto, da se ne boje i onda to upali. Barem do sad... Nisu se svi javljali, ali vidim da iz svakog reda uvijek netko ima nešto za reć'. Tako da, profesor opet tu igra bitnu ulogu. Ako je profesor nezainteresiran, ako mu je samo bitno da postavi pitanje, možda nekom još bolje da on sam sebi odgovori na to pitanje, da ne zadržava sa vremenom, a ima i takvih, onda je to druga stvar. Ali mislim da tu mi igramo bitnu ulogu i tu mi otklanjamo u samom početku neke tenzije koje se javljaju u razredu i onda oni od početka znaju da kad ja nešto pitam (...) Mislim da je tu bitno od početka. (S2)

Ne znam, ta moja prirodnost nekakva što ja budem takva kakva jesam i inače i onda na satu budem takva i ne pazim sad da sve savršeno ispričam, ni da sve savršeno to bude nego jednostavno uđem u tu učionicu (...) Ta ploča, ne znam, ja mu uvijek kažem: „Ja ću ovaj donji dio ploče, a ti ovaj gornji“ i ono... Mislim, to su te stvari (misli na svoju vlastitu šalu na svoju visinu) koje su, tu su, prisutne su, i onda ono, treba ih iskoristit', pa onda eto. Tako da zato mislim da nemam problema u toj učionici i da me djeca uvažavaju i slušam kako kolege imaju, joj ovome je ono, ovome je ono, ovaj je bacio kroz prozor zvučnike. Kako meni nitko ne baci? (S4)

Osim primjerenog humora u nastavi, opuštenost i prirodnost koje sudionici istraživanja koriste kako bi kod učenika potaknuli razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, iskustva pokazuju kako je pri tome važno koristiti zadatke koji učenike potiču na razmjenu mišljenja, te poštivati jasno definirana pravila koja učenicima osiguravaju da mogu iznositi svoja mišljenja bez poruge.

Nastojim to vježbicama uz pomoću kojih svi budu na neki način u zadatku, barem nešto reć' jer kad dvaput nešto kažeš, treći put je ipak lakše. Znači, jako je u stvari opasno ne dovesti ih u situaciju da oni na neki način moraju nešto reć', makar kakvu baljezgariju, neka bilo što kažu, samo da osjećaju da se može govorit', a onda zapravo da je i podržano na neki način. Znači, moraju zadaci bit' takvi da oni iskazuju svoj vlastiti stav, zapažanje, mišljenje, pretpostavke, vjerovanje, i tako dalje. To mora biti uključeno u nastavu. (S3)

Iskustvo sudionika istraživanja govori i o jasno definiranim pravilima (koje povezuju s vrijednosti dosljednosti), a koje učenicima omogućuju razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge.

Odmah na početku školske godine vrlo jasno dam ta pravila ponašanja, što su nam neki postulati iz kojih krećemo i preko kojih ja ne dozvoljavam. Tu sam dosljedna. To je ono što sam ti rekla zašto dosljednost. Ja sam zbilja dosljedna, neke stvari mogu bit' samo takve i ne mogu bit' nikako drugačije. To se odnosi upravo na to da ne smijemo ugrožavat' nikoga i da svatko ima jednaku šansu i priliku i prostor i sve. Da ima pravo bit' to što jest. (S5)

Kada ih se pita o tome kako prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja, a s druge strane učenicima dati povratne informacije i objasniti zašto je neki odgovor ispravan, a neki nije, analiza odgovora sudionika istraživanja pokazuje važnost procesa vođenja do ispravnosti pri čemu sudionici, prema nekim iskustvima, nerjetko paze i da se sami učenici ne osjećaju loše zbog neispravnog odgovora. Neka iskustva sudionika pri tome ukazuju i važnost korištenja i upućivanja učenika na znanstvene činjenice i provjerene izvore informacija.

To je izuzetno bitno. Ako određeni učenici koji su iznijeli svoje mišljenje kažu neke iskrivljene činjenice ili možda netočne činjenice, onda im treba objasniti' kolika je zapravo opasnost od miskoncepcija. Pogotovo u Biologiji, kada imamo određene miskoncepcije, to uvelike može kasnije utjecati na neke naše davne stavove. Mislim da ne treba reć': „Ti si sad sve krivo rekao’’ ili: „Bolje da nisi ništa.’’ Mislim da treba onda navoditi' učenika na znanstvene činjenice, da treba reć': „Slažem se sa dijelom tvog stava, sasvim si točno izveo prvi dio svog mišljenja, ali ovaj drugi dio bih povezao sa provjerenim znanstvenim stvarima.’’ Naveo bi ih na hipotezu i na možda neke izvore gdje su jasno opisani ti koncepti koje su učenici možda krivo razumijeli i onda bi im na neki način možda otklonio te miskoncepcije i pitao naravno na kraju ako je sada jasnije kada smo se poslužili nekim provjerenim činjenicama: „Jeste li sada razumijeli cijeli taj koncept?’’ i onda bi na taj način onda pokušao otkloniti to krivo razumijevanje određenog koncepta. Dakle, znanost, tu bi upleo svakako znanost, opet bi im ponovio da trebamo pravilno pronalaziti' izvore informacija, tako da izvori informacija ono što mi svakodnevno vidimo, bum naslovi sa net.hra, sa Indexa, sa Fiumana... Ali naveo bi ih na neke točne izvore informacija kako bi oni sami, ne da meni vjeruju, nego da vjeruju znanosti i samim tim izvorima koji jasno kažu, po istraživanjima da je nešto točno, a da je nešto krivo. Dakle, lijepo, opet, komunikacijom, iskomunicirati' tako da oni ne osjećaju krivnju što su nešto rekli nego samo da ih usmjeriš na taj drugi dio njihovog mišljenja kojeg su oblikovali, ali ipak treba

paziti na same informacije i gdje su dobili te informacije i potražiti onda pravilne izvore informacija. (S2)

Iskustva sudionika također govore o tome kako iz svakog netočnog odgovora učenika pokušaju dobiti nešto dobro, ističući važnost uvažavanja osjećaja učenika.

Mislim, ponekad oni kažu nešto što nije točan odgovor, ali ja nastojim uvijek iz toga nešto dobro izvući: „Ovaj primjer možda nije dobar za to, ali je dobar za ono nešto drugo”, pa onda oni ne osjećaju se toliko ono, neuspješno, ako tako kažu. (S3)

Ja to obično činim tako što im postavljam pitanja. Znači, oni imaju priliku reći, oni nešto kažu, onda ja postavim pitanje koje znam da će ih dovesti u tu situaciju, u klopku. Ja nikada ne namećem, ne kažem: „E nije to istina, nego je ono”, nego postavim pitanje: „Što u ovoj situaciji? Kako objašnjavaš to?” Ili takvo neko pitanje koje ih dovede do toga da sami moraju zapravo spoznati neku novu stvar ili odustati od svog temelja iz kojeg su krenuli (...) Da, da, često se događa da u tom procesu i promijene mišljenje. Nekad baš nisu sretni, nekad se ovaj... opiru, ali zapravo ne nalaze argumente, pa onda moraju pristati na to. (S5)

Upravo se navedeno iskustvo sudionice istraživanja povezuje sa Sokratovom metodom poučavanja koja sadrži elemente kritičkog mišljenja. Sokratova dijalektika, odnosno vrsta raspravljanja u živom razgovoru, sastoji se u tome da je Sokrat (469-399 pr.n.e) kroz razgovor s drugima (učenicima), ukazivao na nedostatke u znanju, otkrivao proturječnosti, pronalazio pogreške u shvaćanjima i tvrdnjama te na taj način zapravo pomogao učeniku otkriti istinu. Taj put ima dva stupnja: ironiju i majeutiku (Zorić, 2008). Prvi stupanj, ironija, uključuje dijalog koji učeniku otkriva njegovo vlastito neznanje pri čemu sam shvaća da je ono u što je do sada vjerovao najčešće tek prividno znanje, zatim bi u drugom stupnju Sokrat vještim propitivanjem pomogao učeniku da u sebi pronađe ono pravo znanje vjerujući da istina već postoji u svakom čovjeku. Drugim riječima, Sokrat je nastojao učeniku probuditi mišljenje na način da kod njega izazove sumnju u vlastita vjerovanja, a tek nakon što mu vjerovanje pokoleba, pomogne da pronađe put k istini. Sokratova metoda se i danas primjenjuje u nastavi (Bolčević, 2015; Zorić, 2008), a njena osnovna prednost je u tome se na taj način svrhovito i trajno razumije, shvaća i pamti – učenike se potiče da aktivno i samostalno rješavaju probleme povezujući nove sadržaje s prethodnim, povećava sposobnost rasuđivanja i samosvjest, a nastavniku omogućava uvid u razumijevanje i znanje učenika.

U sljedećem će se potpoglavlju predstaviti analiza odgovora sudionika istraživanja na sljedeće (i posljednje) obilježje poučavanja za kritičko mišljenje koje se nadovezuje na prethodno predstavljena iskustva, a koje se odnosi na nastavno ozračje.

6.1.5. Nastavno ozračje – opušteno, ali radno

Nastavno ozračje je atmosfera u kojoj se provodi odgojno-obrazovni proces, a koji učenici osjećaju kao ugodno ili neugodno. Podržavajuće, tolerantno i pozitivno nastavno ozračje nastaje kada kod učenika prevagnu ugodni osjećaji, a za njega je u većoj mjeri odgovoran sam nastavnik (Bognar i Matijević, 2005). Jurčić (2014) navodi kako ugodno, radno i podržavajuće nastavno ozračje postoji kada učenici i nastavnik međusobno komuniciraju, jedni druge podržavaju i pomažu jedni drugima, uzajamno se prihvaćaju i uzimaju u obzir uzajamne potrebe i ciljeve, a očituje se u četiri dimenzije: nastavnikova podrška, razredna kohezija, ispitnu anksioznost i opterećenje učenika.

S druge strane, učenici procjenjuju kako su u takvom nastavnom ozračju bolje koncentrirani, imaju osjećaj da im vrijeme na nastavi brže prolazi, zabavnije im je, te osjećaju bolju povezanost s grupom (Špoljarić, Radišić i Čuletić Čondrić, 2018).

Kada ih se pita na koji način bi opisali nastavno ozračje koje vlada na njihovoj nastavi, analiza odgovora sudionika istraživanja pokazala je kako nastavno ozračje opisuju kao opušteno, ali radno: *Opuštena je nekakva atmosfera* (S4).

Meni su učenici dobri na nastavi, više-manje (...) s ovima s kojima sam malo više pričala šta radim i kako, pa su mi uvijek rekli: „Kad se radi, se radi i nema tu sad nećemo.” Ako kažem da se nešto napravi onda se to i napravi. I šalimo se i stvorim jednu opuštenu atmosferu, nekad se osjećam k'o komičar ispred katedre, ono uzimam neke primjere blesave, pa ono malo da se i oni opuste i nasmiju jer je to jako bitno da bi postavljali pitanja (a ne ono idem na wc), da bi oni mogli početi iznositi svoje mišljenje. To je jako bitno. Zato je meni vrlo bitno da je atmosfera opuštena, ali i radna, a to uopće nije lako postić'. (S1)

Pa mislim da je u razredu dosta opušteno ozračje (...) do sad mi zbilja nitko nije rekao da se osjeća neugodno na satu, nego dapače, uvijek svi ističu da je atmosfera vrlo ugodna. Kako mi je jedna učenica rekla, to je bilo ful smiješno. Rekla mi je: „Profesorice vi ste jako zahtjevni, ali na neki sasvim drugačiji način.” (S5)

Osim što nastavno ozračje opisuju kao opušteno i radno, kada govore o tome na koji način prepoznaju da se učenici u takvom ozračju osjećaju slobodno izraziti svoje mišljenje, analiza odgovora sudionika istraživanja ukazuje na činjenicu da su svjesni kako su potrebe učenika različite, te kako neće svi učenici, čak ni u opuštenom nastavnom ozračju, biti slobodni izraziti svoje mišljenje, prvenstveno zato jer imaju takvu osobnost.

Ne, ne, ima učenika koji jednostavno ne žele pričat' pred razredom, jednostavno ne žele, ali ono, pokušavam doći i do njih. Ponekad uspijem, ponekad ne, dobro, jer nekako jednostavno, ima različitih učenika koji uče na različite načine i jednostavno normalno je da neće svi htjet' sudjelovat' u raspravama, uvijek tu ima par glasnih pojedinaca. Ali bitno je ono, uspjjet' nekako doći do njih. (S1)

Uvijek u razredu imaš one koji su, koji žele pričat' i one koji ne žele. Odnosno, kojima je draže pisano izražavanje, koji će radije nešto napraviti'. Ja nekako nastojim poštovat' tu osobnost učeničku i ne inzistirat'. Ako ja znam da je nekome beskrajno neugodno govoriti, pa neću mu onda baš ono: „Ajde sad ti moraš nešto reć'”. Ja ih imam puno, ja ih imam četiri sata tjedno, to je puno, Hrvatski jezik je u tom smislu u nekom boljem položaju jer ja njih znam. Ja ih vrlo brzo jako dobro upoznam i onda ja točno znam otprilike tko kako diše, tko će gdje funkcionirat', pa onda nekad postavljam neka pitanja ili kreiram situaciju u kojima neki koji radije to ne bi, moraju neki trud uložiti' da nešto dobiju. (S5)

Bezinović, Marušić i Ristić Dedić (2012) stvaranje poticajnog razrednog ozračja navode kao jedan od najvažnijih preduvjeta za uspješno učenje. Tome u prilog idu i istraživački nalazi. Kada su 2005. godine Bradley i Bradley ispitivali dvije grupe studenata na tekšaškom sveučilištu o tome kako procjenjuju primjenu poučavanja za kritičko mišljenje, odnosno o njihovim iskustvima povezanim s poticanjem kritičkog mišljenja na nastavi, rezultati su pokazali kako su studenti, među ostalom, uglavnom odgovarali kako bi nastavnici trebali poticati nastavno ozračje koje će studentima omogućiti da slobodno iskažu svoje mišljenje u raspravama, dati im vremena da razmisle o pitanjima i formuliraju svoje stavove zajedno s kolegama, dati im više prilika da rješenja na probleme pronađu samostalno i generalno omogućiti da se studenti bolje upoznaju s nastavnikom (Bradley i Bradley, 2005).

U sljedeća dva potpoglavlja će se predstaviti analiza navoda sudionika istraživanja o sljedeća dva dijela *Protokola polustrukturiranog online intervjua* (Prilog 2.), odnosno o tome koji su izazovi u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, te koji su osobni poticaji sudionika istraživanja na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje.

6.2. Izazovi u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje

Pitanje o tome s kojim izazovima se sudionici istraživanja suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje obuhvaćalo je identifikaciju samih izazova, iskustva o tome na koji način su sudionici savadali te izazove ili na koji način ih savladavaju, te iskustva o tome jesu li se tijekom svog inicijalnog obrazovnog i profesionalnog puta imali priliku educirati i/ili profesionalno usavršavati u poučavanju za kritičko mišljenje. U nastavku teksta, u *Tablici 9*, slijedi prikaz drugog kodnog stabla za tematsko područje *Izazovi u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi*, a koje sistematičnije prikazuje rezultate istraživanja (*Tablica 9*).

IZAZOVI U PRIMJENI POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI	
Izazovi i njihovo savladavanje	
Kategorije	Dimenzije
Pandemija i mentalno zdravlje mladih	<i>Dominantna primjena frontalnog oblika rada, ograničena primjena suradničkih oblika rada</i>
	<i>Problem svijesti društva u cjelini o važnosti očuvanja mentalnog zdravlja mladih kao preduvjeta za kritičko mišljenje</i>
Savladvanje izazova povezanima s pandemijom i mentalnim zdravljem mladih	<i>Drugačiji zahtjevi prema učenicima narušenog mentalnog zdravlja koja uključuje dodatnu pripremu nastavnika</i>
Trenutno društveno ozračje i ugled nastavnika u društvu	<i>Nastavnici imaju izrazito važan ulog u društvu, ali se on ne prepoznaje dovoljno</i>
	<i>Generalno nepoticajno društveno ozračje za kritičko mišljenje koje se odražava na društvo, školu, te same učenike</i>
	<i>Položaj nastavnika kao čuvara kritičnosti u sektoru odgoja i obrazovanja koji je omalovažavan i marginaliziran, te neadekvatan materijalni status</i>

Savladavanje izazova povezanima s trenutnim društvenim ozračjem i ugledom nastavnika u društvu	<i>Važnost samih nastavnika, spremnost da poučavaju za kritičko mišljenje i ne dopuštaju promjene koje su za odgojno-obrazovni sustav loše</i>
	<i>Davanje pozornosti nastavnicima</i>
Uloga škole	<i>Škola je ključno obrazovno, ali i odgojno mjesto njegovanja vještine kritičkog mišljenja</i>
	<i>Nedostatak povezivanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja</i>
	<i>Specifičnosti srednje strukovne škole, neprivačno srednje strukovno obrazovanje</i>
	<i>Nedostatak izbornosti u odgojno-obrazovnom sustavu</i>
Savladavanje izazova povezanima s ulogom škole	<i>Škola bi trebala učenicima oigurati podršku u prevladavanju trendova potivanja kompetitivnosti, očekivanja rezultata i nerealne uspješnosti koje im nameće društvo i roditelji</i>
	<i>Povezivanje formalnog, neformalnog i informalnog učenja kao prilika za primjenu vješrine kritičkog mišljenja</i>
Učenici	<i>Izazov razvoja intrinzične motivacije učenika</i>
	<i>Reproduktivno učenje kao jedini prihvaćeni način učenja uz pojavu izbjegavajućih ponašanja učenika</i>
	<i>Učenici ne prepoznaju vještinu kritičkog mišljenja kao praktičnu vještinu već je smatraju gubljenjem vremena jer od njih zahtijeva dodatni napor</i>

	<i>(Ne)samostalnost učenika i izazovi u vođenju</i>
Savladavanje izazova povezanima s učenicima	<i>Uz jasne upute, učenicima treba i jasniji oslonac, puno vođenja, ponekad i nadzor</i>
	<i>Poučavanje za kritičko mišljenje treba biti dobro osmišljeno uz zaokruženu cjelinu</i>
Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika	<i>Razvoj kompetencija budućih nastavnika za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u duhu Škole za život</i>
	<i>Profesionalno usavršavanje nastavnika uz podršku i stručne materijale za sve nastavne predmete</i>
Savladavanje izazova povezanima s inicijalnim obrazovanjem i profesionalnim usavršavanjem nastavnika	<i>Osmisliti nastavni predmet na fakultetu u duhu Škole za život koja potiče kritičko mišljenje učenika</i>
	<i>Razviti programe profesionalnog usavršavanja nastavnika za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u svim nastavnim predmetima</i>
Dodatni nastavnički angažman u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje	<i>Primjena poučavanja za kritičko mišljenje je teška, zahtijeva jako puno vremena, prostora i truda, velike količine pripreme, zadovoljstvo samim sobom i dobru strukturu vlastitog mišljenja, te cjeloživotno obrazovanje</i>
Savladavanje izazova povezanima s dodatnim nastavničkim angažmanom u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje	<i>Naglasak na kritičkom mišljenju učenika, a ne isključivo samo na nastavnom sadržaju</i>
Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika obuhvaćenih istraživanjem	
Kategorije	Dimenzije
Inicijalno obrazovanje	<i>Inicijalno obrazovanje priprema za poučavanje za kritičko mišljenje</i>

	<i>zahvaljujući bogatoj praksi za vrijeme studija i didaktičkim nastavnim kolegijima uz prilagođavanje svog rada s vremenom</i>
	<i>Inicijalno obrazovnje ne priprema za poučavanje za kritičko mišljenje već godine rada na različitim projektima uz mentorsku podrška kolega u školi</i>
Kontinuirano profesionalno usavršavanje	<i>Kontinuirano profesionalno usavršavanje u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje na edukacijama civilnog sektora</i>

Tablica 9. Kodno stablo za tematsko područje Izazovi u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

6.2.1. Pandemija i mentalno zdravlje mladih

Svi sudinici istraživanja su se barem na neki način referirali na pandemiju i s njom povezane izazove. Analiza odgovora sudionika istraživanja ukazuje na dva glavna izazova u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje povezanih s pandemijom, a koji se odnose na ograničenje primjene suradničkih oblika rada, te svijest o važnosti očuvanja mentalnog zdravlja mladih kao preduvjeta za kritičko mišljenje.

Kada su govorili o primjeni suradničkih oblika rada u nastavi, gotovo svi sudionici istraživanja su se referirali na rad u uvjetima povezanima s COVID-19, te su govorili o dominantnoj primjeni frontalnog oblika rada, odnosno ograničenje primjene suradničkih oblika rada: *Sad ne možemo ništa radit' jer je korona i moraju samo sjedit i to je to (S1); ...onda smo tako, većinom frontalno jer je situacija takva (S2); Sad ne smijemo (raditi u grupama) zbog epidemioloških razloga (S3); Rade skupa koliko god da mogu. Teško je pogotovo sad jer oni ne smiju u učionici ništa (S4).*

Glavni nedostaci frontalnog oblika rada su jednosmjerna komunikacija i to da se učenika stavlja u pasivnu poziciju receptivnog usvajanja znanja, te da ne uvažava prethodna iskustva učenika (Lavrnja, 1998), ako se ono poistovjećuje s primjenom monološke metode rada. Međutim, iskustva nastavika obuhvaćenih istraživanjem potvrđuju kako uz frontalni oblik rada primjenjuju aktivne metode rada, kao što su: dijaloška metoda (metoda razgovora u terminima strukturirane debate, diskusije ili vođene rasprave, međusobnog postavljanja pitanja u okviru

nastave (nakon odgledanog videa ili pročitano g teksta)), dokumentacijske metode (metoda rada na tekstu) ili demonstracijske metode, istraživačke metode, operacijske metode i metode kreativnog izražavanja uz ostale inovativne metode koje uključuju kombinaciju prethodno navedenih kao što su scenariji budućnosti.

Osim (samo) trenutnih ograničenja primjene suradničkih oblika rada, analiza odgovora ukazuje i na izazove u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje učenika narušenog mentalnog zdravlja.

Meni osobno, u ovoj godini se pojavilo, kao novi problem u poučavanju, koji traži opet neke nove vještine, je mentalno zdravlje mladih. Sve je kompliciranija situacija po tom pitanju i ja sad u razredu imam pet učenika koji imaju problem s mentalnim zdravljem. Oni nisu intelektualno podkapacitirani, njihove mogućnosti nisu manje nego drugih, ali su zahtjevi drugačiji. I to je sad pak jedna situacija gdje nastavnik samo uz odgovarajuću stručnu službu, jako teško zapravo onda može do kraja razvijati kritičko mišljenje. Moraš se baviti sa 100 drugih stvari paralelno dok poučavaš. To je nešto što mi se ove godine pokazalo kao velika teškoća. Sve je više i više djece koja zahtijevaju različite vrste podrške u gimnaziji, a da ne govorim šta je onda u drugim školama, u strukovnim ili tako dalje (...) Ja još uvijek tu nisam zadovoljna kako to rješavam. Ja to rješavam da se pripreim doma. Ja za te učenike pripreim specifične zadatke, ja ih imam troje, četvero, to je četverostruki posao jer jedna ima disleksiju, drugi ima opsesivno kompulzivni, treća ima kliničku depresiju, to su ono, različite stvari. Tako da je to prilično teško. Mislim, to što ja trenutno radim, mislim da nije u punom smislu zadovoljavajuće, barem meni nije zadovoljavajuće. Ova djevojka koja ima disleksiju, to je okej manje, više, sve što mi možemo verbalno, ona to sve prati, ona je bistra i sve, ali ovi koji imaju smetnje u koncentraciji, to je dakle, ja njima dam posebne zadatke, kad se razvije neka rasprava ili kad postavljam neka pitanja, ja i njih nastojim nekim pitanjima uključiti, ali u principu, jako teško je to. Ja imam 25 učenika u razredu i onda je to zbilja teško. Tako da... Trudim se najviše i najbolje koliko mogu, ali nisam baš sigurna da je to ono kako bi trebalo biti (...) Mislim da je to problem i u društvu u cjelini, ta svijest o mentalnom zdravlju je toliko... Mi smo toliko skloni predrasudama i stigmatizaciji i ono, puno je tu tih negativnih pojava koje zatvaraju u neke uske prostore te situacije, a sve je više i više takvih ljudi među nama, a nakon pandemije, ne znam što će biti. (S5)

Rezultati istraživanja koje je 2011. godine proveo Torff idu u prilog tome da svi učenici mogu razvijati vještinu kritičkog mišljenja i da im nastavnici takvo ozračje moraju osigurati. Međutim, vjerovanja nastavnika određuju uspjeh učenika. Što se tiče učenika s teškoćama u

učenju, a kada se govori o kritičkom mišljenju u kontekstu poticanja učenika da misle kritički, da izvode zaključke prije nego im se oni ponude, autor ističe kako postoji problem u situacijama kada se vještina kritičkog mišljenja zahtijeva samo od onih učenika za koje nastavnici smatraju da ju mogu usvojiti (Torff, 2011). U primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, nastavnici bi trebali svim učenicima osigurati mogućnost za kritičko mišljenje, uvažavajući njihove potrebe i interese. Uz navedeno, nastavnicima bi u tom slučaju trebalo osigurati priliku za stjecanje znanja o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje učenika s teškoćama u učenju, te pružiti adekvatnu podršku stručnih suradnika škole, posebice uzimajući u obzir stanje mentalnog zdravlja mladih uslijed pandemije. Osim na (trenutno) ograničenje primjene suradničkih oblika rada, te izazove u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje učenika narušenog mentalnog zdravlja, analiza odgovora sudionika istraživanja ukazuje i na izazov trenutnog društvenog ozračja, te ugleda nastavnika u društvu.

6.2.2. Nastavnici na rubu društva – slika trenutnog društvenog ozračja i ugled nastavnika

Kada govore o svojim iskustvima i izazovima u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, sudionici istraživanja ističu i trenutno društveno ozračje i ugled nastavnika u društvu. Sudionici istraživanja se slažu da su nastavnici izuzetno važni, u smislu njihovog uloga u društvu: *Puno dobrih promjena se događa, ali se ne prepoznaju dovoljno. Velike su se promjene u obrazovnom sustavu dogodile i to su uglavnom nastavnici iznjedrili* (S3). Analiza odgovora također ukazuje na dva ključna izazova, a to su nepoticažno društveno ozračje za kritičko mišljenje povezane s trenutnom obrazovnom politikom koje se odražava na društvo, školu, te posljedično i na same učenike, te ugled nastavnika u društvu.

Naravno, nepoticažno društveno ozračje prema čemu što je kao nekakvo razmišljanje, preispitivanje i tako dalje što je naravno loše jer ako živimo u društvenom okružju u kojemu nije poželjno preispitivati, promišljati, predlagati i tako dalje, naravno da će se to odražavati i na prakse u školi i na učenike same. Dakle, ovo bi bile nekakve društvene okolnosti, pa čak i nekakva politička vlast. Čuj, 10 godina koliko ja radim, izmijenili su se neki ministri obrazovanja, znanosti, sporta, kako je već kad bila koja konstelacija. Dalo se prepoznati tko je recimo skloniji, tko nesklon takvim nekakvim... Tu doslovce i neka politička vlast u nekom trenutku jer ako tebi netko javno govori rečenice tipa: „Nema šta netko predsjedniku upućivati kritiku”, to je jednako tako i podatak tom učeniku da nije poželjno ni u jednom razredu uputiti

kritiku recimo nastavnici. Tako da to stvarno je neko šire društveno okruženje koje može itekako stvoriti velike izazove za njegovanje kritičkog mišljenja. (S3)

Na pitanje o tome na koji način doskočiti nepoticaenom društvenom ozračju, sudionica istraživanja odgovara na način da ističe važnost samih nastavnika i njihovu spremnost da poučavaju za kritičko mišljenje i ne dopuštaju promjene koje su za odgojno-obrazovni sustav loše.

Pa mislim da tu ako nastavnici to sami ne odluče i na neki način ne čuvaju tu vrijednost kritičnosti, refleksivnosti kao neku od temeljnih vještina da neće od toga bit' ništa. Jedna od lijepih stvari u obrazovnom sustavu je da je on trom. To je ponekad loše pa kažemo da je obrazovni sustav nesklon promjenama. To može biti i dobro jer jednako tako može obrazovni sustav biti nesklon promjenama koje su loše za taj obrazovni sustav. Zato, samo po sebi tvrditi da je obrazovni sustav trom, okej, ja u tome često vidim i neke prednosti jer mi nismo i ne trebamo biti na političkoj vjetrometini. Da, nismo skloni promjenama, ali nismo skloni ni tome da kako neka vlast u nekom trenutku zamisli da obrazovni sustav treba izgledati, ne bi li na tome u konačnici gradili nekakav, ne znam, legitimitet za sljedeće izbore, mislim da je to super (...) I ako sad je došao kao ministar čovjek koji možda nije zainteresiran to podržavat', nego ima potpuno drukčiji stav, ja na to neću pristat. Zato što mislim da je ovo bolji put, prije svega za one kojima sam ja nastavnica, odnosno učiteljica. Tako da to treba na neki način biti jedna neosporiva nastavnikova vrijednost i trud. (S3)

U tom kontekstu, dio iskustava sudionika istraživanja upućuje i sam položaj sektora odgoja i obrazovanja za koje ističu da je omalovažavan i zapušten od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, te Agencije za odgoj i obrazovanje iako u njemu rade kompetentni nastavnici kojima samo nedostaje pozornosti i podrške.

Mislim da je taj naš sektor toliko omalovažavan i da tu ima toliko ljudi koji bi mogli dat' puno više samo kad bi im malo netko pozornosti dao. Ja imam nekakvu intrinzičnu motivaciju, nemaju je svi i meni je to potpuno jasno, ali zapušteni su ljudi, ljudi su zapušteni, nemaju adekvatne edukacije, društvo ih zapravo marginalizira. To su ljudi koji su manje, više dobri i pozitivni. Mislim, to kako se priča o tim nastavnicima, to je grozno, ali sigurno ih je 70% dobrih ljudi samo što su uslijed te društvene marginalizacije i te zapuštenosti od strane i Ministarstva, i Agencije i nekih drugih strukovnih udruga (...) Hrvatsko školstvo ne bi bilo tako, ne bi davalo dojam takve neke, ne znam kako da to sad u ovom času... Neke žabokrečine da zapravo se malo

pozornosti mu posveti. Jako brzo bi se ti ljudi digli, ali misle da su zapravo negdje na rubu društva i onda je to jedan začarani krug. (S5)

Nastavno na položaj nastavnika u društvu, iskustva sudionika govore i o neadekvatnom materijalnom statusu nastavnika.

Plaća je također glavni problem, mislim... ja ću ti iskreno reć', 6.000,00 kuna plaća početnika. Mislim, nije to toliko malo, ali opet za posao kojeg mi radimo, ono što ljudi imaju krivu koncepciju da mi ništa ne radimo, a radimo u školi, godišnji tri mjeseca. Isključivo glavni izazov su nastavnici, kvalitetno obrazovani nastavnici koji će imat neki ulog u našem društvu i koji će imat adekvatnu plaću za ono što rade. (S2)

Kada su 2005. godine Radeka i Sorić istraživali status nastavnika u hrvatskim školama, utvrdili su da više od 70% nastavnika nije bilo zadovoljno uvjetima vlastitog rada. Štoviše, čak 90% nastavnika nije bilo zadovoljno životnim standardom, dok je 70% smatralo da bi poboljšanje njihovog životnog standarda poboljšalo kvalitetu njihova rada. Na tom tragu, 50% nastavnika obuhvaćenih istraživanjem procjenilo je društveni ugled svoje profesije osrednjim, a niskim i vrlo niskim čak 36%. Prema vlastitoj procjeni, umjesto najnižih pozicija društvenog ugleda među visokostručnim zanimanjima, smatrali su da bi nastavnici trebali biti na vrhu društvene ljestvice (Radeka i Sorić, 2005). Gotovo 15 godina kasnije, a prema analizi odgovora sudionika istraživanja, ne uočavaju se značajnije promjene. Uzimajući u obzir takve rezultate koje potvrđuju i iskustva sudionika o izazovima s kojima se suočavaju, a koji se odnose na njihov društveni položaj i ugled u društvu, jasno je kako bi hrvatska obrazovna politika trebala napraviti iskorak u poboljšanju statusa nastavnika, što će pozitivno doprinijeti i njihovom položaju u društvu. Na tom tragu, a u nastavku teksta, objašnjava se uloga škole kao jedno od izazova u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje koje su sudionici identificirali.

6.2.3. Škola – ključno mjesto za njegovanje vještine kritičkog mišljenja

Kada govore o izazovima s kojima se suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, analiza odgovora ukazuje na nekoliko ključnih izazova povezanih sa školom kao odgojno-obrazovnom institucijom. Neka iskustva sudionika govore o generalnim izazovima koji su tek indirektno povezani s poučavanjem za kritičko mišljenje, a to su specifičnosti srednje strukovne škole, neprivačno srednje strukovno obrazovanje, te nedostatak izbornosti. Također, iskustva sudionika govore i o tome kako je škola ključno mjesto za njegovanje vještine kritičkog mišljenja, kako je ona i odgojna institucija pri čemu ističu važnost podrške učenicima i u tom

aspektu. Također neka iskustva ukazuju i na nepovezanost formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja koje učenicima može pružiti priliku za primjenu vještina kritičkog mišljenja.

Kada govore o tome zašto smatraju da je škola ključno mjesto za njegovanje vještine kritičkog mišljenja i s njom povezanim izazovima, sudionici istraživanja ističu kako se osjećaju dužnima osigurati svim učenicima jednakost šansi i to iz dva razloga, a to su zato jer smatraju da nemaju svi učenici jednake prilike (i da je utjecaj roditelja kod mnogih nepovoljan), te sa suprotne strane, zato što smatraju da ako neki učenici jedini odgojno-obrazovni resurs vide u svojim obiteljima, da se oni kao nastavnici moraju potruditi dati učenicima određene vještine u školi.

Kritičko mišljenje se preljeva iz škole, povezano je s obitelji, ali obitelji... Nema svako dijete priliku obitelji i zato mislim da je škola to ključno mjesto gdje se mora ta vještina i poučavat' i njegovat', znači, i poučavati ju, ali i živjeti ju jer se onda treba prelijevati u druge sfere života. (S3)

S druge strane, iskustva sudionika govore i o perspektivi učenika koji jedini odgojno-obrazovni resurs vide u obitelji, a ne u školi: *Ti klinici jedini resurs vide u svojim obiteljima, da društvo ništa njima ne daje. Aha, okej, znači, to je ono što im ja moram u školi dat'* (S5).

Nadalje, kada govore o izazovima s kojima se suočavaju, dio iskustava sudionika ukazuje na to kako često zaboravljaju da je škola i odgojna, a ne samo obrazovna institucija. Osim što ne bi trebala zaboraviti svoju odgojnu ulogu, prema iskustvima sudionika, škola bi trebala osigurati podršku učenicima u prevladavanju trendova poticanja kompetitivnosti, očekivanja rezultata i nerealne uspješnosti koje im nameće društvo i roditelji.

Djeca su ta koja upijaju k'o spužve od okoline u kojoj se nalaze i onda dosta toga od doma donesu, a u srednjoj školi nemamo razumijevanja baš za sve jer eto... Ponavljam, zaboravljamo da smo odgojna ustanova, pa se baziramo samo na obrazovanje i gledamo ih kao nekakve odrasle, mangupe. (S4)

Ono što se meni čini da je veliki problem danas u samoj nastavi je da su društvene okolnosti takve da su naši učenici dosta pritisnuti svim tim okolnostima – od poticanja kompetitivnosti, od očekivanja nekakvih rezultata, od očekivanja neke nerealne uspješnosti, tako da mislim da ja njima moram biti i velika podrška u tom procesu učenja i to ne u tom smislu samo

edukacijskom, obrazovnom nego i u osobnom. Jer zapravo, ako se čovjek ne osjeća ugodno u svojoj koži, ne može ni učiti kako treba, može ostvarit' tu neku ocjenu, ali to nije to. (S5)

Spomenula sam da ta djeca nisu sva, ne znaju uvijek što žele, a biti negdje gdje ne želiš i raditi nešto što ne želiš, to stvara izazov i za nastavnika jer dosta učenika dođe u školu, pogotovo u četverogodišnju ili trogodišnju strukovnu školu, koja je sama po sebi bauk i još ne znaju što žele (...) Malo smo pretjerali sa svim time što očekujemo kao društvo i onda se tu djeca izgube, pokušavaju zadovoljiti nas u školi, roditelje, i onda se oni tu izgube, ne znaju gdje su oni, i onda mislim da tome treba poradit'. (S4)

Nadalje, neka iskustva sudionika istraživanja govore o nepovezanosti formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja koje učenicima može pružiti priliku za primjenu vještina kritičkog mišljenja.

Ja kad radim, ja ti radim taj Hrvatski i osim što imam taj formalni pristup koji moram odradit' jer ipak sam ja na plaći Ministarstva (ne mogu ja tu izmišljat' toplu vodu), ali volim uključit' i neformalni sektor. Nekako mislim da je veliki problem našeg obrazovanja što mi jako dijelimo sva ta tri sektora, sva ta tri oblika obrazovanja, i formalni, neformalni i informalni, a jedno bez drugog ne ide, jedno se na drugo nadograđuje (...) Tako da recimo, sad ću radit' poeziju i onda nam dolazi Monika Herceg u goste. Znači, ja ću s njima proć kroz te tekstove, naučit će oni taj jezik književnosti, ali na kraju će oni razgovarat' s tom ženom koja je te stihove napisala i onda to sve dobije neku stvarnu dimenziju. (S5)

Iako svi sudionici obuhvaćeni istraživanjem u svojim nastavnim predmetima poučavaju za kritičko mišljenje, iskustva sudionika istraživanja govore o generalnim izazovima koji se indirektno povezuju s poučavanjem za kritičko mišljenje, a koji se odnose na specifičnosti srednje strukovne škole, neprivlačno srednje strukovno obrazovanje, te nedostatak izbornosti. Navedeni izazovi ne moraju nužno upućivati na zaključak kako nastavnici u gimnazijama imaju veću mogućnost primjene poučavanja za kritičko mišljenje, već ukazuju na to kako je poučavanje za kritičko mišljenje u srednjim strukovnim školama, zbog navedenih sistemskih izazova, puno zahtjevnije. Nastavno na izazove školskog sustava, sljedeće potpoglavlje obuhvaća izazove koje sudionici istraživanja vide u radu s učenicima.

6.2.4. Učenici

Kada govore o izazovima u radu s učenicima, analiza odgovora ukazuje kako su gotovo svi sudionici istaknuli kako im je glavni izazov u poučavanju za kritičko mišljenje motivacija učenika. Iako neka iskustva potvrđuju kako poučavanje za kritičko mišljenje, a koje se odnosi na primjenu aktivnih nastavnih metoda pospješuje motivaciju učenika, dio iskustava sudionika također govori o tome kako u tom procesu svejedno nailaze na teškoće. S jedne strane, iskustva sudionika istraživanja iz gimnazija govore o tome da su nerjetko učenicima jedini motivatori ocjene, dok s druge strane, iskustva sudionika iz srednjih strukovnih škola govore o tome kako njihovi učenici ne prepoznaju vještinu kritičkog mišljenja kao primjenjivu u svojoj struci ili kako se često u radu suočavaju s izbjegavajućim ponašanjima učenika. Međutim, zajednička su im iskustva u izazovu vođenja učenika u procesu učenja.

Nekako mi se čini da ove nove generacije (prvi, drugi razred) nisu baš sposobne puno sami napraviti'. Dosta ti moraš uložiti truda da oni dođu do određenih rezultata. Mislim da smo mi bili puno drukčiji po tom pitanju, da smo bili puno elokventniji, malo otvoreniji, ali mislim da je to sve zbog tehnologije, tehnike koju imaju, nekako im je to olakšalo i smanjilo neke vještine koje smo mi imali: socijalne vještine, vještine rada s laboratoriju (...) Oni su skloni svi da im serviraš znanje na prezentaciji i ako nešto izostaviš, oni odmah pitaju: „Oće to biti u ispitu, toga nema u knjizi'' (...) Mlađe generacije, jako, jako teško ih je pridobiti da nešto kažu, užasno teško. Neki jednostavno, ne da ne znaju beknuti ili se srame ili ih je tolika trema da jednostavno ne dođu do izražaja, evo zbilja. Ja imam recimo četvrti razred u razredništvu. Oni će ti sve reći, od A do Ž, a prvi i drugi razredi, moraš 10 potpitanja postaviti da netko, možda vidiš da nekog ta tema ipak zanima, vidi da svi šute i kaže: „Evo pa ja ću, znam nešto o tome.'' Vrlo je teško.

(S2)

Također, na slično iskustvo ukazuje sudionica istraživanja koja nudi i rješenja koja primjenjuje u nastavi kako bi prevladala izazove u vođenju učenika u procesu učenja, ali i nadzoru.

Druga stvar smo rekli, nemaju ništa u bilježnici, e da, to je opet slično s ovim, puno tih nekakvih izbjegavajućih ponašanja postoji u svakoj strukovnoj školi, pogotovo u ovim smjerovima koji su recimo nešto slabiji učenici upisali u startu. Dakle, oni trebaju određenu vrstu reda, čak i ono po starinski malo treba s njima: „Napiši datum, napiši čitali smo to i to, raspravljali smo o tome i tome.'' Ja ih potaknem: „Sviđa vam se što je rekao Andrej, zapišite: Andrej je rekao to i to, svi smo se smijali.'' Ja govorim: „Onda kada to pročitate, odmah ćete se sjetiti što smo mi zapravo govorili, napišite zaključke rasprave'', pa izdvojimo tri zaključka, ja im moram to

i zapisat' na ploču. Znači trebaju puno, puno uputa, puno vođenja. Upute same nisu dovoljne, trebaju onda i vođenje, nekog rukovodioca u tom cijelom procesu i trebaju u konačnici, ružno zvuči, ali trebaju i nadzor. Nadzor je li nešto učinjeno, je li učinjeno najbolje što mogu u tom trenutku, ako nije u tom trenutku, je li naknadno učinjeno ono što smo se dogovorili. Takav profil učenika treba jednu jasniju, ja ću reći, jedan jasniji oslonac. Treba paziti zato da ovi različiti postupci koji nas vode u učenju i kritičkom mišljenju, trebaju zaista biti dobro osmišljeni, što jednostavniji, sagledivi za njih, ne smiju biti prezahtjevni i trebaju imati svoj kraj. Znači, trebaju imati svoju neku zaokruženu cjelinu. (S3)

Kada govore o motivaciji učenika, neka iskustva sudionika potvrđuju kako je ona izuzetno važna za proces učenja, međutim, dio iskustava upućuje i na činjenicu kako učenici nisu intrinzično motivirani za učenje već prvenstveno uče zbog ocjena.

To je kod nas, kod učenja i poučavanja tu budu jako veliki izazovi jer je teško motivirati, a motivacija je jako važan element u poučavanju jer ako ih mi ne uspijemo pridobiti u tom trenutku, sve ostalo padne u vodu. (S3)

Znači, ja mislim da je jedan od temeljnih problema kada se govori o tim novim načinima pristupa učenicima, jedna stvar jako nedostaje, a to je upravo razvijanje intrinzične motivacije učenika. Jer oni su i dalje usmjereni na ocjene, jer dok god su oni meni jedino i isključivo usmjereni na ocjenu, tu nema nikakve motivacije za rad, a kad to ne bi bilo tako, onda bi ja već mogla raditi. Tako da, to je ogroman problem (...) Cilj konačan je doć' do toga da dobijemo učenike koji su intrinzično motivirani, to je onaj zadnji izazov, a nemam pojma kako to ostvarit', moram to još osmislit'. (S1)

Također, dio iskustava sudionika upućuje na to kako učenici često pribjegavaju reproduktivnom učenju, upravo zbog nedostatka motivacije za svrsishodnije učenje. Iskustva sudionika istraživanja govore o tome kako učenici srednje strukovne škole kritičko mišljenje često ne prepoznaju kao praktičnu vještinu već je smatraju gubljenjem vremena jer od njih zahtijeva dodatni napor.

Najtužnije od svega je što oni rijetko uče, a i kad uče, često uče samo napamet jer im se to čini najkraće. To je sada malo i problem motivacije za školu i tako sve nekakvih stvari gdje je najvažnije ne razumijeti i nešto stvarno naučiti nego riješiti taj problem odnosno te ocjene. Tako da, puno se toga miješa tu (...) Onda učenje koje podrazumijeva učenje kroz procese kitičkog mišljenja na neki način je gubljenje vremena jer ako damo prostora učenju kroz različite oblike kritičkog mišljenja, mi ćemo zapravo trebat' više vremena nego za nešto naučit'

napamet. Ti kad daš definiciju, ne znam, Hrvatski sabor je to, to, to, i to, i oni to tako kažu, to jako kratko traje, a ako mi zapravo pokušamo sagledati neke trenutne probleme Hrvatskoga sabora, stvoriti možda pretpostavke ili oblikovati pretpostavke kako bi se Hrvatski sabor mogao recimo na bolje mijenjati kroz sljedećih godinu dana i ako ubacimo nekakvu korelaciju, malo podsjetnik s Povijest, na koji način, kada se sve spominje Hrvatski sabor i u nekakvim važnim trenucima, to jako dugo traje. To onda nije pet minuta, to je onda pola sata. (S3)

Prema Vizek Vidović i suradnicima (2003) vrste motivacije učenika (vanjska, unutarnja, usmjerena postignuću) povezane su s pristupima učenju (površinski, dubinski, strateški). Učenici čija je temeljna motivacija dobiti dobru ocjenu imaju površinski pristup učenju, za razliku od učenika koji žele postići kvalitetno znanje, uočiti smisao predmeta, razumijeti, angažirati se, povezivati, analizirati te smještati u kontekst koji imaju dubinski pristup učenju. S treće strane, učenici koji imaju strateški pristup učenju, postić će dobar omjer između ulaganja napora, te postizanja rezultata (Vizek Vidović i sur., 2003).

Analiza odgovora sudionika istraživanja govori o tome kako često izazove vide u intrinzičnoj motivaciji učenika za učenje. Međutim, izazov motivacije učenika i činjenica da iskustva sudionika ukazuju na to da učenici često uče napamet jer im se to čini brže je na neki način povezano s ocjenjivačkim postupcima u nastavnom procesu. Forum za slobodu odgoja (2016) ističe kako veliki izazov u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje može biti ocjenjivanje čiji cilj nije ocjenjivanje samo po sebi već podizanje kvalitete nastave i učenja. Neki od izazova mogu biti sljedeći: nije lako testirati i mjeriti što učenici znaju kada se moraju potruditi oko pitanja na koja nema točnog odgovora, nastavnici trebaju uočiti, procijeniti i ocijeniti proces učenja, a ne samo konačni odgovor pri čemu treba dodati važnost učenikove aktivnosti izvan nastave. Također, učenike treba pripremiti i osposobiti za preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, te ih osposobiti i za preuzimanje uloge partnera u procesu ocjenjivanja. Zadovoljstvo učenika i motiviranost, isto tako mogu biti povezani s kompetencijama nastavnika koji s njima rade (Jurčić, 2014).

U sljedećem potpoglavlju prikazana je analiza odgovora sudionika istraživanja o izazovima inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika.

6.2.5. Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika

Kada govore o izazovima u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje s kojima se susreću, sudionici istraživanja ističu dva ključna izazova. Prvi se odnosi na inicijalno obrazovanje nastavnika, dok se drugi odnosi na profesionalno usavršavanje.

Dakle, prije svega obrazovanje nastavnika Biologije za poticanje kritičkog mišljenja kroz različite sadržaje na fakultetu. Prije svega su to sadržaji poput teorije odgoja, filozofije odgoja, sociologije odgoja, interdisciplinarnog seminara koji povezuje više društvenih znanosti, filozofiju, pedagogiju, sociologiju, kako bi znali te koncepte primijenit' u nastavi. Isključivo obrazovanje nastavnika je glavni izazov u budućnosti, ništa više. Ako ne bude nastavnika, nema ni svega ovoga o čemu smo mi danas pričali. Profesionalno.... I tu mislim i na stručna znanja, ali izuzetno bitno i ono metodično-didaktičko znanje. Zato što je metodično-didaktičko znanje upravo bitno za kritičko mišljenje. (S2)

Na tom tragu, Jurčić (2014) ističe kako se kompetentnost suvremenog nastavnika očituje u pedagoškim dimenzijama koje obuhvaćaju: osobne, komunikacijske, analitičke (refleksivne), socijalne, emotivne, interkulturalne, razvojne, te vještine rješavanja problema. S druge strane, didaktičke dimenzije obuhvaćaju: odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, određenje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, te razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2014). Iz navedenog, daje se zaključiti kako je suvremeni nastavnik kompetentan, ne samo u pogledu ostvarivanja didaktičkih zadataka, već i u poticanju razvoja učeničkih kompetencija koje stavljaju naglasak na aktivno učenje i kritičko mišljenje.

Na pitanje o tome kako riješiti taj izazov inicijalnog obrazovanja nastavnika, iskustva sudionika govore sljedeće:

Trebalo bi se na faksu koncipirat' predmet koji je u skladu s ovom novom filozofijom Škole za život koja potiče kritičko mišljenje, i onda na taj način akreditirat' predmete koji će bit' upravo u tu svrhu: da obrazuju ljude koji će imat' znanja za te metode rada u nastavi. (S2)

S druge strane, dio iskustava sudionika istraživanja govori i profesionalnom usavršavanju nastavnika koji nemaju dostatna znanja o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, pogotovo onih nastavnika koji su u svom poučavanju dominantno usmjereni samo na nastavni sadržaj.

Kako će profesor Biologije znat' što je kritičko mišljenje? Može znat', svaka čast, ali ako je u tome. Načelno, pogotovo ovi stariji profesori, ne znaju kako to postić' u nastavi. Za mene je to lako, ja sam profesor Filozofije, ali profesor Biologije koji ima za ispredavati svoju nastavnu jedinicu o nečemu, kako će on tu sad postić' kritičko mišljenje? Može se, ali kako, tko će ga to naučit'?' Tako da to je problem kod kritičkog mišljenja u obrazovanju, trebalo bi bit', ali i dalje su svi jako fokusirani na sadržaj. (S1)

Kada govore o rješenjima profesionalnog usavršavanja nastavnika, sudionica istraživanja nastavlja i ističe kako za takve nastavnike nema stručne podrške ni materijala, posebice u ostalim nastavnim predmetima.

Ako ti želiš samo doć' i ispredavati svoju nastavu, ti ćeš to napraviti i to je to, a ako želiš da stvarno nešto dobiju ta djeca, ćeš se truditi'. I to je zapravo jako teško jer imamo jako malo podrške što se tiče razvoja kritičkog mišljenja, tu nedostaje materijala. Lako nama za Filozofiju (ja dođem i mogu pričat' o stolici 80 minuta s njima i to je razvoj kritičkog mišljenja), ali u drugim predmetima, ja mislim da tu jako nedostaje podrške da im se daju ti modeli poučavanja ili nešto pomoću čega bi oni mogli onda razvijati svoje satove da su više usmjereni na učenike. Glavno je da je učenik aktivan sudionik nastave, ne samo da pasivno sluša, treba to onda naučit' nastavnike, ne samo doći i reći: „Imate ovo, imate ono'', nego stvarno obradit' jedinice kako se to zapravo može napraviti, ali to je ogroman posao. Pokušalo se nešto, ali djelomično, nije baš sve kako bi trebalo bit' (...) Trebali bi imati nešto na temelju čega bi onda drugi mogli pronaći modele koje mogu općenito primijeniti na bilo koju nastavu. To je ono, u biti, pedagogija. (S1)

Inicijalno obrazovanje kao i profesionalno usavršavanje nastavnika u sustavu povezano je sa samom kvalitetom nastave. Kvaliteta nastave ima važan utjecaj na ishode učenja, pa se stoga profesionalni razvoj nastavnika, odnosno razvoj nastavničkih kompetencija, smatra prioritarnim ciljem koje je potrebno ostvariti kako bi kvaliteta odgoja i obrazovanja bila što veća (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Bezinović, Marušić i Ristić Dedić (2012) navode kako razumijevanje (a onda i vrednovanje) kvalitete nastave ovisi o prihvaćenim ciljevima odgoja i obrazovanja, trenutno dominantnim obrazovnim teorijama i ideologijama kao i postojećim spoznajama o učenju i poučavanju.

Iako je cilj suvremenog odgoja i obrazovanja kojem teži reforma hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava nastava usmjerena na učenika, odnosno na učeničke kompetencije koje se razvijaju ostvarenjem operacionaliziranih ishoda učenja, aktivnim povezivanjem naučenog sa

stvarnim životom izvan škole, pri čemu je uloga nastavnika u poticanju razvoja vještina mišljenja ključna, čini se kako relevantno inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje izostaje. Uzimajući u obzir navedeno, a prateći iskustva sudionika istraživanja, daje se zaključiti kako ne postoji povezanost razvoja inicijalnog obrazovanja nastavnika za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u duhu filozofije Škole za život, kao ni adekvatni programi profesionalnog usavršavanja nastavnika za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u svim nastavnim predmetima, što može predstavljati izazov za samu kvalitetu nastave.

6.2.6. Dodatni nastavnički angažman

Gotovo svi sudionici istraživanja su kao jedan od izazova s kojima se suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje istaknuli dodatni angažman koji ona zahtijeva od njih. Kada su govorili o dodatnom angažmanu, iskustva govore o tome kako je primjena poučavanja za kritičko mišljenje teška, kako zahtijeva puno vremena, prostora i truda, velike količine pripreme, zadovoljstvo samim sobom i dobru strukturu vlastitog mišljenja, te cjeloživotno obrazovanje.

Nisam još došla di bi trebala doć' definitivno ali ono, to je jako teško. Stvarno je teško, zahtijeva jako puno vremena, truda, i to je ono zapravo što zovemo cjeloživotno obrazovanje. To je definitivno proces. (S1)

Rad u paru isto zahtijeva ogromnu količinu pripreme i jasno definirane aktivnosti jer nije samo da ćemo doć' i reć': „Vas dvoje ćete raditi zajedno, tema vam je to, izvolite, radite.” To zahtijeva i jako puno mog slobodnog vremena za realiziranje njihovih aktivnosti jer potpitanja, pitanja, usmjeravanja... Znači, ako oni ne mogu pronać' neke materijale, ja sam ta koja im dostavlja materijale, to nije jedan par, njih je šest u jednom razredu takvih. Tako da, zahtjevno je, ali nema veze, ako će odradit' sve što se treba odradit' onda to nije teško. Tako da, treba poprilično više vremena nego da je dođem na sat, ispričam što imam za pričat', odradim, dam zadatak, sjedni, napravi i to je to. Tako da mislim da svakakva neka drugačija metoda od nekakve klasične koje su se koristile prije zahtijeva puno više vremena za pripremu (...) Troši se čovjek više, daje se više, ali u konačnici mislim da bi to svatko od nas trebao jer nismo mi nikakvi roboti niti su djeca nekakvi sustavi u koje ćemo mi ubacit' nekakve stvari i onda će oni ić' tamo dalje u svijet i raditi to nešto što smo mi njih naučili. Neće. (S4)

Nastavnici su strahovito opterećeni, pogotovo u zadnjih godinu dana, to je nezamislivo. Ja ti to ne mogu opisat', ja sam radila valjda po 12 sati dnevno. Pretpostavljam da nisu svi tako radili, ali to nije... Jednostavno, naš posao ako ga radiš profesionalno, traži puno više od našeg radnog vremena, pogotovo ako želimo neke standarde koji su, ne znam, inozemni, tipa neki visoko razvijeni obrazovni sustavi. Tako da je problem upravo nedostatak vremena nastavnika. Jer je to vrlo dugačak proces i iziskuje jako temeljitu pripremu, a i da bi to napravio dobro, moraš i jako dobro strukturirat' vlastito mišljenje. I unaprijed procijenit' što ti od njih hoćeš da bi znao postaviti ta pitanja, tako da to nije baš jednostavno. Zato ljudi to baš i ne rade jer je to velik angažman, ali može se. Ja to ne radim za svaki sat, da se razumijemo, ali kad mi je nešto jako bitno, nastojim. Ma da je i to s vremenom, kako to često radim, postaje sve lakše i sve bitnije. (S5)

Na tom tragu, dio iskustava sudionika istraživanja ukazuju na to kako primjena poučavanja za kritičko mišljenje iziskuje prostor i vrijeme što najčešće osiguravaju tako što prioritet daje kritičkom mišljenju učenika, a ne nastavnom sadržaju. Nadalje, iskustva sudionika govore kako poučavanje za kritičko mišljenje zahtijeva određene preduvjete, te zadovoljstvo samim sobom.

Treba prostora i onda nažalost se dogodi ili na sreću se dogodi to da ja rađe malo to nastavno gradivo stavim sa strane, pa okej, možda neću sve k'o moja kolegica, moji možda neće znat' nabrojati baš sve funkcije koje se izabiru na lokalnim izborima, ali će možda osjetiti se pozvani biti ti koji će uputiti prijedloge lokalnoj politici. Evo, tako nekako to gledam. Naravno, pazi, svi se mi malo borimo između toga... Moramo ih nečemu naučiti. Znači, mi zaista njih moramo nečemu novome moramo naučiti, to novo dijelom mora biti i sadržaj, znači neki podaci, nekakvi sadržaj, vrlo jasno, ono što zovemo gradivo, ipak to gradi neko znanje, ali nikako ne smije biti samo to (...) Za kritičko mišljenje trebaju i preduvjete, i vremena, i treba naše zadovoljstvo sobom. Znači, ne možeš ti nekoga potaknuti da preispituje nešto i promišlja nešto ako si ti: histeričan, nezadovoljan, isfrustriran, svi su ti krivi za sve osim tebe i tako dalje. Znači to je, šta ja znam, mislim da to treba gradit'. To je jedan dugoročan proces koji nikad neće biti potpun, nikad ne možemo postić' nekakvu potpunost kritičkog mišljenja jer je to mišljenje. To je neka trajna vještina koju onda i na sve drugo u životu možemo primjenit' (meni se čini da netko tko je bio u stanju raspravljati s 18 u razredu će s 30 na nekom projektu isto tako bit' spreman raspravljat' ili da ako se s 38 uhvati, ne znam, sadit' krompir, da će bit' spreman učiti od ljudi oko sebe). To je ta neka naša vrlo široka sposobnost. (S3)

Jedno od pitanja u *Protokolu polustrukturiranog online intervjua* (Prilog 2.) odnosilo se na refleksiju o vlastitom obrazovanju i usavršavanju. Sudionici istraživanja su govorili o svom vlastitom obrazovanju, te o načinu na koje ih je vlastito obrazovanje pripremilo na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje.

6.2.7. Obrazovanje i usavršavanje nastavnika obuhvaćenih istraživanjem

Na pitanje o njihovom vlastitom obrazovanju i usavršavanju, iskustva sudionika su različita. Neka iskustva sudionika govore o tome kako ih je fakultet pripremio na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje zahvaljujući bogatoj praksi za vrijeme studija i didaktičkim nastavnim kolegijima, međutim kako su svoj rad ipak prilagođavali s vremenom. S druge strane, sudionici istraživanja koji su govorili o tome kako ih njihovo inicijalno obrazovanje nije pripremio na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje istaknuli su kako su znanja o poučavanju za kritičko mišljenje dobivali tijekom godina rada na različitim projektima, mentorskom podrškom u školi ili od kolega. Također, iskustva sudionika govore i o tome kako se neki od njih konstantno usavršavaju.

Ja sam završio Pedagoški fakultet u Ljubljani i ja sam imao od prve do pete godine faksa didaktiku i metodiku. I od prve do pete godine sam imao praksu u školi i mi smo od početka dobili uvid kako je to radit' u osnovnoj školi, srednjoj, strukovnoj i gimnaziji. To je izuzetno bitno, konstantno posjećivanje tijekom fakulteta od prve do pete godine nastavne prakse, a kasnije i konstantno usavršavanje učitelja, ne samo u svom području u smislu pedagogije i metodike, nego isto tako i u strukovnom području u znanosti, pogotovo metodologiji znanosti koja se stalno mijenja i pogotovo u razvoju kritičkog mišljenja, načinima poticanja učenika, motivaciji u nastavi. Zato sam upisao Pedagoški fakultet, kako bi se mogao od početka usmjerit' na samu nastavu. Onda kasnije kad dođeš radit' u školu i kad skužiš da frontalna nastava je jedan totalno jedan neproduktivan proces gdje se ni ti ne osjećaš produktivno jer smatraš da to mogu i oni radit, nešto naučit', doć' pred razred i onda ispredavat'. I onda to odmah odbaciš u startu dok si još mlađi i onda polako isprobavaš, imaš neki kuriozitet, ohrabriš se ić' u nove stvari i onda iz svega toga proizlazi upravo ovo o čemu smo danas pričali. Upravo te pripreme koje se s godinama modificiraju, s obzirom na razvoj znanosti, na nove spoznaje, ali bitno je da oni imaju tu materijalnu stvarnost, da znaju da nije sve tehnologija, da je ta materijalna stvarnost pred njima i da oni mogu onda na temelju toga doć' do određenih zaključaka. (S2)

S druge strane, iskustvo jedne sudionice istraživanja govori o tome kako ju inicijalno obrazovanje nije pripremilo na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje, no kako je pozitivno doprinijelo njenom kritičkom mišljenju i vještini analitičnosti. Također, ističe kako je većinu znanja dobila tijekom godina rada.

Fakultet kao fakultet, pomogao mi je u razvoju kritičkog mišljenja. I to je to. Da sam dobila neka znanja konkretna, pa i ne baš, i dalje se ja tu mučim sa mnogo njih tamo filozofa. Ali ovaj... Ne, ne daju oni baš neko znanje, pogotovo ne ni na metodici. Nećemo mi od odslušane metodike postat super profesori, daleko od toga, ali... Kritičko promišljanje i ta analitičnost je na našem faksu dobra, zato jer ti možeš pročitat' bilo što, bilo kad i shvatit' to, mislim... To je prava vrijednost fakulteta, da su te naučili plivat' u cijelom tom moru svega i da ja sad mogu radit' 15 stvari istovremeno i dalje ih radit' na nekoj zadovoljavajućoj razini i sve skupa, a sve što sam naučila, što mi realno pomaže u nastavi, naučila sam poslije, od kolega i sama sa tim predavanjima razno raznim. Jako puno sam se usavršila samostalno tijekom godina rada, razno raznim projektima, predavanja na koja sam išla i tako dalje. (S1)

Drugo iskustvo jedne od sudionica istraživanja govori i o utjecaju nastavnika na fakultetu koji su ju naučili kako ne želi raditi pri čemu je istaknula pozitivan utjecaj mentorice i sadašnjih kolega u školi.

Ja sam na fakultetu iskusila početak bolonje, ja sam bila prva generacija. Mi smo od prve godine do zadnje godine prošli sve moguće promjene koje su se u tom bolonjskom procesu dogodile. To je ono, prvi mačići se u vodu bacaju. Svašta smo prošli i imali smo nastavnika koji su se davali više, koji su pronalazili načine kako nam nešto približiti bolje, lakše, jednostavnije, ali imali smo i nastavnika koji su bili stara škola – piši po ploči, on piše, mi pišemo, pričamo malo nešto i to je to. Ali dobro, i oni su nas nešto naučili, naučili su nas što mi ne želimo raditi, na koji način ne želimo radit, tako da svako učenje je neka vrsta učenja, i dobro i loše, tako i ovo (...) Nisam ja na fakultetu naučila, slušala sam, odradila sam, naravno, mislim, neću reć' da nisam naučila ništa. Jesam, naučila sam, ali ja bi rekla da nas svaki taj dio obrazovanja pripremi na nešto što će nama poslije dobro doć' (...) Imala sam odličnu mentoricu u osnovnoj školi koja mi je dosta ukazivala na te neke stvari, imam super tu kolege s kojima isto razgovaram, pa onda se može uvijek nešto novo primijeniti (...) Ali meni je super što ima takvih još kolega kod mene u školi i to mi je odlično. To su ljudi koji ja vidim da su moji krug ljudi i valjda se nalazimo u tim nekim pričama, ali to su i ljudi s kojima ja radim i neke stvari izvan nastave, projekata, aktivnosti i suradnje... I onda ono, valjda nekako pokušavamo biti bliže toj djeci i onda to i njima bude odlično. (S4)

S druge strane, iskustva sudionika potvrđuju kako se konstantno usavršavaju i to najčešće na edukacijama civilnog sektora.

Ma ja ti se stalno educiram. Ja se baš volim educirat'. Baš za kritičko mišljenje sam završila ono što je imao Forum za slobodu odgoja, oni su imali, to je bilo davno, to sam davno završila. Ja ti najviše volim te edukacije koje NGO sektor ima jer su mi one najzanimljivije, nekako su vezane za interkulturalnost i masu drugih stvari, tako da vrlo često surađujem s Centrom za mirovne studije u Zagrebu, oni su mi nekako jako dragi i najdraži, pa sam bila uključena i u neke njihove međunarodne projekte, pa sam bila na edukaciji za kritičko mišljenje u Rigi pred jedno dvije godine. To je bio nekakav eTwinning program, tako da je. Završila sam na Filozofskom onaj program Suvremeni mladi kojeg je imao Institut za društvena istraživanja, i to sam završila tako da ti ja stalno se educiram. Tako da, to moje kritičko mišljenje je meni imanentno, ali ja njega ipak malo i njegujem izvana. (S5)

Analiza odgovora sudionika istraživana u području inicijalnog obrazovanja i usavršavanja govori o tome da fakulteti pripremaju buduće nastavnike za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje ako u sklopu studija postoje bogata nastavna praksa, te kontinuitet u didaktičkim nastavnim kolegijima. S druge strane, iskustva sudionika govore i o tome kako u slučajevima kada fakultet ne osposobljava buduće nastavnike za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje, to onda čine godine rada na različitim projektima, mentorska podrška u školi ili kolege. Također, iskustva sudionika istraživanja govore i o važnosti konstantnog usavršavanja.

Radeka (2007) navodi kako cjeloživotno obrazovanje spaja ono inicijalno s trajnim obrazovanjem, odnosno usavršavanjem, pri čemu se uz formalno obrazovanje naglašava i potreba neformalnog obrazovanja. Takva koncepcija cjeloživotnog obrazovanja, navodi Radeka (2007), odgovara na potrebe pojedinca u suvremenom društvu koje se neprestano mijenja. Postulirajući važnost usavršavanja nastavnika, Radeka ističe kako svaki nastavnik treba biti kontinuirano otvoren spram svemu novome, čime cjeloživotno obrazovanje postaje njegova istinska potreba. Jedino takav nastavnik onda može i kod svojih učenika razvijati potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem.

6.3. Poticaj na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje

Posljednje pitanje *Protokola polustrukturiranog online intervjua* (Prilog 2.) odnosilo se na osobne poticaje sudionika istraživanja na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje. U

nastavku teksta, u *Tablici 10.*, slijedi prikaz trećeg kodnog stabla za tematsko područje *Poticaaj na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.*

POTICAJ NA PRIMJENU POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI	
Poticaaji	
Kategorije	Dimenzije
Intrinzična motivacija	<i>Rad s ljudima ili djecom</i>
	<i>Utjecaj nastavnika, roditelja i društva</i>
	<i>Ljubav prema poslu</i>
	<i>Poučavanje za kritičko mišljenje kao oblik aktivizma, djelovanja za bolje društvo</i>
Ekstrinzična motivacija	<i>Ugovor na određeno vrijeme</i>

Tablica 10. Kodno stablo za tematsko područje Poticaaj na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

Gotovo svi sudionici istraživanja su kao poticaaj na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje istaknuli utjecaj poticajne okoline ili svoju intrinzičnu motivaciju. Međutim, uz intrinzičnu motivaciju, iskustvo jedne sudionice istraživanja govori o tome kako zbog toga što je njezin ugovor reguliran ugovorom na određeno vrijeme, ne može sebi dozvoliti lošu kvalitetu nastave jer time posljedično riskira i svoju vlastitu egzistenciju.

Ja sam k'o mazga, ja idem dok ide, stvarno. Ali mislim, ima jedna stvar koja me motivira, a zapravo je prilično je... Ono... Je, lijepo je to sve i intrinzično ja jesam motivirana i sve to i ne moram ja radit' toliko koliko radim, ali moram radit' i moram se trudit' barem 30% više. Trudim se puno više, ali nema veze, 30% više od svojih kolega. Zašto? Zato jer imam ugovor na određeno. Na određeno radim već otprilike 10 godina i ja znači... Nisam u poziciji da ja sebi dozvolim odradit' nastavu i otić' doma jer svaki put kad mi istekne ugovor, ja ga moram obnavljat'. Ja sam prošle godine prošla ogledni sat, psihološko testiranje i sve, k'o da me nitko tamo ne poznaje (...) Da sam ja lošija, da se ja ne trudim toliko i da je došao neki kandidat da je bolji ili da je bila bolja zamjena kad sam bila na porodiljnima, ostala bi ta zamjena. Ne bi ja bila tamo. Taj stalni sustav provjeravanja je stresan užasno i ide mi već na živce s jedne strane. S druge strane, vidi se rezultat crno na bijelo što sve radim. (S1)

S druge strane, dio iskustava sudionika upućuje na intrinzičnu motivaciju ili na pozitivan utjecaj njima značajnih osoba.

Uvijek sam htio nešto prenositi, nešto... Osjećao sam se uvijek dobro kad nekome u klupi mogu nešto pomoći, pa čak i da je to običan posao otići prijatelju pomoći drva nositi. Uvijek sam imao neki poticaj da radim s ljudima, da na neki način, osjećao sam se produktivno kad god bi... Ili kad sam davao instrukcije. To me poticalo da razvijam sve bolje metode u odnosu na to kako ljudi koji su dolazili kod mene uče. Tako da, to mi je neki unutarnji motivator, rad s ljudima prije svega. Koliko god to teško bilo. I tek kasnije kad završiš fakultet shvatiš koliko je rad s ljudima, rad sa srednjoškolcima zapravo težak. Izuzetno težak. Jer je to razdoblje kad oni imaju neke svoje probleme, svoje leptiriće u glavi, tako da... Prije svega motivator je bio rad s ljudima (...) Motivator mora biti rad s ljudima, ne smiješ gledat materijalno stanje (...) Glavni motivator je unutarnji, ili hoćeš reći s ljudima, imaš tu želju, smatraš da je to jako produktivno, ili nemaš, ili si više baziran recimo na neki samostalni rad bez doticaja s ljudima. Neke to ispunjava, neki to rade, dakle to je čisto u tebi, ili jesi za nastavnika ili nisi, nema tu puno... Plaća sigurno nije motivator, to je najmanje što ljude motivira, tako da unutarnja motivacija je dakle bit svega. Ako to nemaš... (S2)

Mislim da za neke ljude to je nešto s čime su jednostavno došli u taj posao i to su u načelu ljudi koji imaju nastavnički poziv. Znači to su ljudi koji recimo, ne volim taj izraz 'prirodno to imaju' ali da, recimo da je to njihovo biće, možda su to sve odabrali upravo zato što im je to bilo važno i to su vjerojatno primili od nekog prije. Ja sam to sigurno primila od svojih nastavnika i primila sam od svojih roditelja. Dakle, to je nešto u čemu sam ja odrasla (...) Od moje 12. godine ja odrastam u nekakvom šarolikom društvu koje me potiče i nikad nije bio problem taj da ja nešto mogu reći'. S druge strane, i nastavnici koje sam susretala u školi, ne znam, i Tatjana Matetić i tako dalje, još ih je bilo, jesu poticali upravo na to. Tako da mogu reći da je to jednako tako i vještina koja se uči i vještina koju se kroz postupke prema drugim ljudima ustvari njeguje. (S3)

Mislim da onaj koji se toliko daje da u konačnici zna zašto to radi i ne radi to zato da bi nekome nešto dokazao, sebi dokazujemo, sebi dokazujemo da l' smo dorasli zadatku, da l' smo spremni na taj poziv koji smo osjetili jer, dosta njih, dosta nastavnika to gleda kao posao. Okej, trebamo ga gledat kao posao jer to je nešto što ti donosi kruh na stol i svašta nešto. Super je kad radiš nešto što voliš, to je onda pun pogodak, onda si postigao nekakov svoj vrh (...) Ne znam, ja bih rekla da su i ta djeca glavni motivator. Ne znam, valjda sam si stvorila to nekakvo ozračje i prostor, okruženje u kojem se ja osjećam ugodno, a valjda se onda i oni osjećaju ugodno i mislim da zato i jesam zadovoljna jer se dobro osjećam nakon što izađem iz te učionice, zašto

ne bi ponovno išla tamo? Tamo gdje se dobro osjećamo, nije nam problem vratit' se. Eto, ne znam, volim taj svoj posao, uživam u njemu, valjda nešto dobro i napravim, valjda nešto i nauče nakon svega toga i to je to. (S4)

Jedna od sudionica istraživanja također ističe svoju intrinzičnu motivaciju: *Ja imam nekakvu intrinzičnu motivaciju (S5)*, ali također nudi i razloge zašto inzistira na primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi, a koji se odnose na svojevrstnu održivost suvremenog društva.

Zato jer 'ko će meni dat' penziju ako ne budu znali mislit'? Zezam se, ali u principu je to, to. Mislim, to je neka budućnost, a o budućnosti svi mi ovisimo. Kad oni budu neka radno najaktivnija generacija, ja ću bit' stara. Ako ih nisam obrazovala, mislim... U kakvom ću društvu živjet'? To je moj oblik aktivizma, odnosno moje neko djelovanje za bolje društvo (...) Mislim da je kritičko mišljenje preduvjet za sve drugo jer bez kritičkog mišljenja rast će nam i netolerancija, konzervativizam, fašizam raste i mislim, sve neke negativne pojave rastu ako nema kritičkog mišljenja. Tako da mislim da je to neki osigurač društveni, ono: Kako zaštititi društvo? A valjda jedino tako da dolaze neki novi mladi ljudi koji to će nešto naučiti i onda to u životu dalje primjenjivati, a da nisu ni svjesni toga. (S5)

Jedan od ciljeva Škole za život su motivirani nastavnici koji prihvaćaju i koriste svoje kompetencije (znanje, vještine, samostalnost i odgovornost) kako bi na inovativne načine odgovorili na izazove škole 21. stoljeća, a posebno cjeloživotnog učenja (Divjak i Pažur Aničić, 2019). Motivacija nastavnika na rad može se promatrati kao ekstrinzična (koja ponašanje potiče nekim vanjskim motivom) i kao intrinzična (koja ponašanje potiče unutarnjim motivom) (Borić, 2017). Borić i Borić (2013) navode kako se ponašanje koje je intrinzično motivirano puno lakše i uspješnije obavlja, međutim, neka iskustva sudionika istraživanja ukazuju na to da značajni motivator može biti i egzistencijalni.

Potpoglavljem o poticajima na poučavanje za kritičko mišljenje u srednjim školama završava analiza i rasprava o rezultatima provedenog istraživanja. U sljedećim poglavljima će se predstaviti ograničenja provedenog istraživanja, zaključna razmatranja, te preporuke koje su iz njega proizašle.

7. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Ograničenja provedenog istraživanja mogu se sažeti u konceptualne i metodološke. Konceptualna ograničenja provedenog istraživanja odnose se na definiranje ključnih teorijskih koncepata u temelju istraživačkog rada, a to su pojmovi kritičko mišljenje, te poučavanje za kritičko mišljenje koji se ne smatraju univerzalnima niti obaveznima već samo jednim od mogućih polazišta istraživačkog rada.

Osim pet navedenih obilježja, postoji prostor za nadopunom određenih kategorija iako niti jedan sudionik istraživanja nije istaknuo neko dodatno obilježje poučavanja za kritičko mišljenje. Međutim, na primjer, konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje nije obuhvaćala obilježje vrednovanja kritičkog mišljenja učenika koje je također značajno, a nije istraženo u dovoljnoj mjeri.

Osim konceptualnih ograničenja istraživanja, značajna su i ona metodološka. Kako bi se odgovorilo na temeljno i na specifična istraživačka pitanja, u istraživanju se primjenila kvalitativna metodologija društvenih istraživanja. U svrhu prikupljanja podataka provelo se pet *online* polustrukturiranih intervjua s nastavnicima u srednjim školama Primorsko-goranske županije. Glavna ograničenja provedbe *online* metode istraživanja bila je nemogućnost neposredne analize neverbalne komunikacije (Steitz, 2015) koja je, na neki način, mogla obogatiti kvalitativne podatke te pitanja enkripcije podataka (Plummer, 2001) na korištenoj platformi *Zoom*.

Osim ograničenja u odabiru metode istraživanja, vrijedi spomenuti i ograničenje u metodi odabira sudionika istraživanja. Prilikom odabira sudionika istraživanja odlučeno je da će uzorak biti namjeran i homogen, odnosno da će se u istraživanje uključiti oni nastavnici u srednjim školama Primorsko-goranske županije koji poučavaju za kritičko mišljenje, a koji mogu osigurati sveobuhvatnu i dubinsku refleksiju o primjeni poučavanja za kritičko mišljenje. Uzorak je bio neprobabilistički jer je poziv za sudjelovanje u istraživanju bio fokusiran na tehniku snježne grude, pri čemu je sudionik istraživanja sam predložio one koji bi također mogli sudjelovati (Milas, 2005), vodeći pri tome računa da predloži nastavnike drugih, različitih nastavnih predmeta kako bi se omogućila heterogenost iskustava. Ograničenje takvog odabira uzorka istraživanja značilo je da su sudionici istraživanja često imali teškoća u predlaganju onih sljedećih koji ne rade u istoj srednjoj školi. Također, jedna nastavnica je za vrijeme trajanja intervjua istaknula kako je zabrinuta da će rezultati analize njihovih odgovora pokazati suviše uljepšanu sliku hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, odnosno srednjoškolskog obrazovanja.

Isto tako, u istraživanju se nije poštovala rodna ravnopravnost, odnosno nije osigurana podjednaka zastupljenost oba spola.

Iako su u svojim odgovorima bili iscrpni i detaljni, želeći ponuditi što više iskustava i primjera iz prakse, uočeno je kako je potrebno, istraživačkom metodom opažanja, a na unaprijed pripremljenom obrascu, provjeriti na koji način sudionici primjenjuju predstavljena obilježja poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi, a što bi dodatno obogatilo istraživačke nalaze.

U sljedećem poglavlju predstaviti će se zaključna razmatranja proizašla iz postavljenog cilja istraživanja, temeljnog istraživačkog pitanja, te specifičnih istraživačkih pitanja.

8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Cilj provedenog i analiziranog istraživanja bio je dobiti uvid u primjenu poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika u srednjim školama u Primorsko-goranskoj županiji. Sukladno cilju istraživanja, a u skladu s predloženom konceptualizacijom poučavanja za kritičko mišljenje, temeljno istraživačko pitanje na koje se izradom diplomskog rada željelo dati odgovor je: *Koja su iskustva nastavnika srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje?*

U skladu s ciljem i temeljnim istraživačkim pitanjem, provedenim istraživanjem nastojalo se ponuditi odgovore na specifična istraživačka pitanja. U nastavku teksta slijede zaključci koji su iz njih proizašli.

1. Kako nastavnici srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji razumiju i primjenjuju poučavanje za kritičko mišljenje u svojoj nastavi, a koje se odnosi na obilježja nastavnika, poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, nastavne metode i oblike rada, pridavanje značaja kritičkom mišljenju, te nastavno ozračje?

Kada govore o tome što za njih znači poučavanje za kritičko mišljenje, iskustva sudionika govore o tome kako poučavanje za kritičko mišljenje za njih podrazumijeva obradu informacija, kontekstualizaciju informacija dobivenih na nastavi čime se nastavnom sadržaju pokušava dati određeni smisao, te također naglašavaju njegovu relevantnost za širi društveni kontekst, izvan okvira škole kao odgojno-obrazovne ustanove.

U primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, a koje se odnosi na obilježja nastavnika, iskustva pokazuju kako sudionici istraživanja svoju ulogu shvaćaju kao moderacijsku ili facilitatorsku. U svim obuhvaćenim intelektualnim vrijednostima koje kritičko mišljenje podrazumijeva, sudionici su se barem na neki način prepoznali. Vjernost istini se reflektira na način da odražava načelo znanstvenosti ili u pravu svih da imaju pravo na svoju vlastitu istinu. Relevantnost se za neke sudionike manifestira u povezanosti nastavnog sadržaja sa stvarnim iskustvima učenika, dok se objektivnost odražava u pogledu znanstvene objektivnosti u radu. Za neke sudionike, intelektualna vrijednost dosljednosti se u nastavi odražava u dosljednosti u radu s učenicima, prema samima sebi kao nastavnicima (u kriterijima ocjenjivanja ili ispravnosti). Vrijednost osjetljivosti na kontekst se kod dijela sudionika istraživanja odražava kroz povezivanje nastavnog sadržaja s drugim nastavnim predmetima ili u izboru samog nastavnog sadržaja učenika dok se kod drugih uočava u široj povezanosti sa životom izvan škole. Intelektualna vrijednost otvorenosti se kod nekih sudionika prepoznaje u odnosima s učenicima, njihovim potrebama i prijedlozima za poboljšanje nastave, očekivanjima, te otvorenom pristupu u definiranju same uloge nastavnika. Dio iskustava sudionika istraživanja je sebe prepoznao u intelektualnoj vrijednosti autonomije, misleći pritom na autonomiju u odabiru nastavnog sadržaja, dok su se neki sudionici prepoznali u intelektualnoj vrijednosti samokritičnosti koja se u nastavi očituje kao samosvijest o vlastitom radu i kontinuiranoj želji za usavršavanjem.

Kada govore o cilju svoje nastave, sudionici istraživanja ističu kako im je važna povezanost sadržaja nastave sa stvarnim iskustvom, te primjenjivost znanja (u daljnjem obrazovanju ili cjeloživotnom učenju). To često rade povezujući nastavni sadržaj s drugim nastavnim predmetima, aktualnostima, strukom, terenskom nastavom ili mentoriranjem školskog lista.

Govoreći o primjeni obilježja poučavanja metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, iskustva pokazuju kako je fokus njihove nastave na razumijevanju, analizi, te sintezi znanja što je moguće postići kombinacijom eksplicitnog, te implicitnog pristupa poučavanju za kritičko mišljenje. To čine na način da zahtijevaju od učenika iznošenje vlastitog stava, da im postavljaju pitanja na koja ne postoji točan odgovor, na koja je nemoguće pronaći odgovor u udžbeniku ili nekom drugom izvoru informacija. Iskustva sudionica srednjih strukovnih škola ukazuje na to da češće u nastavi primjenjuju implicitni pristup uz naglasak na ohrabrivanje učenika i vođenje. Prema iskustvima sudionica, primjećuje se kako se učenici srednjih

strukovnih škola osjećaju manje vrijednima za kritičko mišljenje, te ga često ne prepoznaju kao praktičnu vještinu.

Kada govore o tome na koji način kod učenika potiču vještine mišljenja višeg reda, iskustva sudionika govore o tome kako učenicima nastava mora biti bliska i zanimljiva i to kroz vježbe čitanja, pisanja, govorenja i slušanja. Spominjući strategije učenja svojih učenika, ističu kako su one često zapuštene, međutim, neki od njih potiču svoje učenike na izradu mentalnih mapi i shematskih prikaza dok drugi naglašavaju važnost stvaranja temelja na nižim razinama odgoja i obrazovanja, te odgovornost učenika za vlastiti proces učenja.

U svojoj nastavi, sudionici istraživanja primjenjuju aktivne nastavne metode: dijaloške metode (metodu razgovora u terminima strukturirane debate, diskusije ili vođene rasprave, međusobnog postavljanja pitanja u okviru nastave (nakon odgledanog videa ili pročitano teksta)), dokumentacijske metode (metoda rada na tekstu), demonstracijske metode, istraživačke metode i metode kreativnog izražavanja uz ostale inovativne metode koje uključuju kombinaciju prethodno navedenih: igra uloga, scenariji budućnosti i *World Café*. Također, sudionici istraživanja primjenjuju i suradničke oblike rada u nastavi (rad u parovima, rad u istraživačkim grupama, timski rad i sl.) i to u kombinaciji različitih aktivnih metoda rada (kao što su slagalica ili *World Café*). Također, iskustva sudionika ukazuju kako je važno primjenjivati i frontalni oblik rada, posebice u situacijama kada barem uvodno učenicima monološkom metodom opisuju ili objašnjavaju ciljeve nastavnog sata, očekivane ishode ili im izlažu određeni dio nastavnog sadržaja.

Prednosti primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u nastavi za učenike sudionici istraživanja vide u strukturiranom procesu učenja uz sintezu primjenjivog znanja, te stjecanje širokog spektra životnih vještina učenika kroz proces osamostaljivanja, a koji nije vezan samo uz nastavni sadržaj kao što su: svjesnost sebe i svijeta oko sebe, učenje o pravednosti, socijalne vještine, komunikacijske vještine, te razumijevanje važnosti procesa (učenja), a ne samo krajnjeg rezultata. Prednosi primjene aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada za njih kao nastavnike, sudionici istraživanja vide u osobnom zadovoljstvu.

Obilježje poučavanja za kritičko mišljenje pridavanja značaja kritičkom mišljenju učenika odražava se prvenstveno u pozitivnom odnosu poštovanja i povjerenja koji se kasnije odražavaju i na nastavno ozračje. Neka iskustva sudionika govore o tome kako im učenici eksplicitno to i potvrđuju na način da im daju povratne informacije, nakon nastave ili u osvrtima

na kraju školske godine. Također, neka iskustva sudionika pokazuju kako učenici znaju da se njihovo kritičko mišljenje cijeni zato što od strane nastavnika postoje jasno definirana očekivanja. Sudionici istraživanja učenicima osiguravaju priliku na nastavi za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge uz podržavajuće okruženja za učenje, odnosno uz svoj karakter i svoju prirodnost uz jasno određena pravila ponašanja od početka nastave. Govoreći o tome kako prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja, a s druge strane učenicima dati povratne informacije i objasniti zašto je neki odgovor ispravan, a neki nije, analiza odgovora je pokazala važnost procesa vođenja do ispravnosti pri čemu sudionici istraživanja, prema nekim iskustvima, nerjetko paze i da se sami učenici ne osjećaju loše zbog neispravnog odgovora.

S tim u vezi, nastavno ozračje u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje je opušteno, ali radno pri čemu neka iskustva govore o tome da se, bez obzira na podržavajuće nastavno ozračje, neki učenici svejedno neće osjećati pozvanima izraziti svoje mišljenje, prvenstveno zbog različitih interesa učenika ili njihovim osjećajima neugodnosti za artikuliranjem vlastitih stavova.

Nakon specifičnih iskustava sudionika istraživanja u razumijevanju i primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, u sljedećem dijelu teksta predstavljaju se zaključna razmatranja u pogledu izazova u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje.

2. S kojim se izazovima nastavnici srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi?

Analiza odgovora sudionika istraživanja ukazala je na šest ključnih izazova u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje: pandemiju i s njom (trenutno) povezane izazove koji se očituju u ograničenju primjene suradničkih oblika rada, te svijesti o važnosti očuvanja mentalnog zdravlja mladih kao preduvjeta za kritičko mišljenje. Sljedeći izazov sudionicima istraživanja predstavlja trenutno društveno ozračje i ugled nastavnika u društvu, odnosno generalno nepoticajno društveno ozračje za kritičko mišljenje koje se odražava na društvo, školu, te same učenike, zatim položaj nastavnika kao čuvara kritičnosti u sektoru odgoja i obrazovanja koji je omalovažavan i marginaliziran, te njihova neprepoznatljivost i neadekvatan materijalni status. Sudionici istraživanja ističu ulogu škole kao ključnog obrazovnog, ali i odgojnog mjesta njegovanja vještine kritičkog mišljenja. Međutim izazov im predstavljaju očekivanja odgojno-obrazovnog sustava i društva od učenika, nedostatak povezivanja formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, specifičnosti srednje strukovne škole,

neprivlačno srednje strukovno obrazovanje, te nedostatak izbornosti u odgojno-obrazovnom sustavu. Jedan od izazova u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje je i sam rad s učenicima, odnosno razvoj intrinzične motivacije učenika, prevladavanje reproduktivnog učenja kao jedinog prihvaćenog načina učenja uz pojavu izbjegavajućih ponašanja učenika. Iskustva sudionika istraživanja srednjih strukovnih škola govore o tome i kako učenici ne prepoznaju vještinu kritičkog mišljenja kao praktičnu vještinu već je smatraju gubljenjem vremena jer od njih zahtijeva dodatni napor. Neka iskustva spominju i (ne)samostalnost učenika, te izazove u vođenju. Nadalje, izazov sudionicima istraživanja predstavljaju i inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika, odnosno razvoj kompetencija budućih nastavnika za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u duhu Škole za život, obrazovanje i usavršavanje nastavnika koji već rade uz podršku i stručne materijale za sve nastavne predmete, te izazov dodatnog nastavničkog angažmana u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje. Iskustva sudionika istraživanja ukazuju da je primjena poučavanja za kritičko mišljenje teška, zahtijeva jako puno vremena, prostora i truda, velike količine pripreme, zadovoljstvo samim sobom i dobru strukturu vlastitog mišljenja, te cjeloživotno obrazovanje.

Nakon specifičnih iskustava sudionika istraživanja u izazovima u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, u nastavku predstavljaju se zaključna razmatranja u pogledu poticaja na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje.

3. Što potiče nastavnike srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi?

Gotovo svi sudionici istraživanja su kao poticaj na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje istaknuli utjecaj poticajne okoline (roditelja, mentora, značajne osobe u životu) ili svoju intrinzičnu motivaciju. Međutim, uz intrinzičnu motivaciju, iskustva sudionika istraživanja ukazuju i na ekstrinzičnu motivaciju uzrokovanu zapošljavanjem na određeno vrijeme.

Posebno su zanimljivi neki od razloga zašto primjenjuju poučavanje za kritičko mišljenje u svojoj nastavi. Dio sudionika istraživanja vjeruje da je kritičko mišljenje učenika važno za budućnost i održivost suvremenog društva, a svoje poučavanje shvaćaju kao oblik aktivizma ili *djelovanja za bolje društvo (S5)*.

Nakon prikazanih zaključaka koji su proizašli iz specifičnih istraživačkih pitanja, u nastavku će se navesti preporuke proizašle iz analize navoda sudionika istraživanja.

9. PREPORUKE

Sukladno navedenim konceptualnih i metodološkim ograničenjima istraživanja, te izazovima u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama, u posljednjem poglavlju diplomskog rada nude se moguće preporuke za daljnja istraživanja u području poučavanja za kritičko mišljenje koje mogu poslužiti istraživačima, (budućim) nastavnicima koji su zainteresirani za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje, pedagogima i/ili donositeljima odluka i ostalim dionicima odgojno-obrazovnog sustava na razini nacionalne obrazovne politike. Navedene preporuke sistematizirane su u *Tablici 11.* koja slijedi u nastavku.

PREPORUKE PROIZAŠLE IZ PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA
Istraživačima
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nadopuniti i/ili revidirati polazišne definicije pojmova kritičko mišljenje i poučavanje za kritičko mišljenje, ▪ nadopuniti i/ili revidirati predložena obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na način da uključuju i druga obilježja, a koja nisu obuhvaćena ovim istraživanjem (kao na primjer ocjenjivanje i vrednovanje kritičkog mišljenja učenika), ▪ jasnije kategorizirati i operacionalizirati poučavanje za kritičko mišljenje koje se odnosi na kritičko čitanje i kritičko pisanje, ▪ povećati broj sudionika istraživanja iz različitih sredina na način da odražavaju iskustva nastavnika u manjim, ruralnim srednjim školama, jednako kao i u gradskim, urbanim, obuhvatiti sve razine odgoja i obrazovanja, te osigurati rodnu ravnopravnost sudionika istraživanja, ▪ primijeniti istraživačku metodu opažanja na nastavi, ▪ u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, te njegovom istraživanju uzeti u obzir specifičnosti srednjeg strukovnog odgoja i obrazovanja.
(Budućim) nastavnicima
<ul style="list-style-type: none"> ▪ povezivati formalno, neformalno i informalno učenje u radu kako bi se učeničkom znanju dao smisao i stvarna dimenzija,

<ul style="list-style-type: none"> ▪ poticati razvoj intrinzične motivacije učenika i imati na umu da je kritičko mišljenje proces, a ne cilj.
Pedagozima
<ul style="list-style-type: none"> ▪ osnažiti nastavnike za <i>online</i> primjenu aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u pandemijskim uvjetima (kao na primjer korištenjem inovativnih <i>online</i> platformi koje omogućuju aktivnu nastavu i rad u parovima, grupama ili timovima), ▪ osnažiti nastavnike za poboljšanje ocjenjivačkih postupaka u nastavnom procesu, ▪ jačati svijest o važnosti mentalnog zdravlja mladih kao preduvjeta za kritičko mišljenje, ▪ suradnički opažati nastavu s ciljem poticanja profesionalnog razvoja nastavnika (i pripravnika) i unaprjeđenja kvalitete primjene poučavanja za kritičko mišljenje.
Donositeljima nacionalne obrazovne politike
<ul style="list-style-type: none"> ▪ dosljedno slijediti smjernice nacionalne obrazovne politike i ulagati u sustav odgoja i obrazovanja s ciljem jačanja kompetencija, ugleda nastavnika u društvu i njihove prepoznatljivosti, ▪ razvijati kompetencije budućih nastavnika za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u duhu Škole za život (kroz sustavnu nastavnu praksu na svim razinama odgoja i obrazovanja i/ili veći nastavni fond nastavnih kolegija iz didaktično-metodičkog spektra), ▪ formalnim i neformalnim oblicima usavršavanja, omogućiti nastavnicima stručnu podršku i didaktičke materijale koji im mogu pomoći u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u svim nastavnim predmetima na svim razinama odgoja i obrazovanja, ▪ pronaći rješenja za smanjenje broja učenika u razredu s ciljem osiguranja kvalitetnije nastave, ▪ osnažiti sustav nagrađivanja nastavnika u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje.

Tablica 11. Preporuke proizašle iz provedenog istraživanja

S obzirom na rezultate provedenog istraživanja koji prema iskustvima sudionika ukazuju na to da je poučavanje za kritičko mišljenje zahtjevan, ali vrijedan proces kojem teži suvremeni odgoj i obrazovanje, te da ono nosi i brojne izazove, zaključuje se kako je prvenstveno potrebno uložiti sustavan trud u obrazovanje (budućih) nastavnika i njihovo usavršavanje. Kvaliteta sustava odgoja i obrazovanja ne bi trebala ovisiti samo i isključivo o

motivaciji pojedinaca, već bi ona trebala biti zajednički zalog za *djelovanje za bolje društvo* (S5). Prvenstveno se tu misli na sinergiju istraživačkog sektora, kvalitetnog metodičko-didaktičko inicijalnog obrazovanja nastavnika, stručnu podršku pedagoga, a sve uz podršku nacionalne obrazovne politike koja kritičko mišljenje predstavlja kao cilj suvremenog obrazovanja u Hrvatskoj.

10. 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.
- Azizi, M., Sedaghat, Z. i Direkvand-Moghadam, A. (2018). Effect of Critical Thinking Education on Problem Solving Skills and Self-Esteem in Iranian Female Students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12 (1): 4-7.
- Baranović, B. (ur.) (2015). *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- 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. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bolčević, V. (2015). *Poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja učenika primjenom Sokratove dijaloške metode u nastavi*. Završni rad. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Borić, E. (2017). Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika. *Metodički ogledi*, 24 (2): 23-38.
- Borić, E. i Borić, I. (2013). Motivacija studenata i utjecaj profesora na motivaciju studenata. U: Czekus, G. (ur.) *Motivation – Attention – Discipline*, Novi Sad: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, 383-395.
- Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40 (3–4): 257-277.
- Bradley, S. i Bradley, J. (2005). South Texas Higher Education: Critical Thinking in the Classroom. *Journal of Border Educational Research*, 4 (1): 59-70.
- Brüning, L. i Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave. Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju*. Zagreb: Naklada Kосinj.
- Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.

- Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi*, 24 (1): 109-129.
- Burkhalter, N. i Shegebayev, M. (2010). The critical thinking movement in Kazakhstan: a progress report. *Research in comparative and international education*, 5 (4): 434-445.
- [CEU] Vijeće Europske unije (2016). *Developing media literacy and critical thinking through education and training, Council conclusions*. Dostupno na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> (20.7.2020.)
- [CEU] Vijeće Europske unije (2018). *Council recommendations on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)) (20.7.2020.)
- [CEU] Vijeće Europske unije (2019). *Resolution on further developing the European Education Area to support future-oriented education and training systems*. Dostupno na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13298-2019-INIT/en/pdf> (20.7.2020.)
- Choy, C. S. i Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 20 (2): 198-206.
- 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.
- Divjak, B. i Pažur Aničić, K. (2019). *Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnoga programa Cjelovite kurikularne reforme Škola za život*, izvještaj. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Duro, E. i sur. (2013). In search of critical thinking in psychology: an exploration of student and lecturer understandings in higher education. *Psychology learning and teaching*, 12 (3): 275-281.
- Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre). *Školski vjesnik*, 58(3): 345-354.
- [EC] Europska komisija (2011). *Primjena ishoda učenja – serija o Europskom kvalifikacijskom okviru; Publikacija br. 4*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
- [EC] Europska komisija (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Dostupno na:

- https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf (20.7.2020.)
- [EC] Europska komisija (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> (20.7.2020.)
- Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard education review*, 32 (1): 81-111.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction.
- Forum za slobodu odgoja (2016). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Priručnik za nastavnike – inovativne metode rada, učenja i poučavanja*. Zagreb: Diozit d.o.o.
- Gambiroža, V., Penić, B. (2018.) *#SkillMe – online trening*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Gojkov, G., Stojanović, A. i Gojkov Rajić, A. (2015). Critical thinking of students – indicator of quality in higher education. *Procedia – social and behavioral sciences*, 191 (1): 591-596.
- Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak*, 150 (3-4), 380-424.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2): 203-218.
- Halpern, F. D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53 (1): 449-455.
- Hudgins, B. B. i Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small-group discussions. *The journal of educational research*, 79 (6): 333-342.
- [HZJZ] Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2020). *Upute za spječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 vezano za rad predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u školskoj godini 2020./2021*. Dostupno na: https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/03/Upute_vrtici_i_skole_24_08_2020_HZJZ-1.pdf (25.8.2020.)
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Jokić, B. (2017). *Cjelovita kurikularna reforma. Prijedlog akcijskog plana*. Zagreb: Dostupno na: <https://www.tportal.hr/media/file/5f74deeb52e6f7027d47b42892f46034>.

- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1): 77-93.
- Karajić i sur. (2019). *Vrednovanje eksperimentalnog programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019.*, objedinjeno izvješće. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Klooster, D. (2001). *What is critical thinking?* Dostupno na: http://www.sdcentras.lt/pr_kmusr/whatisct.pdf
- Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be? *Educational leadership*, 46 (1): 38-43.
- Lyons i sur. (2012). Culturally competent qualitative research with people of african descent. *Journal of black psychology*, 38 (2): 153-171.
- Mann, C. i Steward, F. (2000). *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*. London: Sage.
- Maričić, S., Špijunović, K. i Lazić, B. (2016). The influence of content on the development of students' critical thinking in the initial teaching of mathematics. *Croatian journal of education*, 18 (1): 11-40.
- Mejovšek, M. (2005). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Slap.
- Miliša, Z. i Čurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *MediAnali*, 4 (7): 57-72.
- Mrdeža, A. (2017). *Razvoj kritičkog mišljenja*. Diplomski rad. Split: Pomorski fakultet u Splitu.
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2020). *Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s bolesti COVID-19, pedagoška/školska godina 2020./2021*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti//Modeli%20i%20preporuke%20za%20>

- Orad%20u%20uvjetima%20povezanima%20s%20bolesti%20COVID-19%20u%20-%202020.%20-%202021.%20-%20203.%209.%202020..pdf (3.9.2020.)
- Nentl, N. i Zietlow, R. (2008). Using Bloom's taxonomy to teach critical thinking skills to business students. *College & undergraduate libraries*, 15 (1-2): 159-172.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 12 (2): 47-54.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Paul, R. i Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. Dostupno na: <http://www.duluth.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf>.
- Paul, R. i Elder, L. (2014). *Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life*. New York: Pearson.
- Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, 36 (4): 411-423.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. Revised edition. London: Sage.
- Polkinghorne, E. D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1): 5-23.
- Priestley, M., i Ireland, A. (2019). *Analiza kurikularne reforme u Republici Hrvatskoj, izvještaj*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2): 283-291.
- Radeka, I., i Sorić, I. (2005). Model permanentnog usavršavanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1): 17-34.
- Seitz, S. (2015). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note. *Qualitative research*, 1-7.
- Shively, K., Stith, K. i DaVia Rubenstein, L. (2018). Measuring What Matters. Assessing Creativity, Critical Thinking, and the Design Process. *Gifted Child Today*, 40 (3): 149-158.
- Sušanj, S. (2017). *Uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci*. Završni rad. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Špoljarić, M., Radišić, B., Čuletić Čondrić, M. (2018). Analiza uspjeha studenata i njihovi stavovi nakon primjene ERR okvira. *Acta mathematica spalatensia*, 1(1): 75-88.

- Torff, B. (2011). Teacher beliefs shape learning for all students. *Phi Delta Kappa International*, 93 (3): 21-23.
- Vincent-Lancrin, S. i sur. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: what it means in schools*. Educational research and innovation. Paris: OECD Publishing.
- Vizek Vidović i sur. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, pročišćen tekst NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20.
Dostupno na: <https://zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>
(20.7.2020.)
- Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*, 20(2): 27-40.
- Žigo, Iva Rosanda (2015). *(S)misao kritike*. Koprivnica: Sveučilište Sjever.
- Walford, G. (2001). *Doing qualitative educational research. A personal guide to the research process*. London: Continuum.
- [WEF] World Economic Forum (2018). *The future of jobs report 2018*. Centre for the New Economy and Society. Geneva: World Economic Forum.

11. PRILOZI

11. 1. Prilog 1. Suglasnost sudionika istraživanja za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada

SUGLASNOST SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada
Primjena poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama

Istraživačica: Sara Sušanj

Institucija: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Mentorica: dr. sc. Iva Buchberger

Kratak opis teme istraživanja

Kritičko mišljenje svoj dominantan prostor primjene ima u odgoju i obrazovanju. To potvrđuju europska i nacionalna obrazovna politika kao i istraživački doprinosi u inozemnom i nacionalnom kontekstu. Nastavnici imaju ključnu ulogu u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje. U kontekstu implementacije kritičkog mišljenja, cjelovita kurikularna reforma, odnosno eksperimentalni program Ministarstva znanosti i obrazovanja – Škola za život, predstavlja konkretni primjer uvođenja kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnu reformu koja mijenja fokus odgoja i obrazovanja s tradicionalnog prema suvremenom, naglašava poučavanje usmjereno na učenika i odgovara na potrebe za suvremenim odgojem i obrazovanjem u Republici Hrvatskoj.

Poučavanje za kritičko mišljenje se za potrebe diplomskog rada definiralo kao suvremeni pristup nastavi koji kritičko mišljenje predstavlja kao cilj odgoja i obrazovanja, a vještinu kritičkog mišljenja učenika kao ishod učenja. Poučavanjem za kritičko mišljenje se kod učenika razvijaju i intelektualne vrijednosti, a to su: vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija, a u koje je potrebno uložiti određeni mentalni napor. Poučavanje za kritičko mišljenje obuhvaća sljedeće kategorije: obilježja nastavnika, poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, nastavne metode i oblike rada, pridavanje značaja kritičkom mišljenju te nastavno ozračje. Navedene kategorije uz operacionalizaciju prikazane su u tablici u nastavku.

KONCEPTUALIZACIJA POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE	
Obilježja nastavnika	
Kategorija	Operacionalizacija
Obilježja nastavnika: intelektualne vrijednosti, znanje o tome što kritičko mišljenje jest i kako poučavati za kritičko mišljenje.	<i>Nastavnici posjeduju i vjeruju u intelektualne vrijednosti (vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija), kritičko mišljenje im je cilj</i>

	<i>nastave, a poučavanje za kritičko mišljenje doživljavaju kao cilj suvremenog pristupa poučavanju i modernog odgoja i obrazovanja.</i>
Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja	
Kategorija	Operacionalizacija
Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja: naglasak na kognitivne procese više razine.	<i>Nastavnici stavljaju naglasak na razumijevanje i analizu, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja, nastavni sadržaj povezuju s prijašnjim iskustvima učenika i s primjerima iz svakodnevnog života, a poučavaju i kako pristupiti učenju i rješavanju određenih zadataka.</i>
Nastavne metode i oblici rada	
Kategorija	Operacionalizacija
Nastavne metode i oblici rada: primjena aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada.	<i>Nastavnici primjenjuju različite aktivne nastavne metode u nastavi (oluje mozgova, insert metoda, vođeno čitanje, mreže rasprava i vođene rasprave) te suradničke oblike rada u nastavi (rad u parovima, rad u istraživačkim grupama, timski rad).</i>
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju	
Kategorija	Operacionalizacija
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju: cijeniti kritičko mišljenje, prihvatanje raznovrsnih mišljenja, pružanje povratnih informacija.	<i>Nastavnici kod svojih učenika cijene kritičko mišljenje, osiguravaju učenicima priliku za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge, prihvaćaju raznovrsne ideje i mišljenja i vjeruju u sposobnosti svih učenika da kritički misle, učenicima daju povratne informacije i objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan.</i>
Nastavno ozračje	
Kategorija	Operacionalizacija
Nastavno ozračje: ugodno i pozitivno.	<i>Nastavnici razvijaju tolerantno nastavno ozračje koje učenicima omogućuje da se osjećaju ugodno, da mogu slobodno izreći svoje mišljenje.</i>

Tablica 6. Kategorizacija i operacionalizacija poučavanja za kritičko mišljenje

Cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u primjenu poučavanja za kritičko mišljenje nastavnika srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji.

Temeljno istraživačko pitanje na koje će se izradom diplomskog rada pokušati dati odgovor je: *Koja su iskustva nastavnika srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje?*

Specifična istraživačka pitanja na koja će se izradom diplomskog rada pokušati dati odgovor su:

- Kako nastavnici srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji razumiju i primjenjuju poučavanje za kritičko mišljenje u svojoj nastavi, a koje se odnosi na obilježja nastavnika, poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, nastavne metode i oblike rada, pridavanje značaja kritičkom mišljenju te nastavno ozračje?
- S kojim se izazovima nastavnici srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji suočavaju u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi?
- Što potiče nastavnike srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u svojoj nastavi?

Opis procesa istraživanja

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju osnovnog cilja istraživanja i odgovora na specifična istraživačka pitanja, provodi se kvalitativno istraživanje u obliku polustrukturiranih *online* intervjua s nastavnicima srednjih škola u Primorsko-goranskoj županiji. Za potrebe analize podataka, intervju se snima diktafonom.

Mogući rizici i dobici

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem osim korištenja Vašeg dragocjenog vremena. Ne postoji također niti direktan (osobni) dobitak. Međutim, rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u razumijevanju primjene i unaprjeđenju poučavanja za kritičko mišljenje u srednjim školama.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, također ste slobodni odustati u bilo kojem trenutku. Također, možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim.

Povjerljivost

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživačice neće imati pristup tim podacima niti u obliku *audio* zapisa niti u obliku dokumenta. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u analizi osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

Dostupni izvori informacija

Ukoliko imate dodatnih pitanja možete kontaktirati istraživačicu, Saru Sušan, na sljedeći broj mobitela: +385912710580 ili na *e-mail* adresu: sarasusanj5@gmail.com.

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju.

Potpis sudionika istraživanja:

PROTOKOL POLUSTRUKTURIRANOG ONLINE INTERVJUA O PRIMJENI POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE U SREDNJIM ŠKOLAMA PRIMORSKO-GORANSKE ŽUPANIJE	
Razumijevanje i primjena	<p>Kao što sam Vam najavila, danas bih htjela malo s Vama popričati o temi primjene poučavanja za kritičko mišljenje. Ovaj intervju ima tri dijela – prvo bih voljela s Vama popričati o tome što za Vas znači poučavati za kritičko mišljenje. Zatim me zanima kako u nastavi primjenjujete poučavanje za kritičko mišljenje. U drugom dijelu bih voljela saznati s kojim se izazovima susrećete u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje, a za kraj bih voljela da mi ispričate što Vas osobno potiče na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.</p> <p>Ako se slažete, za početak: kada razmislite o samom pojmu poučavanje za kritičko mišljenje, što to konkretno za Vas znači i kako Vi vidite svoju ulogu u poučavanju za kritičko mišljenje.</p> <p>Koliko sam uspjela istražiti, postoje dva pristupa poučavanju – tradicionalno (u kojem je uloga nastavnika dominantna, nastavnik je taj koji prenosi znanje, učenici su pasivni) i suvremeno poučavanje (u kojem je nastava zapravo usmjerena na učenika, a ne dominantno na nastavnika; nastavnik je facilitator, onaj koji stvara suradnički odnos s učenicima, onaj koji stvara mogućnosti za učenje, dok učenici preuzimaju aktivnu ulogu u procesu učenja).</p>
	Obilježja nastavnika
	<p>Sada bih voljela da popričamo o intelektualnim vrijednostima koje kritičko mišljenje obuhvaća. Nabrojajte Vam neke intelektualne vrijednosti, Vi ih poslušajte i razmislite možete li se s jednom ili više njih poistovjetiti i objasniti mi kako se one odražavaju u Vašoj nastavi? Neke od intelektualnih vrijednosti koje kritičko mišljenje obuhvaća su: vjernost istini, relevantnost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost na kontekst, otvorenost, poštenje, autonomija, samosvijest, samokritičnost i samorefleksija.</p> <p>Neki teoretičari kritičkog mišljenja u odgoju i obrazovanju ali i europska i nacionalna obrazovna politika ističu kako je kritičko mišljenje jedno od ciljeva suvremenog poučavanja. U tom kontekstu, kako biste Vi opisali cilj svoje nastave?</p>
	Poučavanje metakognitivnim vještinama i strategijama učenja
	<p>Kada od učenika tražite da kritički misle, što zapravo tražite od njih? I s druge strane, zanima me kako oni reagiraju kada to od njih tražite?</p> <p>Na koji način potičete razvoj vještina mišljenja višeg reda kod svojih učenika (razine kognitivnih procesa razumijevanja, analize i evaluacije informacija, zatim formiranja rješenja i opravdanja za rezultate promišljanja uz kontinuirani proces samoregulacije mišljenja)?</p> <p>Povezujete li i na koji način nastavni sadržaj koji obrađujete s prijašnjim iskustvima učenika i primjerima iz svakodnevnog života? Možete li mi opisati kako to na nastavi izgleda?</p>

	<p>Pretpostavljam da su Vaši učenici različiti i da različito pristupaju svojim školskim obavezama, na koji način ih Vi poučavate da pristupe svom učenju i rješavanju određenih zadataka?</p>
	Nastavne metode i oblici rada
	<p>Koje aktivne metode najčešće primjenjujete u nastavi (npr. oluje mozgova, insert metoda, vođeno čitanje, mreže rasprava i vođene rasprave)? Što mislite, koje su njihove najveće prednosti (za učenike, a koje za Vas)?</p> <p>Koje suradničke oblike rada najčešće primjenjujete u nastavi (npr. rad u parovima, rad u istraživačkim grupama, timski rad)? Što mislite, koje su njihove najveće prednosti (za učenike, a koje su za Vas)?</p>
	Pridavanje značaja kritičkom mišljenju
	<p>Prema Vašem iskustvu, možete opisati kako Vaši učenici znaju da cijene njihovo kritičko mišljenje i da vjeruju u sposobnost svih učenika da kritički misle?</p> <p>Na koji način osiguravate to da se učenicima pruži prilika na nastavi za razmjenu mišljenja bez mogućnosti poruge?</p> <p>Na koji način, s jedne strane prihvatiti raznovrsne učeničke ideje i mišljenja, a s druge, učenicima dati povratne informacije i objasniti zašto je neki odgovor ispravan?</p>
	Nastavno ozračje
	<p>Kako biste opisali nastavno ozračje koje vlada na Vašoj nastavi i biste li rekli da se učenici u takvom ozračju osjećaju ugodno i slobodno izražavaju svoje mišljenje? Kako to prepoznajete?</p>
Izazovi	<p>Prema Vašem iskustvu, s kojim se Vi izazovima susrećete u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje? Na koji način ste savladali/savladavate te izazove?</p> <p>Jeste li tijekom svog obrazovnog i profesionalnog puta imali priliku educirati se o poučavanju za kritičko mišljenje i smatrate li da je to uopće potrebno?</p>
Poticaaj	<p>18. Što Vas osobno potiče da poučavate svoje učenike za kritičko mišljenje?</p>

11.3. Popis tablica

Tablica 1. Glavne i specifične vještine kritičkog mišljenja (Facione, 1990).

Tablica 2. Kompetencije kritičkog mišljenja (prema Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017).

Tablica 3. Usporedba tradicionalnog i suvremenog poučavanja (Karajić i sur., 2019).

Tablica 4. Kategorizacija predstavljenih istraživanja o poučavanju za kritičko mišljenje.

Tablica 5. Složenost ishoda učenja (prema Europskoj uniji, 2011).

Tablica 6. Kategorizacija i operacionalizacija poučavanja za kritičko mišljenje.

Tablica 7. Temeljna demografija sudionika istraživanja uz oznake pojedinog sudionika.

Tablica 8. Kodno stablo za tematsko područje Razumijevanje i primjena poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

Tablica 9. Kodno stablo za tematsko područje Izazovi u primjeni poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

Tablica 10. Kodno stablo za tematsko područje Poticaji na primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

Tablica 11. Preporuke proizašle iz provedenog istraživanja.

