

# Uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi

---

**Milanović, Marina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*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:186:801948>

*Rights / Prava:* [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-10**



*Repository / Repozitorij:*

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Marina Milanović

ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RAZVOJA  
KOMPETENCIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA  
KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Marina Milanović

JMBAG: 0009084121

ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RAZVOJA  
KOMPETENCIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA  
KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:

Doc. dr. sc. Iva Buchberger

Rijeka, 2024.

UNIVERSITY OF RIJEKA

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION

Marina Milanović

THE ROLE OF EDUCATORS IN ENCOURAGING THE  
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING COMPETENCE

IN PRESCHOOL CHILDREN

MASTER THESIS

Mentor:

Doc. dr. sc. Iva Buchberger

Rijeka, 2024.

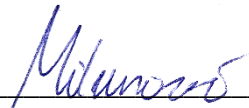
## IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi* 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) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Marina Milanović

Datum: 3.9.2024.

Vlastoručni potpis: 

## Sažetak

Tema je ovoga diplomskog rada uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. U prvome, teorijskome dijelu rada prikazuju se različita definiranja i shvaćanja koncepta kritičkog mišljenja s naglaskom na njegovo shvaćanje kao kompetencije, zatim pregled razvojnih karakteristika djece predškolske dobi koje impliciraju na povezanost s elementima kompetencije kritičkog mišljenja te opis uloge i zadataka odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Drugi je dio rada empirijski dio koji obuhvaća metodologiju istraživanja te prikaz i interpretaciju rezultata istraživanja uz raspravu. Na kraju, izneseni su glavni zaključci prema postavljenim istraživačkim pitanjima te je istaknut doprinos istraživanja, ali i njegova ograničenja. Cilj je ovog istraživanja bio steći uvid u percepcije odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Uz to, svrha je istraživanja bila opisati i razumjeti ulogu odgojitelja u poticanju razvoja kritičkog mišljenja u predškolskim ustanovama te ih osnažiti i podržati za buduće planiranje i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su usmjerene na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za ostvarivanje cilja i svrhe provedeno je kvalitativno istraživanje, a metoda istraživanja bila je fokus grupa. Provedene su dvije fokus grupe s odgojiteljicama na području grada Pule, a za potrebe analize podataka provedena je tematska analiza. Kroz prikupljena iskustva i promišljanja odgojiteljica dobiven je uvid u to kako shvaćanju kritičko mišljenje, što misle o potrebi i važnosti kritičkog mišljenja za razvoj djece, kako doživljavaju svoju ulogu u poticanju djece na kritičko razmišljanje, na koje načine potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te što im otežava taj proces, ali i što smatraju da bi ga olakšalo. Pokazalo se da odgojiteljice smatraju kako je kritičko mišljenje važna kompetencija koja doprinosi i kognitivnom i socio-emocionalnom razvoju djece te da percipiraju svoju ulogu u poticanju djece na kritičko razmišljanje kao veoma važnu. Svoju ulogu vide u tome da potiču djecu na kritičko razmišljanje kroz organizirane i vođene odgojno-obrazovne aktivnosti, ali i kroz svakodnevnu komunikaciju i situacije u odgojnoj skupini. Iako se suočavaju s mnogim preprekama, neupitna je njihova motiviranost i predanost u radu te stvaranju samostalnih, znatiželjnih, iskrenih i empatičnih pojedinaca.

**Ključne riječi:** kompetencija kritičkog mišljenja, djeca predškolske dobi, odgojitelji, odgojno-obrazovne aktivnosti

## **Abstract**

The topic of this thesis is the role of educators in encouraging the development of critical thinking competence in preschool children. In the first, theoretical part of the paper, different definitions and understandings of the concept of critical thinking are presented with an emphasis on its understanding as a competence, then an overview of the developmental characteristics of preschool children that imply a connection with the elements of the competence of critical thinking, and a description of the role and tasks of educators in encouraging the development of critical thinking competence opinions of preschool children. The second part of the work is the empirical part, which includes the research methodology and the presentation and interpretation of the research results with discussion. At the end, the main conclusions according to the set research questions were presented, and the contribution of the research, as well as its limitations, were highlighted. The aim of this research was to gain insight into educators' perceptions of their role in encouraging the development of critical thinking competence in preschool children. In addition, the purpose of the research was to describe and understand the role of educators in encouraging the development of critical thinking in preschool institutions, and to empower and support them for future planning and implementation of educational activities aimed at encouraging the development of critical thinking competence in preschool children. In order to collect the data necessary to achieve the goal and purpose, a qualitative research was conducted, and the research method was a focus group. Two focus groups were conducted with teachers in the area of the city of Pula, and for the purposes of data analysis, a thematic analysis was conducted. Through the collected experiences and reflections of the educators, an insight was gained into how they understand critical thinking, what they think about the need and importance of critical thinking for children's development, how they perceive their role in encouraging children to think critically, in what ways they encourage the development of critical thinking competence in preschool children age and what makes this process difficult for them, but also what they think would make it easier. It has been shown that educators believe that critical thinking is an important competence that contributes to both the cognitive and socio-emotional development of children, and that they perceive their role in encouraging children to think critically as very important. They see their role in encouraging children to think critically through organized and guided educational activities, but also through everyday communication and situations in the educational group. Although they face many obstacles, their motivation and commitment to work and to create independent, curious, sincere and empathetic individuals is unquestionable.

**Key words:** critical thinking competence, preschool children, educators, educational activities

## Sadržaj

<b>1. Uvod</b> .....	1
<b>2. Kompetencija kritičkog mišljenja</b> .....	4
<b>3. Razvojne karakteristike djece predškolske dobi</b> .....	8
<b>4. Uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi</b> .....	14
<b>5. Pregled dosadašnjih istraživanja o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi</b> .....	20
5.1. <i>Istraživanja o aktivnostima i metodama kojima se potiče razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi</i> .....	20
5.2. <i>Istraživanja o perspektivi odgojitelja i njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja</i> .....	22
<b>6. Metodologija istraživanja</b> .....	24
6.1. <i>Opis predmeta istraživanja</i> .....	24
6.2. <i>Cilj i svrha istraživanja</i> .....	24
6.3. <i>Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja</i> .....	24
6.4. <i>Metoda i postupci prikupljanja podataka</i> .....	25
6.5. <i>Provedba istraživanja</i> .....	25
6.6. <i>Uzorak istraživanja</i> .....	26
6.7. <i>Obrada i analiza podataka</i> .....	26
6.8. <i>Instrument istraživanja</i> .....	27
6.9. <i>Etičke dileme</i> .....	27
<b>7. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja</b> .....	29
7.1. <i>Shvaćanje kritičkog mišljenja</i> .....	31
7.2. <i>Poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi</i> .....	34
7.3. <i>Motiviranost i prepreke u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi</i> .....	41
<b>8. Zaključak</b> .....	46
<b>Popis tablica i slika</b> .....	50
<b>Literatura</b> .....	51
<b>Prilozi</b> .....	57
<i>Prilog 1. Protokol pitanja za fokus grupe</i> .....	57
<i>Prilog 2. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja - materijal za odgojiteljice</i> .....	60
<i>Prilog 3. Informirani pristanak</i> .....	61
<i>Prilog 4. Dopis za predškolske ustanove</i> .....	63



## 1. Uvod

Razvoj kritičkog mišljenja kod pojedinca u posljednje vrijeme postaje prioritet mnogih značajnih *policy* dokumenata na europskoj i nacionalnoj razini koji pružaju smjernice za rad s djecom i mladima te postavljaju obrazovne ciljeve i standarde. Prije svega, o kritičkom se mišljenju općenito govori kao o temeljnoj životnoj vještini te vještini potrebnoj za cjeloživotno učenje. Na primjer, *policy* dokument Vijeća Europske unije *Zaključci Vijeća o ulozi rada s mladima u podupiranju razvoja ključnih životnih vještina mladih koje im olakšavaju uspješan prijelaz u odraslu dob, aktivno građanstvo i radni život* (2017) navodi međuljudske, komunikacijske, kognitivne i osobne vještine kao temeljne životne vještine među čijim se obilježjima navodi kritičko razmišljanje uz njegove elemente poput rješavanja problema, izražavanja stajališta i mišljenja, raspravljanja i debatiranja, argumentiranja, donošenja odluka, samostalnosti, inicijative i dr. Navedeno se u dokumentu naglašava kao ključno za razvoj aktivnog građanstva, uspješno savladavanje svakodnevnih izazova, radnu produktivnost i osobni razvoj. Za drugi primjer može poslužiti još jedan *policy* dokument Vijeća Europske unije *Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018) u kojemu je važnost kritičkog mišljenja prepoznata i istaknuta kao dio ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a posebice u kontekstu kompetencije pismenosti, digitalne kompetencije, kompetencije građanstva i poduzetničke kompetencije. Tako se, primjerice, u opisu navedenih kompetencija ističe važnost i potreba usvajanja znanja o uporabi i procjeni pouzdanosti različitih vrsta izvora kao i točnosti informacija, znanja o argumentima odnosno vještina formuliranja i izražavanja argumenata, vještina rješavanja problema, donošenja odluka te vrijednosti kao što su odgovornost, otvorenost i suradnja, a što su upravo i neki od elemenata kompetencije kritičkog mišljenja.

Nakon toga, za potrebe ovoga rada, valja se fokusirati na relevantne *policy* dokumente usmjerene ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, a koji naglašavaju važnost i potrebu razvijanja kompetencije kritičkog mišljenja. Prvo, vrijedi spomenuti *policy* dokument Vijeća Europske unije *Zaključci Vijeća o ulozi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja u poticanju kreativnosti, inovativnosti i digitalne kompetencije* (2015). Ono što je važno naglasiti jest da se u dokumentu ističe kako odgojitelji u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju imaju ključnu ulogu u poticanju djece na razvoj transverzalnih

kompetencija kao što su kritičko mišljenje, rješavanje problema i inicijativnost. Uz to, ističe se kako učenje kroz igru može i treba poticati razvoj kritičkog mišljenja, suradnju među djecom te vještine rješavanja problema što je važno za razvoj i učenje djece. Zaključci i preporuke iz dokumenta impliciraju na važnost uloge odgojitelja u korištenju primjerenih i poticajnih metoda i aktivnosti kojima djeca mogu razvijati svoju znatiželju, kreativno i kritičko razmišljanje. Nadalje, uzimajući u obzir hrvatsku obrazovnu politiku, svakako je važno promotriti *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2015). U dokumentu se kritičko mišljenje spominje u kontekstu temeljnih vrijednosti i ciljeva odgojno-obrazovnog rada te odrednica suvremenog shvaćanja djeteta. Pritom se misli na potrebu poticanja djece na aktivno usvajanje znanja i kritičko promišljanje o okruženju u kojemu se nalaze, ohrabrivanja djece na autonomiju, samostalno razmišljanje i odlučivanje te važnost prihvaćanja njihove perspektive čime se osnažuje njihovo razmišljanje, izražavanje te samopoštovanje. Također, vrijedi spomenuti i *Savjetovanje s javnošću o Nacrtu prijedloga Nacionalnoga kurikula predškole* (MZO, 2024) koje vrijedi od travnja 2024. godine, a u kojemu se mogu pronaći implikacije za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Točnije, spominje se potreba razvoja kritičkog promišljanja kao temelja za razvoj ključnih kompetencija poput matematičke, digitalne, osobne i socijalne kompetencije s naglaskom na razvoj vještine rješavanja problema te razvoj znatiželje i otvorenog stava što se može postići tako da djeca razmjenjuju znanja i ideje, surađuju i dogovaraju važna pravila u svojoj grupi te rješavaju jednostavnije probleme iz svog okruženja. Osim toga, u ovome se dokumentu kritičko mišljenje spominje i u kontekstu metode vrednovanja kao učenja što označava aktivno uključivanje djece u proces vrednovanja u suradnji s odgojiteljem. Iznosi se kako vrednovanje kao učenje potiče razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece s posebnim naglaskom na elemente poput odgovornosti, samopouzdanja, analize i vrednovanja.

Na kraju, vrijedi se dotaknuti i *Priručnika za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (NCVVO, 2012) budući da se u njemu iznosi da je kvalitetna odgojno-obrazovna ustanova ona koja potiče razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja što se čini kroz dvosmjernu komunikaciju i suradnju s djecom. Prema priručniku, za kvalitetnu je odgojno-obrazovnu ustanovu važno poticanje djece na kritičko razmišljanje i odgovorno ponašanje kroz aktivno učenje, propitivanje i rješavanje problema shvaćajući ga kao aktivnog, znatiželjnog i kompetentnog pojedinca.

S obzirom na navedeno, zaključuje se da postoji važnost i potreba poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te da ključnu ulogu u tom procesu, u kontekstu formalnog odgoja i obrazovanja, imaju odgojitelji koji svojim djelovanjem doprinose razvoju i učenju djece. Opći cilj ovog istraživanja<sup>1</sup> jest steći uvid u percepcije odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Svrha je istraživanja opisati i razumjeti ulogu odgojitelja u poticanju razvoja kritičkog mišljenja u predškolskim ustanovama te ih osnažiti i podržati za buduće planiranje i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su usmjerene na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Osim toga, budući da se primjećuje manjak radova, a posebice empirijskih istraživanja na ovu temu u hrvatskoj istraživačkoj zajednici, ovaj će rad dati teorijski i praktičan doprinos ovoj temi. Prema tome, u teorijskom dijelu rada bit će objašnjen koncept kritičkog mišljenja, dat će se prikaz različitih shvaćanja i definiranja kritičkog mišljenja s naglaskom na njegovo shvaćanje kao kompetencije i u skladu s time razrada elemenata kompetencije kritičkog mišljenja. Nakon toga, prikazat će se i opisati razvojne karakteristike djece predškolske dobi koje impliciraju na povezanost s elementima kompetencije kritičkog mišljenja te opisati uloge i zadaci odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Ukratko će se prikazati i rezultati dosadašnjih empirijskih istraživanja koja su se bavila ovom temom, a zatim, u empirijskom dijelu rada, prikazati metodologija te izraditi tematska analiza uz interpretaciju i raspravu o dobivenim rezultatima kvalitativnog istraživanja provedenog s odgojiteljicama u predškolskim ustanovama na području grada Pule.

---

<sup>1</sup> Ovo istraživanje nastavak je završnog rada *Odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi* Marine Milanović pod mentorstvom doc. dr. sc. Ive Buchberger na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Cilj završnog rada bio je prikazati i analizirati kompetenciju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te predložiti odgojno-obrazovne aktivnosti za njezin razvoj.

## 2. Kompetencija kritičkog mišljenja

Kritičko mišljenje je fenomen koji se može različito shvaćati i definirati. O njemu se najčešće govori u kontekstu znanstvenih disciplina filozofije, psihologije i pedagogije, a ovisno o znanstvenoj disciplini mijenja se i njegovo shvaćanje i definiranje odnosno elementi koji ga opisuju. Tako se kritičko mišljenje može odrediti kao kognitivna sposobnost, kao kognitivni proces, kao skup kognitivnih vještina ili kao kompetencija. U nastavku slijedi prikaz različitih određenja kritičkog mišljenja kako bi se ukazalo na kompleksnost ovoga koncepta, a zatim objasnilo zašto je ono važno u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Najprije, vrijedi ukratko istaknuti najznačajnije autore na području kritičkog mišljenja uz njihove doprinose u definiranju i shvaćanju kritičkog mišljenja. Najpoznatija shvaćanja kritičkog mišljenja polaze iz filozofijske perspektive, a pritom se stavlja naglasak na kognitivnu domenu odnosno kritičko se mišljenje uglavnom shvaća kao kognitivni proces koji se sastoji od skupa kognitivnih vještina. John Dewey (1859. – 1952.) svojom je knjigom *How we think?* (1910) dao značajan doprinos shvaćanju kritičkog mišljenja kojeg određuje kao reflektivno mišljenje. Točnije, definira ga kao aktivno i ustrajno razmatranje vjerovanja i pretpostavki traženjem dokaza i dodatnih informacija o tim vjerovanjima i pretpostavkama u svrhu njihova prihvatanja ili odbacivanja. Kako bi dodatno pojasnio kritičko mišljenje, suprotstavlja mu *nekritičko mišljenje* koje se onda, za razliku od kritičkog, odnosi na prihvatanje sugestija, vjerovanja i pretpostavki bez refleksije i traženja dodatnih dokaza o njihovoj točnosti. Nadalje, Matthew Lipman (1922. – 2010.) ponudio je svoje shvaćanje kritičkog mišljenja definiranjem njegovih ključnih odrednica – 1) ishod kritičkog mišljenja jest prosudba, 2) kritičko se mišljenje oslanja na kriterije poput razloga, dokaza, pravila i sl., 3) kritičko mišljenje je samoispravljuće mišljenje i 4) kritičko je mišljenje osjetljivo na kontekst (Lipman, 1988). Također, ono što je važno jest da je stavio poseban naglasak na odgojno-obrazovni kontekst objašnjavajući kako cilj obrazovanja u suvremenom vremenu promjena više nije prijenos i usvajanje znanja, već je potrebno promišljanje o dobivenom znanju, ispitivanje njegove istine kao i njegova primjena u životu odnosno kritičko mišljenje. Značajni autori na ovom području su i Richard Paul (1937. – 2014.) i Michael Scriven (1928. – 2023.) koji u zajedničkom radu definiraju kritičko mišljenje kao intelektualno discipliniran proces koji uključuje kognitivne vještine konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija koje se prikupljaju promatranjem, iskustvom, promišljanjem ili komunikacijom, a koji

služi za oblikovanje vjerovanja te djelovanja pojedinca (Scriven i Paul, 1987). Uz to, autori navode da kritičko mišljenje uključuje i univerzalne intelektualne vrijednosti poput jasnoće, točnosti, dosljednosti, relevantnosti, pravednosti i sl. Uz njih, važan je i Peter Facione (1944.) zbog svoje uloge voditelja istraživanja o određenju kritičkog mišljenja koje je provedeno u okviru Američke filozofske organizacije APA (engl. *American Philosophical Association*). Zahvaljujući stručnjacima iz područja kritičkog mišljenja koji su sudjelovali u istraživanju ponuđeno je određenje kritičkog mišljenja kao svrhovitog i samoregulirajućeg prosuđivanja koje rezultira interpretacijom, analizom, procjenom i zaključivanjem (Facione, 1990). Osim toga, za određenje kritičkog mišljenja razrađeni su i njegovi ključni elementi odnosno kognitivne vještine od kojih se sastoji, a to su interpretacija, analiza, vrednovanje, zaključivanje, objašnjenje i samoregulacija.

Međutim, budući da se u ovome radu kritičko mišljenje pozicionira u odgojno-obrazovni kontekst njegovom je određivanju potrebno pristupiti iz pedagojske perspektive. Drugim riječima, potrebno je i primjereno razumijevati i definirati kritičko mišljenje kao kompetenciju koja uključuje skup znanja, vještina i vrijednosti. Kompetencije uključuju sposobnost reagiranja i odgovaranja na složenije zahtjeve korištenjem znanja, kognitivnih i praktičnih vještina te psiholoških resursa poput vrijednosti, stavova i motivacije (OECD, 2005). To ukazuje na njihovu kompleksnost, ali važnost za uspješno suočavanje i funkcioniranje u svijetu budući da suvremeni pristupi obrazovanju naglašavaju kako za odgovaranje na izazove nije dovoljna reprodukcija znanja, već sposobnost rješavanja kompleksnijih zadataka te korištenje različitih resursa što se onda, uzimajući u obzir odrednice kompetencije, može osigurati razvijanjem kompetencija odnosno kompetencijskim pristupom obrazovanju (OECD, 2005). Navedeno vrijedi i za kritičko mišljenje jer, primjerice, da bi osoba kritički razmišljala ona treba znati što je kritičko mišljenje (znanje), kako oblikovati i vrednovati argumente (vještina), ali i biti otvorena na raspravu uvažavajući mišljenje sugovornika (vrijednosti i stavovi). Prema tome, za razliku od određivanja kritičkog mišljenja kao kognitivne sposobnosti, njegovo određivanje kao kompetencije uvažava i kognitivnu, ali i socio-emocionalnu domenu razvoja pojedinca.

Takvo shvaćanje kritičkog mišljenja ponudila je i razradila autorica Buchberger (2020; 2023). U skladu s time da je kritičko mišljenje skup znanja, vještina i vrijednosti autorica navodi kako kritičko mišljenje uključuje znanja o kritičkom mišljenju, raspravi, argumentu, valjanosti argumenta, logičkim pogreškama i sl., zatim vještine poput postavljanja pitanja, argumentiranja,

strukturiranja, aktivnog slušanja, donošenja odluka i dr. te vrijednosti kao što su otvorenost, odgovornost, jednakost, samopouzdanje, prihvaćanje itd. (Buchberger, 2020; 2023). Određivanje kritičkog mišljenja kao kompetencije na ovaj način uvažava razvijanje ne samo kognitivnih vještina, već šireg skupa znanja, vještina i vrijednosti. Budući da ovaj rad polazi iz pedagoške perspektive, jer se bavi poticanjem razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi u predškolskim ustanovama, kritičko će se mišljenje za potrebe ovoga rada odrediti kao kompetencija koja se sastoji od skupa znanja, vještina i vrijednosti, a koja su prikazana u Tablici 1. Uzimajući to u obzir, u radu će se govoriti o poticanju razvoja *kompetencije* kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi imajući na umu navedena znanja, vještine i vrijednosti

Tablica 1. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja podijeljeni prema kategorijama znanja, vještina i vrijednosti (prema Buchberger 2020; 2023)

<b>KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA</b>		
<i>Kategorija znanja</i>	<i>Kategorija vještina</i>	<i>Kategorija vrijednosti</i>
znanja o različitim temama o kojima se kritički promišlja i raspravlja znanja o uvažavanju drugih znanja o kriterijima određenja točnih informacija i pouzdanih izvora informacija znanja o raspravi, argumentu i objašnjenju ...	vještina postavljanja pitanja vještina aktivnog slušanja vještina zamišljanja mogućih situacija vještina kreiranja ideja vještina predlaganja rješenja i rješavanja problema vještina sagledavanja situacija iz različitih perspektiva vještina donošenja odluka ...	znatiželja tolerancija suradnja samopouzdanje empatija uvažavanje tuđeg mišljenja odgovornost jednakost otvorenost na raspravu ...

Naposljetku, važnost razvijanja kompetencije kritičkog mišljenja naglašavaju mnogi autori pa se tako mogu izdvojiti neke od dobrobiti sudjelovanja u aktivnostima za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja za djecu. To su razvoj socijalnih vještina poput suradnje i komunikacije, prosocijalnih oblika ponašanja, razvoj odgovornosti, samopouzdanja,

samoregulacije, razvoj vještina rješavanja problema, donošenja odluka i sl. (Hatuwe, Syobah i Idris, 2023; Kamarulzaman, 2015; Whittaker i McMullen, 2014). Uz to, shvaćajući kritičko mišljenje kao kompetenciju možemo govoriti o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece kao o poticanju razvijanja i usvajanja znanja, vještina i vrijednosti čime se doprinosi ukupnom kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju. No, kako bi se razvoj kompetencije kritičkog mišljenja poticao na primjeren način važno je poznavati razvojne karakteristike djece predškolske dobi, s naglaskom na one koje su povezane s kompetencijom kritičkog mišljenja, o čemu će riječ biti upravo u idućem poglavlju.

### 3. Razvojne karakteristike djece predškolske dobi

Kako bi se primjereno poticao razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi važno je poznavati razvojne karakteristike djece te dobi jer aktivnosti i metode koje se pritom primjenjuju trebaju biti prilagođene mogućnostima i stupnju razvoja djece. U ovome će se dijelu dati prikaz relevantnih spoznaja odnosno kognitivnih i socio-emocionalnih razvojnih karakteristika djece predškolske dobi, a koje su povezane s elementima kompetencije kritičkog mišljenja. Prije toga, potrebno je odrediti što je to predškolska dob. U literaturi iz razvojne psihologije navodi se kako predškolska dob obuhvaća period od kraja treće godine do šeste ili sedme godine, ovisno o polasku u školu (Andrilović i Čudina, 1986). Predškolska se dob proteže kroz razvojno razdoblje ranog djetinjstva, koje traje od druge do šeste godine, te ulazi u razdoblje srednjeg djetinjstva koje traje od šeste do jedanaeste godine (Berk, 2015). Stoga, za potrebe ovoga rada, kada se govori o djeci predškolske dobi misli se na djecu u dobi između tri i sedam godina života.

Na početku, promatrajući kognitivni razvoj djece predškolske dobi važno je promotriti najpoznatiju kognitivno-razvojnu teoriju Jeana Piageta (1896-1980). Prema njegovoj teoriji djeca prolaze kroz četiri stadija razvoja od dojenačke dobi do adolescencije, a svaki stadij obilježavaju različiti načini mišljenja (Berk, 2008). Piagetovi stadiji kognitivnog razvoja su senzomotorički (od rođenja do druge godine), predoperacijski (od druge do sedme godine), stadij konkretnih operacija (od sedme do jedanaeste godine) i stadij formalnih operacija (više od jedanaest godina) (Berk, 2008). Budući da se ovaj rad fokusira na predškolsku dob pobliže će se objasniti predoperacijski stadij koji je, prema Piagetu, za djecu te dobi karakterističan. Prema autorima koji su prikazali i objasnili Piagetovu kognitivno-razvojnu teoriju (Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005) najznačajnija prekretnica u kognitivnom razvoju koja se događa u predoperacijskom stadiju jest povećanje sposobnosti mentalnog predočavanja. Razvijanje ove sposobnosti djeci predškolske dobi omogućava znatno učinkovitije mišljenje koje uključuje povezivanje i kombiniranje pojmova te istovremeno obuhvaćanje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti što dovodi do toga da djeca počinju predočavati svijet i postupno se odmicati od ograničenja trenutačnog iskustva. Kao primjer razvoja sposobnosti mentalnog predočavanja autorica Berk (2008, 2015) izdvaja igru pretvaranja ili „kao da“ igru kroz koju djeca predškolske dobi uvježbavaju i jačaju predodžbene sheme. Povrh toga, recentna istraživanja o važnosti „kao



da“ igre, kao primjera sposobnosti mentalnog predočavanja, ukazuju na njezin doprinos u samostalnijem razmišljanju, razvoju vještina donošenja odluka, zaključivanja, rješavanja problema te uspoređivanja i kategorizacije, ali i konstrukciji znanja i razumijevanju okoline (Creaghe i Kidd, 2022; Hollenstein, Thurnheer i Vogt, 2022; Stagnitti i Lewis, 2015). Međutim, promatrajući kognitivni razvoj djece predškolske dobi kroz okvir Piagetove teorije primjećuje se stavljanje velikog naglaska na ono što djeca ne mogu odnosno na njihova kognitivna ograničenja. Autori (Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005) iznose kako Piaget opisuje djecu predškolske dobi kao kognitivno nekompetentnu te ih djelomično podcjenjuje što objašnjavaju time da je Piaget djecu te dobi uspoređivao sa starijom djecom koja posjeduju sposobnosti za izvođenje konkretnih operacija te im je za potrebe svojih istraživanja zadavao problemske situacije s previše informacija i/ili nepoznatih elemenata ne uzimajući u obzir neke stvarne situacije i probleme u kojima se djeca uspješno snalaze. Drugim riječima, najznačajnije karakteristike predoperacijskog stadija koje je Piaget opisao zapravo su kognitivna ograničenja, a to su ograničeno, egocentrično, nelogično i ireverzibilno mišljenje te odsutnost hijerarhijske klasifikacije, a što postavlja sumnju u mogućnosti razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece te dobi (Berk, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005). S druge strane, mnogi autori su kroz različita istraživanja ukazali na to da djeca predškolske dobi ipak posjeduju razne kognitivne sposobnosti za koje je Piaget tvrdio suprotno, a koje ukazuju na povezanost s elementima kritičkog mišljenja. To su, primjerice, kategoriziranje poznatih predmeta (Alessandroni i Rodriguez, 2020), analiza i interpretacija poznatih informacija i situacija (Sundararajan i sur., 2018), suradničko rješavanje postojećih problema i zajedničko donošenje zaključaka (Debora i Pramono, 2022) te rasuđivanje, objašnjavanje, argumentiranje i sagledavanje tuđih perspektiva pomoću postavljanja otvorenih pitanja (Dovigo, 2016; Sare i sur., 2017).

Osim kognitivno-razvojne teorije Piageta, za razumijevanje kognitivnog razvoja djece predškolske dobi važna je i sociokulturalna teorija Lava Vigotskog (1896-1934). Autorica Berk (2008, 2015) opisuje kako, prema ovoj teoriji, djeca imaju urođene osnovne sposobnosti percepcije, pažnje i pamćenja koje se razvijaju u neposrednom kontaktu s njegovom okolinom. Uz to, Vigotski je naglašavao da brz razvoj jezika u predškolskoj dobi značajno povećava složenost mišljenja djece te dobi jer pomaže u razmišljanju o mentalnim aktivnostima i ponašanjima. Razvoj jezika smatrao je osnovom za više kognitivne procese poput planiranja, kategorizacije, rješavanja zadataka, rasuđivanja i sl. što ukazuje na to da su djeca predškolske dobi puno kompetentnija no

što je Piaget pretpostavljao. U skladu s time, jedna je od temeljnih karakteristika ove teorije razvoju privatnog govora odnosno samo-usmjeravajućeg govora koji djeca internaliziraju u unutarnji govor, a koji im pomaže u razmišljanju i rješavanju zadataka i problema. Navedeno je vrlo važno za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja pa ovakav pristup shvaćanju kognitivnog razvoja djece predškolske dobi ukazuje na povezanost dječjih kognitivnih sposobnosti s elementima kritičkog mišljenja odnosno otvara više mogućnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Međutim, iako je Vigotski, za razliku od Piageta, kroz svoju teoriju djecu predškolske dobi opisao kompetentnijima ipak i njegova teorija ima i prednosti i nedostataka. Primjerice, dok je Piaget naglašavao da kognitivni razvoj prati univerzalnu i nepromjenjivu putanju, Vigotski je objašnjavao kako različita socijalna iskustva djece predškolske dobi mogu dovesti do različitih puteva kognitivnog razvoja te različitih stupnjeva razvoja pojedinih kognitivnih sposobnosti (Berk, 2015). No, iako je razvoj jezika važna razvojna karakteristika koja dovodi do napretka u dječjem mišljenju smatra se da je Vigotski tome ipak pridao preveliki značaj budući da verbalno izražavanje nije jedino sredstvo učenja te da djeca različitim tempom razvijaju jezik, a što ne znači da djeca koja nisu razvila govor nisu sposobna razvijati kognitivne sposobnosti (Berk, 2008, 2015). Primjerice, kada se radi o kognitivnoj sposobnosti kategorizacije, autori Alessandroni i Rodríguez (2020) objašnjavaju kako pojedina djeca ne mogu verbalno kategorizirati predmete, ali pokazuju isto ponašanje prema predmetima iste kategorije, a različito ponašanje prema predmetima različitih kategorija što može ukazivati na postepen razvoj sposobnosti kategorizacije.

Također, u kontekstu kognitivnog razvoja i razvoja kompetencije kritičkog mišljenja vrijedi spomenuti i autora Roberta Selmana (1942) i *Selmanove stadije zauzimanja perspektive* kroz koje je razradio razvoj vještine zauzimanja perspektive kroz pet razina od dječje do odrasle dobi. Prema autorici Berk (2015), Selmanovi stadiji upućuju na to da djeca predškolske dobi najprije razvijaju sposobnosti prepoznavanja da ona sama i drugi mogu imati različite misli i osjećaje, iako to dvoje često miješaju. No, od četvrte se godine života, prema Selmanu, kod djece razvija sposobnost da razumiju mogućnost postojanja različitih perspektiva uz razlog da ljudi imaju pristup različitim informacijama. Osim toga, razvoj vještine zauzimanja perspektive u predškolskoj dobi doprinosi razvoju empatije, samopoštovanja i pojma o sebi, sposobnosti procjenjivanja i shvaćanja (pogrešnih) vjerovanja, komunikacijskih vještina te otvorenosti prema drugima odnosno smanjenju predrasuda (Berk, 2015). Budući da navedeno ujedno predstavlja i

elemente kompetencije kritičkog mišljenja ova teorija implicira na mogućnost poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi prema temeljima kognitivnih sposobnosti koje ona već posjeduju.

Uzimajući navedeno u obzir, može se zaključiti da djeca predškolske dobi ostvaruju postupna, ali značajna postignuća u načinima razmišljanja koja ukazuju na mogućnosti razvoja kompetencije kritičkog mišljenja te da, kada se nalaze u poznatim situacijama i kontekstima i kada se koriste poznatim pojmovima i predmetima, pokazuju sposobnosti kategorizacije, organizacije, zauzimanja tuđe perspektive, objašnjavanja, reverzibilnog mišljenja i sl. (Berk, 2008, 2015; Vasta i sur., 2005). Navedene spoznaje o kognitivnom razvoju djece predškolske dobi ukazuju na to da postoje različita objašnjenja kognitivnih karakteristika djece te dobi, a što onda ukazuje na to da različiti pristupi shvaćanju kognitivnog razvoja djece predškolske dobi mogu dovesti i do različitih pristupa u komunikaciji i suradnji s djecom. Poznavanje kognitivnih karakteristika djece predškolske dobi i shvaćanje djece kao kompetentnih pojedinaca temelji su za poticajan i kvalitetan rad općenito pa tako i na razvoju kompetencije kritičkog mišljenja.

Nadalje, u skladu s ranije rečenim da promatranje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja znači promatranje i kognitivne i socio-emocionalne domene razvoja potrebno je sagledati upravo i socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi kako bi se ukazalo na povezanost s elementima kritičkog mišljenja te opravdala mogućnost i značaj poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Autorice Buchberger i Milanović (2023) recentno su elaborirale elemente kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi prema njihovim kognitivnim i socio-emocionalnim razvojnim karakteristikama među kojima na području socio-emocionalnog razvoja izdvajaju postepen razvoj a) pojma o sebi, b) samopoštovanja i c) empatije kao tri važna obilježja koja impliciraju na mogućnost poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece te dobi. Prema spoznajama koje prikazuju i opisuju relevantni udžbenici razvojne psihologije (Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005) slijedi pregled i opis navedenih socio-emocionalnih razvojnih obilježja. Prvo, pojam o sebi odnosi se na razvoj svijesti i vrednovanje osobina, sposobnosti, stavova i vrijednosti za koje pojedinac vjeruje da ga predstavljaju. Razvoj pojma o sebi omogućava djeci da surađuju s drugima i rješavaju jednostavne probleme te da kristaliziraju granice između sebe i drugih. Drugo, uz razvoj pojma o sebi, djeca u predškolskoj dobi počinju razvijati samopoštovanje koje se odnosi na

vrednovanje vlastitih sposobnosti, donošenje procjena o vlastitoj vrijednosti te samoprosudbu uspješnosti sudjelovanja u raznim aktivnostima. Autori naglašavaju kako uz razvoj samopoštovanja djeca razvijaju i samopouzdanje koji je važan element kompetencije kritičkog mišljenja iz vrijednosne kategorije, a razvoj tog obilježja potiče ih na inicijativu i spremnost sudjelovanja u novim aktivnostima kao i učenje novih vještina. I treće, važna je emocionalna sposobnost empatije kao još jedan element kompetencije kritičkog mišljenja iz kategorije vrijednosti koji se počinje razvijati kod djece predškolske dobi. Točnije, empatija se odnosi na prepoznavanje emocija i zauzimanje tuđe emocionalne perspektive, a razvija se uz razvoj jezika, sposobnosti mentalnog predočavanja i vještine zauzimanja perspektive. Navedene razvojne karakteristike ukazuju na važnost i mogućnost poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi zato što predstavljaju upravo temelje pojedinih elemenata kompetencije kritičkog mišljenja.

Uzimajući u obzir izdvojene i opisane kognitivne i socio-emocionalne karakteristike djece predškolske dobi može se uočiti njihova povezanost s elementima kompetencije kritičkog mišljenja odnosno zaključiti da djeca posjeduju razne sposobnosti koje ih čine sposobnima i za kritičko mišljenje. U skladu s time, autorice Buchberger i Milanović (2023), uzimajući u obzir značajne spoznaje relevantnih autora (Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005), kategorizirale su elemente kompetencije kritičkog mišljenja čiji se razvoj kod djece predškolske dobi može poticati, a što je vidljivo u Tablici 2.

*Tablica 2. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi kategorizirani prema kognitivnim i socio-emocionalnim razvojnim karakteristikama (Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005, prema Buchberger i Milanović, 2023, str. 106)*

ELEMENTI KOMPETENCIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	
KOGNITIVNO PODRUČJE	SOCIO-EMOCIONALNO PODRUČJE
Zauzimanje tuđe perspektive u jednostavnim, poznatim i svakodnevnim situacijama.	Razvoj samopoštovanja prema kriterijima socijalnog prihvaćanja i samoprocjene vlastitih kompetencija.
Razumijevanje uzročno-posljedičnih odnosa u poznatom kontekstu.	Razvoj samopouzdanja potiče znatiželju i spremnost na nove aktivnosti - dijete se češće uključuje u (društvene) aktivnosti, ustrajnije je i uspješnije u njima.
Reverzibilno razmišljanje u poznatom kontekstu.	
Kategorizacija poznatih predmeta prema zajedničkim funkcijama uz hijerarhijsku organizaciju.	Jasnije primjećivanje i razumijevanje vlastitih emocija, želja i potreba uz jasnije i primjerenije izražavanje istih.
Shvaćanje odnosnih kategorija (mali – veliki).	

<p>Stvaranje predodžbe i zamišljanje odnosa među predmetima i željenom učinku.</p> <p>Razlikovanje pojavnosti od stvarnosti.</p> <p>Usmjeravanje prema unutarnjim simbolima u razmišljanju (internalizacija govora, unutarnji govor, “sređivanje” podataka o okolini).</p> <p>Sposobnost rješavanja problema.</p> <p>Razumijevanje uzroka, posljedica i ponašajnih znakova emocija.</p> <p>Zaključivanje prema modelu ponašanja (“socijalno zaključivanje”) - opažanje okoline i donošenje zaključaka o (ne)prihvatljivim oblicima ponašanja.</p>	<p>Primjećivanje i prihvatanje tuđih emocija uz reagiranje na iste označava postepen razvoj empatije.</p> <p>Postupni razvoj samoregulacije emocija i ponašanja omogućava strpljenje, prilagođavanje okolini i dopuštanje naizmjeničnosti govora i djelovanja u socijalnim odnosima.</p> <p>Dijete razvija društvenost, ostvaruje i održava socijalne odnose čime postaje samostalnije (manje ovisno o odraslima) te suradnički i prijateljski nastrojeno.</p>
---	--

Iz navedenog proizlazi da je moguće i važno poticati razvoj elemenata kompetencije kritičkog mišljenja uvažavajući i kognitivno i socio-emocionalno područje razvoja djece, a ključnu ulogu u tome imaju odgojitelji u predškolskim ustanovama kao stručnjaci koji u svakodnevnom radu s djecom mogu svjesno djelovati na razvoj dječjih kompetencija pa tako i kompetencije kritičkog mišljenja. Uzimajući to u obzir, u nastavku slijedi opis uloge odgojitelja u predškolskim ustanovama s naglaskom na njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

#### **4. Uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi**

Odgojitelj kao stručnjak provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi, planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad, brine o potrebama djece i njihovim razvojnim zadaćama te potiče razvoj djece u skladu s njihovim sposobnostima (HKO, n.d.). Prema standardu zanimanja, između ostalih, navode se i potrebne kompetencije te ključni poslovi odgojitelja koji se mogu staviti u kontekst poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi, a to su, primjerice: *Sudjelovati u kreiranju odgojno-obrazovnog konteksta uvažavajući sposobnosti, potrebe i interese djece; Pratiti i poticati individualni razvoj djeteta; Poznavati i uvažavati razvojni stupanj djeteta kod realiziranja odgojno - obrazovnog procesa; Kritički prosuditi uspješnost realizacije kurikuluma dječjeg vrtića/skupine; Poticati raznovrsne samoinicirajuće i samoorganizirajuće aktivnosti djece; Sudjelovati u procesu razvijanja refleksivnih vještina, sposobnosti praćenja i vrjednovanja djetetova načina učenja i rješavanja problema u različitim situacijama* (HKO, n.d.). Nadalje, iz *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2015) mogu se iščitati zadaci odgojitelja kojima potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja. Navodi se, primjerice, da odgojitelji trebaju poticati djecu na samostalno otkrivanje i rješavanje problema, na sudjelovanje u donošenju odluka, aktivno sudjelovanje u raspravama, slobodno izražavanje i iznošenje vlastitog stajališta te ih poticati na preuzimanje odgovornosti. Također, o ulozi i zadacima odgojitelja povezanim s poticanjem razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi govori se i u *Savjetovanju s javnošću o Nacrtu prijedloga Nacionalnoga kurikula predškole* (MZO, 2024). Točnije, govori se o pristupima i načinima rada odgojitelja u predškoli koji bi se trebali temeljiti na poticanju djece na zajedničko i aktivno sudjelovanje, promišljanje, dogovaranje i planiranje odgojno-obrazovnih aktivnosti te na praćenju interesa i mogućnosti djece kako bi se ostvario interaktivan odnos s djecom koji će omogućiti dijalog, raspravu, istraživanje i dogovaranje. Uz to, u dokumentu se navode uloge odgojitelja u programu predškole koje su povezane s poticanjem razvoja kompetencije kritičkog mišljenja poput stimuliranja rasprave s djecom i među djecom, poticanja i podržavanja samoiniciranih aktivnosti djece te stvaranja i poticanja situacija u kojima djeca izražavaju svoja razmišljanja, stavove i ideje. Stoga, uvažavajući navedene *policy* dokumente i

smjernice za odgojitelje, vidljivo je kako odgojitelji imaju razne uloge i zadatke koji su povezani s poticanjem razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

Nedvojbeno, odgojitelji imaju značajnu ulogu u razvoju i učenju djece rane i predškolske dobi budući da nose odgovornost za organizaciju, provođenje i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa uz stručno analiziranje i utvrđivanje dječjih potreba, interesa i mogućnosti (Stevanović, 2003). Autori koji se bave odgojiteljskom profesijom sve češće govore o *suvremenom* odgojitelju kojega opisuju kao reflektivnog praktičara, kao kritičkog mislioca, kao istraživača te kao autonomnog i kreativnog stručnjaka koji kontinuirano istražuje i nadograđuje vlastitu praksu novim idejama i spoznajama (Pintar, 2020; Slunjski i sur., 2006). U radu s djecom, suvremeni odgojitelj trebao bi oslušivati, pratiti i istraživati dječja ponašanja i aktivnosti jer tako može bolje razumjeti dijete i prepoznati njegove potrebe i mogućnosti i u skladu s time kvalitetnije razvijati odgojno-obrazovni proces (Lemajić i sur., 2019; Slunjski 2011). Važno je i da potiče djecu na autonomiju omogućavajući im samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti jer tako djeca razvijaju samostalnost razmišljanja, djelovanja i donošenja odluka te naposljetku kritičko razmišljanje (Slunjski, 2011). U skladu s time, Stevanović (2003) ističe kako u suvremenim odgojno-obrazovnim uvjetima djeca postaju subjekti odgojno-obrazovnog procesa, a odgojitelj dobiva (nove) uloge koordinatora, motivatora, partnera i moderatora.

Stavljajući naglasak na ulogu odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja, još jednom, i u ovome poglavlju, vrijedi spomenuti sociokulturalnu teoriju Lava Vigotskog (1896-1934). U prethodnome poglavlju ova je teorija prikazana kao relevantna za razumijevanje kognitivnog razvoja djece predškolske dobi, no postoji još jedna temeljna postavka ove teorije koja implicira na važnost uloge odgojitelja u razvoju djece i njihovom učenju pa tako i poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Naime, Vigotski je smatrao da na kognitivni razvoj djece značajan utjecaj imaju socijalni i kulturni kontekst i da je zbog toga kognitivni razvoj društveno posredovani proces (Berk, 2015). U skladu s takvim razmišljanjem, Vigotskijeva sociokulturalna teorija naglašava da su za razvoj djece važne socijalne interakcije odnosno razgovori i suradnja s odraslim kompetentnim članovima društva. Vigotski je smatrao da odrasli tako predstavljaju posrednike između djeteta i njegova kognitivnog razvoja te im pomažu u razvoju društveno i kulturno važnih kompetencija (Berk, 2015). Kako bi socijalne interakcije bile poticajne za djecu, Vigotski je izdvojio dva važna obilježja koja one trebaju imati – međusubjektivnost i

građenje skela (prema Berk, 2015). Međusubjektivnost se odnosi na postojanje različitih razumijevanja iste situacije ili zadatka, ali donošenje zajedničkog zaključka ili rješenja. Ovo je obilježje važno zato što omogućava prepoznavanje i prilagođavanje tuđoj perspektivi koja se može razlikovati od vlastite što je potrebno razumjeti i prihvatiti kako bi se ostvarila suradnja i došlo do zajedničkog zaključka. Treba istaknuti da upravo to podrazumijeva i kritičko razmišljanje zbog čega je ovakav pristup interakciji s djecom od velike važnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Uz to, građenje skela, kao drugo važno obilježje, označava pružanje one količine pomoći koja je djetetu u trenutku potrebna. To znači da je dijete potrebno poticati na samostalnost i odgovornost u izvođenju zadataka što je više moguće te mu postupno pružati podršku i pomoć u trenucima kada ono ne zna samostalno nastaviti. Kada se prepozna potreba za pomoći, odrasla osoba dijeli zadatak na manje korake, postavlja pitanja i/ili predlaže strategije za rješavanje zadatka kako bi se dijete ponovno u što većoj mjeri samostalno vratilo na zadatak. Poveznica između građenja skela i poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja jest u tome što se ovakvim pristupom djetetu ne daju gotova rješenja, već ga se potiče na preuzimanje aktivne uloge u učenju, samostalnije i dublje promišljanje, pronalazak i kreiranje alternativnih rješenja i donošenje zaključaka odnosno na kritičko razmišljanje (Slunjski, 2011). Osim toga, u prilog ovim pretpostavkama idu i istraživanja koja pokazuju da ovakvo pružanje kognitivne i emocionalne podrške od strane odraslih kod djece potiče uspješno učenje. Točnije, pokazuje se da uz građenje skela djeca uspješnije i samostalnije rješavaju zadatke i probleme te učinkovitije transferiraju prethodno znanje za savladavanje novih situacija (Conner i Cross, 2003). Uz to, pružanjem emocionalne podrške i građenjem skela djeci se prepušta odgovornost u rješavanju problema zbog čega su ona u takvim situacijama često ustrajnija i samostalnija pa i uspješnija u učenju (Neitzel i Stright, 2003).

Valja primijetiti da, stavljajući sociokulturalnu teoriju u kontekst poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja, to znači da odgojitelji načinima na koje komuniciraju i surađuju s djecom predškolske dobi pomažu u razvoju kompetencije kritičkog mišljenja jednako kao i svih drugih kompetencija. Uzimajući to u obzir, vrijedi se osvrnuti na to što odgojitelji konkretno u tom procesu mogu činiti. Autorice Buchberger i Milanović (2023) izdvojile su opće pedagoške smjernice za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti kojima se može doprinijeti razvoju kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Smjernice koje izdvajaju su planiranje aktivnosti s djecom, podržavanje samostalnosti, podržavanje slobode izbora,



postavljanje poticajnih pitanja, reflektiranje nad provedenim aktivnostima, izgradnja pozitivnog odnosa te osiguravanje poticajnog okruženja. Prema navedenim autoricama, u nastavku slijedi kratki opis svake od smjernica.

Planiranje aktivnosti s djecom odnosi se na pružanje mogućnosti djeci da donose odluke i s namjerom izabiru aktivnosti u koje će se uključiti, ali i da sudjeluju u njihovom kreiranju. Uključivanje djece u planiranje aktivnosti uči ih donošenju odluka, postavljanju ciljeva, predlaganju rješenja, sagledavanju mogućih ishoda i važnosti preuzimanja odgovornosti u procesima planiranja i donošenja odluka (Epstein, 2003). Važno je i podržati samostalnost djece omogućavajući im samoiniciranje i samoorganiziranje aktivnosti jer na taj način ona razvijaju socijalne, kognitivne i organizacijske kompetencije, ali i elemente kompetencije kritičkog mišljenja poput donošenja odluka, kreiranja vizije i rješenja, zamišljanja mogućih situacija, odgovornosti, otvorenosti i znatiželje. Sličnu tomu, pružanje izbora i samostalan odabir djecu potiču na samostalno promišljanje prije djelovanja što doprinosi razvoju osjećaja odgovornosti, samokontrole i samoregulacije (Berk, 2008; Whittaker i McMullen, 2014). Nadalje, vrlo važna smjernica u kontekstu poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja jest postavljanje poticajnih pitanja. Pritom se misli na otvorena pitanja koja potiču na dublje i samostalnije razmišljanje te davanje razrađenog i argumentiranog odgovora, za razliku od zatvorenih pitanja koja uglavnom sugeriraju odgovor (Dovigo, 2016; Sare i sur., 2017). Nakon provedenih aktivnosti, važno je reflektirati se na njih. Razlog tomu je taj što refleksija znači prisjećanje i izvještavanje o pojedinoj aktivnosti, a to potiče djecu na (samo)procjenu ponašanja i procesa učenja, vrednovanje aktivnosti i donošenje zaključaka (Epstein, 2003). Zatim autorice izdvajaju važnost izgradnje pozitivnog odnosa kao još jednu smjernicu koja se odnosi na slobodu postavljanja pitanja i iznošenja mišljenja i stavova bez osuđivanja. Odnos između djeteta i odgojitelja treba se temeljiti na uzajamnosti i međusobnom slušanju jer tako omogućava slobodu izražavanja, uvažavanje tuđeg mišljenja i suradnju što su važni elementi kompetencije kritičkog mišljenja. Na kraju, ali ne i manje važno, autorice navode osiguravanje poticajnog okruženja kao smjernicu koja se odnosi na stvaranje poticajnog socijalnog i prostornog okruženja. Drugim riječima, kako bi djeca aktivno učila, razvijala znatiželju, kritičko promišljanje i stvarala nova iskustva važno je poticati interakcije bogate raspravama i pitanjima koje se temelje na suradnji, podršci i pomoći uz poticajno fizičko okruženje za poticanje istraživačkog interesa i zadovoljavanje dječjih potreba (Leon, 2015; Slunjski, 2011).

Međutim, treba imati na umu i različite čimbenike koji utječu na rad odgojitelja pa tako i na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Svakako, na to utječu (ne)motiviranost odgojitelja te uvjeti i okruženje u kojima rade. Autori (Leon, 2015; Pollarolo i sur., 2022; Puspita i sur., 2023) iznose da iako odgojitelji uglavnom nisu dovoljno kompetentni za poticanje razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te njihovo educiranje na tom području često izostaje ili nije dovoljno kvalitetno i učinkovito, oni svejedno pokazuju zainteresiranost i spremnost za educiranje na području kritičkog mišljenja općenito pa i na području poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Nadalje, važno je spomenuti i uvjete u kojima odgojitelji rade u smislu prepreka na koje nailaze u svome radu, a koje predstavljaju otežavajuće čimbenike te povoljnih uvjeta odnosno podržavajućih čimbenika koji mogu utjecati na organizaciju i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti usmjerenih na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Tako se, primjerice, kao jedna od prepreka navodi kurikulum koji je često nedovoljan u smislu pružanja smjernica i okvira za djelovanje na području kritičkog mišljenja te koji je djelomično ograničavajuć jer postavlja pravila za rad s djecom i stavlja fokus na pojedina područja rada s djecom, a koja nisu usko vezana uz razvoj kritičkog mišljenja (Hatuwe i sur., 2023; Kamarulzaman, 2015). Uz kurikulum, otežavajući čimbenici su i nepovoljne organizacijsko-materijalne karakteristike poput ograničenosti resursa, vremenskih ograničenja te veličine skupine odnosno broja djece u odgojnoj skupini (Hatuwe i sur., 2023; Pintar, 2020). U kontekstu toga, autori naglašavaju kako ovi čimbenici utječu na kvalitetu i raznovrsnost odgojno-obrazovnih aktivnosti u smislu da što je veći broj djece je teže organizirati aktivnosti te je njihova raznovrsnost manja. Osim toga, Pintar (2020) navodi kako na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa u predškolskoj ustanovi utječe i obrazovanje odgojitelja što znači da inicijalno obrazovanje odgojitelja odnosno osposobljenost ili neosposobljenost odgojitelja na području kritičkog mišljenja može utjecati na to hoće li oni i kako poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. S druge strane, neki podržavajući čimbenici koji su u pozadini motiviranih odgojitelja za poticanje razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi su kreativnost odgojitelja, samorefleksivnost odgojitelja, inovativnost u radu, povoljno okruženje za učenje (prostorno-materijalno i socijalno), fleksibilnost, suradničko okruženje te dostupnost resursa (Hatuwe i sur., 2023; Slunjski i sur., 2006).

Naposljetku, može se zaključiti da uvažavajući navedene smjernice za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja odgojitelji istovremeno mogu poticati kognitivni, socijalni i

emocionalni razvoj djece te ih usmjeravati prema aktivnom učenju, razvoju samostalnosti i odlučnosti. Autorice Romstein i Staković (2017) naglašavaju kako samorefleksija odgojitelja, poticanje i podržavanje neovisnog razmišljanja djece te uvažavanje njihovih perspektiva omogućavaju strukturiranje razvojno primjerenih odgojno-obrazovnih aktivnosti te stvaranje okruženja učenja i razvoja u skladu s potrebama i interesima djece. Autorice dodaju kako je organizacija okruženja predškolske ustanove zadatak odgojitelja, a uzimajući u obzir značaj ranih iskustva u razvoju djece jasno je kako odgojitelji u kreiranju kvalitetnih iskustava imaju važnu ulogu i veliki utjecaj. Upravo iz tih razloga, postaje zanimljivo promatrati praksu i doznati što i kako odgojitelji razmišljaju i čine u stvaranju poticajnog okruženja, naravno, u kontekstu poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. U nastavku zato slijedi pregled istraživanja koja su to ispitala.

## **5. Pregled dosadašnjih istraživanja o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi**

Budući da je u prethodnim poglavljima razmotrena i prikazana povezanost razvojnih karakteristika djece predškolske dobi s kompetencijom kritičkog mišljenja te objašnjena i naglašena važnost uloge odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja vrijedi se dotaknuti i rezultata relevantnih istraživanja koji dodatno opravdavaju i pojašnjavaju prethodno rečeno. Prema tome, u ovome poglavlju slijedi pregled relevantnih istraživanja podijeljen na dva dijela – 1) istraživanja o aktivnostima i metodama kojim se potiče razvoj kompetencije kritičkog mišljenja i 2) istraživanja o perspektivi odgojitelja i njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Svrha je ovoga dijela prikazati mogućnosti poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja, a zatim ukazati na važnost perspektive i uloge odgojitelja u tom procesu odnosno na to da upravo njihove percepcije o kritičkom mišljenju mogu određivati načine djelovanja u radu s djecom na razvoju kompetencije kritičkog mišljenja.

### *5.1. Istraživanja o aktivnostima i metodama kojima se potiče razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi*

Uzimajući u obzir da djeca predškolske dobi posjeduju temelje za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja važno je znati kojim aktivnostima i metodama u radu s djecom poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja. Općenito govoreći, među radovima i istraživanjima mnogih autora kao najkorisnije odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje razvoja kompetencija kritičkog mišljenja najčešće se navode igra, priča, rasprava i istraživačke aktivnosti (Hatuwe i sur., 2023; Kamarulzaman, 2015; Martinović, 2015; Muryanti i Herman, 2017; Priyanti i Warmansyah, 2021; Slunjski, 2012; Yarali i Aytar, 2020). Kroz igru se razvijaju samorefleksija, samoregulacija, vještine rješavanja problema, donošenja odluka, izražavanja, simboličko predočavanje, divergentno mišljenje i sl. (Kamarulzaman, 2015; Klarin, 2015). Priče potiču djecu na zauzimanje i razumijevanje različitih perspektiva, na komunikaciju i izražavanje misli i ideja, a korisne su i za razvoj vještina interpretacije, objašnjavanja i analize (Muryanti i Herman, 2017; Yarali i Aytar, 2020). Naravno, sudjelovanjem u raspravama djeca uče izražavati i argumentirati vlastita razmišljanja i stajališta, ali i prihvaćati i poštivati tuđa razmišljanja i stajališta u svrhu razmjene i konstrukcije znanja pa se rasprave pokazuju kao korisne za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja u svim područjima – znanju, vještinama i vrijednostima (Slunjski, 2012). I naposljetku,

istraživačke aktivnosti koje se temelje na upoznavanju i objašnjavanju okruženja, planiranju, promatranju, djelovanju i refleksiji potiču razvoj vještina analize, sinteze, donošenja zaključaka i odluka, postavljanja pitanja i zamišljanja (Martinović, 2015; Priyanti i Warmansyah, 2021).

O navedenome svjedoče razna istraživanja pa vrijedi konkretno spomenuti njih nekoliko. Recentnim kvalitativnim istraživanjem autora Hatuwe i sur. (2023) ispitivao se učinak implementacije učenja temeljenog na projektu (eng. *Project-Based Learning – PBL*) na razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Rezultati su pokazali da je sudjelovanje djece u projektnim aktivnostima poput kreativnih aktivnosti, diskusija, istraživačkih i problemskih zadataka unaprijedilo njihove sposobnosti prepoznavanja problema, vještine generiranja kreativnih ideja i rješenja, sagledavanja fenomena iz različitih perspektiva te su pokazali napredak u socijalnim vještinama, suradnji i kreativnosti sudjelovanjem u timskim zadacima i grupnim raspravama. Također, istraživači su utvrdili podržavajuće čimbenike za strukturiranje i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti te ostvarivanje ishoda učenja poput kreativnosti odgojitelja, relevantnosti teme i sadržaja te dostupnosti resursa, uz otežavajuće čimbenike među kojima izdvajaju kurikulumska ograničenja, ograničenu podršku od strane obitelji, ograničenost resursa i vremenska ograničenja.

Nadalje, autori Priyanti i Warmansyah (2021) ispitivali su učinkovitost istraživačkih aktivnosti u razvoju elemenata kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi (točnije, u dobi između pet i šest godina) kvalitativnim istraživanjem koristeći metodu opažanja. Djeca su sudjelovala u dva ciklusa aktivnosti temeljenih na istraživačkom učenju koje je obuhvaćalo četiri faze – planiranje, akciju, opažanje i refleksiju. Rezultati su pokazali da djeca nakon drugog ciklusa aktivnosti pokazuju napredak u učenju i kritičkom razmišljanju. Točnije rečeno, autori iznose kako su djeca uspješnije rješavala probleme, izražavala emocije i ideje, objašnjavala novo naučeno, komunicirala, opažala i postavljala pitanja kvalitetnije i češće nego prije sudjelovanja u istraživačkim aktivnostima. Prema tome, autori su donijeli zaključak da su istraživačke aktivnosti učinkovite i mogu doprinijeti razvoju navedenih elemenata kritičkog mišljenja, ali da je pritom važno da su aktivnosti privlačne i primjerene djeci te da je odgojitelj facilitator u procesu istraživanja i učenja.

Na kraju ovoga dijela, vrijedi spomenuti istraživanje autora Yarali i Aytar (2020) koji su se bavili pričom kao odgojno-obrazovnom aktivnosti koja ima utjecaj na razvoj elemenata

kompetencije kritičkog mišljenja. Autori su za potrebe istraživanja osmislili i implementirali obrazovni program u predškolskoj ustanovi koji se temeljio na pričama (eng. *Storyline-based education program*), a koji je trajao deset tjedana i koji su primjenjivali u eksperimentalnoj skupini djece između pet i šest godina. Nakon završetka programa, s djecom su proveli test vještina kritičkog mišljenja čiji su rezultati ukazali na značajan napredak u razvoju vještina kritičkog mišljenja. To jest, sudjelovanje djece u obrazovnom programu temeljenom na priči unaprijedilo je njihove vještine interpretacije, objašnjavanja, zaključivanja, analize i samoregulacije.

### *5.2. Istraživanja o perspektivi odgojitelja i njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja*

U strukturiranju, implementaciji i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja, autori se slažu da je značajna uloga odgojitelja te da njegovu ulogu u tom procesu oblikuju njegove percepcije o važnosti kritičkog mišljenja i dobrobitima poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja (Kamarulzaman, 2015; Pollarolo i sur., 2022; Puspita i sur., 2023). Primjerice, autori Pollarolo i sur. (2022) proveli su kvalitativno istraživanje s odgojiteljima kako bi saznali što oni misle o poticanju razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Odgovori su odgojitelja pokazali da pridaju veliku važnost kritičkom mišljenju te naglašavaju da ono kod djece doprinosi socijalnom razvoju, razvoju pozitivne slike o sebi, samopouzdanja, autentičnosti te razumijevanju i poštivanju drugih. U skladu s takvim razmišljanjem, odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju sebe smatraju ključnim figurama odnosno facilitatorima u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. Iznijeli su kako djecu za poticanje na kritičko razmišljanje uključuju u procese donošenja odluka, postavljaju otvorena pitanja, ne daju gotove odgovore i rješenja, već ih potiču na to da ih samostalno pronađu te da svojim primjerom pokazuju djeci što znači kritički razmišljati.

Slično tomu, u svojem su istraživanju i autori Puspita i sur. (2023) saznali o pozitivnim percepcijama odgojitelja o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Kvalitativnim su istraživanjem nastojali ispitati što odgojitelji misle o razvijanju kritičkog mišljenja kod djece, kako opisuju pokazatelje kritičkog mišljenja kod djece te na koje načine djeluju kako bi poticali razvoj kritičkog mišljenja kod djece. Autori su došli do odgovora da odgojitelji prepoznaju značaj i potrebu razvijanja kritičkog mišljenja kod djece te da opisuju pokazatelje kritičkog mišljenja kroz kognitivne vještine, ali i stavove i ponašanja djece. Tako, na

primjer, smatraju da kritičkim razmišljanjem djeca uče rješavati probleme, donositi odluke, razvijaju samostalnost, odlučnost, kreativnost i izražavanje. Uz to, odgojitelji su iskazali kako za poticanje kritičkog mišljenja koriste jednostavne i svakodnevne dječje aktivnosti poput igri i istraživačkih aktivnosti koje onda postaju poticajne tako što ih upotpunjuju postavljanjem pitanja i razgovorom o aktivnostima i emocijama.

Na temelju navedenog, zaključuje se da sudjelovanje djece u spomenutim odgojno-obrazovnim aktivnostima potiče razvoj kompetencije kritičkog mišljenja, ali oni koji planiraju i provode te aktivnosti su upravo odgojitelji zbog čega se njihova uloga pokazuje kao ključna u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja u predškolskim ustanovama. Osim toga, na početku je prikazano kako postoje različita shvaćanja kritičkog mišljenja što upućuje i na mogućnost postajanja različitih shvaćanja i kod odgojitelja. Prema tome, pretpostavka je da na to hoće li i na koje načine odgojitelji poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja ovisi kako oni uopće shvaćaju kritičkog mišljenje i koliku mu važnost pridaju u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja pa onda i jesu li motivirani za rad s djecom na razvijanju kompetencije kritičkog mišljenja. Uzimajući navedeno u obzir, jasna je potreba istraživanja percepcija odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja.

## 6. Metodologija istraživanja

### 6.1. Opis predmeta istraživanja

Predmet ovoga istraživanja jest uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Ovim su se predmetom istraživanja dosad bavili uglavnom strani autori na međunarodnoj razini (primjerice, Hatuwe i sur., 2023; Kamarulzaman, 2015; Priyanti i Warmansyah, 2021; Pollarolo i sur., 2022; Puspita i sur., 2023) koji su svojim istraživanjima došli do korisnih podataka i zaključaka o tome kako odgojitelji shvaćaju kritičko mišljenje, kakvi su njihovi stavovi prema poticanju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi, kojim se odgojno-obrazovnim aktivnostima može poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi, kako kritičko mišljenje može doprinijeti cjelokupnom razvoju djece predškolske dobi sl. S druge strane, na nacionalnoj se razini, na temelju proučene dostupne literature i dosadašnjih istraživanja, uočava nedostatak bavljenja ovom tematikom, a pogotovo kroz empirijska istraživanja. Međutim, *policy* dokumenti na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na razini i nacionalne i europske obrazovne politike ističu važnost i potrebu razvijanja kompetencije kritičkog mišljenja kod pojedinaca od rane dobi. Stoga, zbog podzastupljenosti, ali značaja ove tematike predmet je ovoga istraživanja upravo ispitivanje percepcija odgojitelja, kao ključnih dionika u predškolskim ustanovama, o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

### 6.2. Cilj i svrha istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja jest steći uvid u percepcije odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Svrha je istraživanja opisati i razumjeti ulogu odgojitelja u poticanju razvoja kritičkog mišljenja u predškolskim ustanovama te ih osnažiti i podržati za buduće planiranje i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su usmjerene na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

### 6.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

U skladu s postavljenim ciljem i svrhom istraživanja, postavljeno je i temeljno istraživačko pitanje uz specifična istraživačka pitanja.

Temeljno istraživačko pitanje:



Kako odgojitelji percipiraju svoju ulogu u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?

Specifična pitanja:

1. Kako odgojitelji shvaćaju kritičko mišljenje i kakvi su njihovi stavovi o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?
2. Potiču li odgojitelji i na koje načine razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?
3. Što odgojitelje motivira, a što im predstavlja prepreke u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?

#### *6.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka*

Odabrana metoda istraživanja je fokus grupa. Fokus grupe provode se kada se žele istražiti, razumjeti i objasniti stavovi, mišljenja, percepcije, iskustva, motivi i ponašanja grupe ljudi odnosno kada se brzo želi dobiti širi uvid u neku temu iz perspektive određene grupe ljudi (Skoko i Benković, 2009) što odgovara postavljenom cilju istraživanja te istraživačkim pitanjima ovoga rada. Pri odabiru sudionika i formiranju fokus grupa važan je princip homogenosti što znači da sudionici trebaju biti što sličniji odnosno trebaju pripadati istoj društvenoj skupini jer se u fokus grupama odgovori interpretiraju na razini grupe, a princip homogenosti omogućava otvoreniju i slobodniju komunikaciju među sudionicima (Skoko i Benković, 2009). Zbog toga, fokus grupa kao metoda istraživanja te odgojitelji kao sudionici istraživanja pokazuju se primjerenima jer tema i cilj istraživanja zahtijevaju dobivanje uvida u percepcije odgojitelja kao skupine stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju koji imaju jednako važnu ulogu u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja.

#### *6.5. Provedba istraživanja*

Provedene su dvije fokus grupe s odgojiteljicama iz predškolskih ustanova na području Grada Pule. Zbog organizacijskih teškoća, formirane fokus grupe ne razlikuju se prema nijednoj određenoj karakteristici, ali unutar svake grupe osiguran je princip homogenosti tako što su u obje grupe bile odgojiteljice koje rade s djecom iste dobi (od 3 do 7 godina). To je bilo ključno za odgovaranje na postavljena pitanja, međusobno razumijevanje i dijeljenje iskustva te razvijanje ugodne i poticajne rasprave između odgojiteljica. Fokus grupe provedene su 28. lipnja 2024. te 1. srpnja 2024., a budući da odgojiteljice dolaze iz različitih predškolskih ustanova dogovorila se

provedba obje fokus grupe u prostorijama jedne predškolske ustanove. Komunikacija s odgojiteljicama odvijala se najprije putem e-maila, a zatim mobilnog uređaja (poruka i poziva). Nije bilo poteškoća oko dogovora gdje će se održati fokus grupe budući da je ravnateljica jedne predškolske ustanove sama ponudila i predložila provedbu u njezinoj ustanovi. S ravnateljicom je obavljen telefonski poziv tijekom kojeg joj je objašnjena tema istraživanja te cilj i svrha, a na dan provedbe prve fokus grupe dostavljen joj je i službeni dopis od strane Filozofskoga fakulteta u Rijeci (Prilog 4.). Odgojiteljice su prije početka fokus grupa pojedinačno pročitale i potpisale informirani pristanak (Prilog 3.). Fokus grupe trajale su u prosjeku 26 minuta, a snimljene su diktafonom na mobilnom uređaju. Tijekom provedbe fokus grupa istraživačica je postavljala pitanja na razini grupe, nije se pojedinačno obraćala sudionicama, već su one odgovarale onda kada su htjele i imale potrebu odgovoriti. U početku nije bilo problema oko nalaženja odgojiteljica za sudjelovanje u istraživanju, sve su isprva kontaktirane odgojiteljice pristale sudjelovati. Međutim, problemi su nastali kod organizacije odnosno formiranja fokus grupa i tijekom dogovora oko termina provedbe fokus grupa. Nekolicina odgojiteljica iz privatnih razloga nije uspjela pronaći vrijeme za sudjelovanje te su se naknadno tražile druge odgojiteljice koje bi bile voljne sudjelovati. Iako je bilo teškoća u organizaciji fokus grupa te su one trajale kraće od predviđenog vremena zbog nedostatka vremena odgojiteljica, obje su fokus grupe provedene do kraja te su dobiveni odgovori na sva pitanja. Također, uzimajući u obzir neverbalnu komunikaciju tijekom provedbe fokus grupa te verbalnu komunikaciju odnosno neformalne razgovore koji su slijedili nakon provedbe fokus grupa, u obje je fokus grupe ostvarena pozitivna i poticajna atmosfera.

#### *6.6. Uzorak istraživanja*

Uzorak sudionika je prigodan, a čine ga odgojiteljice iz predškolskih ustanova na području Grada Pule. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 10 odgojiteljica, sve su bile ženskog spola, a godine radnog iskustva odgojiteljica kreću se u rasponu od 4 do 35 godina. Odgojiteljice koje su sudjelovale u istraživanju dolaze iz 6 različitih predškolskih ustanova, a zajedničko im je što sve rade s djecom predškolske dobi, točnije s djecom u dobi između 3 i 7 godina. Veličina odgojne skupine u kojoj odgojiteljice rade kreće se u rasponu od 13 do 27 djece.

#### *6.7. Obrada i analiza podataka*

Nakon provedbe fokus grupa, snimljeni audiozapisi su transkribirani, a dobiveni su transkripti korišteni za tematsku analizu. Tematska analiza izrađena je prema modelu Attride-

Stirling (2001) prema kojemu se dobiveni podaci organiziraju u (1) osnovne teme, koje predstavljaju teme najnižeg reda, 2) organizacijske teme, koje predstavljaju sažetak osnovnih tema te 3) globalnu temu odnosno nadređenu temu kojom se sažima odgovor na temeljno istraživačko pitanje. Daljnja analiza rezultata provodi se tako što se sistematiziraju odgovori sudionika prema organiziranim temama te se analizira suglasje i nesuglasje sudionika oko pojedinih pitanja kao i spektar odgovora i izjava nakon čega se izvode zaključci (Skoko i Benković, 2009).

Prema tome, na temelju dobivenih odgovora te u skladu sa specifičnim istraživačkim pitanjima definirane su osnovne teme koje su sažete kroz tri organizirajuće teme, a organizirajuće su teme sažete u jednu globalnu temu koja predstavlja odgovor na temeljno istraživačko pitanje, što je prikazano kroz trofazinsku mrežu (Slika 1.)

#### *6.8. Instrument istraživanja*

Za potrebe ovoga istraživanja kreiran je protokol pitanja za fokus grupe (Prilog 1.) koji čini ukupno sedamnaest pitanja organiziranih prema pet tematskih područja. Prvo područje namijenjeno je za uvodni dio u kojemu se odgojiteljice pitale o godinama radnog iskustva te broju djece u odgojnoj skupini. Nakon toga, slijede tri tematska područja određena prema specifičnim istraživačkim pitanjima pa su ona sljedeća – 1) Shvaćanje kritičkog mišljenja, 2) Poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi i 3) Motiviranost i prepreke u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Posljednje, peto, tematsko područje uključuje pitanja namijenjena za zaključna razmatranja te dodatne komentare i sugestije. Osim toga, za odgojiteljice je pripremljen i radni materijal (Prilog 2.) na kojemu je razrađena kompetencija kritičkog mišljenja prema kategorijama znanja, vještina i vrijednosti, a kojim su se koristile tijekom provedbe fokus grupa za lakše snalaženje i odgovaranje.

#### *6.9. Etičke dileme*

Prije same provedbe istraživanja kreiran je informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 3.) kojega su sve sudionice pojedinačno pročitale i potpisale. Informiranim pristankom sudionicama se osigurala anonimnost i povjerljivost iznesenih podataka, naglasila dobrovoljnost sudjelovanja te mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku. Anonimnost i zaštita podataka osigurana je time što su nisu navedene ustanove u kojima rade te su sudionicama pri analizi podataka dodijeljene šifre što onemogućuje prepoznavanje njihovih stvarnih imena.

Također, naglašeno je da će se audiozapisi i transkripti koristiti isključivo u svrhe istraživanja, a uvid u njih imat će samo istraživačica.

## 7. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

Rezultati istraživanja prikazani su kroz trofazinsku mrežu (Slika 1.) u kojoj je vidljiva podjela rezultata na globalnu, organizirajuće i osnovne teme. Globalna tema predstavlja odgovor na temeljno istraživačko pitanje, organizirajuće teme odgovaraju na specifična istraživačka pitanja, a osnovne teme, kao teme najnižeg reda, definirane su prema dobivenim odgovorima.

U nastavku slijedi analiza dobivenih rezultata na osnovi specifičnih istraživačkih pitanja uz prikaze najznačajnijih odgovora. Za potrebe očuvanja anonimnosti sudionica, u nastavku su one označene kao: S1 (prva sudionica), S2 (druga sudionica), S3 (treća sudionica), S4 (četvrta sudionica), S5 (peta sudionica), S6 (šesta sudionica), S7 (sedma sudionica), S8 (osma sudionica), S9 (deveta sudionica) i S10 (deseta sudionica).

U uvodnome dijelu fokus grupa sudionice se pitalo o godinama radnog iskustva te broju djece u odgojnoj skupini. Raspon godina iskustva sudionica se kreće između 4 i 35 godina, a broj djece u odgojnoj skupini kreće se između 13 i 27 djece. Vezano za veličinu odgojne skupine u kojoj rade, sve su sudionice navele kako je broj djece u odgojnoj skupini prevelik za kvalitetan rad na raznovrsnim odgojno-obrazovnim aktivnostima općenito pa tako i odgojno-obrazovnim aktivnostima usmjerenima prema poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja, a o čemu će više riječi biti u nastavku.

*Ne, ovaj broj djece. Znači u svakoj aktivnosti, u svemu što bi želio i što bi mogao i sve, sve ispadne bolje, puno više se napravi i njima ostane puno više kad je smanjena grupa. (S9)*

*Svakako bi broj trebao biti manji da bi se puno adekvatnije radilo s djecom. (S5)*



### *7.1. Shvaćanje kritičkog mišljenja*

U trorazinskoj je mreži vidljivo kako se prva organizirajuća tema odnosi na općenito shvaćanje kritičkog mišljenja te stavove odgojiteljica o važnosti poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Iz ove organizirajuće teme proizlaze tri osnovne teme koje obuhvaćaju odgovore sudionica o tome kako one shvaćaju kritičko mišljenje, kako opisuju pokazatelje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te što misle o važnosti i potrebi poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. Stoga, u nastavku slijedi prikaz i interpretacija dobivenih odgovoru u okviru prve organizirajuće teme.

Na samom početku, odgojiteljice su kritičko mišljenje odredile uglavnom kao misaoni proces i stavile naglasak na kognitivnu dimenziju kritičkog mišljenja. Takvo je određivanje kritičkog mišljenja najčešće te se u provedenim istraživanjima s odgojiteljima djece predškolske dobi također primjećuje kako kritičko mišljenje određuju navođenjem kognitivnih vještina. Primjerice, u provedenom istraživanju autora Priyanti i Warmansyah (2021) s odgojiteljima djece predškolske dobi vidljivo je kako opisuju kritičko mišljenje prvenstveno kao proces donošenja odluka, argumentiranja i vrednovanja informacija što implicira na kognitivnu dimenziju kritičkog mišljenja. Slično tomu, odgojiteljice su i same objasnile što za njih znači kritički misliti:

*Pa da ima neko mišljenje o nečemu, i možda argumente, i tako to. (S2)*

*Kada osoba kritički misli, znači da je sposobna propitivati situacije u kojima se nalazi i sagledati ih iz različitih perspektiva, prije donošenja odluka...umjesto samo slušati i činiti što joj se kaže. (S4)*

*Ja mislim da netko kritički misli kad promisli o svom djelovanju (...) Kad izloži to što misli nakon nekog djelovanja. (S6)*

U odgovorima se odgojiteljica primjećuje i suglasje oko isticanja važnosti i potrebe poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. U izdvojenim odgovorima odgojiteljice navode kako je kritičko mišljenje važno zbog toga što omogućuje djeci da postanu samostalna u razmišljanju i djelovanju umjesto da slušaju druge bez promišljanja i preispitivanja onoga što im je rečeno. Autori Puspita i sur. (2023) u svojem su istraživanju došli do sličnih odgovora u kojima se naglašava važnost razvijanja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi upravo zbog potrebe za samostalnosti u razmišljanju, donošenju odluka i

rješavanju problema kako bi se djecu pripremilo za svakodnevno funkcioniranje i snalaženje kasnije u školi, ali i životu općenito. Odgojiteljice se slažu oko toga da treba poticati djecu predškolske dobi na kritičko razmišljanje, iznose da to u svome radu i nastoje činiti te navode zašto smatraju da je to važno:

*Smatram da je jako važno (...) kako bi postali sposobne, samostalne i radoznale osobe kojima odgovor „zato jer sam ja tako rekla“ nije dovoljan. (S3)*

*Tako je, za samostalnost naravno. (S1)*

*Pa mislim da u današnje vrijeme svi podilazimo djeci i da im zapravo ne dajemo uopće da razmišljaju, a kamoli kritički da razmišljaju. Mislim da su današnja djeca, u današnjici, da im je sve dosta servirano i da nemaju baš puno orijentacije kritičkog razmišljanja... (S5)*

*Da, mislim da je jako (važno), mislim da to treba jako poticati. I mi smo to radili prošle godine veoma intenzivno. (S6)*

Iako su odgojiteljice u određivanju kritičkog mišljenja općenito stavile naglasak na kognitivnu dimenziju, u sljedećim se odgovorima ipak primjećuje uključivanje i vrijednosne dimenzije u opisivanju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Drugim riječima, odgojiteljice su opisale dijete koje kritički razmišlja navodeći i vrijednosti i vještine te ponašanja takvoga djeteta. U odgovorima je dijete koje kritički misli opisano kao samopouzdana te kao proaktivno u smislu postavljanja pitanja, promišljanja prije djelovanja te predlaganja alternativa nakon što mu je zadana uputa za rad. Takvo se razmišljanje odgojiteljica podudara i s dobivenim odgovorima u istraživanju autora Pollarolo i sur. (2022) u kojemu su odgojitelji opisali kritičko mišljenje kod djece predškolske dobi s naglaskom na njihove osobine, stavove i ponašanja, a manje na kognitivne sposobnosti. Tako se podudaraju odgovori o tome da djeca koja kritički misle su samopouzdana, samostalnija u razmišljanju, dopuštaju si da budu „svoja“ odnosno da predlože drugačiju ideju i/ili rješenje kada smatraju da je potrebno. Sukladno tome, odgojiteljice su opisale dijete koje kritički misli na sljedeće načine:

*Pa, mislim da dijete koje kritički razmišlja je ono dijete koje uvijek ima pitanja o nekim interesima ili uputama koje dobiva, tisuću zašto, tisuću zato. Takva djeca su vrlo aktivna u*



*misaonim procesima te ih se često može i zateći u razmišljanju i jako rijetko učine nešto o čemu oni sami nisu dobro promislili. (S3)*

*Pa da je dijete prvenstveno naučeno gledati svojim očima i da može uvidjeti i pozitivne i negativne strane nekakve situacije, događanja, ponašanja... (S5)*

*To je dijete koje prvenstveno razumije što mu se je reklo i na temelju toga što razumije, djeluje. Ili da neki odgovor, ili napravi nešto, ili predloži neku alternativu koja mu se više sviđa. (S7)*

*Razluči situaciju, isto tako, je li nešto pozitivno...mislim, je li nešto, neko zao ili dobar, recimo... (S8)*

*Možda je samouvjereno, više nego neko drugi. (S9)*

Prema iskazima odgojiteljica, kritičko mišljenje kod djece predškolske dobi doprinosi njihovom socio-emocionalnom razvoju. Točnije, navode kako poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi istovremeno znači razvijanje samostalnosti djeteta, samoregulacije te poticanje razvoja svijesti o sebi uz poticanje razvoja slike o sebi. Do sličnih su odgovora došli i autori Pollarolo i sur. (2022) te Puspita i sur. (2023) u svojim istraživanjima u kojima su odgojitelji istaknuli kako je važnost i doprinos poticanja djece na kritičko mišljenje vidljiva u tome što im pomaže u razvoju samopouzdanja, razvoju slike o sebi, autentičnosti te u zauzimanju za sebe.

*Pa mogu se bolje izboriti za sebe jer znaju koja su njihova prava, a s druge strane znaju koje su njihove obveze, dužnosti. (S7)*

*Razvijanje samostalnosti svakako (...) i da, reguliranje emocija svakako. (S9)*

*Svijesti o samom sebi. Da, baš poticanje razvoja slike o sebi. (S6)*

Zaključno, odgojiteljice pokazuju vrlo pozitivne stavove o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Posebno je zanimljivo što opisuju kritičko mišljenje kod djece ne samo kroz kognitivne vještine, već i ponašanja i vrijednosti, a što je u skladu s recentnim istraživanjima. Osim što smatraju da je kritičko mišljenje važno i korisno za cjelokupni razvoj djece, iznose kako i u praksi tome posvećuju pažnju odnosno da nastoje poticati djecu na kritičko razmišljanje o čemu će više riječi biti u nastavku.

## 7.2. Poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi

Trorazinska mreža prikazuje kako se druga organizirajuća tema odnosi na odgovore odgojiteljica o tome potiču li i na koje načine razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Iz ove organizirajuće teme izdvojene su četiri osnovne teme koje prikazuju različite vrste aktivnosti kojima odgojiteljice potiču djecu na kritičko mišljenje, elemente kritičkog mišljenja čiji razvoj pritom nastoje poticati te kako smatraju da mogu kao odgojiteljice doprinijeti poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. U okviru druge organizirajuće teme i pripadajućih osnovnih tema, slijedi prikaz i interpretacija dobivenih iskaza.

Odgojiteljice navode kako postoje raznovrsne situacije i aktivnosti tijekom kojih nastoje poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Prema odgovorima se odgojiteljica mogu definirati dvije vrste aktivnosti kojima potiču djecu na kritičko mišljenje. To su 1) organizirane aktivnosti, među kojima se spominju projektne aktivnosti dužeg trajanja i organizirane dnevne aktivnosti kraćeg trajanja te 2) neplanirane aktivnosti odnosno svakodnevne spontane i rutinske radnje u odgojnoj skupini u što spadaju komunikacija odgojiteljica s djecom te između djece kao i rješavanje sukoba među djecom. Odgojiteljice su uz navođenje i opisivanje aktivnosti kojima potiču djecu na kritičko razmišljanje istovremeno navodile i objašnjavale koji se elementi kompetencije kritičkog mišljenja kod djece u tim aktivnostima razvijaju.

O koristi provedbe projekata u predškolskim ustanovama govori se i u literaturi budući da projekt kao temeljna aktivnost uključuje raznovrsne podaktivnosti kojima se mogu poticati i različiti elementi kompetencije kritičkog mišljenja. Primjerice, Hatuwe i sur. (2023) proveli su istraživanje kojim su došli do zaključka da sudjelovanje djece u dugotrajnijim projektnim aktivnostima podupire razvoj elemenata kritičkog mišljenja poput suradnje, kreativnosti, raspravljanja, prepoznavanja problema, predlaganja rješenja i sl. U prvom izdvojenom primjeru (S5) odgojiteljica je opisala projekte *Moje tijelo* i *Kornjače* gdje su učili o različitostima među ljudima, ali važnosti međusobnog prihvaćanja i poštivanja te o empatiji kroz brigu o životinjama. U ovome se primjeru uočava kako je stavljen naglasak na poticanje razvoja elemenata kompetencije kritičkog mišljenja iz kategorije vrijednosti pa se tako kod djece poticala empatija, uvažavanje i poštivanje drugih, tolerancija i jednakost. U drugom izdvojenom primjeru projektne aktivnosti odgojiteljica (S6) je navela raspravu kao aktivnost kojom se kod djece poticao razvoj

kompetencije kritičkog mišljenja. O koristi rasprave u poticanju djece na kritičko mišljenje govori autorica Slunjski (2012) objašnjavajući kako rasprave potiču djecu na izražavanje vlastitih misli i ideja, uvažavanje i shvaćanje tuđih perspektiva, aktivno slušanje i sl. U navedenom je primjeru odgojiteljica navela kako su djeca raspravljala i o ishodima određene situacije, zamišljala drugačije ishode koji su se mogli dogoditi te su se formirale dvije suprotstavljene strane što im je omogućilo sagledavanje situacije iz različitih perspektiva, a što je iznimno važno za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja. Upravo pitanja koja je odgojiteljica spomenula da su se postavljala djeci kroz opisanu aktivnost rasprave navode i autori Dovigo (2016) i Sare i sur. (2017) kao poticajna pitanja za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja, a to su otvorena pitanja poput *zašto se nešto dogodilo, što ti misliš o tome, što se moglo dogoditi* i sl. jer potiču djecu na dublje promišljanje i argumentiranje. Među odgovorima odgojiteljica ističu se sljedeći primjeri projektnih aktivnosti:

*Mi smo radili „Moje tijelo“. To smo imali cjelogodišnji projekt, s obzirom na to da smo radili s manjom djecom, tu smo radili na empatiji dosta, na prepoznavanju tuđih osjećaja, da vidimo da nismo svi jednaki, znači, boja kose, boja očiju, veličinu, visina, tako to... Isto tako, radili smo projekt „Kornjače“, s obzirom na to da imamo puno kornjača u dvorištu, pa smo nekako se bazirali na to što nam je blisko i učili smo djecu empatiju prema životinjama. I onda smo iz tog projekta opet išli u drugi projekt i tako, nekako da djeca vide da treba pošivati i sebe i ono što nije naše, a opet je naše. (S5)*

*To se inače zove, ubiti imitirali smo kazalište potlačenih gdje bi ponavljali negativnu situaciju koja se dogodila i onda bi se suočile dvije suprotstavljene strane i uključili bi svu ostalu djecu. (...) Pa, eto, recimo imali smo svaki dan nakon doručka, to smo zvali dogovor. I svi bi sjeli na mjesto koje je već odavno bilo predviđeno za taj dogovor i razgovarali bi o tome što se jučer dogodilo lijepo, što se dogodilo ružno. Ako bi se nešto izrazito ružno ili izrazito lijepo dogodilo, onda bi te dvije strane, svi bi sjeli u krug, a djeca s kojom se radilo bi sjela tako stolica nasuprot. I onda bi krenuli s pitanjima zašto, što se desilo, zašto si to napravio, što si mogao, što ti misliš. Pa su se djeca okolo uključivala i raspravljali smo o tome, na njihovom nivou....Raspravljali smo o tome što bi se moglo dogoditi i zašto se nešto dogodilo. Baš je bilo, dugo je trajalo, dugo je trajalo i cijela pedagoška godina je trajala... (S6)*

Osim projekata, kao organiziranih i vođenih aktivnosti na specifičnu temu koje su dužeg trajanja, odgojiteljice organiziraju i vode kraće dnevne aktivnosti kroz koje također potiču djecu na kritičko mišljenje. Među tim aktivnostima izdvajaju čitanje slikovnica, istraživačke aktivnosti te društvene igre, a u literaturi se ove aktivnosti također navode kao poticajne za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Primjerice, autori Yarali i Aytar (2020) kroz svoje su istraživanje došli do podataka koji ukazuju na to da odgojno-obrazovne aktivnosti koje uključuju čitanje i pričanje priča kod djece predškolske dobi potiču razvoj vještina interpretacije, objašnjavanja, analize te razvoj samoregulacije. S time se može povezati odgovor jedne odgojiteljice (S7) u kojemu se primjećuje kako je čitanje slikovnica kao odgojno-obrazovna aktivnost organizirana upravo tako da nakon pročitane priče djeca analiziraju i interpretiraju priču uz zamišljanje mogućih situacija i stavljanja sebe u ulogu osobe iz priče, a što su i elementi kompetencije kritičkog mišljenja. Nadalje, jedna je odgojiteljica (S9) izdvojila istraživačke aktivnosti za koje autorica Martinović (2015) naglašava kako su važne za razvoj vještina analize, sinteze, objašnjavanja, uspoređivanja te zaključivanja, ali i razvoj znatiželje, samostalnosti i odgovornosti. Uz to, Klarin (2017) naglašava kako kroz društvene igre djeca predškolske dobi uče pravila ponašanja te važnost pridržavanja pravila i ograničenja, razvijaju samoregulaciju i samokontrolu ponašanja i emocija te uče o drugima, kako komunicirati i rješavati sukobe, a što je upravo navela i jedna od odgojiteljica u svom odgovoru (S1). Dvije su odgojiteljice navele drugačije primjere aktivnosti kojima potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. Jedna je odgojiteljica (S3) navela kako s djecom provodi aktivnost koja se odnosi na razgovor s djecom i između djece, ali koji je strukturiran i vođen dok je druga (S6) izdvojila aktivnost rješavanja zagonetki uz slušanje klasične glazbe tijekom koje potiče djecu na zamišljanje mogućih situacija što je također element kompetencije kritičkog mišljenja.

*Pa, mislim, to čitanje slikovnica. (S2)*

*Da, ostalo isto je to čitanje slikovnica, gdje oni čuju neku priču, gdje razumiju priču koju su čuli i onda se kritički osvrnu na to je li netko bio u pravu ili nije bio, što bi oni napravili kad se nađu u nekoj situaciji, bi li oni nešto promijenili, bi li oni tako reagirali. (S7)*

*Da, ustvari te svakodnevne aktivnosti. Neke manipulativne igre, neke društvene igre gdje moraju poštivati pravila, mislim, strpljenje također. Neke kineziološke aktivnosti možda na otvorenom gdje isto, potiče ih se na suradnju, na odgovornost, jednakost... (S1)*

*I preko istraživačkih aktivnosti svakako. (...) evo sad imamo tu punoglavce. Imamo punoglavce koje oni promatraju i sada gledaju kako rastu, pa brinu se o njima, pa nećemo ruke stavljati u tu vodu, hranit ćemo ih. I tako. I ta aktivnost, ali bilo koja druga istraživačka, znači nešto gdje se dešavaju neke promjene koje oni gledaju ili utječu na njih i tako. (S9)*

*Ja, na primjer, radim famozni jutarnji krug kojeg koristim gotovo svakodnevno i djeci uvijek postavim isto pitanje „Kako se osjećate?“, kao neki poticaj za razgovor o emocijama i situacijama koje su se, koje su im se dogodile, a zbog kojih se osjećaju dobro ili loše. U takvoj aktivnosti meni je cilj da se djeca osjećaju ugodno u razgovoru o svojim emocijama i da stvore neke navike, da razgovaraju o stvarima koje ih ili tište ili vesele. I time potičem djecu da stvore naviku aktivnog slušanja. (S3)*

*Ovo, vještina zamišljanja mogućih situacija, to radimo uz klasičnu glazbu. I to mi se pogotovo sviđa. (...) pustiš glazbu i onda, zatvoriš oči i zamišljaš, i kreću, i idu, i idu... (S6)*

Kada je riječ o neplaniranim aktivnostima odnosno spontanim i rutinskim radnjama u odgojnoj skupini, odgojiteljice naglašavaju kako je važno poticati djecu na kritičko mišljenje kroz svakodnevnu komunikaciju i rješavanje sukoba. U odgovorima se primjećuje suglasje odgojiteljica oko toga da u komunikaciji s djecom i između djece potiču samostalnost i odgovornost djece te da sukobima među djecom pristupaju bez previše uplitanja kako bi djeca što samostalnije razumjela međusobne perspektive i došla do rješenja problema. Navedeno implicira na poticanje međusubjektivnosti kod djece – kada postoje različita razumijevanja iste situacije/problema, ali se dolazi do zajedničkog rješenja, o čemu govori autorica Berk (2015) objašnjavajući sociokulturalnu teoriju Vigotskog. Kroz međusubjektivnost se djecu uči o važnosti prepoznavanja i prilagođavanja tuđoj perspektivi kako bi se ostvarila suradnja i zajednički riješio problem, a što se u odgovorima odgojiteljica primjećuje da nastoje poticati kod djece. Također, autori Pollarolo i sur. (2022) došli su do sličnih odgovora u svom istraživanju gdje su odgojitelji isto naveli kako je za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja važno poticati djecu da sama dođu do rješenja i odgovora na pitanja koja ih zanimaju umjesto da odgojitelji rješavaju probleme među djecom i daju im odgovore na postavljena pitanja. Naposljetku, odgojiteljice su izdvojile i svakodnevne situacije pomaganja mlađoj djeci te djeci s teškoćama u razvoju kao vrlo važne za razvoj empatije te

poticanje djece na međusobno razumijevanje i uvažavanje što kompetencija kritičkog mišljenja također uključuje.

*...kad dolazi do nekakvih sukoba među djecom, onda da ih uputimo, obje strane da uvide što je dobro, što je loše napravljeno u toj situaciji i onda da oba djeteta vide, ili grupica djece, da vidi gdje je nastao problem i zašto je do problema zapravo došlo i onda tako dolazimo do nekakvog razvoja... (S5)*

*Da, dati im da sami pokušaju. Mislim, naravno, ako je to nešto ozbiljnije, da ćeš ti biti tu, ali pokušati ih poticati da oni to sami.... Ne znam... Glupost, ona mi je uzela igračku i onda odmah dolazi kod tebe. Ja im samo kažem „Morate se sami dogovoriti“. Ako ne, uzet ću igračku.“ Mislim, i onda vidiš da ustvari na kraju samo ih moraš ti poticati što više. Ustvari, ponavljanje svaki dan tih istih nekih radnji, djeca to jednostavno usvajaju. (S1)*

*(...) također ako postoje u grupama i djeca s posebnim potrebama, isto se stvara empatija (S1)*

*Svakodnevne aktivnosti, od ulaska samog, pomaganje mlađoj djeci prilikom svlačenja, oblačenja... (S5)*

Odgojiteljice su izdvojile niz elemenata kompetencije kritičkog mišljenja koje smatraju da je važno razvijati i čiji razvoj nastoje poticati u radu s djecom na prethodno navedenim aktivnostima, ali i općenito. U izdvojenim odgovorima vidljivo je kako se ističu elementi kompetencije kritičkog mišljenja iz kategorije vrijednosti poput empatije, uvažavanja tuđeg mišljenja i suradnje, a zatim iz kategorije vještina gdje se ponavlja vještina aktivnog slušanja dok elementi iz kategorije znanja nisu prisutni u odgovorima odgojiteljica:

*Vještina aktivnog slušanja, kreiranja ideja, predlaganje rješenja, rješavanje problema, međusobnih sukoba, naravno. Znatiželja, tolerancija, suradnja, ustvari dosta toga. Empatija, uvažavanje tuđeg mišljenja, odgovornost, jednakost... (S1)*

*(...) potiče ih se na suradnju, na odgovornost, jednakost... (S1)*

*(...) time potičem djecu da stvore naviku aktivnog slušanja. (S3)*

*(...) vještina zamišljanja mogućih situacija...to radimo uz klasičnu glazbu. (S6)*

*Sve, ova kategorija vrijednosti, to sve... I empatija, uvažavanje tuđeg mišljenja, odgovornost, jednakost... (S6)*

*Ovisi kako koja aktivnost, ali svugdje ta suradnja, i samopouzdanje, empatija... (S7)*

*Podcrtala bih ovdje vještina aktivnog slušanja. To je isto važno, poslušat, razumjet... (S9)*

*(...) ovo se meni sviđa – uvažavanje tuđeg mišljenja. Potičemo ih da stanu i da poslušaju prijatelja. (S5)*

Svoju ulogu u poticanju djece na kritičko razmišljanje odgojiteljice procjenjuju kao važnu. Osim kroz prethodno navedene aktivnosti kojima potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece, odgojiteljice su navele što još smatraju da je važno u radu s djecom, a čime mogu doprinijeti razvoju kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. Primjerice, izdvajaju kako djeci omogućavaju samoorganizaciju i samoiniciranje aktivnosti, zatim naglašavaju važnost poticajnog okruženja u smislu ponude raznovrsnih aktivnosti, materijala i sadržaja te kontinuirano promatranje djece s ciljem utvrđivanja njihovih interesa i potreba kako bi pripremili njima primjerene i zanimljive aktivnosti. Navedeno je prepoznato i u literaturi kao važno za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. Tako, na primjer, autorice Buchberger i Milanović (2023) izdvajaju upravo podržavanje samostalnosti djece u samoorganiziranju i samoiniciranju aktivnosti, podržavanje slobode izbora između ponuđenih aktivnosti te osiguravanje poticajnog okruženja (socijalnog i fizičkog) kao smjernice za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti usmjerenih na razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Dodatno, i autorica Kamarulzaman (2019) naglašava važnost i potrebu omogućavanja samostalnog odabira aktivnosti kod djece te objašnjava da kada djeca nemaju mogućnost slobodnog odabira aktivnosti njihov je razvoj kritičkog mišljenja ograničen jer uče prihvaćati i raditi ono što im je rečeno bez preispitivanja, promišljanja i predlaganja alternativa koje im možda više odgovaraju. Jedna je odgojiteljica (S6) navela kako smatra da je važna njihova uloga u promatranju i pravilnoj procjeni djece i njihovih interesa što iznose i autorice Lemajić i sur. (2019) i Slunjski (2011) naglašavajući kako je za pripremu primjerenih i kvalitetnih odgojno-obrazovnih aktivnosti potrebno osluškiivanje djece te praćenje njihovih ponašanja i samostalnih aktivnosti.

*Ja mislim da... Možda sebično od mene, ali mislim da je (uloga odgojitelja) veoma važna. (S6)*

*Ako se (odgojitelj) dovoljno dobro pripremi za taj radni dan, ako pripremi dovoljno aktivnosti po stolovima, djeca će u većini slučajeva krenuti sama u istraživanje i u odabir aktivnosti. (S5)*

*Većina njih pokazuje samostalnost, pri odabiru aktivnosti vole si sami reći što će napraviti, što će raditi. (S7)*

*Mislim, ti se možeš pripremiti za taj tjedan, radit ćeš, ne znam, što god... Ali možeš plan i mijenjati, znači prilagođavaš se djetetu... (S1)*

*Promatranjem. Promatranjem djece, pravilnom procjenom. (S6)*

*Pa i tim poticanjem, tim poticajima razno raznim i razno raznim aktivnostima u kojima im daješ mogućnost da se uključe, da pronađu neki svoj interes, jer opet su to mala djeca koja tek istražuju svijet. Ni ne znaju što im se sviđa ni što im se ne sviđa, tko je u čemu bolji...ali ako im ponudiš sve, svatko će se u nečemu i pronaći. (S7)*

*I spremni smo odustati od nekih stvari kada vidimo da oni ne pokažu nikakav interes. I da baš nitko nije pokazao interes, spremni smo ići dalje. (S7)*

S obzirom na istaknuto, može se zaključiti da odgojiteljice u svome radu nastoje poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te da pritom koriste organizirane i vođene odgojno-obrazovne aktivnosti koje su inače karakteristične za djecu – društvene igre, istraživačke aktivnosti, čitanje i pričanje priča, ali i svakodnevne radnje u odgojnoj skupini kao što su međusobno pomaganje, komunikacija i rješavanje problema. Također, odgojiteljice jasno navode i koje elemente kompetencije kritičkog mišljenja nastoje poticati kod djece kroz izdvojene aktivnosti te se slažu oko toga da je njihova uloga u tom procesu veoma važna. No, u radu s djecom na poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja odgojiteljice navode kako nailaze na određene prepreke i izazove te izdvajaju što smatraju da im je potrebno za lakši i učinkovitiji rad, a iskazi o tome slijede u nastavku.



### *7.3. Motiviranost i prepreke u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi*

Treća i posljednja organizirajuća tema, kako je prikazano u trirazinskoj mreži, predstavlja motiviranost odgojiteljica i prepreke na koje nailaze u radu s djecom na poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. U skladu s time, iz ove organizirajuće teme proizlaze dvije osnovne teme koje obuhvaćaju odgovore odgojiteljica o njihovoj motiviranosti i zainteresiranosti za dodatnim educiranjem te preprekama kao otežavajućim okolnostima za rad s djecom na poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. U nastavku teksta slijedi prikaz i interpretacija dobivenih iskaza u okviru posljednje organizirajuće teme i odgovarajuće dvije osnovne teme.

Odgojiteljice su iskazale kako se generalno osjećaju motivirano da rade s djecom na poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja te da se uglavnom osjećaju kompetentno za to. U odgovorima se primjećuje i da su motivirane za daljnje educiranje jer smatraju kako je općenito kontinuirano učenje ključno u njihovom poslu. Također, izdvajaju se iskazi dviju odgojiteljica (S1 i S5) koje konkretno navode što smatraju da bi ih još više motiviralo odnosno što bi im pomoglo da se osjećaju kompetentnije i da se u većoj mjeri posvete odgojno-obrazovnim aktivnostima za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Tako one navode potrebu za razmjenom iskustva i primjera dobrih praksi s kolegicama unutar struke te potrebu za dostupnijim edukacijama kao i praktičnijom i recentnijom literaturom. O potrebi navedenog govore i autori Snyder i Snyder (2008) koji naglašavaju kako je edukacija na području kritičkog mišljenja ključna za odgojno-obrazovne djelatnike kako bi poticali djecu na kritičko mišljenje te kako za rad na poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece postoji potreba za korištenjem praktičnih materijala s uputama za rad. U skladu s time su i iskazi dviju odgojiteljica:

*Razmjena iskustava, naravno, možda više tih aktiva. Možda da su edukacije pristupačnije... U smislu, financijski, i jako malo edukacija ima da su uživo, sve su online... (...) I da, konkretniji primjeri, da. (S1)*

*Pa da, edukacije, literatura. I razgovor s kolegicama. (...) Mislim da možda literatura i praksa...možda su malo dvije različite stvari. Ono, kad se nađeš u nekoj situaciji, jednostavno ta literatura mi više, ne može, u tom trenu pomoći... (S5)*

*Pa u našem poslu, koji je zapravo zvanje i poziv, više nego svakodnevni posao, mislim da ako nisi stalno u nekakvoj edukaciji, u nekakvim istraživanjima, da ne možeš napredovati*

*jer moraš biti stalno u korak s vremenom, s roditeljima, njihovim očekivanjima, jer su očekivanja svaki dan sve veće i veća, i s očekivanjima djece, da njima zapravo približimo sve to... Na njima prilagođeni način. (S5)*

Nadalje, jedna je odgojiteljica (S1) iskazala kako bi se osjećala još više motivirano kada bi radila s manjim brojem djece u odgojnoj skupini. Slično tomu, druga odgojiteljica (S6) navodi potrebu smanjenja broja djece u skupini kako bi se olakšala organizacija i provedba odgojno-obrazovnih aktivnosti općenito pa tako i za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja:

*Možda bi se još više osjećala (motivirano) da imam normalan broj djece u skupini, mislim da bi bilo lakše. (S1)*

*Smanjen broj djece u grupi. Prvenstveno. (S6)*

Na tom tragu, odgojiteljice navode prepreke na koje nailaze u organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja. U odgovorima se primjećuje suglasje odgojiteljica oko toga da je najveća prepreka veliki broj djece u odgojnoj skupini. Objašnjavaju kako veliki broj djece u skupini često u aktivnostima izaziva nemir djece i nestrpljivost što otežava kvalitetnu izvedbu aktivnosti te individualan rad koji je pojedinoj djeci potreban. Zbog toga odgojiteljice smatraju kako bi rad s djecom te učenje kod djece bilo lakše i učinkovitije kada bi imale manji broj djece u skupini, a o čemu govori i autorica Pintar (2020) koja naglašava kako na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, ali i međusobna ponašanja djece značajno utječe broj djece u skupini. Također, potrebno je osvrnuti se i na aktualni *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, a koji je na snazi od 2008. godine. U njemu piše kako *Broj djece u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini za provedbu programa predškole ne može biti veći od 20 djece*. Osim toga, budući da odgojiteljice koje su sudjelovale u ovome istraživanju rade u odgojnim skupinama u kojima se nalaze djeca od tri do sedam godina i u kojima pojedine odgojiteljice imaju čak 27 djece, važno je izdvojiti i da u Državnom pedagoškom standardu piše da *U mješovitu odgojnu skupinu djece od 3 godine do polaska u školu može se uključiti najviše 20 djece*. Navedeno implicira na to da se, u ovim slučajevima, pri formiranju odgojnih skupina u predškolskim ustanovama ne pridržava propisa što znači da odgojiteljice zaista rade u otežanim uvjetima. Prema tome, nije neočekivano kada odgojiteljice iskažu kako im broj djece u odgojnoj skupini predstavlja izazov pri organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti općenito pa tako i onih usmjerenih na poticanje razvoja kompetencije kritičkog

mišljenja te kako imaju potrebu za kontinuiranom podrškom i učenjem. K tomu, izazov rada s velikom odgojnom skupinom veže uz sebe i nedostatak vremena za provedbu različitih aktivnosti. Drugim riječima, kada rade s velikim brojem djece u skupini, odgojiteljice navode kako često nemaju vremena posvetiti se onoj djeci kojoj je potreban individualan rad te ne stignu uvijek odraditi zamišljenu aktivnost u predviđenom vremenu jer nastaje nemir. Autori Snyder i Snyder (2008) objašnjavaju kako ova prepreka nedostatka vremena može ograničiti razvoj kritičkog mišljenja kod djece jer zbog vremenskih ograničenja u organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti često cilj postaje taj da se djeci prezentira i prenese određeni sadržaj umjesto da ih se potiče na samostalno i aktivno učenje jer to zahtjeva duže vrijeme i individualniji pristup.

*Ja imam mješovitu skupinu, imam ih i male i velike. Ne mogu sa svima, iako zaista se kolegice i ja trudimo, ali definitivno da imam manji broj djece, mislim da bi to bilo još idealnije, mislim da bi mogli još više odraditi s njima to što imamo. (...) Ovako kad imaš puno djece jednostavno nekad nemaš vremena da se niti posvetiš svakom djetetu, a svako dijete te treba, ali ja jednostavno ne mogu... (S1)*

*Lakše je kad ih je manje nego kad ih je više. Oni su strpljivi, oni su malo tiši, oni su malo mirniji. Pa je normalno lakše s njima raditi. (...) u svakoj aktivnosti, u svemu što bi želio i što bi mogao, sve ispadne bolje, puno više se napravi i njima ostane puno više kad je smanjena grupa. I to bi bilo 15-ak djece, a ne onoliko koliko je određeno pedagoškim standardom. (S9)*

*Imali bi više vremena za individualni rad...Ta djeca današnjice su dosta fokusirana sama na sebe i roditelji su isto fokusirani na njih i oni su naučeni na taj individualni rad. I onda neka djeca se uvijek u toj masi izgube. (S7)*

Uz veliki broj djece u odgojnoj skupini, odgojiteljice su se složile i oko toga da im povremeno i suradnja s roditeljima predstavlja izazov u radu s djecom, a što je prepoznato kao otežavajući čimbenik u radu s djecom predškolske dobi na poticanju razvoja kritičkog mišljenja i u istraživanju autora Hatuwe i sur. (2023). Prema iskazima odgojiteljica, izazov u radu predstavlja to što se očekivanja roditelja ponekad razlikuju od njihovih mogućnosti. Tako jedna odgojiteljica (S1) povezuje otežanu suradnju s roditeljima s velikim brojem djece u odgojnoj skupini zbog toga što roditelji često očekuju da se odgojiteljice jednako posvete svakom djetetu, no zbog velikog broja djece u skupini nisu uvijek u mogućnosti individualno pratiti i raditi sa svakim djetetom, a

što kod roditelja izaziva nezadovoljstvo. Slično tomu, jedna odgojiteljica (S5) smatra kako je u odgojnoj skupini potrebno biti realan i pratiti kako dijete funkcionira u grupi što se ponekad može razlikovati od toga kako dijete funkcionira kod kuće s roditeljima. Također, iskaz jedne odgojiteljice (S9) upućuje na to da ponekad ni sami roditelji ne razmišljaju kritički te ne pristupaju svome djetetu razmišljajući kritički što znači da može nastati nesklad između pristupa rada s djetetom od strane roditelja i od strane odgojiteljica.

*Ne možeš vidjeti, ali očekuju da vidiš sve. Roditelji, naravno, i svi drugi, ali jednostavno s ovoliko djece koliko ja imam, jednostavno, to je... (S1)*

*Ja bih rekla da su čak možda i roditelji dio cijele te priče. Svatko tko ima dijete, vidi to dijete nekako, ali u skupini djece, ipak trebamo biti malo realniji... (...) Djeca prihvate nekako i pravila i mišljenja, tuđa, svoja, znači da prihvaćaju, da su dio zajednice, zato mislim da s roditeljima treba puno, puno razgovora, strpljenja, više nego s djecom, ja bih se usudila reći. (S5)*

*I strah od roditelja nekako. Vrijeme je takvo da ne možeš biti iskren baš sa svim roditeljima. (S6)*

*Oni imaju dojam da si bio prestrog prema djetetu, da neko dijete nisi dovoljno uključio, a trebao si ga uključiti. Možda nekom si nešto ponudio, a nekom drugom nešto nisi ponudio. (S7)*

*Recimo da roditelji nemaju kritičko mišljenje prema svom djetetu... (S9)*

Prema iskazima odgojiteljica u okviru ove posljednje teme, vidljivo je njihovo suglasje oko toga da su motivirane i zainteresirane za dodatno učenje, ali je u radu svih odgojiteljica koje su sudjelovale u istraživanju prisutna otežavajuća okolnost velikog broja djece u odgojnoj skupini. Ipak, potrebno je naglasiti kako odgojiteljice iskazuju da svejedno vole svoj posao i većina njih pokazuje želju za kontinuiranim učenjem i usavršavanjem kako bi se same lakše nosile s promjenjivim okolnostima svoga rada, ali i kako bi pomogle djeci da nauče kritički razmišljati i funkcionirati u suvremenom svijetu.

Za kraj, prikazano je nekoliko iskaza odgojiteljica kroz koje su se osvrnule na svoje iskustvo rada i dosadašnju ulogu u poticanju djece na kritičko razmišljanje:

*Ne znam, nekako uspiješ. Valjda se navikneš kroz vrijeme i ono, znaš da radiš posao koji voliš, ali da, nekad bude teško, definitivno... (S1)*

*Mislim da je zapravo svakodnevno učenje kod nas prisutno. (S5)*

*Ne znam, ja se trudim što bolje mogu. (...) Pa znamo i fulati. Ako nisi dobro procijenio... (S6)*

*Da, ali ti je to poticaj za dalje, motivacija ti je to za dalje. (...) Mislim, kod neke djece se vidi pomak. Kod neke djece se kroz razgovor vidi da razmišljaju drugačije sada nego pred godinu dana. Da neke pute stanu da razmisle prije nego nešto odgovore. To strpljenje, to razumijevanje tuđih emocija. (S7)*

*Dobro, ali smo postigli u ovoj grupi, veoma su empatični jedni prema drugima i nesebični su. Spremni su dati. (S6)*

Odgojiteljice su u svojim zaključnim iskazima pokazale motiviranost u radu s djecom na razvoju njihove kompetencije kritičkog mišljenja unatoč preprekama na koje pritom nailaze. Još jednom su iskazale kako se poticanjem djece na kritičko mišljenje s vremenom zaista uočava razvoj kompetencije kritičkog mišljenja navodeći kako su pokazatelji toga strpljenje, promišljanje prije djelovanja, razumijevanje i uvažavanje drugih odnosno empatija. Time potvrđuju kako se kod djece predškolske dobi može i treba poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja uvažavajući ono što je karakteristično i važno za razvojno razdoblje u kojemu se nalaze, a to je da razvijaju svijest o sebi i drugima te da uče izraziti svoje mišljenje i emocije, ali i poslušati i uvažiti tuđe.

## 8. Zaključak

Cilj je ovoga istraživanja bio steći uvid u percepcije odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Provedbom dviju fokus grupa, u kojima je sudjelovalo ukupno deset odgojiteljica na području grada Pule, prikupljeni su iskazi odgojiteljica kojima su opisivale svoju ulogu reflektirajući se na vlastita iskustva te promišljajući o dodatnim mogućnostima u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi čime je postavljeni cilj ostvaren. Za analizu dobivenih podataka korištena je tematska analiza te je izrađena teorazinska mreža prema postavljenom temeljenom istraživačkom pitanju te specifičnim istraživačkim pitanjima. Kroz iznesena osobna iskustva i promišljanja odgojiteljica dobiven je uvid u njihove percepcije o ulozi odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi te su dobiveni odgovori na sva postavljena istraživačka pitanja.

Prvo je specifično istraživačko pitanje bilo usmjereno tome *Kako odgojitelji shvaćaju kritičko mišljenje i kakvi su njihovi stavovi o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?* Dobiveni odgovori ukazuju na pozitivne stavove odgojiteljica o poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod pojedinaca općenito jednako kao i kod djece predškolske dobi. Drugim riječima, odgojiteljice smatraju da je kritičko mišljenje važno i potrebno razvijati kod djece predškolske dobi te ga shvaćaju kao jednu od važnijih životnih kompetencija koja kod djece te dobi može doprinijeti i kognitivnom i socio-emocionalnom razvoju. Tako odgojiteljice smatraju da djeca koja kritički razmišljaju postaju samostalnija u razmišljanju i zauzimanju za sebe, svjesnija postojanja različitih perspektiva te su samopouzdana, razvijaju svijest o sebi kao i regulaciju emocija i ponašanja. Drugim se specifičnim istraživačkim pitanjem nastojalo ispitati *Potiču li odgojitelji i na koje načine razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?* Na temelju dobivenih odgovora vidljivo je da odgojiteljice u svome radu potiču djecu na kritičko razmišljanje te su prepoznate dvije vrste aktivnosti u odgojnim skupinama kroz koje odgojiteljice to čine. To su prije svega organizirane i vođene odgojno-obrazovne aktivnosti koje se odnose na projektne aktivnosti, koje traju cijelu pedagošku godinu, te dnevne aktivnosti, a među kojima se izdvajaju vođena rasprava, istraživačke aktivnosti, pričanje priča i čitanje slikovnica te društvene igre. S druge strane, izdvojene su neorganizirane aktivnosti odnosno spontane i/ili rutinske radnje i situacije u odgojnoj skupini tijekom kojih se

djecu također potiče na kritičko razmišljanje, a one se odnose na komunikaciju s djecom i između djece, rješavanje sukoba među djecom te međusobno pomaganje djece. Uz to, prepoznati su i elementi kompetencije kritičkog mišljenja čiji razvoj kod djece u tim aktivnostima odgojiteljice najčešće potiču. To su najprije elementi kompetencije kritičkog mišljenja iz kategorije vrijednosti poput empatije, samopouzdanja, suradnje i uvažavanja tuđeg mišljenja, zatim elementi iz kategorije vještina gdje se najčešće spominje vještina aktivnog slušanja dok elementi iz kategorije znanja nisu navedeni. Ovdje je zanimljivo spomenuti kako odgojiteljice na samom početku pri određivanju kritičkog mišljenja općenito nisu uključile vrijednosnu dimenziju, već su se fokusirale na kognitivne vještine, ali su zatim u opisivanju djeteta koje kritički razmišlja te pri navođenju elemenata kompetencije kritičkog mišljenja čiji razvoj nastoje poticati kod djece ipak stavile naglasak na vrijednosti. To može ići u prilog shvaćanju kritičkog mišljenja kao kompetencije i tome da se ona može razvijati kod djece predškolske dobi, ali stavljajući naglasak na one vrijednosti i vještine koje su primjerene za tu dob. Osim toga, u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi, prema dobivenim se iskazima pokazuje važna uloga odgojitelja u poticanju djece na samostalno organiziranje i odabir aktivnosti, u pripremi i ponudi raznovrsnih aktivnosti, tj. osiguravanju poticajnog okruženja (fizičkog i socijalnog) te kontinuiranom promatranju dječjih ponašanja i interesa. Nakon toga, trećim se istraživačkim pitanjem nastojalo ispitati *Što odgojitelje motivira, a što im predstavlja prepreke u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?* Ono što je odgojiteljice dosad najviše motiviralo u radu i što bi ih još više motiviralo i potaknulo da se u većoj mjeri posvete odgojno-obrazovnim aktivnostima za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja su razmjene iskustva i primjera dobrih praksi te pohađanje edukacija. Vezano za prepreke, u dobivenim je odgovorima vidljivo suglasje oko toga da je svakako najveća prepreka preveliki broj djece u odgojnoj skupini, koji često nije ni u skladu s pedagoškim standardom, i koji uz sebe veže i nedostatak vremena što zajedno otežava organizaciju i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja. Također, odgojiteljice su spomenule i suradnju s roditeljima kao otežavajući faktor za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece jer se očekivanja i pristup roditelja prema svojoj djeci ponekad razlikuju od onoga što odgojiteljice rade i mogu raditi s djecom.

Naposljetku, prema dobivenim odgovorima na specifična istraživačka pitanja, dobiven je i odgovor na temeljno istraživačko pitanje *Kako odgojitelji percipiraju svoju ulogu u poticanju*

*razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?* Prema prikupljenim iskazima odgojiteljica vidljivo je kako doživljavaju svoju ulogu u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi kao važnu i potrebnu. Pritom svoju ulogu vide u tome da kod djece potiču samostalnost, empatiju, slušanje i uvažavanje druge djece i njihovih perspektiva te da organiziraju odgojno-obrazovne aktivnosti koje su umjerene razvoju kompetencije kritičkog mišljenja, ali i da potiču djecu na kritičko razmišljanje i kroz svakodnevnu komunikaciju u odgojnoj skupini. Iako se istodobno suočavaju s otežavajućim čimbenikom prevelikog broja djece u odgojnoj skupini, odgojiteljice svoju dosadašnju ulogu u poticanju djece na kritičko razmišljanje doživljavaju kao uspješnu te pokazuju interes i spremnost za dodatno učenje na ovome području kako bi unaprijedile svoju ulogu u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece.

Uzimajući u obzir dobivene odgovore, prepoznaje se doprinos ovoga istraživanja. S obzirom na nedostatak empirijskih istraživanja koja se bave ovom temom na međunarodnoj razini, ali posebice na nacionalnoj razini, doprinos je ovoga istraživanja prije svega znanstveno-istraživački. U radu se predstavljaju nove ideje, promišljanja i zaključci, kako u teorijskome dijelu tako i u empirijskome kroz dobivene rezultate i raspravu, jer koncept kritičkog mišljenja stavlja u kontekst pedagogije te ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čime se daje drugačiji pogled na njegovo shvaćanje kao i mogućnosti razvoja. Tako rad može poslužiti kao temelj za daljnji istraživački interes i buduće studije na području pedagogije te na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, dobiveni su podaci korisni i za praksu odnosno unapređenje odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama jer ukazuju na stvarno stanje, iskustva i mogućnosti odgojiteljica u kontekstu poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. U prikupljenim iskazima prepoznate su i razne aktivnosti kojima se kod djece može poticati razvoj kompetencije kritičkog mišljenja, a koji mogu predstavljati primjere dobre prakse i biti korisni za ostale odgojitelje. Također, prepoznato je i ono što je potrebno za učinkovitiji rad s djecom na poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja – manji broj djece u skupini, razmjene iskustva, edukacije, praktične smjernice za rad, a što je korisno za sve relevantne dionike na ovome području koji se bave organizacijom odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama te organizacijom edukacija za odgojitelje.



Unatoč prepoznatom doprinosu istraživanja, ono ima i svoja ograničenja. Najprije, potrebno je naglasiti kako su u ovome istraživanju sudjelovale odgojiteljice na području samo jednoga grada zbog čega se rezultati ne mogu generalizirati. Uz to, većina odgojiteljica koje su sudjelovale u istraživanju rade u odgojnoj skupini s preko dvadeset djece što nije u skladu s pedagoškim standardom i što podrazumijeva da se nalaze u otežanim uvjetima za posvećivanje odgojno-obrazovnim aktivnostima usmjerenima na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece. Također, još jedno ograničenje je to što se grupe odgojiteljica ne razlikuju po nekoj određenoj karakteristici, a što je poželjno kod provedbe dviju i više fokus grupa.

Stoga, postoji potreba za budućim istraživanjima na ovome području koja bi detaljnije istražila ulogu odgojitelja te dodatno ispitala učinkovite odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Zato bi bilo potrebno u buduća istraživanja uključiti veći broj odgojiteljica sa šireg područja te uključiti one odgojiteljice koje rade s manjim odgojnim skupinama kako bi se ispitala njihova iskustva rada u odnosu na odgojiteljice koje rade s većim odgojnim skupinama, što može biti i karakteristika prema kojoj bi se razlikovale fokus grupe. Osim toga, bilo bi korisno i zanimljivo provesti metodu opažanja u odgojnim skupinama kako bi se dobio detaljniji uvid u to potiče li se i na koje načine djecu na kritičko razmišljanje te kako bi se mogli prepoznati pokazatelji kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

Na kraju, uvažavajući teorijska razmatranja te dobivene rezultate istraživanja jasno je kako postoji potreba, ali i mogućnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Osim toga, važno je naglasiti da odgojiteljice kao ključne osobe u tom procesu pokazuju motiviranost i zainteresiranost te spremnost na kontinuirano učenje s ciljem osiguravanja najboljih mogućih uvjeta za učenje i razvoj djece. Ipak, motiviranost i predanost odgojiteljica ne zanemaruje vidljive prepreke i izazove s kojima se suočavaju. Zbog toga je potrebno naglasiti kako motiviranost i predanost odgojiteljica trebaju biti popraćeni odgovarajućom podrškom jer osim što je poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi interakcija djece i odgojitelja u praksi, u taj su proces uključeni i ostali obrazovni dionici koji imaju mogućnost i obavezu stvaranja primjerenog i poticajnog odgojno-obrazovnog okruženja.

## **Popis tablica i slika**

Tablica 1. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja podijeljeni prema kategorijama znanja, vještina i vrijednosti (str. 6)

Tablica 2. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi kategorizirani prema kognitivnim i socio-emocionalnim razvojnim karakteristikama (str. 12)

Slika 1. Trorazinska mreža (str. 30)

## Literatura

1. Alessandroni, N. i Rodríguez, C. (2020). The development of categorisation and conceptual thinking in early childhood: methods and limitations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(17), 1-20. doi:[10.1186/s41155-020-00154-9](https://doi.org/10.1186/s41155-020-00154-9)
2. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
3. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap.
4. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
5. Buchberger, I. (2020). Poučavanje za kritičko mišljenje: generički model za nastavnike i edukatore. U M. Kolar Billege i A. Letina (ur.), *Međunarodna znanstvena i stručna konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO – Zbornik radova simpozija Metodčki pristupi u odgoju i obrazovanju* (str. 49-64). Zagreb: Sveučilište Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu. [https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/10/STOO2019\\_Metodicki\\_pristupi\\_odgoju\\_obrazovanju\\_e-vers2.pdf](https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/10/STOO2019_Metodicki_pristupi_odgoju_obrazovanju_e-vers2.pdf)
6. Buchberger, I. (2023). *Kritičko mišljenje: Peace, Love and Rock and Roll: priručnik za edukatore*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci i Universitas.
7. Buchberger, I. i Milanović, M. (2023). Razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 164(1-2), 99-119. <https://hrcak.srce.hr/304352>
8. Conner, D. B. i Cross, D. R. (2003). Longitudinal analysis of the presence, efficacy and stability of maternal scaffolding during informal problem-solving interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 315–334. <https://doi.org/10.1348/026151003322277720>
9. Creaghe, N. i Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development* 31(4), 1138-1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>

10. Debora, R. i Pramono, R. (2021). Implementation of STEM Learning Method to Develop Children's Critical Thinking and Problem Solving Skills. *Jurnal Obsesi Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(3), 1221-1232. DOI:[10.31004/obsesi.v6i3.1722](https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i3.1722)
11. Dewey, J. (1910). *How We Think?* D. C. Heath & CO., Publishers. <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
12. Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818–840. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239327>
13. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, Narodne novine, 63/08 (2008). [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html)
14. Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *YC Young Children*, 58(5), 28–36. <https://www.jstor.org/stable/42728978>
15. Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* (online). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
16. Hatuwe, O. S. R., Syobah, N. i Idris, H. (2023). Implementation of Project Base-Learning in Improving Critical Thinking Skills in Early Childhood. *ITQAN: Jurnal Ilmu-ilmu Kependidikan*, 14(1), 53-66. <https://doi.org/10.47766/itqan.v14i1.1543>
17. Hollenstein, L., Thurnheer, S. i Vogt, F. (2022). Problem Solving and Digital Transformation: Acquiring Skills through Pretend Play in Kindergarten. *Education Sciences*, 12(2), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12020092>
18. Hrvatski kvalifikacijski okvir (n.d.). *Standard zanimanja - Odgojitelj djece rane i predškolske dobi / Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi*. <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/484>
19. Kamarulzaman, W. (2015). Affect of Play on Critical Thinking: What are the Perceptions of Preservice Teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(12), 1024-1029. Doi:10.7763/IJSSH.2015.V5.598
20. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.

21. Lemajić, A., Stojanac, M. i Vukašinović, A. (2019). Pretpostavke i poticanja autonomije djelovanja i mišljenja djece. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3), 165-176. <https://hrcak.srce.hr/234854>
22. Leon, J. M. (2015). A Baseline Study of Strategies to Promote Critical Thinking in the Preschool Classroom. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127. <https://doi.org/10.26817/16925777.270>
23. Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Institute for Critical Thinking - Resource Publication*, 1(1), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=ED352326>
24. Martinović, N. (2015). Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi. Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 32-33. <https://hrcak.srce.hr/169965>
25. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2024). *Savjetovanje s javnošću o Nacrtu prijedloga Nacionalnoga kurikula predškole* (online). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=27075>
26. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS]. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
27. Muryanti, E. i Herman, Y. (2016). Building Children's Critical Thinking by Puzzle Story Telling. U V. Adriany, A. G. Abdullah, T. Aryanti, A. Bukhori, H. Yulindrasari, Y. Rahmawati i A. A. Danuwijaya (ur.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 58, *Proceedings of the 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)* (str. 147-151). Bandung: Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icece-16/25869317>
28. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO]. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik\\_predskolski\\_odgoj.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf)

29. Neitzel, C. i Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 147–159. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.147>
30. OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* (online). <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
31. Pintar, Ž. (2020). Suvremeni odgojitelj kao reflektivni praktičar. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 15(1(28)), 93-109. <https://hrcak.srce.hr/251959>
32. Pollarolo, E., Storksens, I., Skarstein, T. H. i Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349>
33. Priyanti, N. i Warmansyah, J. (2021). Improving Critical Thinking Skills of Early Childhood Through Inquiry Learning Method. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 2241-2249. <https://obsesi.or.id/index.php/obsesi/article/view/1168/pdf>
34. Puspita, Y., Hanum, F. i Rohman, A. (2023). Teachers' Perceptions Regarding the Urgency of Improving Critical Thinking in Early Children. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(4), 657-665. DOI:10.15379/ijmst.v10i4.2112
35. Romstein, K. i Staković, L. (2017). Sustav vrijednosti, implicitna pedagogija i kompetencije suvremenog odgojitelja. *Pannoniana: Časopis za humanističke znanosti*, 1(2), 32-43. <https://hrcak.srce.hr/184258>
36. Sare, E., Tulviste, T. i Luik, P. (2017). The function of questions in developing a preschooler's verbal reasoning skills during philosophical group discussions. *Early Child Development and Care*, 189(4), 555-568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1331221>
37. Scriven, M. i Paul, R. W. (1987). *Defining Critical Thinking - 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform* (online). <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
38. Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, 46(3), 217-236. <https://hrcak.srce.hr/50954>
39. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 217-228. <https://hrcak.srce.hr/116666>
40. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.

41. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-57. <https://hrcak.srce.hr/139311>
42. Snyder, L. G. i Snyder, M. J. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99. <https://dme.childrenshospital.org/wp-content/uploads/2019/02/Optional-Teaching-Critical-Thinking-and-Problem-Solving-Skills.pdf>
43. Stagnitti, K. i Lewis, F. M. (2015). Quality of pre-school children's pretend play and subsequent development of semantic organization and narrative re-telling skills. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 148-158. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.941934>
44. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing.
45. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Andromeda d.o.o.
46. Sundararajan, N., Adesope, O. i Cavagnetto, A. (2018). The Process of Collaborative Concept Mapping in Kindergarten and the Effect on Critical Thinking Skills. *The Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 19(1), 5-13. <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2262>
47. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
48. Vijeće Europske unije (2015). *Zaključci Vijeća o ulozi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja u poticanju kreativnosti, inovativnosti i digitalne kompetencije*. Službeni list Europske unije. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527(04))
49. Vijeće Europske unije (2017). *Zaključci Vijeća o ulozi rada s mladima u podupiranju razvoja ključnih životnih vještina mladih koje im olakšavaju uspješan prijelaz u odraslu dob, aktivno građanstvo i radni život*. Službeni list Europske unije. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG0615(01))
50. Vijeće Europske unije (2018). *Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Službeni list Europske unije. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG)

51. Whittaker, J. V. i McMullen, M. B. (2014). Preschool: Good Thinking! Fostering Children's Reasoning and Problem Solving. *YC Young Children*, 69(3), 80–89. <https://www.jstor.org/stable/yctyoungchildren.69.3.80>
52. Yarali, K. T. i Aytar, A. G. (2020). The Effectiveness of Storyline-Based Education Program on Critical Thinking Skills of Preschool Children. *Education and Science 2020, Early Release*, 1-23. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8698>



## **Prilozi**

### *Prilog 1. Protokol pitanja za fokus grupe*

#### *Uvodni dio*

1. Koliko godina radnog iskustva imate?
2. Koliko djece imate u svojoj odgojnoj skupini?

#### *Shvaćanje kritičkog mišljenja*

3. Molim odredite što je kritičko mišljenje. Što za Vas znači kada se kaže da netko kritički misli?
4. Smatrate li da je, općenito, važno razvijati kompetenciju kritičkog mišljenja kod pojedinaca?
5. Što za Vas znači da dijete kritički razmišlja? Koja su obilježja takvoga djeteta, kako biste ga opisali?
6. Što mislite o razvijanju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi? Doprinosi li kritičko mišljenje njihovom pozitivnom razvoju, pomaže li im u svakodnevnom životu?

#### *Poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece*

*Suvremena pedagojska shvaćanja kritičkog mišljenja određuju kritičko mišljenje kao kompetenciju, dakle kao skup određenih znanja, vještina i vrijednosti. Molim proučite dobiveni radni materijal (Prilog 2.) na kojemu možete vidjeti elemente kompetencije kritičkog mišljenja podijeljene prema kategorijama znanja, vještina i vrijednosti. Dobivenim se materijalom možete koristiti za lakše odgovaranje na sljedeća pitanja.*

7. Provodite li odgojno-obrazovne aktivnosti koje su usmjerene razvoju kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?
8. Možete li navesti neke odgojno-obrazovne aktivnosti koje provodite s djecom u odgojnoj skupini, a da njima potičete razvoj kritičkog mišljenja kod djece?
  - Koje su to aktivnosti?
  - Koja znanja i vještine, a koje se odnose na kritičko mišljenje (primjerice, vještina postavljanja pitanja, aktivnog slušanja, kreiranja ideja, znanja o uvažavanju

drugog...), nastojite razvijati kod djece provedbom tih odgojno-obrazovnih aktivnosti?

- Nastojite li i Vi, osim znanja i vještina, razvijati određene vrijednosti koje se odnose na kritičko mišljenje (primjerice, empatija, samopouzdanje, tolerancija, znatiželja...) kod djece provedbom tih odgojno-obrazovnih aktivnosti? Ako da, koje su to vrijednosti?
  - U literaturi se pokazuje kako podržavanje samostalnosti djece u smislu njihovog samostalnog odabira i samoiniciranja aktivnosti doprinosi razvoju elemenata kompetencije kritičkog mišljenja poput donošenja odluka, zamišljanja mogućih ishoda, kreiranja rješenja, razvoja osjećaja odgovornosti i sl. Pokazuju li djeca u Vašoj odgojnoj skupini interes i spremnost na samostalan odabir aktivnosti ili preferiraju vođene aktivnosti? Ako pokazuju interes i spremnost na samostalan odabir aktivnosti, možete li mi navesti primjere takvih aktivnosti?
9. Smatrate li da je važna Vaša uloga u poticanju razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi? Pritom mislim na Vašu ulogu u organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su usmjerene razvoju kompetencije kritičkog mišljenja.
10. Na koje načine Vi kao odgojitelji možete doprinositi razvoju kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?

#### *Motiviranost i prepreke u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja*

11. Jeste li motivirani da radite s djecom na poticanju razvoja kritičkog mišljenja? Ako da, što Vas motivira i zašto? Ako ne, zašto?
12. Osjećate li se kompetentno za rad s djecom na poticanju razvoja kritičkog mišljenja? Smatrate li da Vas je inicijalno obrazovanje osposobilo za poticanje razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?
- Ako da, na koje načine? Ako ne, što smatrate da Vam je potrebno kako biste se osjećali kompetentnije za poticanje razvoja kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?
13. Postoje li prepreke i izazovi na koje nailazite u organizaciji i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja kod djece? Ako da, možete li mi navesti primjere? Kako im pristupate, kako ih rješavate ili umanjujete?

*Zaključni dio*

14. S obzirom na iskustvo rada u odgojnoj skupini, kako biste procijenili svoju dosadašnju ulogu i djelovanje na razvoj kritičkog mišljenja kod djece?
15. Na koje načine biste mogli unaprijediti svoj rad s djecom na poticanju razvoja kritičkog mišljenja?
16. Što bi Vas potaknulo da se u većoj mjeri posvetite odgojno-obrazovnim aktivnostima kojima biste poticali razvoj kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi?
17. Postoji li nešto što biste dodatno komentirali ili sugerirali, a da nije bilo obuhvaćeno postavljenim pitanjima?

Prilog 2. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja - materijal za odgojiteljice

<b>KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA</b>		
<i>Kategorija znanja</i>	<i>Kategorija vještina</i>	<i>Kategorija vrijednosti</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- znanja o različitim temama o kojima se kritički promišlja i raspravlja</li> <li>- znanja o uvažavanju drugih</li> <li>- znanja o kriterijima određenja točnih informacija i pouzdanih izvora informacija</li> <li>- znanja o raspravi, argumentu i objašnjenju</li> </ul> <p>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vještina postavljanja pitanja</li> <li>- vještina aktivnog slušanja</li> <li>- vještina zamišljanja mogućih situacija</li> <li>- vještina kreiranja ideja</li> <li>- vještina predlaganja rješenja i rješavanja problema</li> <li>- vještina sagledavanja situacija iz različitih perspektiva</li> <li>- vještina donošenja odluka</li> </ul> <p>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- znatiželja</li> <li>- tolerancija</li> <li>- suradnja</li> <li>- samopouzdanje</li> <li>- empatija</li> <li>- uvažavanje tuđeg mišljenja</li> <li>- odgovornost</li> <li>- jednakost</li> <li>- otvorenost na raspravu</li> </ul> <p>...</p>

## **INFORMIRANI PRISTANAK SUDIONIKA**

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju u svrhu izrade diplomskog rada

Za potrebe izrade diplomskog rada pod naslovom „Uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi“, a koji se provodi na drugoj godini diplomskog sveučilišnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, studentica Marina Milanović, uz podršku mentorice doc. dr. sc. Ive Buchberger, provodi istraživanje s ciljem stjecanja uvida u percepcije odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za ostvarivanje cilja i svrhe kvalitativnog istraživanja provode se fokus grupe s odgojiteljima na području Istarske županije. Za potrebe analize podataka razgovori će se snimati, a snimljeni materijali šifrirati, transkribirati te sigurno pohraniti kako bi anonimnost sudionika bila osigurana.

Ne postoje rizici povezani s ovim istraživanjem osim izdvajanja dragocjenog vremena odgojitelja za sudjelovanje u istraživanju. Ne postoji niti direktan (osobni) dobitak, no rezultati ovog istraživanja mogu doprinijeti boljem razumijevanju, ali i razvoju odgojno-obrazovne prakse kao i znanstvenim spoznajama na području poticanja razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi.

Svi sudionici koji su pristali sudjelovati u istraživanju, slobodni su u bilo kojem trenutku odustati od sudjelovanja. Također, sudionici mogu odbiti odgovoriti na pitanja na koja ne žele dati odgovor bez potrebe za dodatnim obrazloženjem.

Sve informacije podijeljene tijekom istraživanja ostaju povjerljive. Pristup snimljenim materijalima imat će samo studentica koja provodi istraživanje, a za potrebe analize podataka odgovori sudionika bit će predstavljeni pod šiframa što će osigurati njihovu anonimnost te se ni na koji način odgovori neće moći povezati s identitetima sudionika.

Slobodni ste u bilo kojem trenutku tijekom istraživanja postaviti pitanje.

**Dostupni izvori informacija:**

Ako budete imali dodatnih pitanja nakon provedbe istraživanja možete kontaktirati studenticu Marinu Milanović putem e-mail adrese: [mmilanovic1@student.uniri.hr](mailto:mmilanovic1@student.uniri.hr)

**AUTORIZACIJA**

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

Datum: \_\_\_\_\_

Potpis istraživačice: \_\_\_\_\_

Potpis sudionice istraživanja: \_\_\_\_\_

Prilog 4. Dopis za predškolske ustanove



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
Filozofski fakultet

**Adresa:** Sveučilišna avenija 4  
51 000 Rijeka  
Hrvatska

**Telefon:** +385 (51) 265-600; +385 (51) 265-602

**E-mail:** dekanat@ffri.uniri.hr

**Web:** www.ffri.uniri.hr

Ustanova: 602-01/24-01/370  
Upravitelj: 2170-1-41-01-24-1

Rijeka, 18. lipnja 2024.

n/p čelnik ustanove, titula

stručni suradnik, titula

Naziv ustanove

Adresa ustanove

**PREDMET:** Molba za odobrenje prikupljanja podataka za potrebe izrade diplomskog rada

Poštovani,

molimo da studentici sveučilišnog diplomskog jednopredmetnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Marini Milanović, omogućite provedbu istraživanja u Vašoj ustanovi. Studentica provodi istraživanje u svrhu izrade diplomskog rada pod naslovom „Uloga odgojitelja u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi“. Cilj je istraživanja steći uvid u percepcije odgojitelja o njihovoj ulozi u poticanju razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Uz to, svrha je istraživanja opisati i razumjeti ulogu odgojitelja u poticanju razvoja kritičkog mišljenja u predškolskim ustanovama te ih osnažiti i podržati za buduće planiranje i provedbu odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su usmjerene na poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi. Podaci prikupljeni istraživanjem bit će korišteni isključivo u svrhu izrade diplomskog rada i eventualno publiciranje znanstvenih radova, pri čemu je zajamčena anonimnost sudionika.

Za sve daljnje informacije i dogovor oko suradnje, molimo Vas kontaktirati studenticu (mmilanovic1@student.uniri.hr) ili mentoricu Ivu Buchberger (ibuchberger@ffri.uniri.hr).

Nadamo se da ćete se podržati molbu i unaprijed zahvaljujemo na suradnji.

S poštovanjem,

Mentor/ica

  
doc. dr. sc. Iva Buchberger

Dekan



  
dr. sc. Aleksandar Mijatović