

# Kritičko mišljenje u nastavi

---

**Favro, Linda**

**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:186:450968>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-19**



*Repository / Repozitorij:*

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



Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Diplomski studij talijanskog jezika i književnosti i filozofije

Linda Favro

**Kritičko mišljenje u nastavi**

Diplomski rad

Rijeka, 2024.

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Diplomski studij talijanskog jezika i književnosti i filozofije

Linda Favro

## **Kritičko mišljenje u nastavi**

Diplomski rad

Matični broj: 0009081530

Mentorica: prof. dr. sc. Aleksandra Golubović

Komentorica: prof. dr. sc. Majda Trobok

Rijeka, 2024.

## **IZJAVA**

Kojom izjavljujem da sam diplomski rad pod naslovom „Kritičko mišljenje u nastavi“ samostalno izradila pod mentorstvom prof. dr. sc. Aleksandre Golubović i komentorstvom prof. dr. sc. Majde Trobok.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Linda Favro

---

Rijeka, 18. rujna 2024.

## **ZAHVALA**

*Zahvaljujem se svojoj majci Vanji koja mi je bila neizmjerne podrška tijekom cijelog obrazovanja. Posebna zahvala i mom dečku Ivanu čija su me strpljivost i ohrabrenje pratili u ovom procesu. Iskreno se zahvaljujem i svojoj mentorici prof. dr. sc. Aleksandri Golubović te komentorici prof. dr. sc. Majdi Trobok na njihovom stručnom vodstvu, savjetima i motivaciji prilikom izrade ovog rada.*

## SAŽETAK

U ovom diplomskom radu kritičko mišljenje predstavlja se kao jedna od ključnih kompetencija suvremenog obrazovnog sustava. Kroz rad se istražuju načini integriranja kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovni proces razmatrajući različite nastavne metode i aktivnosti. Predočena je važnost kritičkog mišljenja za cjeloviti razvoj učenika, analizirane su njegove teorijske osnove te potencijalni načini primjene u školskom kontekstu. Naglasak je stavljen na prilagodbu nastavnih sadržaja i metoda individualnim potrebama učenika i fazama njihovog razvoja. Prikazani su rezultati istraživanja koja sugeriraju da aktivne metode poučavanja koje uključuju suradnju i refleksiju mogu značajno utjecati na razvoj kritičkog mišljenja kod učenika. Posebnost rada čine napisani metodički scenariji za više razrede osnovne škole kroz koje se na konkretnim primjerima može vidjeti način implementacije ovog koncepta u škole. U radu je objašnjena potreba za kontinuiranom prilagodbom nastavnih metoda te suradnjom između učitelja i učenika. Prepoznaje se važnost razvoja kritičkog mišljenja kao osobine modernog i aktivnog građanina, a posebna pažnja stavlja se na implementaciju ovog koncepta u hrvatski obrazovni sustav, zajedno s kontekstom i svim izazovima koje to podrazumijeva.

**Ključne riječi:** kritičko mišljenje, metodički scenariji, nastava, cjelodnevna škola, osnovna škola

## **SUMMARY**

In this thesis, critical thinking is presented as one of the key competencies of the modern education system. The thesis explores ways to integrate critical thinking into the educational process by examining various teaching methods and activities. The importance of critical thinking for the holistic development of students is highlighted, with an analysis of its theoretical foundations and potential applications in the school context. Emphasis is placed on adapting teaching content and methods to the individual needs of students and their developmental stages. The research findings suggest that active teaching methods involving collaboration and reflection can significantly influence the development of critical thinking in students. A distinctive feature of the thesis is the inclusion of methodological scenarios for upper primary school grades, which provide concrete examples of how this concept can be implemented in schools. The thesis explains the need for the continuous adaptation of teaching methods and the collaboration between teachers and students. It recognizes the importance of developing critical thinking as a trait of modern and active citizens, with particular attention given to the implementation of this concept within the Croatian educational system, along with the context and challenges it entails.

**Keywords:** critical thinking, methodological scenarios, teaching, full-day school, primary school

# Sadržaj

Uvod .....	1
1. Kritičko mišljenje .....	3
1.1. Definicija i važnost kritičkog mišljenja danas .....	3
1.2. Razvoj koncepta kritičkog mišljenja kroz povijest .....	8
1.3. Kritičko mišljenje u obrazovanju .....	10
1.4. Eksperimentalna faza implementacije kritičkog mišljenja u hrvatski obrazovni sustav .....	13
1.5. Ciljevi poučavanja kritičkog mišljenja iz hrvatskog kurikulumu i njegovo vrednovanje .....	16
2. Nastava .....	20
2.1. Suvremeni pristupi nastavi .....	20
2.2. Kritičko mišljenje i suvremena nastava .....	22
2.3. Poučavanje kritičkog mišljenja u skladu s razvojnim stadijima djece .....	28
3. Metodički scenariji .....	31
3.1. Uvod u metodičke scenarije .....	31
3.2. Metodički Scenariji .....	32
3.2.1. Scenarij 1 .....	32
3.2.2. Scenarij 2 .....	35
3.2.3. Scenarij 3 .....	38
3.2.4. Scenarij 4 .....	41
3.3. Analiza metodičkih scenarija .....	43
Zaključak .....	45
Literatura .....	46



## Uvod

Razvoj kritičkog mišljenja ističe se kao jedan od ključnih nastavnih ciljeva u modernim obrazovnim sustavima. Osim samog usvajanja informacija, omogućuje učenicima baratanje njima na način koji doprinosi njihovom osobnom, ali i društvenom razvoju.

Obzirom na sve veću dostupnost neprovjerenih informacija, kao i politički i društveni kontekst koji se neprestano mijenja, sposobnost kritičkog mišljenja ističe se kao neophodna kompetencija za sve pojedince koji žele aktivno sudjelovati u demokratskom razvoju zajednice.

Premda svi pojedinci posjeduju sposobnost kritičkog mišljenja (utoliko što svi donose odluke, analiziraju, stvaraju hipoteze i donose zaključke) potrebno je, ipak, educirati se o „pravilima“ korištenja te sposobnosti kako bi ona postala što „ispravnija“ i kako bi mogli „bolje“ zaključivati te posljedično, donositi i bolje odluke. Trobok (2019) pri objašnjavanju važnosti educiranja o kritičkom mišljenju radi paralelu s trčanjem. Navodi kako obje sposobnosti, razmišljanje i trčanje, ljudi imaju od malena. Međutim, kada se osoba upiše u atletski klub, instruktor će svejedno nastojati objasniti kako se trči. Dat će savjete kako trčati brže, kako se manje umoriti prilikom trčanje, kako bolje iskoristiti energiju itd. Slično je i s kritičkim mišljenjem. Iako svaki pojedinac posjeduje navedenu kompetenciju, uvijek se može naučiti kako biti bolji u tome. Recimo, može se naučiti kako donositi bolje zaključke, kako činiti manje logičkih pogrešaka i kako to raditi efikasnije i s većom ležernosti. Svakako, kritičko mišljenje se ne bazira isključivo na logičkom zaključivanju već ono također uči osobu kako biti otvorena i tolerantna prema tuđem mišljenju i kako argumentirano braniti svoja stajališta bez uplitanja emocija koje bi mogle zamagliti prosudbu. (Trobok, 2019: 2)

Cilj mog rada je približiti kritičko mišljenje javnosti. Kako bi to ostvarila podijelila sam rad u tri cjeline.

U prvoj ću dati teorijsku podlogu o kritičkom mišljenju. Navest ću definicije kritičkog mišljenja i objasniti zašto je ono važno. Zatim ću se osvrnuti na povijesni razvoj kritičkog mišljenja kako bi pokazala kako kritičko mišljenje nije u potpunosti novi koncept. Govorit ću o benefitima uvođenja kritičkog mišljenja u obrazovanje i načinima poučavanja koji su najpovoljniji za usvajanje ove kompetencije. Opisat ću eksperimentalnu fazu uvođenja kritičkog mišljenja u obrazovanje i navesti i objasniti ciljeve predmeta Svijet i ja, odnosno kritičkog mišljenja.

U drugoj cjelini bavit ću se nastavom. Cilj mi je prikazati suvremene pristupe nastavi kao i način na koji se može poučavati kritičko mišljenje sukladno tim pristupima. Na kraju poglavlja osvrnut ću se i na kognitivne stadije razvoja djeteta i provjeriti u kojoj je mjeri kurikulum prilagođen specifičnostima razvojnog stadija djeteta.

Treća cjelina posvećena je metodičkim scenarijima koji predstavljaju praktični dio rada. Cilj mi je s ovom cjelinom prikazati kako bi se mogla podučavati kompetencija kritičkog mišljenja u školama sukladno suvremenim principima nastave.

U zaključku ću napraviti sintezu cijelog rada i još jednom podcrtati važnost učenja kritičkog mišljenja u modernom dobu.

## 1. Kritičko mišljenje

Kritičko mišljenje je sve aktualnija tema u suvremenom svijetu. Utjecaj medija i količina razno raznih informacija s kojom se ljudi svakodnevno susreću doveli su do toga da razmišljamo kako se oduprijeti opasnostima modernog svijeta. Tako je došlo do postavljanja pitanja o kompetenciji kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje nije moderni izum, postojao je još od Sokrata. Međutim, čini se da se nalazimo u razdoblju kada je potreba za ovom kompetencijom sve izraženija. Jedan od načina da se osiguramo da mladi koji provode najviše vremena na društvenim mrežama i u prisustvu mobitela razvijaju kritičko mišljenje je da spomenutu kompetenciju inkorporiramo u obrazovni sustav već od samih početaka. Tu je potrebu po uzoru na strane države prepoznala i Vlada Republike Hrvatske te su pokrenuli program *Škola za život*. U sklopu *Škole za život* će se provesti i eksperimentalni program za predmet Svijet i ja, a koji će učiti kompetenciju kritičkog mišljenja.

U ovom poglavlju definirat ću kritičko mišljenje, objasniti u čemu se sastoji njegova važnost, navest ću kako se kompetencija kritičkog mišljenja koristila kroz povijest, a kako se ista definira danas pozivajući se na određene autore, zatim ću govoriti o kritičkom mišljenju u obrazovanju i navesti kojim metodama i zašto je najbolje poučavati kritičko mišljenje kao i koji su benefiti poučavanja kritičkog mišljenja posebno od rane dobi. Zatim, govorit ću o eksperimentalnom programu u sklopu kojeg se kritičko mišljenje uvodi u osnovne škole, objasniti ću u sklopu kojeg programa se ono uvodi, što se programom planira riješiti i pružiti informacije o predmetu Svijet i ja, popularno zvanom kritičko mišljenje. Zadnja cjelina u poglavlju odnosi se na ciljeve kritičkog mišljenja i načine vrednovanja. U ovoj cjelini ću, pozivajući se na Kurikulum za kritičko mišljenje, navesti koji su ciljevi predmeta Svijet i ja odnosno koja će znanja učenici njime dobiti i kako će se to znanje vrednovati.

### 1.1. Definicija i važnost kritičkog mišljenja danas

Kritičko mišljenje svakim danom postaje sve važnija kompetencija modernog građanina te ga se, stoga, nastoji implementirati u obrazovne sustave diljem svijeta. Isto se događa u Hrvatskoj gdje se kritičko mišljenje uvodi u osnovne škole, u sklopu predmeta Svijet i ja. Dio građanstva je svjestan važnosti razvoja ove kompetencije, no sudeći po brojnim internetskim portalima značajni postotak stanovništva ima nedoumice glede važnosti kritičkog mišljenja, potrebe za uvođenjem ovog predmeta u obrazovanje te općenito o tome što kritičko mišljenje

uopće je. S obzirom na to, cilj ovog potpoglavlja je pružiti zainteresiranom čitatelju nekoliko definicija kritičkog mišljenja kako bi se dobio uvid u to što ova kompetencija zapravo podrazumijeva te objasniti u čemu se sastoji važnost spomenute kompetencije.

Kritičko mišljenje najjednostavnije se može definirati kao sposobnost analiziranja, evaluacije i stvaranja informiranih zaključaka na temelju logike i dokaza (Buchberger, Bolčević i Kovač, 2024: 113).

Drugim riječima, misliti kritički znači koristiti se logikom i dokazima pri stvaranju zaključaka. Dakle, da bi naučili kritički misliti i pravilno zaključivati moramo ovladati pravilima koja stoje za informirano zaključivanje.

Trobok (2019: 3) navodi kako je kritičko razmišljanje disciplina slična boksu. Iako se na prvu ruku čini da ne postoji ništa slično između boksa i kritičkog promišljanja, ove dvije discipline dijele neka zajednička pravila. Naime, boks se bazira na strogim pravilima borbe i na korištenju inteligencije, a ne samo puke snage. Također, cilj je nastojati ne povrijediti ozbiljno protivnika. Slično je s kritičkim razmišljanjem i argumentiranim raspravama. Postoje pravila i načini argumentiranja, rezoniranja koja se moraju poštovati kako bi se sačuvao integritet protivnika, ali i nas samih. U suprotnom, ne radi se više o argumentiranoj raspravi ili debati koja je temeljena na logici, analizi, evaluaciji, dokazima i ostalim komponentama kritičkog mišljenja već o svađi (Trobok, 2019: 3).

Kada govorimo o svakodnevnoj upotrebi riječi „kritika“/“kritičko“ one najčešće imaju negativnu konotaciju i time dovode do otpora i zaziranja prema njima. S druge strane, u pogledu suvremenog obrazovanja one imaju pozitivno značenje. Naime, kritičko mišljenje podrazumijeva „promišljeno vrednovanje koje može biti i pozitivno“ te ima značajnu ulogu u brojnim područjima ljudskog djelovanja (Buchberger, 2012: 11).

Kako naglašava Buchberger (2012: 11), sama riječ kritika ima u narodu negativnu konotaciju. Odnosno ta se riječ često povezuje s nečim što je „loše“ i što bi trebalo „ispraviti“. Stoga, ne čudi što ljudi već u startu imaju otpor prema nečemu što nosi naziv „kritičko mišljenje“. Svakako, kao što dalje nastavlja autorica (Buchberger, 2012: 11), u pogledu suvremenog obrazovanja kritika se počinje shvaćati kao nešto pozitivno, tj. nešto pomoću čega se možemo usavršiti i postati bolji. Prema tome, na kritičko mišljenje bi se trebalo gledati kao na nešto pozitivno što nam pomaže da usavršimo svoj način vrednovanja, analize, evaluacije i donošenja zaključaka.

Kritičko mišljenje je izuzetno korisna vještina budući da nam je potrebna u mnoštvu svakodnevnih situacija.

Kritičko mišljenje koristimo tijekom svojeg profesionalnog djelovanja, u komunikaciji s drugima, prilikom rješavanja svakodnevnih problema, a ne treba zanemariti niti rad profesionalnih kritičara na područjima likovne, glazbene, filmske i književne kritike (Pešić, 2003: 412).

Kada govorimo o važnosti kritičkog mišljenja, ona proizlazi iz nekoliko snažnih argumenata, od kojih je prvi argument demokratskog društva, prema kojemu je kritičko mišljenje važno jer spomenuta kompetencija stvara ljude koji preispituju i donose informirane odluke vezane uz izazove modernog društva (Buchberger, 2023: 15).

Zatim, argument cjelovitog i ostvarenog pojedinca ide u prilog tezi da kritičko mišljenje doprinosi integritetu pojedinca kroz razvoj njegova samopouzdanja i samopoštovanja, empatije, fleksibilnosti i sl. (Buchberger, 2023: 15).

Naposljetku, argument dobrog poučavanja i kvalitetnog učenja bazira se na činjenici da kritičko mišljenje pridonosi učinkovitijem usvajanju sadržaja kod učenika, kao i boljem reguliranju procesa učenja te povećanoj motivaciji (Buchberger, 2023: 15).

Dakle, kompetencija kritičkog mišljenja osobito je važna i učenicima. Ako je istina što tvrdi Buchberger (2023: 15) da ona pridonosi učinkovitijem usvajanju sadržaja kod učenika, većoj motivaciji i bolje reguliranom procesu učenja, onda je više nego korisno imati predmet koji bi se bavio isključivo razvijanjem ove kompetencije (kao što je Svijet i ja o kojemu će biti riječ u kasnijim poglavljima).

Buchberger (2012: 13) navodi još jednu definiciju kritičkog mišljenja u kojoj stoji da je ono "složeni proces i rezultat analize i vrednovanja tvrdnji, pronalaženja opravdanja za tvrdnje, usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama i generiranje prigovora tvrdnjama te konačno zauzimanja stava." (Buchberger, 2012: 13).

Ovo je malo šira definicija kritičkog mišljenja i važna je za dobiti bolji uvid koliko je kritičko mišljenje jedna kompleksna vještina

Nakon što sam govorila o definicijama i važnosti kritičkog mišljenja, važno je i da se osvrnem na niz sposobnosti koje uključuje kritičko mišljenje i na to što one podrazumijevaju:

„analiza pojmova, informacija i gledišta; razlikovanje relevantnih i irelevantnih informacija unutar zadanog konteksta; interpretacija informacija; povezivanje

prethodnog znanja i novih informacija te različitih informacija iz različitih područja; organizacija sadržaja u smislenu cjelinu; razlikovanje opravdanih i neopravdanih tvrdnji; sagledavanje predmeta rasprave iz različitih gledišta; vrednovanje informacija i gledišta; formiranje stavova i zastupanje ideja; opravdanje stavova i gledišta; preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja; zamišljanje mogućih situacija; nadgledanje i procjenjivanje vlastitog razumijevanja informacija; usmjeravanje vlastitog mišljenja k ispravnosti“ (Buchberger, 2012: 13).

Uz uključivanje navedenih sposobnosti, valja napomenuti da kritičko mišljenje utječe i na razvoj intelektualnih sposobnosti koje se odnose na: „jasnoću, relevantnost, dubinu, preciznost, konzistentnost, koherentnost, logičnost i objektivnost“ (Nacionalno vijeće za izvrsnost kritičkog mišljenja, 2010).

Dakle, kritičko mišljenje uključuje niz sposobnosti koje bi pojedinci kojih se ono podučava mogli razviti. Osim toga, kako spominje i *Nacionalno vijeće za izvrsnost kritičkog mišljenja* (2010), kritičko mišljenje utječe i na razvoj intelektualnih sposobnosti. Stoga, što se ranije i konkretnije krene podučavati ova vještina veći će biti i njeni benefiti.

Još jednu važnu komponentu kritičkog mišljenja predstavlja reflektivni pristup životu, odnosno korištenje vještina analiziranja, propitivanja i vrednovanja prilikom suočavanja sa svakodnevnim izazovima. Sukladno tome, „izvjesno je da će pojedinac bolje razvijenih vještina kritičkog mišljenja živjeti refleksivan život“, odnosno automatizirat će razmišljanje na takav način i primjenjivati ga u svim situacijama na koje nailazi (Buchberger, 2012: 14).

Ovo predstavlja još jedan dokaz u prilog tome da bi se kritičko mišljenje trebalo podučavati što ranije. Živimo u svijetu u kojem se putem medija svakodnevno prenosi mnoštvo informacija, bitno je da usadimo djeci vještine i sposobnosti koje će im pomoći u *navigiranju* takvim svijetom.

Suvremeno demokratsko društvo zahtjeva aktivne građane koji su skloni promišljanju, vrednovanju i preispitivanju svijeta oko sebe kako bi se mogli nositi s njegovim zahtjevima. Kritički pristup neophodan je i obzirom na činjenicu da suvremeni svijet odlikuju rapidan napredak tehnologije, konstantne promjene te svakodnevna izloženost ogromnoj količini informacija (Buchberger, 2012: 11).

Kritičko mišljenje nam može pomoći u suočavanju s neočekivanim i izazovnim situacijama modernog svijeta na način da nam, kao što sam ranije spominjala, pruži konkretna pravila i smjernice koje će nam pomoći glede mnogih izazova modernog svijeta.

Voljela bih se još dodatno osvrnuti na jednu važnu stavku današnjeg društva, a to su mediji. Još od doba reformacije i prosvjetiteljstva, mediji imaju snažan utjecaj na oblikovanje javnog mijenja, a time postaju i katalizatori društvenih promjena. Napredak tehnologije doveo je do toga da elektronički mediji, osim uloge prenositelja informacija, imaju i komunikacijsku ulogu. Ove promjene dovele su do smanjene potrebe za kritičkim promišljanjem i prebacivanjem većine informacija koje zaprimamo na vizualni modalitet. (Žvan, 2019: 2366).

U suvremenom svijetu, nastavlja Žvan (2019: 2366) kultura čitanja, pisanja i promišljanja zamijenjena je kulturom slike u kojoj emocionalna reakcija i površna percepcija imaju primat nad dubokim i kritičkim razmišljanjem. Pritom vizualni podražaji koje karakterizira jednostavnost i trenutni utjecaj na tok misli postaju sve prisutniji, a samim time ljudi imaju manje potrebe za dodatnim promišljanjem ili refleksijom (Žvan, 2019: 2366).

Budući da je danas više nego jednostavno širiti informacije preko interneta potrebno je biti oprezan i razmišljati kritički. Mnogi se predstavljaju kao stručnjaci za određena područja i šire lažne informacije s ciljem postizanja što veće zarade. Mladi, na žalost, toga nisu toliko svjesni, a također imaju pristup medijima. Problem je i u tome, što navodi Žvan (2019: 2366) što većina više ne razmišlja kritički o informacijama koje prikupi (razlog tome je, naravno, znatna količina informacija kojom se svaki dan susrećemo) već ih uzima kao gotove činjenice. Kod mladih je to veći problem jer oni najviše konzumiraju medijski sadržaj. Osim toga, oni su i najpodložniji utjecaju okoline zbog osjetljivosti u kojoj se nalaze s obzirom na svoju dob. Stoga, još jednom naglašavam, od velike je važnosti krenuti djecu od malena učiti da razmišljaju kritički kako bi mogli izrasti u samoaktualizirana bića s jasnim potrebama, željama i stajalištima.

Osvrnut ću se također i na jednu „manu“ (više posljedicu) kritičkog mišljenja, a to je da ono kroz pomnu refleksiju koju podrazumijeva, može propitkivanjem dovesti do gubitka povjerenja u epistemičke autoritete. U takvoj situaciji, gdje dajemo primat kritičkom mišljenju nad povjerenjem, moguće je samostalno donijeti suboptimalnu ili lošu odluku. Kritičko mišljenje bez strategija povjerenja i skepticizma može primjerice podrazumijevati da skupina dobro informiranih stručnjaka koji su proveli značajnu količinu vremena educirajući se o nekoj temi nema nikakve intelektualne prednosti nad nama samima. Obzirom da očigledne

potencijalne posljedice ovakvog načina razmišljanja, ne smijemo zaboraviti da „nije uvijek epistemički odgovorno prakticirati kritičko mišljenje umjesto strategija poput povjerenja ili skepticizma“ (Prijić-Samaržija, 2020: 11).

Dakle, kritičko mišljenje je izuzetno korisna vještina kada su u pitanju mediji. Mediji su u više navrata dokazali da ih je potrebno preispitivati jer često šire lažne ili preuveličane informacije. Međutim, to preispitivanje i analiziranje koje je prisutno u kritičkom mišljenju može dovesti do preispitivanja epistemičkih autoriteta, odnosno stručnjaka koji su cijeli život proveli usavršavajući se u jednom području. Naravno, to je nešto što samo treba imati na umu, a ne nešto što nas treba obeshrabriti u cilju da usavršavamo kompetenciju kritičkog mišljenja. Treba samo, kao što navodi Prijić-Samaržija (2020:11), uz kritičko mišljenje raditi i na povjerenju.

## **1.2. Razvoj koncepta kritičkog mišljenja kroz povijest**

Mnogi kažu da je kritičko mišljenje kompetencija suvremenog doba. Dijelom je to istina utoliko što je u vremenu u kojem se nalazimo nekako najpotrebnija. No, kritičko mišljenje nije nastalo u modernom dobu. Dapače, tehnike kritičkog mišljenja svoje korijene vuku još od antičke Grčke. U ovom dijelu cilj mi je čitatelje upoznati sa razvojem kritičkog mišljenja kroz povijest. Opisat ću također kako se i danas gleda na kritičko mišljenje. Želim da bude jasno da je kritičko mišljenje, suprotno popularnom vjerovanju, nešto što je uvijek bilo prisutno.

Dakle, začeci kritičkog mišljenja vuku korijene još od antičke Grčke. Već kod Sokratovih metoda poučavanja mogu se jasno izdvojiti elementi kritičkog mišljenja. Ironija, prvi stupanj sokratovskog poučavanja, uključuje spoznaju učenika da se njegovo dosadašnje znanje nerijetko temelji na predrasudama i neprovjerenim tvrdnjama. Majeutika, kao drugi stupanj Sokratovog poučavanja, uključuje analizu tvrdnji, uočavanje nedostataka pojedinih tvrdnji, traženje opravdanja za tvrdnje te proaktivan odnos učenika prema spoznaji. Svaki od navedenih elemenata predstavlja temelje za koncept kritičkog mišljenja kakvoga danas poznajemo (Buchberger, 2012: 11). Sokratovski dijalog predstavlja mnogo više od uobičajene konotacije na koju pomislimo kada spomenemo riječ "metoda". Naprotiv tome, dijalog kod Sokrata podrazumijeva dubok i samorefleksivan proces koji u idealnom scenariju nema svoj kraj. On, koji "zna da ništa ne zna", razbija iluziju o postojanju univerzalnog znanja te kroz ironiju potiče sebe i sugovornika na zajednički rast. Kroz ovaj proces sugovornik preispituje



stavove koje je do maloprije smatrao samorazumljivima te dolazi do osnovnog poticaja za kritičko mišljenje. Kao preteča modernog koncepta kritičkog mišljenja, Sokrat u svojim dijalozima pretpostavlja postojanje određenih pravila koja podrazumijevaju konzistentnost tijekom razgovora, pri čemu svaki se svaki sljedeći pokušaj definicije nadovezuje na prethodni tijek razgovora (Zagorac, 2012: 73-74).

S druge strane, utemeljiteljem modernog koncepta kritičkog mišljenja smatra se John Dewey, koji ga je u svojoj knjizi *Kako mislimo* definirao kao aktivan, ustrajan i detaljan proces preispitivanja uvjerenja te ga suprotstavio tzv. običnom mišljenju kojeg obilježava prihvatanje uvjerenja bez traženja dodatnih dokaza (Dewey, 1910; prema Buchberger, 2012: 12). Informacija predstavlja polazište, a ne krajnju točku kritičkog mišljenja, a procesi na kojima se inzistira kao temeljnim odrednicama kritičkog mišljenja su ustrajnost i pažljivost. Prilikom traženja odgovora Dewey, osim uočavanja međusobnog odnosa između činjenica, pretpostavlja i pogled unatrag i unaprijed (Dewey, 1910; prema Zagorac, 2012: 75).

Istaknuti autor s područja kritičkog mišljenja je i filozof Robert Ennis, koji ga definira kao sposobnost racionalnog prosuđivanja o tome u što vjerovati, pri čemu se pojedinac oslanja na intelektualnu otvorenost, autonomiju, samokritičnost i uvažavanje konteksta (Buchberger, 2012: 12). Novitet koji Ennisovo razmišljanje donosi odnosi se na povezivanje procesa donošenja odluka i kritičkog mišljenja, a osim toga većina njegovih stajališta preklapa se s navedenim Sokratovskim načelima (Ennis, 1987; prema Zagorac, 2012: 76).

Još jedan od najistaknutijih suvremenih teoretičara kritičkog mišljenja koje bi svakako htjela spomenuti je Matthew Lipman. On se ovom temom bavio u okviru obrazovanja i školskom kontekstu. Njegov doprinos očituje se u razmatranjima kako područje obrazovanja predstavlja plodno tlo za razvoj i primjenu kritičkog mišljenja kroz aktivnosti poput kritičkog čitanja, pisanja i slušanja. Smatrao je da učenici internaliziraju procese poput postavljanja hipoteza, traženja dokaza i povezivanja kroz interaktivni dijalog i grupni rad (Hitchcock, 2024).

Cilj ovog poglavlja bio je pokazati kako kompetencija kritičkog mišljenja nije tvorevina modernog doba kako ju se zna nazivati već je ona postojala od doba Sokrata. Opisala sam tehnike kritičkog mišljenja koje su tada bile aktualne te zatim nastavila na moderne koncepte kritičkog mišljenja i imenovala nekoliko važnih lica na području kritičkog mišljenja.

### 1.3. Kritičko mišljenje u obrazovanju

U prethodnim poglavljima sam govorila o definiciji i važnosti kritičkog mišljenja te o kritičkom mišljenju kroz povijest. Zaključak je bio da je kritičko mišljenje jedna izuzetno korisna kompetencija, pogotovo u modernom društvu, koju bi trebalo podučavati unutar škola.

U ovom dijelu rada fokus će biti na tome kako podučavati kritičko mišljenje, koji je stav EU i naše države o podučavanju kompetencija kritičkog mišljenja u obrazovnim sustavima, koja istraživanja postoje glede podučavanja kritičkog mišljenja i naposljetku koji su točno benefiti strukturiranog podučavanja kritičkog mišljenja.

„Stara škola“ odnosno tradicionalni pristupi nastavi od učenika su zahtijevali mehaničko pamćenje nastavnih sadržaja bez dodatnog promišljanja o njemu, suvremena škola, s druge strane, stremi razvijanju vještina kritičkog mišljenja (Pešić, 2003: 413). Reproductivno mišljenje, na koje se u školstvu najčešće stavljao naglasak, podrazumijeva proces osnovnog usvajanja i razumijevanja informacija koji se očituje kroz ponavljanje onoga što netko misli, izbjegavajući pritom pojedinčevu osobnost i refleksivnost. Suprotno ovome, pojedincu koji kritički razmišlja osnovno razumijevanje informacija predstavlja tek početnu poziciju za složenije kognitivne procese poput traženja dokaza ili prigovora za stav koji se zastupa. Ovakav pojedinac povezuje informacije i oblikuje ih u cjeline, te kroz korištenje refleksije i vlastitog mišljenja dovodi u pitanje izneseno. Za razliku od ponavljanja onoga što netko misli, ovakvim pristupom razvija se divergentnost koja omogućava sagledavanje situacije s više različitih stajališta, a time i produciranje različitih rješenja na zadani problem (Buchberger, 2012: 14). Suvremeniji pristup nastavi stoga je primjereniji za podučavanje kritičkog mišljenja.

Iako bi dominantna uloga medija u teoriji trebala biti prenošenje informacija, u praksi se nerijetko susrećemo s nekritičkim usvajanjem sadržaja, što može podrazumijevati i manipulaciju. Obzirom na sve češću zlouporabu informacija od strane medija, u školskom sustavu postoji potreba za školskim kurikulumom koji će djecu naučiti kritički evaluirati svijet oko sebe te na oprezan i analitičan način provjeravati informacije na koje nailaze u virtualnom svijetu (Miliša i Ćurko, 2010: 59).

Hrvatska obrazovna politika zauzela je slično stajalište onoj Europske komisije (2018) te sukladno tome naglašava važnost uključenosti, inkluzivnog okruženja, medijske pismenosti, građanskog odgoja i kompetencija kritičkog mišljenja. Najveće recentno europsko istraživanje na prostoru obrazovanja *Education and Training Monitor* (EU, 2022) ističe važnost kritičkog

mišljenja kao neophodnog područja povezanog s 12 kompetencija održivosti i poduzetništva. Unatoč tome, u Republici Hrvatskoj proveden je jako mali broj istraživanja poučavanja kritičkog mišljenja, kao što su Bošnjak, 2009., Špoljarić, Radišić i Čučetić Čondrić, 2018., te Žuvela Blažević i Blažević, 2022. Zaključci navedenih istraživanja smatraju se preliminarnima, a mogućnosti generalizacije su ograničene (Buchberger, 2023: 8).

Postoji nekoliko pristupa poučavanju koje treba razlikovati kada govorimo o kritičkom mišljenju, a njihovu kategorizaciju predložio je Robert Ennis. To su opći pristup poučavanju kritičkog mišljenja, infuzija pristup, pristup uranjanja i kombinirani pristup (Ennis, 1989: 4). Opći pristup podrazumijeva odvajanje kritičkog mišljenja od ostalih predmeta, odnosno njegovo poučavanje kao zasebnog nastavnog predmeta. U takvom predmetu direktno se obrađuju teme kao što su valjanost argumenata, pojmova i tvrdnji, odnosi među njima te pogreške u zaključivanju. Ovakav pristup dovodi do usvajanje najšireg spektra znanja u usporedbi s ostalim pristupima (Ennis, 1989: 5-9).

„Infuzija pristup odnosi se na poučavanje vještina kritičkog mišljenja u okviru nekog drugog nastavnog predmeta“ (Ennis, 1989: 5-9).

Nastavne teme koje se pritom obrađuju nisu direktno tematski vezane uz kritičko mišljenje, ali se ipak eksplicitno govori o nekim općim principima kritičkog mišljenja. Pristup uranjanja provodi se na način da se kritičko mišljenje poučava u sklopu postojećih nastavnih predmeta, s time da se pritom učenike usmjerava na kritičko razmišljanje i primjenjivanje općih principa kritičkog mišljenja. U okviru ovog pristupa učenike se ne poučava eksplicitno općim principima kritičkog mišljenja, već se oni jednostavno primjenjuju tijekom poučavanja (Ennis, 1989: 5-9).

Buchberger (2023: 14-15) je u svojem istraživanju došla do nekolicine prednosti koje poučavanje kritičkog mišljenja ima u odgojno obrazovnoj praksi. Ispitanici (edukatori) navodili su da kroz poučavanje generaliziranih vještina kritičkog mišljenja kod učenika dolazi i do razvoja specifičnih vještina poput „vještine argumentiranja, vrednovanja informacija, komunikacijskih vještina, donošenja informiranih odluka“. Osim toga, dolazi i do „razvoja pozitivnih osobina kod samih učenika, i to razvoja samopouzdanja, hrabrosti, solidarnosti, snalažljivosti, empatičnosti, tolerancije, samostalnosti, otvorenosti i autentičnosti“. Izuzev ovih benefita koji se mogu opaziti na individualnoj razini, ispitanici su isticali i dobrobiti koje ovakvo poučavanje može imati na šire društvo, pri čemu se od učenika s usvojenim kompetencijama kritičkog mišljenja očekuje stvaranje društva koje je pravedno, solidarno,

otvoreno, tolerantno i slobodno. Edukatori su u svojim iskazima dijelili i iskustvo učinkovitijeg poučavanja i povećane motivacije učenika obzirom da se učenike poučava korištenjem različitih oblika rada i metoda, s dodatnom usmjerenosti na učenike i njihove specifičnosti.

Dosadašnja istraživanja provedena u stranim državama dijele se na ona koja su ispitivala povezanost pojedinih obilježja nastavnika i kritičkog mišljenja, ona koja su se fokusirala na odnos didaktičko-metodičkog aspekta nastave i kritičkog mišljenja te ona koja su uspoređivala različite pristupe poučavanju kritičkog mišljenja. Njihovi rezultati upućuju na važnost implementacije poučavanja kritičkog mišljenja u nastavu, pri čemu nastavnik svakako igra ključnu ulogu u poticanju razvoja kritičkog mišljenja učenika kroz korištenje metoda aktivnog poučavanja i učenja (Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017: 115).

Većina istraživača slaže se u stajalištu da, osim razine usvojenosti konkretnih vještina koje se mogu unaprijediti, sposobnost kritičkog mišljenja ovisi i o određenim dispozicijama koje su konzistentne i ne mijenjaju se puno ovisno o kontekstu. Te dispozicije uključuju otvorenost, sklonost traženju razumskih rješenja, potrebu za informiranošću, mentalnu fleksibilnost, radoznalost i spremnost za razmatranje mišljenja drugih (Lai, 2011: 10).

Metaanaliza Abramija i suradnika (2014: 27-28) pokazala je da se veliki postotak dispozicija i vještina za kritičko razmišljanje kod učenika može razviti uz vodstvo kroz sve razine obrazovanja. Dvije metode koje se pozitivno ističu po svojoj efikasnosti su mogućnost otvorenog dijaloga između učenika i profesora te izloženost učenika autentičnim problemima i primjerima iz stvarnog života koji su za njih relevantni.

Uz brojne navedene benefite, poučavanje kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnoj sredini sa sobom nosi i određene izazove. Kao jedan od najizazovnijih faktora edukatori ističu nezainteresiranost i općenito smanjenu motiviranost učenika za sudjelovanje u aktivnim oblicima nastave. Iskustva u praksi pokazuju da učenici imaju „strah od izlaganja i reakcije na netočne odgovore te imaju snižene sposobnosti samorefleksije i samovrednovanja“ (Buchberger, 2023: 18). Isto tako, ispitanici su navodili da niti oni kao edukatori ne posjeduju odgovarajuće didaktičko-metodičke kompetencije za poučavanje kritičkog mišljenja, pri čemu su ponekad ograničeni i manjkom entuzijazma ili kreativnosti. Poučavanje kritičkog mišljenja čini izazovnim i činjenica da su takvi nastavni sati jako nepredvidivi, što otežava planiranje i održavanje discipline učenika (Buchberger, 2023: 18).

S obzirom na važnost kompetencije kritičkog mišljenja za modernog građanina važno je inkorporirati poučavanje ove vještine u obrazovanje. Hrvatska kao i ostale članice EU imaju

slično stajalište o temi. Smatraju da je potrebno podučavati ovu vještinu u školskom sustavu. Pristupi koji najbolje odgovaraju podučavanju kompetencije kritičkog mišljenja su oni suvremeni koji traže od učenika aktivno sudjelovanje i promišljanje. Postoje brojni benefiti implementacije kritičkog mišljenja u obrazovanje kako i za samog pojedinca tako i za društvo. No, postoje i izazovi s kojima ćemo se morati suočiti.

Svakako, uvođenje kritičkog mišljenja u obrazovanje jedna je izuzetno pozitivna inicijativa i benefiti koje bi uvođenje ovog predmeta moglo imati za mlade nadmašuju sve prepreke glede organizacije nastave i sl.

#### **1.4. Eksperimentalna faza implementacije kritičkog mišljenja u hrvatski obrazovni sustav**

U prošlim poglavljima bilo je riječi o važnosti kritičkog mišljenja, o povijesnom razvoju ove kompetencije te o načinima podučavanja kritičkog mišljenja te benefitima istoga. Istaknula sam kako je stav naše obrazovne politike bio sličan onoj Europskog Vijeća (2018), a to je da je kritičko mišljenje potrebno implementirati u obrazovni sustav te se u sklopu programa Škola za život isto nastoji uvesti u osnovne škole u sklopu predmeta Svijet i ja.

U ovom dijelu rada cilj mi je opisati eksperimentalnu fazu implementacije kritičkog mišljenja u hrvatski obrazovni sustav, navesti informacije o programu u sklopu kojeg se uvodi kritičko mišljenje te izložiti razloge za uvođenje novih programa.

Kroz proteklih 30 godina sustav osnovnoškolskog obrazovanja uveo je mnoge reforme s ciljem poboljšanja kvalitete nastave. Posljednja velika reforma je upravo program Škola za život, čiji je cilj obrazovanjem ojačati učenike za suvremeni život ili nastavak obrazovanja usklađen s njihovim sposobnostima i preferencijama. U navedenom programu nastoji se, vezano uz temu kritičkog mišljenja, povezati obrazovanje sa životnim iskustvima učenika, jasno odrediti odgojno-obrazovne ishode koji se ne odnose samo na znanje, već i razvoj vještina, povezati obrazovne programe s potrebama društva i poticati aktivne metode poučavanja (MZO, 2024, *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*: 1, 39).

Razlog ovoj reformi je činjenica da su prosječna postignuća naših učenika kontinuirano ispod prosjeka razvijenih europskih zemalja (MZO, 2024, *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*: 1).

MZO (2024) ističe kako su ključni razlozi tome kratko ukupno trajanje osnovnoškolskog obrazovanja, kao i nedovoljan broj nastavnih sati u usporedbi s navedenim zemljama (zemlje u pitanju imaju cjelodnevni program). Uz to, uslijed neadekvatnih uvjeta rada školama je otežana provedba i organizacija dodatnih aktivnosti i individualiziranog rada s učenicima (MZO, 2024, *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja: 2*).

U travnju 2024. kao odgovor na navedene izazove predložen je novi model cjelodnevne škole naziva *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*. Eksperimentalni program temelji se na produženom boravku učenika u školi koji bi trebao, osim povećanja broja nastavnih sati, uvođenjem nastavnih sati povećati kvalitetu obrazovanja.

U programu nije objašnjeno kako povećanje nastavnih sati povećava kvalitetu obrazovanja, no moguće je da se smatra da će profesori imati više vremena na raspolaganju da što kvalitetnije održe nastavu, pojasne gradivo i individualno se posvete svakom učeniku.

Osim kognitivnog, naglasak se stavlja i na socijalni aspekt razvoja djeteta, pri čemu se očekuje da će učenici imati više slobodnog vremena za igru i druženje s obitelji i vršnjacima.

Pri tome se slobodno vrijeme ne računa u satima provedenim kod kuće ili u školi već u slobodnim satima. Naime, ako djeca nauče sve potrebno u školi te napišu tamo domaću zadaću, kada dođu kući oni će biti slobodni za druženje s obitelji ili igru s vršnjacima.

U nastavku ću se osvrnuti na glavne zadaće i očekivanja od programa Škola za život kako bi bilo jasnije zašto se isti uvodi u obrazovanje i što je to što se njime nastoji popraviti. Također, navest ću koliko će škola sudjelovati u programu, koji se sve dodatni predmeti uvode osim predmeta Svijet i ja (popularno zvanog kritičko mišljenje) te ću zatim predstaviti i predmet Svijet i ja koji se bazira na razvijanju kompetencija kritičkog mišljenja kod učenika.

Zadaće programa su da škole koje ga provode:

„Prevladaju postojeća ograničenja koja proizlaze iz višesmjenskog rada i uklone nedostatke i poteškoće te negativne posljedice koje proizlaze iz smjenskog rada škola; povećaju školska postignuća učenika u kurikulumskim područjima osnovne škole s osobitim naglaskom na jezičnu i čitalačku te matematičku i prirodoslovnu pismenost; smanje razlike u školskim postignućima, odgojno-obrazovnim ishodima i ishodima obrazovanja različitih skupina učenika te povećaju obrazovna jednakost, pravednosti i

pravičnost u osnovnim školama; uključe sve učenike u istovjetnu količinu nastave i učenja u svim osnovnim školama kroz sudjelovanje svih učenika u jednakom broju sati strukturiranog odgojno-obrazovnog rada tijekom osnovne škole.“

(MZO, 2024, *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*: 11).

Osim toga, od eksperimentalnog programa očekuje se da:

„Omogućuje i pospješuje punu provedbu i uspjeh svih ranije započetih reformskih procesa u novom okviru osnovne škole; harmonizira obrazovni sustav obaveznog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj s referentnim obrazovnim sustavima u pogledu broja sati strukturiranog odgojno-obrazovnog rada u kojem sudjeluju svi učenici; osigurava šire dostupna kvalitetna javna usluga odgoja i obrazovanja roditeljima/ skrbnicima; povećava učenička dobrobit u svim aspektima te kvaliteta učeničkog, vršnjačkog, roditeljskog i obiteljskog života; (...); smanjuje nepoželjne oblike ponašanja učenika te zdravstvene i psihosocijalne izazove i poteškoće; modernizira osnovnoškolski sustav u različitim područjima, aspektima i domenama; povećava društvenu relevantnost znanja, vještina i stavova koje učenici usvajaju tijekom osnovne škole i iskazuju na njezinom kraju; povećava kvalitetu osnovnoškolskog sustava kao dijela odgojno-obrazovnog sustava i ukupnu kvalitetu cjelokupnog obrazovanja u Hrvatskoj“

(MZO, 2024, *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja*: 9-10).

Nastavni predmet Svijet i ja, popularno nazivan „kritičko mišljenje“ uvodi se eksperimentalno u odabrane škole, a u medijima se pojavljuje vijest da će biti alternativa konfesionalnom vjeronauku. No, to je pitanje još uvijek otvoreno.:

„Predmet će biti usmjeren na učenika koji kritički promišlja sebe i svijet. Svrha mu je biti mostom između svijeta vanjskih i unutarnjih vrijednosti. Predmet je dominantno usmjeren na razvoj kompetencije kritičkog mišljenja učenika, kompetencije cjeloživotnog učenja, kvalitetnog učenja i dobrog poučavanja. Uz razvoj kritičkog mišljenja, ovaj nastavni predmet omogućavat će učenicima i usvajanje temeljnih društvenih, etičko-moralnih znanja i vještina, kao i oblikovanje stavova koji pridonose cjelovitom i uravnoteženom razvoju učenika te njegovoj osobnoj i društvenoj odgovornosti te etičnosti djelovanja.“

(MZO, 2024, *Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja: 22-23*).

„Uvođenjem ovog predmeta, uz naglašavanje važnosti ishoda učenja orijentiranih na kritičko mišljenje u svim nastavnim predmetima, Hrvatska prati preporuke koje proizlaze iz relevantnih znanstvenih istraživanja u području kritičkog mišljenja.“ (Davies, 2006: 435-436).

U ovom poglavlju cilj je bio opisati eksperimentalni program kojim se kompetencije kritičkog mišljenja uvode u osnovne škole. Eksperimentalni program se nalazi u sklopu programa Škola za život koji nudi cijeli niz reformi školskog sustava. Objasnila sam što se programom planira riješiti, koja su očekivanja i sl.

### **1.5. Ciljevi poučavanja kritičkog mišljenja iz hrvatskog kurikulumuma i njegovo vrednovanje**

U ovom potpoglavlju opisat ću ciljeve iz hrvatskog kurikulumuma za predmet Svijet i ja. Premda je primarni cilj ovog predmeta poučavanje sposobnosti kritičkog mišljenja, vidjet ćemo koji su još ciljevi zastupljeni. Navest ću i velike domene unutar kurikulumuma za isti nastavni predmet te ću opisati kako će se vrednovati prethodno spomenuti ciljevi. Kao izvor ću koristiti *Kurikulum nastavnog predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole* (2024).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*): „Prepoznalo je da je potrebno ohrabriti učenike za preispitivanje i vrednovanje različitih sadržaja, kreativno stvaranje novih ideja za brojne izazove i razmišljanja "izvan okvira" Razlog tome je činjenica koju smo već spominjali, a to je da su učenici okruženi stalnim promjenama, brzom tehnološkom razvoju i dostupnosti velike količine neprovjerenih informacija.

Nastavni predmet Kritičko mišljenje (Svijet i ja) kao svoj primarni odgojno-obrazovni cilj postavlja razvoj logičkog i strateškog mišljenja, upravljanje vlastitim mišljenjem, medijsku pismenost, održivi razvoj, građanski odgoj te odgoj za demokratske vrijednosti. Razvoj ovih vještina imat će i indirektan učinak na jačanje samopouzdanja učenika, kao i odgovornosti, empatije i solidarnosti.

Osnovni cilj poučavanja nastavnog predmeta Svijet i ja je „poticati razvoj kompetencije kritičkoga mišljenja kod učenika koja će mu omogućiti samopouzdanje, autonomno i odgovorno djelovanje u različitim kontekstima i područjima učenja te svakodnevnoga, osobnog i



profesionalnog, života“ (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole: 2*).

Planirano je da se ovaj cilj ostvari kroz nekoliko manjih podciljeva, a to su da:

„Učenik usvaja znanja te razvija vještine koje podupiru kritičko mišljenje (istražuje različite izvore informacija, procesira i vrednuje informacije, pojmove i ideje), koristi različite strategije kritičkoga mišljenja koje prilagođava kontekstu i području; učenik razvija povjerenje u vlastiti proces kritičkoga mišljenja i ispravnost zaključaka te je sposoban upravljati njime: nadgleda proces, identificira čimbenike koji na njega utječu, usmjerava ga, regulira, ispravlja, a stečeno iskustvo prenosi i koristi u različitim kontekstima; učenik razvija samopouzdanje, samokritičnost i osobni integritet, prepoznaje i osvještava osobnu i društvenu odgovornost te etičnost djelovanja za dobrobit zajednice i demokraciju. Učenik razvija vrijednosti: solidarnosti, jednakosti, pravednosti, slobode, tolerancije, empatije, ljudskih prava i odgovornosti“ (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole: 2*).

Obzirom na već spomenuti utjecaj medija i njegovu protunacionalnu štetnost, kurikulum polazi upravo od upravljanja informacijama i primjene strategija kritičkoga mišljenja. Kroz poučavanje ovih strategija učenike će se postupno voditi od početnog prepoznavanja temeljnih činjenica, preko istraživanja i razumijevanja koncepata, do inovativnog i stvaralačkog pristupa rješavanju problema. Socijalna zrelost koju će indirektno razviti kroz razvoj kritičkog mišljenja pomoći će im: „u distanciranju od socijalnih pritisaka, u zauzimanju stavova te preuzimanju odgovornosti za vlastito ponašanje, pri čemu će u socijalnim odnosima zauzimati empatičan i uključiv stav prema različitostima.“ (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja: 2*).

Prva od tri velike domene u kurikulumu nastavnog predmeta Svijet i ja odnosi se na:

„upravljanje informacijama i primjenu strategija kritičkoga mišljenja. Planirano je da će se poučavanje usmjeriti na razvoj vještina koje će učenicima omogućiti formiranje konkretnih i apstraktnih pojmova, organizaciju i procesiranje informacija, postavljanje jasnih i preciznih pitanja, prikupljanje, razmatranje, objašnjenje i procjenu podataka i dokaza, zaključivanje temeljeno na jasnim argumentima i obrazloženjima, otvorenost za razmatranje alternativa u rješavanju problema, osmišljavanje i vrednovanja postupaka, akcija i ishoda, transformaciju i transfer znanja“ (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja: 2*).

Druga domena odnosi se na razvoj osobne i društvene odgovornosti te etičnosti djelovanja, a učenike će se poučavati u smjeru zalaganja za socijalnu jednakost i pravdu, poštenja, odupiranja korupciji i pritiscima, zaštite ugroženih skupina, ekonomske ravnopravnosti, ekološke svijesti, uvažavanja različitosti te miroljubivog rješavanja sukoba. Primarni cilj ove domene odnosi se na osposobljavanje učenika za „moralno i etično odlučivanje i djelovanje te razlikovanje ispravnog od neispravnog“ prilikom rješavanja životnih situacija. U sklopu ove domene učenike se poučava odgovornosti, prihvaćanju sebe i drugih, asertivnosti, solidarnosti i prosocijalnom ponašanju (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 4).

Posljednja domena odnosi se na upravljanje vlastitim mišljenjem (metakogniciju) i njegove osnovne komponente: planiranje, nadgledanje i evaluaciju (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 5).

Vrednovanje postignuća učenika u nastavnom predmetu Kritičko mišljenje ostvarivat će se kroz vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje te vrednovanje naučenoga. Vrednovanje za učenje pruža učitelju, učeniku i roditelju povratnu informaciju o tome što je potrebno promijeniti u učenju te na koji način to postići. Nastavnik ovaj pristup „provodi metodom kriterijskoga vrednovanja, a kao kriterij može poslužiti inicijalno vrednovanje na početku neke teme“ (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*: 94).

Ova metoda vrednovanja postaje još učinkovitija u kombinaciji sa samovrednovanjem, prilikom čega učenik i nastavnik istodobno ocjenjuju učenika unaprijed pripremljenim obrascima za vrednovanje/samovrednovanje. (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*: 94)

U vrednovanju kao učenju, učenici su uključeni u proces vrednovanja kroz koji imaju autonomiju i preuzimaju odgovornost za postignuti napredak. Koristan alat u ovom procesu predstavlja ljestvica za samovrednovanje, uz pomoć koje učenik samostalno može odlučiti do koje razine usvojenosti ishoda želi napredovati te na taj način planira svoje daljnje učenje. Ukoliko se ovaj oblik vrednovanja provodi na grupnoj razini, važno je da si učenici međusobno pruže obrazloženja i argumente na temelju kojih su donesli svoju odluku“. (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 80).

„Vrednovanje naučenoga u nastavnom predmetu Kritičko mišljenje ocjenjuje se tehnikama kao što su: učenička argumentacija u raspravi, samostalno usmeno izlaganje

analize problema, samostalno ili grupno usmeno izlaganje istraženih slučajeva, provedba grupne rasprave ili debate među učenicima, provedba grupnih simulacija stvarnih ili imaginarnih događaja, izrada raspravljачkog pisanog rada, provedba učeničkih individualnih aktivnosti djelovanja u razredu ili školi, provedba učeničkih grupnih projekata, učenička izvješća o provedenim aktivnostima predstavljena medijem koji učenik samostalno izabere, individualna ili grupna izrada kreativnih sadržaja o zadanim temama, vođenje učeničke mape radova odnosno portfelja radova i sl.“ (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*: 95).

Na području usvojenosti koncepata kritičkog mišljenja vrednuju se sljedeće kompetencije:

„razumijevanje ključnih pojmova kritičkog mišljenja, uspoređivanje odnosa između različitih pojmova kritičkog mišljenja uz njihovo povezivanje s pojmovima iz različitih područja te primjena pojmova kritičkog mišljenja u različitim kontekstima. Što se tiče vrednovanja elemenata rješavanja problema, vrednuju se primjena vještine argumentiranja, oblikovanje pitanja rasprave i sudjelovanje u raspravama, aktivno slušanje i primjena komunikacijskih vještina, kritičko čitanje i pisanje, kritičko donošenje odluka, upravljanje i nadgledanje procesa učenja, sudjelovanja u raspravama te donošenje odluka“ (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*: 94-97).

## 2. Nastava

U prethodnom poglavlju bavili smo se kritičkim mišljenjem. Definirali smo pojam kritičkog mišljenja i objasnili važnost ove kompetencije za modernog građanina, osvrnuli smo se na razvoj koncepta kritičkog mišljenja kroz povijest i razmotrili važnost kritičkog mišljenja u obrazovanju. Zatim smo se dotaknuli eksperimentalne faze uvođenja kritičkog mišljenja u više razrede osnovne škole unutar Hrvatske pod nazivom *Svijet i ja* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023) te naveli i opisali ciljeve poučavanja ovog predmeta iz Hrvatskog kurikulumu.

Naglasili smo da je kritičko mišljenje kompetencija za koju je prikladniji suvremeni pristup poučavanju naspram onog tradicionalnog. Razlog tome je činjenica da tradicionalni pristup poučavanju počiva na ponavljanju i reprodukciji sadržaja dok je kritičko mišljenje kompetencija koja se bazira na promišljanju, stvaranju hipoteza, analiziranju činjenica, zaključivanju te evaluaciji zaključaka do čega je moguće doći jedino aktivnim pristupom poučavanju gdje je učenik sudionik u procesu, a ne samo „primatelj podataka“. Aktivnim poučavanjem od učenika se traži da sudjeluje u nastavi, da reflektira te da iznosi i argumentira vlastita stajališta. Ako želimo postići da učenik što bolje usvoji kompetenciju kritičkog mišljenja onda je potrebno da istu i koristi tijekom nastave što je lakše postići ako je on aktivni sudionik iste.

Budući da smatram da je suvremeni pristup nastavi iz gore navedenih razloga primjereniji za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja, u ovom dijelu rada cilj mi je objasniti što sve točno suvremeni pristup nastavi podrazumijeva, koje tehnike predlaže spomenuti način poučavanja te kako poučavati kritičko mišljenje koristeći se istim tim tehnikama. Na kraju, osvrnut ću se na Piagetovu teoriju razvoja kako bi povezala kognitivnu teoriju s procesom učenja kritičkog mišljenja.

### 2.1. Suvremeni pristupi nastavi

Suvremeni pristup nastavi temelji se na konstruktivizmu, teoriji učenja koja naglašava aktivnu ulogu učenika i njegovo preuzimanje odgovornosti u procesu usvajanja gradiva. Umjesto da pasivno zaprima informacije, učenik prema konstruktivizmu reflektira na svoja iskustva, stvara vlastite mentalne prikaze i integrira nova saznanja u već postojeće sheme. Na taj način postiže se dublje učenje i razumijevanje (Elliot, 2000: 3-5).

Zastupnici konstruktivizma smatraju da prenošenje znanja nije pasivan proces, već se aktivno nadograđuje na prethodna iskustva. Prema njima, znanje je socijalno konstruirano kroz interakcije s drugim ljudima, odnosno učenje se odvija kroz aktivnu interakciju s okolinom.

Postoji nekoliko vrsta konstruktivizma, a to su kognitivni, socijalni i radikalni. Prema kognitivnom konstruktivizmu Jeana Piageta učenici aktivno grade svoje znanje temeljeno na postojećim kognitivnim strukturama. Prema njemu, učenje je usko povezano sa stupnjem kognitivnog razvoja čovjeka. Socijalni konstruktivizam, čiji je začetnik Lev Vygotski, tvrdi da je učenje suradnički proces koji se odvija kroz interakciju pojedinca sa socijalnom okolinom, pri čemu se kognitivni razvoj prvo odvija na socijalnoj, a zatim na individualnoj razini. Ernst von Glasersfeld predstavnik je radikalnog konstruktivizma prema kojemu se sve znanje koje posjedujemo ne percipira putem osjetila, već se konstruira. Pristaše ovog stajališta smatraju da znanje koje posjedujemo kao pojedinci ne govori ništa o objektivnoj stvarnosti, već nam samo pomaže da normalno funkcioniramo u svojoj okolini (Elliot, 2000: 52-54).

Za razliku od uobičajenog frontalnog poučavanja, konstruktivističko poučavanje podrazumijeva učitelje koji vjeruju u učenikove sposobnosti i potiču ih da sami razmišljaju. Učiteljeva je odgovornost stvaranje suradničkog okruženja za učenje, pri čemu je njegova uloga više suradnička nego instruktivna. On nastoji utvrditi početnu razinu znanja s kojom učenici pristupaju određenoj temi, a potom osmišljava aktivnosti koje će se nadograditi na postojeće znanje. Tijekom ovog procesa glavno nastavno obilježje je podrška, tj. neprestano prilagođavanje svoje razine pomaganja ovisno o razini angažmana učenika. To pomaganje može se provesti u vidu modeliranja vještina, pružanja savjeta ili prilagodbe materijala i aktivnosti (Copple i Bredekamp, 2009: 5).

Tam (2000: 52) navodi četiri osnovne značajke konstruktivističkih obrazovnih okruženja o kojima treba voditi računa prilikom planiranja nastave: znanje se međusobno razmjenjuje između učitelja i učenika; učitelji i učenici će dijeliti odgovornost i autoritet; učitelj ima ulogu posrednika; grupa za učenje sastojat će se od malog broja heterogenih učenika. Za razliku od tradicionalne učionice, u kojoj se cijene pridržavanje fiksnog kurikulumu, usmjerenost na učitelja, frontalno poučavanje i autoritativni pristup, konstruktivističku učionicu obilježava poticanje pitanja učenika, usmjerenost na učenike, aktivno usvajanje znanja kroz dijalog s učiteljem, interaktivna uloga učitelja te rad u grupama.

Brooks i Brooks (1993: 104) navode obilježja učitelja koji se pridržava konstruktivističkih načela: potiču autonomiju i preuzimanje inicijative od strane učenika;

korištenje terminologije iz kognitivne psihologije ("analiziraj", "predvidi", "kreiraj"... ) prilikom postavljanja zadataka učenicima; dopuštanje učenicima da usmjeravaju nastavni sat; ispitivanje predznanja i interesa učenika prije početka nastave; postavljanje otvorenih pitanja i poticanje učenika na odgovaranje; poticanje suradničkog učenja; poticanje učenika na razmatranje ideja koje su suprotne njihovom početnom stajalištu; poučavanje kroz korištenje metafora; poticanje učeničke znatiželje.

Prilikom planiranja nastave za bilo koji nastavni predmet, pa tako i kritičko mišljenje, valja voditi računa o činjenici da pažnja slušatelja opada nakon 15 minuta predavačevog jednosmjernog izlaganja, odnosno da sukladno tome postoji potreba za povećanje aktivnosti učenika u nastavnom procesu. Ovakva promjena podrazumijeva pomak s frontalnog oblika rada prema suradničkim oblicima učenja, tj. radu u paru te grupnom i timskom radu. Istraživanja sugeriraju da je nastava najučinkovitija kada se kombinira svaki od navedenih oblika rada (Buchberger, 2020: 27).

Iz svega navedenog vidimo kako konstruktivizam zapravo dobro podržava kritičko mišljenje.

## **2.2. Kritičko mišljenje i suvremena nastava**

Poučavanje učenika kritičkom mišljenju podrazumijeva njihovo aktivno, iskustveno i suradničko sudjelovanje u nastavnom procesu. Ukoliko želimo da učenici kritički pristupe sadržajima poučavanja te povezuju znanja iz različitih predmetnih područja, važno je primjenjivati nastavne metode koje će im omogućiti i olakšati takvo učenje.

Jedna od osnovnih metoda koja zadovoljava ove kriterije je metoda razgovora, u kojoj nastavnik učenicima ne pruža gotove odgovore i informacije, već pažljivo odabranim pitanjima vodi učenike do toga da sami dođu do njih. S jedne strane, učenici su u ovakvom načinu rada vrlo aktivni i dodatno motivirani za sudjelovanje, dok s druge strane ova metoda poučavanja predstavlja priliku za povezivanje novog s već postojećim znanjem ili percepciju istog u nekom drugom svjetlu (Bjelanović Dijanić, 2011: 167).

Za primjer ove metode možemo uzeti cjelinu iz udžbenika Svijet i ja 6 koja se zove *Jesi li dobro zaključio?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 7). U slučaju da nastavnik želi doći do odgovora na pitanje *kada je zaključak valjan?*, mogao bi učeniku postaviti potpitanja poput: *Od čega se sastoji argument? Što argument čini logički valjanim? Je li bitno jesu li premise*

istinite ili nisu? Ako je odgovor na prethodno pitanje ne, što je onda to što čini tvrdnju valjanom ili ne? Ovim ili sličnim pitanjima, nastavnik bi mogao potaknuti učenika da sam dođe do odgovora na postavljeno pitanje. Mogao bi mu, također, dati primjer jednog argumenta kao što je onaj iz udžbenika Svijet i ja 6 (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 7): „*Svi su umjetnici sanjari. Mačak Micko je umjetnik. Prema tome, mačak Micko je sanjar.*“ i tražiti da unutar njega odredi premise i konkluziju pa nakon toga pitati: Slijedi li konkluzija logički iz premisa i ako da, što to znači za dani argument? Odnosno, je li onda ovaj argument valjan ili nije? I na posljetku, kada je argument valjan? Još jedna bitna stavka je izabrati primjer koji je blizak učenicima kako bi ih još dodatno motivirali i osigurali da njihovi odgovori budu točni.

U vježbanju kritičkog mišljenja dobro nam mogu poslužiti neke od tehnika i metoda koje ćemo izložiti u nastavku.

„*INSERT* metoda je interaktivni način dubinskoga kritičkoga čitanja, pri čemu se različitim oznakama u tekstu označavaju: informacije koje se već znaju (+), nove informacije koje smo naučili čitajući (!), informacije koje su nejasne ili zbunjujuće (?) te informacije o kojima se želi znati više (→). Oznake se obilježavaju na marginama pored pročitane informacije“ (Bjelanović Dijanić, 2011: 171-172).

Na primjer u nastavnoj jedinici 4. *U čemu griješiš?* u udžbeniku Svijet i ja 6 (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 19-20), nastavnik bi mogao tražiti od učenika da pročita tekst i označi u njemu informacije kako je gore navedeno. Budući da se tema nadovezuje na onu o valjanosti zaključka iz prošlog primjera (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 7), učenik bi mogao informaciju: „*Uočavajući pogrešku u nečijem zaključku, zamjećuješ da taj zaključak nije valjan*“ (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 19) označiti sa znakom (+) budući da tu informaciju već poznaje; zatim informaciju: „*... dvije logičke pogreške: argument iz naroda i argument iz licemjerja.*“ (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 19) sa pripadajućim primjerima i opisom bi učenik nakon čitanja označio sa (!), znakom koji stoji za informacije koje je naučio čitajući. Znak (?) koji označava informacije koje su ostale nejasne, možda bi se mogao iskoristiti za informaciju da je manipulacija postupak kojim se želi iskoristiti neka osoba (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 19) iz razloga što za tvrdnju u pitanju nije naveden primjer. I znak (→) – informacije o kojima se želi znati više - za *argument iz milosrđa* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 20) koji je objašnjen, no možda bi učenik volio znati više o njemu. Ova metoda doprinosi razvoju kritičkog mišljenja jer zahtjeva od učenika da

dubinski i s razumijevanjem pročitaju dani tekst, reflektiraju o novim informacijama i „ocjene“ ih pridružujući im jedan od 4 znaka.

U KWL metodi „znam-želim, znati-naučio sam“ (eng. Know-want, to know-learn) učitelj potiče učenike da razmisle što znaju o određenoj temi, što bi htjeli znati te što su naučili, čime se ispituju njihove predznanje, motivacija i sinteza. Stupce K i W učenici ispisuju prije obrade novog nastavnog sadržaja, dok stupac L ispunjavaju nakon obavljenog učenja (Buchberger, 2023: 125).

Ovdje se također možemo poslužiti prethodnom lekcijom, *4. U čemu griješiš?*, iz udžbenika Svijet i ja 6 (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 19-20). Nastavnik bi mogao tražiti od učenika da prije obrade gradiva razmisle što već znaju o toj temi i što bi još voljeli znati te da to upišu u stupce K i W. Učenici bi, na primjer, za zadanu temu mogli reći da su učili već o tome kada su argumenti valjani, a kada nisu, i o čemu to ovisi. Nakon što je nastavnik s učenicima obradio zadanu cjelinu, tražio bi ih da ispune i stupac L gdje bi morali napisati što su naučili. Učenici bi tu mogli, na primjer, napisati vrste logičkih pogrešaka koje su naučili prilikom obrade date cjeline: *argument iz licemjerja, argument iz naroda i argument iz milosrđa*. (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 19-20). Metoda dopušta učenicima da osvijeste svoje prijašnje znanje i sintetiziraju novo što doprinosi motivaciji i jačanju kritičkog mišljenja.

Kroz metodu pisanog razgovora nastavnik određuje temu o kojoj će učenici u paru naizmjenično i u tišini komunicirati. Ova tehnika se provodi na način da učenici pismenim putem izmjenjuju svoja razmišljanja na danu temu. Ovim putem usavršava se i pismeno izražavanje kod učenika. Radi se o vrlo učinkovitoj temi aktivnog učenja koja zahtjeva dodatnu interakciju i koncentraciju učenika (Buchberger, 2023: 127).

Na primjer, nastavnik bi mogao uzeti temu iz cjeline 8 iz udžbenika Svijet i ja 6, koja se zove *Kako oblikovati hipotezu?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 34) te zatražiti učenike da u paru razmisle o čemu će govoriti ova cjelina i da svoja razmišljanja podijele jedno s drugim, ali u tišini i na papiru. Učenici bi mogli reći nešto poput: govorit će o tome što je hipoteza; nudit će se savjeti kako oblikovati hipotezu; govorit će se o stvarima koje treba izbjeći prilikom oblikovanja hipoteze i sl. Ova metoda je drugačija od ostalih jer se provodi u tišini, no čini se učinkovita jer traži veći angažman od učenika gdje oni osim kompetencije kritičkog mišljenja također jačaju sposobnost pismenog izražavanja.



U metodi pisane rasprave, koja potiče interaktivno učenje, koncentraciju i preciznost, učenici na pripremljene predloške izdvajaju najvažnije informacije vezane uz temu rasprave, argumentirane odgovore na pitanje rasprave, dodatna pitanja i komentare (Buchberger, 2023: 129).

Na primjer ako je tema *Kako oblikovati hipotezu?*, također iz Svijet i ja 6, (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 34) učenik bi na pripremljeni predložak mogao napisati par najvažnijih stvari vezanih za temu poput toga da je hipoteza tvrdnja koju se nastoji potvrditi tijekom istraživanja, da ona proizlazi iz istraživačkih pitanja i da može biti potvrđena ili opovrgnuta i sl. Nastavnik bi mu uz to mogao postaviti još nekoliko dodatnih pitanja ili tražiti od učenika da ostave komentare na obrađenu jedinicu. Tako bi dodatno provjerio njihovo znanje, ali i dobio povratnu informaciju o tome kako su učenici zadovoljni prezentacijom gradiva.

Oluja ideja je jedna od najjednostavnijih metoda za razvoj kritičkog mišljenja koja se odnosi na kreativno osmišljavanje što većeg broja ideja u kratkom vremenskom intervalu nakon čega slijedi njihovo vrednovanje. Ideje koje se na početku generiraju ne treba objašnjavati niti opravdavati, već je osnovni cilj da niti jedna ideja ne bude odbačena. Za uspješnu provedbu ove tehnike važno je imati jasno definiran problem, pobrinuti se da za vrijeme generiranja ideja nema kritika, ohrabriti i poticati sve članove grupe, osigurati da se učenici ne zadržavaju predugo na pojedinoj ideji te pohvaliti kreativnost i zalaganje. Nakon ovoga slijedi faza procjenjivanja ideja, pri čemu se odabiru samo one koje su funkcionalne i ostvarive u praksi, dok se ostali prijedlozi čuvaju za buduće situacije u kojima će potencijalno biti korisni (Bjelanović Dijanić, 2011: 171-172).

Na primjer, ako je tema *Koje strategije učenja poznaješ?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 52), nastavnik može na sredinu ploče staviti spomenuti naslov, a nakon toga zatražiti od učenika da unutar tri minute probaju osmisliti što veći broj ideja vezanih za njega. Učenici bi tako odabrali niz strategija koje koriste u učenju te bi ih nakon toga procjenjivali u suradnji s nastavnikom. Odabrale bi se one ideje/strategije koje su najbolje ostvarive u praksi. Važno je tijekom cijelog procesa hvaliti i poticati učenike te im se zahvaliti na suradnji kako bi ostali motivirani.

*Čitanje s predviđanjem* je metoda poučavanja u kojoj su učenici potaknuti na duboko čitanje teksta uz pauze i odgovaranje na pitanja "Što mislite da će se iduće dogoditi? Na temelju čega to zaključujete?". Nakon čitanja ostatka teksta učenici odgovaraju na pitanje "Što se uistinu

dogodilo?". Ovo je izvrsna metoda za povećanje motivacije i zainteresiranosti učenika za čitanje teksta (Buchberger, 2023: 124).

Primjerice, u udžbeniku *Svijet i ja 6* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 11) nalazi se slika dečka koji pita tatu: „*Ali molim te! Svi moji prijatelji idu, zašto ja ne mogu ići?*“, nastavnik može pitati učenike da kažu što misle kako bi tata odgovorio na sinovo pitanje i na temelju čega to zaključuju. Ova tehnika bazira se na zauzimanju tuđih perspektiva što je idealno za jačanje kritičkog mišljenja.

Metoda *grozdova* predstavlja nelinearnu metodu asociiranja osmišljenu za rad u manjim grupama. Provođi se na način da na sredinu papira ili ploče napišemo ključnu riječ, nakon čega učenici zapisuju riječi ili fraze koje ih podsjećaju na tu temu. Pri tome u obzir dolaze svi odgovori, dokle god postoji neki oblik povezanosti među njima, a riječi se zapisuju sve dok ne istekne predviđeno vrijeme ili učenicima ne ponestane ideja. (Bjelanović Dijanić, 2011: 171).

Ako uzmemo da je ključna riječ *Pravilno istraživanje* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 41-42) učenici bi mogli u obliku grozdova upisivati podatke koji su vezani uz tu temu poput: vrijeme, rokovi, mjesto, metode, materijali i pribor itd.

Osim ovdje objašnjenih postoji i niz drugih iskustvenih metoda poučavanja kao što su igranje uloga, forum teatar, igre, metoda priča i biografskog učenja i projekti (Bjelanović Dijanić, 2011: 171).

Neke dodatne strategije za poučavanje kritičkog mišljenja učenicima su strategije postavljanja otvorenih pitanja, izdvajanja bitnih informacija, interpretiranja informacija, strategija uspoređivanja informacija i određivanja njihova odnosa, vrednovanja informacija, vrednovanja izvora informacija, oblikovanja i osmišljanja argumenata, oblikovanja i osmišljavanja protuargumenata, zamišljanja mogućih situacija, oblikovanja vlastitog stava, transfera informacija, sagledavanja informacija iz različitih perspektiva, propitivanja pretpostavki, uočavanja problema i osmišljavanja različitih rješenja, kritičkog čitanja i kritičkog pisanja (Buchberger, 2023: 76-78).

„Kompetencije poučavanja za kritičko mišljenje podrazumijevaju znanja o poučavanju za kritičko mišljenje, znanja o individualnim razlikama učenika te znanja o različitim temama rasprave. Uz to, navedene kompetencije obuhvaćaju i vještine pružanja podrške učenicima za razvoj individualnosti i samopouzdanja, vještine primjene metoda aktivnog učenja i poučavanja, vještine analize i unaprjeđenja vlastita poučavanja i

vještine iniciranja promjena u odgojno-obrazovnom okruženju. Naposljetku, one podrazumijevaju i vrijednosti učenja, pristupa poučavanju usmjerenom na učenika, vrijednost postupanja prema učeniku s dostojanstvom i empatijom, otvorenost za suradnju i spremnost na akciju. Povrh navedenih kompetencija valja spomenuti i dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje, a to su ishodi učenja orijentirani razvoju kritičkog mišljenja, kritički pristup sadržaju poučavanja, aktivne metode poučavanja i oblici rada, aktivne metode vrednovanja, kritička akcija i demokratsko ozračje poučavanja“ (Buchberger, 2023: 71).

Prilikom usvajanja vještina kritičkog mišljenja ne treba zaboraviti na opciju korištenja informacijske i komunikacijske tehnologije. Na ovaj način, osim što imaju pristup širokom spektru informacija o pojedinoj temi učenici imaju priliku za rad u novim alatima te usavršavanje prezentacijskih vještina. Isto tako, ovisno o zadatku, ovaj način rada može im pružiti i iskustvo rada u multikulturalnom timu, što dovodi do cijelog novog niza pozitivnih benefita poput razvoja jezičnih i socijalnih vještina.

U poučavanju kritičkog mišljenja koristi se širok raspon individualnih i grupnih metoda, pri čemu se izbjegava korištenje frontalnog poučavanja ili se ono nastoji svesti na minimum. Učitelj je autonoman u kreiranju nastave i može koristiti različite izvore informacija, od udžbenika pa do filmova, pjesama, videozapisa i drugih adekvatnih materijala. Kako bi se učenike rasteretilo od suvišnih informacija, u nastavi se ne koristi prevelika količina stručnih izraza, već se problematika iskustveno nastoji približiti učenicima. Obzirom da je jedan od osnovnih ciljeva poučavanja kritičkog mišljenja priprema za reagiranje u stvarnim, životnim situacijama, učenicima će se na nastavi ponuditi primjeri koji su im dobno relevantni. Pri tome svakako treba uzeti u obzir karakteristike grupe te nastavu, osim dobnim, prilagoditi i njihovim intelektualnim te socio-ekonomskim karakteristikama (MZO, 2024, *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*: 92).

Dobra komunikacija između nastavnika i učenika doprinosi pozitivnoj atmosferi i poboljšanju discipline u razredu. Takva komunikacija zahtjeva interakciju koja na prvo mjesto stavlja učenike i njihova razmišljanja, dok je nastavnik taj koji kao facilitator svojim pitanjima konstantno pokušava učenike poticati na razmjenu mišljenja te navođenja argumenata i protuargumenata. Važnu ulogu u ovom procesu zauzimaju učenička pitanja i pokušaj pronalaženja odgovora na ista kako bi se što učestalije problematizirale tzv. dogmatske pozicije. Učenike tijekom nastave treba poticati da postavljaju pitanja i traže odgovore kako na

filozofska, tako i na svakodnevna pitanja. Osim što omogućuju nastavak dijaloga, korisna su utoliko što nastavu čine dinamičnijom i zanimljivijom te pomažu učenicima da zauzmu aktivan odnos prema nastavnom okruženju (Golubović i Angelovski, 2017: 74-75).

Obzirom da ovakav oblik nastave iziskuje dodatnu motivaciju od učenika, važno je stvoriti sigurno okruženje u kojem se učenici ne boje izgovoriti pogrešan odgovor, već na njega gledaju kao na priliku za učenje. Jedan od učinkovitih načina za postići ovo je korištenje tzv. *sendvič* tehnike prilikom pružanja povratne informacije. Radi se o tehnici u kojoj se prvo ističe ono pozitivno u učenikovom odgovoru, zatim ono što treba popraviti i na kraju se predlaže način kako se to može popraviti (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 80).

Važan element učenja koji edukatori nerijetko podcijene čine i evaluacija te samoevaluacija od strane učenika koja im može služiti kao način da postanu uključeni u proces praćenja vlastitog napretka, upoznati ih s konceptom individualnog i pristranog mišljenja, razviti vještine komuniciranja s učiteljem i vršnjacima, konstruirati mentalnu sliku o tome što čini dobar uradak te im pomoći da uoče prostor za osobni napredak. Istraživanja pokazuju da učenici koji redovito koriste samoprocjene svojih pisanih radova pokazuju bolju razinu izvedbe kroz vrijeme koja se očituje kroz kvalitetu njihovih pisanih radova, ali i kompleksnost njihovih metakognitivnih procesa (Bean i Melzer, 2021: 231-232).

Sve u svemu, kritičko mišljenje je kompetencija koju je potrebno poučavati modernim načinom poučavanja koristeći isto tako suvremene tehnike. Razlog je taj što se spomenuta kompetencija koja je sve potrebija u današnjem društvu, ne može razviti *suhom* reprodukcijom sadržaja na kojoj se temelji tradicionalni pristup poučavanju. Kako bi učenik naučio razmišljati kritički, potrebno je da sudjeluje u nastavi, da propitkuje, reflektira, analizira i evaluira odnosno da koristi tu kompetenciju.

### **2.3. Poučavanje kritičkog mišljenja u skladu s razvojnim stadijima djece**

Pri razvijanju kompetencije kritičkog mišljenja kod učenika važno je obratiti pažnju na kognitivne teorije koje pružaju okvir za razumijevanje načina na koji mladež usvaja i koristi informacije. Korisno je usporediti kognitivne faze djece s ciljevima iz kurikuluma usmjerenog na kritičko mišljenje kako bismo razumjeli u kojoj su mjeri očekivanja iz kurikuluma usklađena s kognitivnim mogućnostima učenika u različitim razvojnim fazama.

Piagetova teorija intelektualnog razvoja djeteta opisuje četiri razvojna stadija kroz koje dijete prolazi, a to su „senzomotorička, predoperacijska, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija.“ U fazi konkretnih operacija, za koju smatra da traje od djetetove 7. do 11. godine, kod djeteta se javljaju cjelovite strukture grupiranja koje omogućuju reverzibilno mišljenje te se intuicije preobražavaju u operacije. Djeca u ovoj fazi nisu ograničena samo na ideju i pamćenje objekata, već s mislima koje se odnose na njih mogu izvoditi mentalne operacije. No, bitno je da se radi o konkretnim, a ne apstraktnim objektima. U fazi konkretnih operacija javlja se logičko razmišljanje te sposobnost konzervacije koja uključuje stvaranje pojmova, rješavanje problema, uviđanje odnosa te razumijevanje koncepata kompenzacije i reverzibilnosti. Važno je napomenuti da se u ovoj fazi može opaziti načelo tranzitivnosti, zaključivanja djeteta o odnosu između dva predmeta koje je utemeljeno na znanju o njihovom odnosu s trećim predmetom (Sternberg, 2005: 452-459).

U višim razredima osnovne škole, odnosno prema Piagetu od 12. do 16. godine, dijete se nalazi u fazi formalnih operacija u kojoj počinje rješavati apstraktnije probleme te razmatrati više mogućnosti rješavanja problema. Tijekom tog procesa dijete je sposobno predvidjeti posljedice svake hipoteze te ih testirati. Ovu fazu odlikuje sposobnost deduktivnog zaključivanja, a sustavi koji su do sad bili izolirani povezuju se i integriraju u veće i obuhvatnije sustave, bez obzira na njihovu vremensku i prostornu udaljenost. Usprkos rapidnom intelektualnom razvoju, kod djece ove dobi i dalje je prisutan egocentrizam koji im otežava razlikovanje sebe od svoje okoline (Sternberg, 2005: 452-459).

Na temeljima Piagetove teorije psiholog Lawrence Kohlberg razvio je svoju teoriju moralnog razvoja prema kojoj razlikuje pretkonvencionalni, konvencionalni i postkonvencionalni stupanj, od kojih svaki uključuje dvije faze. Prvi stadij, karakterističan za djecu do 9. godine karakterizira heteronomna moralnost, odnosno orijentacija prema kazni i poslušnosti. U praksi, to znači da se dijete ponaša adekvatno zbog straha od potencijalne kazne. U drugoj fazi ovog stadija djeca shvaćaju da drugi imaju različite potrebe i stajališta, ali nemaju sposobnost stavljanja sebe u perspektivu druge osobe. Uloga drugih pri tome je služenje interesima djeteta, a međusobni odnosi tretiraju se slično onima na tržnici. Drugi, konvencionalni stadij, karakterističan je za većinu adolescenata i odraslih. Njegovu prvu fazu, fazu dobrog dječaka/djevojčice obilježava želja za poštivanjem pravila jer ona potiču sklad u društvu. Učenici su u ovoj fazi sposobni uočiti razliku namjera, radnje i posljedica te bolje razumiju svrhu pravila i društvenih uloga. Njihovo djelovanje temelji se na pravilu "ne čini

drugome ono što ne želiš da on učini tebi", a njihovi izbori više ne ovise o drugim ljudima, već o osjećaju vlastite dužnosti (Berk, 2008: 321-322).

Kurikulum nastavnog predmeta Svijet i ja, popularno nazvanog kritičko mišljenje, (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 1, 4) prati stadije intelektualnog i moralnog razvoja učenika te sukladno tome prilagođava ishode koji se očekuju od učenika. Tako se primjerice od učenika 5. razreda očekuje da: objašnjava nepoznate pojmove/informacije svojim riječima, određuje sličnosti i razlike među pojmovima i koristi naučene pojmove za oblikovanje poruke;

„navodi dobre i loše strane postojanja pravila, opisuje prikladne i neprikladne načine ponašanja; opisuje zahtjeve zadanog sadržaja, opaža donosi li izabrani pristup željeni rezultat i uspjeh u radu, opisuje što je dobro napravio“ (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 1, 4).

„Nastavno na navedeno, kao i opisane razvojne stadije, od učenika 8. razreda u ishodima se očekuje da: navodi različite perspektive u književnom tekstu i prepoznaje u književnim tekstovima pitanja koja otvaraju raspravu; Oblikuje temu rasprave i trodijelnu strukturu (uvod, središnji dio, zaključak) te navodi različite stavove kao odgovore na pitanje rasprave; Opisuje proces donošenja odluka te objašnjava strategije u procesu donošenja odluka; sudjeluje u organiziranoj inicijativi na razini škole ili razreda te objašnjava pojam društveno odgovornog poslovanja, Navodi primjere aktivnosti koje promiču demokratske vrijednosti u društvu i opisuje posljedice nedemokratskih postupaka pojedinaca i skupina (u školi i društvu.); procjenjuje uspješnost vlastitoga kritičkog pisanja prema zadanim kriterijima i navodi primjere kojima može poboljšati proces vlastitoga kritičkog pisanja; navodi primjere kojima može poboljšati proces vlastitoga kritičkog donošenja odluka i prepoznaje utjecaje drugih u vlastitom postupku odlučivanja“ (MZO, 2024, *eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*: 74, 80).

Nastava ovako pažljivo prilagođena stupnju intelektualnog i moralnog razvoja učenika omogućava im poticajno i izazovno školsko okruženje u kojem moraju koristiti sve kapacitete koji su im na raspolaganju za usvajanje novih znanja i vještina.

### **3. Metodički scenariji**

Kritičko mišljenje je kompetencija od izuzetne važnosti za svakog modernog pojedinca. Ona se bazira na rezoniranju, analiziranju, zaključivanju i evaluaciji te ju je potrebno podučavati modernim načinom poučavanja. Suvremeni pristup pruža učenicima brojne tehnike za razvoj navedene kompetencije jer traži od njih aktivno sudjelovanje, promišljanje o raznim područjima te argumentirano iznošenje vlastitih stajališta.

Metodički scenariji o kojima će dalje biti riječ predstavljaju praktični dio rada. Nakon što sam pružila teorijsku podlogu za kritičko mišljenje i specificirala njegovu važnost te istaknula suvremene principe nastave, kao i poželjne tehnike i metode i povezala ih s kritičkim mišljenjem, pokazat ću kako na praktičnim primjerima podučavati kompetenciju kritičkog mišljenja sukladno spominjanim alatima.

#### **3.1. Uvod u metodičke scenarije**

U ovom dijelu rada cilj mi je kroz konkretne scenarije prikazati kako podučavati kritičko mišljenje u višim razredima osnovnih škola sukladno principima suvremenog načina poučavanja i moderne nastave. Za svaki od viših razreda osnovne škole (5.-8.) razrađen je po jedan scenarij na temelju odabranih cjelina iz udžbenika *Svijet i ja* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023). Svaki od 4 scenarija sadrži sljedeće dijelove: razred, temu, ciljeve, nastavna sredstva i pomagala, nastavne metode i oblike rada te tijekom izvođenja nastavnog sata. Cjeline na osnovu kojih su rađeni scenariji bave se važnim temama današnjice kao što su utjecaj medija i razlikovanje znanstvenih od pseudoznanstvenih tvrdnji. Učenicima daju temelje na osnovu kojih mogu formirati vlastite stavove i zauzeti perspektive različite od vlastite, a sve s ciljem razvitka sposobnosti i kompetencija kritičkog mišljenja. Aktivnosti koje su korištene temelje se na suvremenim i konstruktivističkim principima te aktivnom načinu poučavanja.

## 3.2. Metodički Scenariji

### 3.2.1. Scenarij 1.

Nastavna jedinica: (24) *Što nam govore mediji?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 98).

Razred: 5.

Ciljevi:

1. Osvijestiti se o važnosti utjecaja medija.
2. Prepoznati govor mržnje u medijima.
3. Razlikovati govor mržnje od slobodnog govora.
4. Prepoznati govor prihvaćanja u medijima.

Nastavna sredstva i pomagala: udžbenik *Svijet i ja 5* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023), izrezani naslovi novinskih članaka, 12 kartica na kojima se nalaze objave s društvenih mreža, komentari ispod objava s društvenih mreža te naslovi iz novinskih članaka, 3 kutije na kojima piše jedna od 3 vrste govora: govor mržnje, govor prihvaćanja i sloboda govora.

Tijek izvođenja nastavne aktivnosti:

Uvodni dio sata (10 min.)

Nastavnica pozdravlja učenike pri ulasku u razred i pita ih kako su. Temu nastavnog sata ne najavljuje odmah, već provodi aktivnost kako bi uspješnije motivirala učenike.

S tim ciljem nastavnica dijeli učenike u manje grupe (3-4) te svakoj grupi podijeli po jedan naslov iz novinskog ili internetskog članka. Učenici imaju za zadatak izmisliti kratku priču na osnovu naslova iz novinskog članka koji su dobili. Na primjer, jedna grupa može dobiti naslov: Astrolozi tvrde da položaj Marsa utječe na tvoj uspjeh u školi. Priča koju bi mogli izmisliti bi bila da je Mars kriv ako dobiju loše ocjene na ispitu ili zaslužan ako dobiju dobre ocjene.

Nastavnica im daje 5-7 minuta da osmisle priču te zatim proziva jednog člana iz svake grupe da pročitaju što su osmislili.

Nakon što članovi grupa izlože svoj rad, slijedi kratka rasprava. Nastavnica ukazuje učenicima na činjenicu da se na osnovu naslova iz novinskih ili internetskih članaka mogu izmisliti priče



koje mogu ili ne moraju biti istinite te da zato iste članke treba pročitati i kritički evaluirati, a ne zaključivati samo na osnovu naslova.

Nastavnica zatim poziva učenike da podijele svoja iskustva sa medijima. Postavlja im pitanja poput: Koliko vremena provodite na medijima? Koje medije najčešće koristite? Dijelite li sadržaje na medijima i ako da, kakve (slike, videi i sl.)? Imate li loša iskustva s korištenjem medija?

Nakon što učenici podijele svoja iskustva i odgovore na pitanja, nastavnica najavljuje temu sata, a ona glasi *Što vam govore mediji?*

Glavni dio sata (25 min.)

Nastavnica najavljuje učenicima da će se tema obrađivati putem igre koja se zove *Medijski misterij*. Pravila igre su sljedeća: Učenici moraju izaći van iz razreda i pričekati da nastavnica sakrije 12 kartica po razredu. Kartice su žute boje kako bi učenicima bile uočljive, a svaka od njih sadrži objavu s društvenih mreža, komentar ispod objave ili naslov nekog internetskog članka. Učenici moraju pronaći svih 12 kartica.

Jednom kada ih pronađu, nastavnica traži učenike koji su pronašli kartice da pročitaju što na njima piše. Nakon što su svi učenici pročitali tekst s kartica, nastavnica im ukazuje na to da svaka kartica predstavlja jednu od 3 vrste govora na koje možemo naići u medijima, a to su sloboda govora, govor mržnje i govor prihvatanja (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 98).

Nastavnica potom, objašnjava učenicima razliku između te 3 vrste govora u medijima: *slobodu govora* definira kao temeljno ljudsko pravo koje omogućuje pojedincima izražavanje vlastitih uvjerenja, mišljenja i stavova; *govor prihvatanja* razumije kao vrstu govora koji promiče toleranciju, prihvatanje i uključivanje različitih skupina u društvo, a *govor mržnje* kao vrstu govora koja uključuje pisan ili verbalni izraz mržnje usmjeren prema određenim pojedincima i/ili skupinama pojedinaca. Tako bi primjer slobode govora mogao biti novinski članak u kojem primjerice ističe nezadovoljstvo školskim sustavom u Hrvatskoj. S druge strane, primjer govora prihvatanja bi mogao biti, recimo, govor nekog učenika na društvenim mrežama koji promiče prihvatanje učenika s različitim kulturnim ili vjerskim pozadinama. Naposljetku, za primjer govora mržnje, mogli bi se koristiti uvredljivi komentari na društvenim mrežama koji imaju za cilj degradirati drugu osobu.

Nastavnica naglašava kako je važnost medija upravo u slobodi govora i prenošenju informacija. Međutim, ističe kako ta sloboda ima granicu te da ona nastaje tamo gdje počinje govor mržnje.

Nastavnica koristi priliku da pita učenike sjećaju li se što je govor mržnje iz prethodnih lekcija. Zatim ih ohrabruje da podijele svoja iskustva ako su se ikad susreli s govorom mržnje u medijima. Nekolicina navodi svoja iskustva s problemom. Odgovaraju kako su se ili sami susreli ili poznaju osobu koja se susrela s govorom mržnje u medijima u vidu uvredljivih komentara ili poruka. Nastavnica pažljivo sluša njihove odgovore. Potom, referirajući na udžbenik, naglašava kako je zadaća medija i spriječiti govor mržnje kako se nitko na internetu ne bi osjećao ugroženo. Pohvaljuje ih i zahvaljuje im se na podijeljenim iskustvima.

Nastavnica zatim pita učenike što bi po njihovom mišljenju bio govor prihvaćanja u medijima te sluša i komentira njihove odgovore. Ne ispravlja ih ako pogriješe, već im postavlja potpitanja u Sokratovskom stilu kako bi ih navela da sami dođu do točnog odgovora: *Što misliš koja je namjera ovog govora? Kako bi se osjećala osoba koja čuje ovaj govor? Je li jedan od ciljeva ovog govora stvaranje prijateljstva, suradnje i tolerancije među pojedincima?*

Nakon što je poslušala odgovore učenika nastavnica još jednom ponavlja razlike između 3 vrste govora (sloboda govora, govor mržnje i govor prihvaćanja), postavljajući im dodatna pitanja kako bi osigurala njihovu pažnju i angažiranost u nastavnom procesu.

Završni dio sata (10 min.)

Nastavnica na stol postavlja 3 kutije na kojima piše sloboda govora, govor mržnje ili govor prihvaćanja. Za kraj, učenici imaju za zadatak staviti kartice koje su pronašli u odgovarajuću kutiju. Nastavnica im ostavlja 3 minute da pridruže kartice odgovarajućoj kutiji. Kada su završili, traži 3 učenika koji su manje sudjelovali da pročitaju koje su kartice pridružene kutijama. Zatim nastavnica s učenicima raspravlja o tome jesu li kartice ispravno pridružene te ih traži da ih pridruže ispravnoj kutiji ukoliko nisu. Ovom aktivnosti provjerava se jesu li učenici usvojili razlike između različitih vrsta govora u medijima.

Nastavnica učenicima zadaje da za domaću zadaću sami pronađu u novinama ili portalima primjer za svaku od 3 vrste govora.

Dvije minute prije kraja sata nastavnica dijeli učenicima anketu na kojoj moraju zaokružiti koliko su, na ljestvici od 1 do 5, zadovoljni održanim satom te napisati što bi promijenili da mogu.

Nastavnica zaključuje sat i pozdravlja učenike.

### 3.2.2. Scenarij 2.

Nastavna jedinica: (3) *Na čemu temeljiš svoj stav?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 14-17).

Razred: 6.

Ciljevi:

1. Uočiti kako ljudi donose zaključke na temelju različitih informacija.
2. Osvijestiti da nije svaki izvor informacija jednako pouzdan za zaključivanje.
3. Kritički promišljati o različitim načinima na koje dolazimo do zaključaka.

Nastavna sredstva i pomagala: *Udžbenik Svijet i ja 6* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 14), papirići na kojima se nalaze primjeri raznih situacija u kojima se učenici mogu naći (npr. Prijatelj te pozvao na igranje, ali ti moraš učiti za ispit iz matematike. Što ćeš napraviti?), posuda (za izvlačenje papirića), papiri, olovke, 3 krune od kartona.

Tijek izvođenja nastavnog sata:

Uvodni dio sata (10 min.)

Pri ulasku u razred nastavnica pozdravlja učenike i stavlja kutiju na stol kako bi ih zainteresirala. Učenici traže nastavnicu da im kaže što se nalazi u kutiji. Nastavnica objašnjava da se u kutiji nalaze papirići s raznim situacijama u kojima se mogu naći i poziva prvog volontera da dođe pred ploču i izvuče jedan papirić, pročita na glas sadržaj papirića i kaže kako bi on postupio u toj konkretnoj situaciji.

Primjerice, ako učenik izvuče papirić na kojemu piše: *“Prijatelj te pozvao na igranje, ali ti moraš učiti za ispit iz matematike. Što ćeš napraviti?”*, on odgovara što bi radije napravio, odnosno bi li se radije otišao igrati s prijateljem ili bi učio za ispit.

Nakon što učenik odgovori kako bi on postupio, nastavnica ga traži da obrazloži svoju odluku. Zatim, traži ostatak razreda da kažu bi li i oni postupili kao njihov prijatelj iz razreda ili bi postupili drugačije. One učenike koji su rekli da bi postupili drugačije, odnosno učili za ispit, nastavnica također traži da obrazlože svoj odgovor.

Nastavnica sluša i komentira odgovore učenika. Zatim ih pita misle li da su se učenici koji su odlučili otići na igranje s prijateljem u svojoj odluci vodili razumom ili emocijama. Zatim pita

istu stvar i za učenike koji su izabrali drugu opciju, odnosno učiti za ispit. Nastavnica traži učenike da svoje tvrdnje potkrijepe objašnjenjima kako bi im dala do znanja da se svaka tvrdnja mora temeljiti na nekom razlogu. Na taj način ona nastoji jačati njihovo samopouzdanje pri izražavanju vlastitih stajališta.

Nakon što je saslušala odgovore učenika, nastavnica učenicima objašnjava da smo mi racionalna bića, ali da to ne znači da uvijek postupamo u skladu s razumom te da postoje situacije, kao ona o kojoj je bila riječ, u kojoj su neki ipak odlučili postupiti u skladu s emocijama. Upozorava ih da to ne znači da je uvijek pogrešno postupiti u skladu s emocijama, ali da je ovo primjer situacije u kojoj bi to moglo biti tako. Zatim nastavnica najavljuje temu sata: *Na čemu temeljiš svoj stav?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 14).

Glavni dio sata (20 min.)

Nastavnica poziva učenike da probaju osmisлити ili se sjetiti neke situacije u kojoj misle da bi bilo bolje postupiti u skladu s emocijama. Za slučaj da se učenici ne uspiju dosjetiti jedne takve situacije, nastavnica daje primjer te traži od učenika da objasne zašto je u toj situaciji bilo bolje postupiti u skladu s emocijama. Primjer jedne takve situacije mogao bi biti tješjenje i ohrabrivanje prijatelja koji prolazi kroz težak trenutak umjesto pisanja domaće zadaće ili kašnjenje radi pomaganja starijoj osobi u pronalasku naočala. Iako bi razumski u navedenim situacijama bilo napisati domaću zadaću ili otići na vrijeme na zbor, mi ljudi u sličnim situacijama skloni smo suosjećati s drugim osobama i postupiti u skladu s emocijama. Ovo su primjeri slučajeva kada je postupanje u skladu s emocijama „poželjnije“ nego postupanje u skladu s racionalnošću. Razlog tome igra faktor „ljudskosti“ koji se očituje u suosjećanju, empatiji, spremnosti na pomaganje u nevolji i sl.

Nastavnica pohvaljuje učenike za njihove odgovore te ih traži da otvore udžbenike.

Nastavnica još jednom objašnjava učenicima da su ljudi i emocionalna i racionalna bića, s naglašavanjem da je racionalno zaključivanje doprinijelo razvoju znanosti, ali i da su emocije ono što čini ljude ljudima.

Zatim nastavnica pita učenike kada misle da je neka odluka racionalna. Cilj ovog pitanja je preispitati njihove intuicije. Nakon što je saslušala odgovore učenika, nastavnica navodi i objašnjava dvije karakteristike racionalnog zaključivanja: nepristranost i analitičnost (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 15).

Učenici su pozvani da u svakom trenutku postave pitanje ukoliko im nešto nije jasno te im nastavnica često postavlja pitanja kako bi osigurala da prate.

Nastavnica navodi kako emocije i predrasude ponekad mogu zamagliti nepristranost pri racionalnom zaključivanju i navodi primjer takve situacije. Na primjer, opće je poznato da kada smo ljuti nismo u stanju racionalno razmišljati. Moguće je da zbog te ljutnje ne vidimo jasnu sliku i da nas ta emocija priječi u zaključivanju ili nas navodi u krivom smjeru. Predrasude također mogu predstavljati barijeru što se tiče nepristranosti pri racionalnom zaključivanju. Ako imamo strah ili predrasude o nekoj skupini ljudi teško ćemo biti nepristrani u vezi pitanja o njima jer ćemo biti vođeni emocijama, umjesto razumom. Dakle, postoje situacije u kojima nas emocije i predrasude priječe u nepristranosti pri racionalnom zaključivanju. Trebamo osvijestiti te situacije kako bismo mogli po potrebi i korigirati ponašanje te osigurati nepristranost.

Nastavnica dalje objašnjava kako emocije zbog toga nisu uvijek pouzdan izvor informacija. Potom traži i od učenika da daju primjer jedne takve situacije. Nastavnica sluša i komentira odgovore učenika te ih pohvaljuje za rad i aktivnost u nastavi kako bi osigurala njihovu daljnju angažiranost.

Završni dio sata (15 min.)

Učenicima se na kraju sata najavljuje aktivnosti koja se zove Vijeće mudrih. Nastavnica izabire troje najaktivnijih učenika koji će činiti Vijeće mudrih, poziva ih da dođu pred ploču i daje svakome od njih jednu krunu. Ostali učenici moraju na komad papira napisati neku dilemu koju imaju i tražiti savjete kako postupiti. Nastavnica učenicima pomaže u kreiranju dilema ukoliko ih sami ne budu znali osmisliti. Nakon što su smislili pitanja, učenici nose papire Vijeću mudrih koje ih mora savjetovati. Pravila igre nalažu da svaki član Vijeća mudrih pročita po jednu dilemu te podijeli i obrazloži svoj savjet. Ostali učenici moraju pogoditi je li član Vijeća temeljio svoju odluku na razumu, emocijama ili predrasudama te obrazložiti svoj odgovor.

Ova aktivnost može se ponavljati sve dok ima papirića s dilemama. Na kraju igre nastavnica učenicima postavlja nekoliko otvorenih pitanja kako bi ih potaknula da sintetiziraju naučeno gradivo te izraze vlastita stajališta o obrađenoj jedinici. Primjeri takvih pitanja su: Što mislite, je li se pri odlučivanju bolje voditi razumom ili emocijama? Zašto? Čime se vi više vodite? Biste li voljeli ne imati emocije i ponašati se isključivo racionalno? Zašto?

Nakon što učenici odgovore na pitanja, nastavnica im zadaje zadaću. Moraju promatrati roditelje i opisati jednu situaciju kada je roditelj postupio u skladu s emocijama umjesto u skladu s razumom.

Na samom kraju, nastavnica učenicima dijeli evaluacijske listiće kako bi dobila povratne informacije o tome koliko su zadovoljni satom i što bi željeli promijeniti kad bi mogli.

### 3.2.3. Scenarij 3.

Nastavna jedinica: (8) *Je li ovo znanstvena činjenica?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 34-37)

Razred: 7.

Ciljevi:

- Prepoznati pseudoznanstvene činjenice
- Prepoznati znanstvenu činjenicu
- Procijeniti relevantnost informacija vezanih za znanost

Nastavna sredstva i pomagala: Udžbenik *Svijet i ja 7* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 34-37), ploča, kreda, računalo, projektor, platno, Kahoot kviz, mobiteli

Priprema za izvođenje nastavnog sata:

Uvodni dio sata (15 min.)

Nastavnica pozdravlja učenike te otvara sat pitanjem iz udžbenika: Jesu li ikad čuli da netko govori da je nešto znanstvena činjenica, a da im se činilo da to nije istina? O kojoj je činjenici bila riječ? (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 34).

Nastavnica proziva nekoliko učenika i sluša njihove odgovore te ih komentira. Također, traži učenike da kažu od koga su čuli ili gdje su pročitali takvu činjenicu. Nakon što su odgovorili na pitanje, nastavnica ih pita zašto nisu povjerovali u tu činjenicu.

*Na primjer, jedan učenik odgovara da je čuo na društvenim mrežama od influencera koji snima za Youtube da je Zemlja ravna ploča, no kaže da nije povjerovao da se radi o znanstvenoj činjenici jer je u školi učio da je Zemlja okrugla.*

Nastavnica pomno sluša odgovore učenika i koristi priliku da ih upozori da se putem interneta često prenose lažne informacije te da se pojedini ljudi predstavljaju kao stručnjaci u nekim područjima premda to nisu. Naglašava im da upravo zato treba biti oprezan pri biranju onih informacija na kojima ćemo temeljiti stavove o svijetu.

Zatim nastavnica priprema učenike za kviz. Dijeli ih u dvije grupe i traži ih da uzmu mobitele te skeniraju bar kod koji vide na platnu kako bi pristupili kvizu. Kviz se provodi putem platforme Kahoot i zove se *Istina ili laž*. Zadatak učenika je pročitati tvrdnje koje vide na ekranu i na mobitelima stisnuti je li tvrdnja istinita ili lažna, pri čemu pobjeđuje ona grupa koja brže i točnije odgovori na pitanja. Tvrdnje sadrže znanstvene i pseudoznanstvene činjenice poput: *Zemlja je ravna ploča; Ljudi koriste samo 10 % mozga; Cjepiva uzrokuju autizam; Voda je sastavljena od 2 atoma vodika i jednog atoma kisika i sl.*

Nakon objave pobjednika, nastavnica kratko komentira s učenicima pitanja iz kviza. Zanima ju jesu li se učenici iznenadili kad su saznali da je neka od tvrdnji iz kviza istinita/lažna i koja je to tvrdnja. Nakon što učenici podijele svoje odgovore, nastavnica ih sve pohvaljuje za sudjelovanje u kvizu i aktivnost.

Glavni dio sata (25 min.)

Nastavnica traži učenike da otvore svoje udžbenike *Svijet i ja 7*. Zatim ih pita kada se, po njihovom mišljenju, neka činjenica može zvati znanstvenom činjenicom i tko to utvrđuje. Nastavnica potom nadopunjava odgovore učenika s informacijama iz udžbenika: Znanstvenu činjenicu možemo prihvatiti kao takvu ako je istu donijela skupina uglednih znanstvenika u određenom znanstvenom polju te ju potkrijepila dokazima i objavila u uglednom znanstvenom časopisu. (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 36)

Nastavnica zatim upozorava učenike da tvrdnje koje postoje na internetskim portalima pod naslovom „strogo provjerljivo“ mogu često biti neistinite te da ih je potrebno provjeriti. Također, potrebno je provjeriti tko je osoba koja tvrdi da je određena tvrdnja znanstvena jer stručnost osobe na jednom području ne znači da su njezine tvrdnje o nekom drugom području znanstvene činjenice (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 36)

Kako bi učenicima približila gradivo, nastavnica daje primjere raznih *influencera* koji promoviraju proizvode za mršavljenje, fitness, vitamine i ostale preparate za koje tvrde da znanstveno dokazano pomažu ljudima. Navedeni *influenceri* nisu stručni u tim područjima,

odnosno nemaju potrebno obrazovanje ili dokaze na osnovu kojih bi mogli tvrditi da proizvodi koje reklamiraju čine to što piše da čine.

Nastavnica traži od učenika da se oni pokušaju sjetiti nekih sličnih primjera te sluša i komentira njihove odgovore.

Zatim se uvodi pojam pseudoznanstvene tvrdnje. Nastavnica traži od učenika da probaju reći što su to pseudoznanstvene tvrdnje te sluša i nadopunjuje njihove odgovore. Zatim, ona navodi primjere takvih tvrdnji: *Zemlja je ravna ploča. Cjepiva izazivaju autizam.*

Slijedi aktivnost u kojoj učenici imaju zadatak prepoznati je li tvrdnja koju će analizirati znanstvena ili pseudoznanstvena, pri čemu će se pratiti smjernice iz udžbenika *Svijet i ja 7* na stranici 36 (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 36).

Učenici su podijeljeni u 2 grupe i svaka grupa pred sobom ima jednu tvrdnju. Koristeći mobitele i smjernice iz udžbenika trebaju provjeriti je li tvrdnja znanstvena ili pseudoznanstvena. (Primjer znanstvene tvrdnje: *Voda se sastoji od 2 atoma vodika i jednog atoma kisika te je njena kemijska formulacija H<sub>2</sub>O*; Primjer pseudoznanstvene tvrdnje: *Položaj planeta u trenutku nečijeg rođenja otkriva stvarnu osobnost te osobe (horoskop)*).

Nakon što završe sa radom, predstavnici grupa će svoje odgovore predstaviti i obrazložiti pred razredom. Grupa koja u tom trenutku ne prezentira će slušati i reći slaže li se s drugom grupom oko toga je li tvrdnja znanstvena ili nije te potkrijepiti svoj odgovor objašnjenjem.

Nastavnica pomaže grupama u zadatku te kada završe sluša, ispravlja i upotpunjuje njihove odgovore.

Završni dio sata (5 min.)

Nastavnica postavlja učenicima pitanja za ponavljanje: *Kako razlikovati znanstvene od pseudoznanstvenih činjenica? Što je pogreška autoriteta? Što su pseudoznanstvene činjenice? Navedi primjer jedne pseudoznanstvene činjenice?*

Učenici odgovaraju na pitanja, a nastavnica sluša i komentira njihove odgovore. Na kraju, nastavnica traži od učenika da za domaću zadaću nađu primjer jedne znanstvene tvrdnje koju je tvrdila neka slavna osoba koja nije stručna u području znanosti. Učenici dobivaju evaluacijske listiće da odgovore koliko su zadovoljni obradom ove nastavne jedinice i što bi promijenili da mogu.



### 3.2.4. Scenarij 4

Nastavna jedinica: (4) *Kako to vide različiti likovi?* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 20-23)

Razred: 8.

Ciljevi:

1. Objasniti pojam perspektive kao kuta gledanja
2. Objasniti pojam perspektive kao načina interpretacije
3. Prepoznati i vrednovati različite perspektive u književnim djelima

Nastavna sredstva i pomagala: udžbenik *Svijet i ja 8*, projektor, platno, Youtube video (*Snack Attack*), ploča, kreda.

Priprema za izvođenje nastavne jedinice:

Uvodni dio sata (15 min.)

Nastavnica ulazi u razred i pozdravlja učenike. Za početak im postavlja pitanje iz udžbenika: „*Mislite li da svi gledamo na stvari jednako ili se naše perspektive i stajališta razlikuju?*“.

Nastavnica proziva nekoliko učenika da izraze i obrazlože svoja stajališta te ih kratko komentira.

Zatim nastavnica pušta učenicima na projektoru Youtube video koji se zove *Snack Attack* koji traje 5 minuta. U videu, bakica na automatu uzima kutijicu s kolačićima i stavlja ju u torbicu te zatim odlazi na kolodvor. Čekajući vlak zgrabi kutijicu s kolačićima, otvori ju i uzme jedan te ju odloži pored sebe. Dečko koji je sjedio kraj nje, uzme također jedan kolačić. Bakica to opazi i ljutito uzme kolačiće nazad sebi. Dečko to vidi i uzme joj zadnji kolačić te joj očisti suknju na kojoj su bile mrvice. Bakicu to uzruja te krene vikati na dečka koji ju ne čuje zbog slušalica, no on joj se nasmije i da joj pola svog zadnjeg kolačića. Bakica tužna uzme tu polovicu te krene u vlak koji je u tom trenutku već stigao na kolodvor. Baka u vlaku otvara svoju torbu, a u njoj netaknuta kutija istih tih kolačića.

Nastavnica traži nekog od učenika da ispriča što se dogodilo u videu. Potom proziva jednog učenika da zauzme perspektivu bakice iz videa i drugog da zauzme perspektivu dečka i da svako iz „svoje“ perspektive objasni kako gleda na datu situaciju i kako se osjeća u njoj. Nakon što oboje završe s izlaganjem, nastavnica pita učenike prepoznaju li koja bi mogla biti pouka ove

priče. Nastavnica sluša odgovore učenika, a u slučaju da ne znaju odgovoriti na pitanje, postavlja im dodatna pitanja kako bi ih navela da sami dođu do odgovora. Nakon što su odgovorili na pitanje, nastavnica još jednom ističe poruku, a to je da postoji više kutova iz kojih možemo gledati na situaciju i da si treba uzeti vremena i promisliti o istima prije nego se krenu raditi zaključci.

Glavni dio sata (20 min.)

Nastavnica poziva učenike da se prisjete prijašnjeg znanja iz hrvatskog jezika i nabroje vrste perspektiva u književnosti, odnosno perspektivu prvog, trećeg ograničenog, trećeg sveznajućeg lica te višestruke perspektive (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 21)

Ohrabruje ih da opišu spomenute perspektive i navedu po jedan primjer za svaku od njih.

Zatim, nastavnica ističe da postoji još jedna vrsta perspektive, a to je perspektiva kao način razumijevanja ili interpretacije književnih djela koja odgovara na pitanje: na koji način možemo interpretirati ovu priču?

Nastavnica objašnjava kako se književno djelo može interpretirati na razne načine pomoću perspektiva kao što su: perspektiva kao formalna interpretacija, perspektiva kao tematska interpretacija, perspektiva kao povijesna interpretacija, perspektiva kao psihološka interpretacija i perspektiva kao etička interpretacija. (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 22)

Nastavnica objašnjava na što se odnosi svaka od spomenutih perspektiva. Zatim traži od učenika da daju primjer kako bi se pomoću jedne od navedenih perspektiva, primjerice perspektive kao etičke interpretacije, interpretiralo književno djelo *Smogovci*. Perspektiva kao etička interpretacija podrazumijeva filozofske i etičke aspekte u književnom djelu; ona traži razumijevanje normi prisutnih u književnom djelu (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 22). Netko od učenika bi tako mogao odgovoriti da su etička načela i vrijednosti zastupljene u djelu *Smogovci* ljubav, prijateljstvo, podrška i solidarnost jer se iste protežu i ističu kroz cijelu radnju.

Nakon što je učenik odgovorio na pitanje, nastavnica traži od drugog učenika da odgovori na isto to pitanje, ali ovaj put koristeći perspektivu kao psihološku interpretaciju. Ova perspektiva se odnosi na razumijevanje psihološkog profila likova - njihovih motivacija, unutrašnjih konflikata, razvoj karaktera i emocija koji se uočavaju u djelu. (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 22). Kako bi interpretirali djelo *Smogovci* pomoću psihološke perspektive,

učenici bi mogli primjerice, izabrati jednog lika (jednog od članova obitelji Vragec: Peru, Mazala, Štefeka ili Bucu) i predstaviti njegov psihološki profil.

Nastavnica sasluša odgovore učenika te ih kratko prokomentira i po potrebi nadopuni. Zatim pita učenike je li im sve bilo jasno te postoji li potreba za dodatnim pojašnjenjima. Ukoliko je potrebno, nastavnica dodatno objašnjava učenicima dijelove koji su ostali nejasni.

Završni dio sata (10 min.)

Na kraju sata nastavnica u suradnji s učenicima ponavlja gradivo. Na ploči crta mentalnu mapu. Na sredini se nalazi perspektiva kao način interpretacije književnog djela. Od učenika se traži da naslovu pridruže perspektive koje su se spominjale i njihove karakteristike.

Nakon kratkog ponavljanja, nastavnica zadaje učenicima domaću zadaću. Moraju odgovoriti na pitanje iz udžbenika (str. 23): *Možemo li biti potpuno slobodni kao čitatelji u interpretaciji književnog djela? Objasni svoj odgovor.* (Buchberger, Gamberger i Skelac, 2023: 23).

Za kraj učenici moraju zaokružiti koliko su bili zadovoljni načinom na koji je obrađena današnja nastavna jedinica na ljestvici od 1 do 5 te dati neke prijedloge za daljnju nastavu, ako ih imaju.

### **3.3. Analiza metodičkih scenarija**

U prethodnom poglavlju prezentirana su 4 metodička scenarija za 5., 6., 7., i 8. razred osnovne škole. Cjeline su birane proizvoljno, iako su fokus pri odabiru imale one teme koje su bliske današnjoj djeci. Sukladno tome, teme koje su obrađivane u scenarijima odnose se na utjecaj medija, razlikovanje znanstvenih od pseudoznanstvenih činjenica, ispravno temeljenje vlastitih stavova te zauzimanje različitih perspektiva. Svaka jedinica obrađena je sukladno suvremenim pristupima nastavi. Prisutne su igre, simulacije, korištenje medijskih sredstava poput Kahoot kviza i Youtube vide-a. Učenike se ohrabruje da sudjeluju u nastavi te ih se pohvaljuje kako bi nastavili pokazivati angažiranost i zadržali početnu motivaciju. Grupni radovi, koji su također zastupljeni, koriste unapređenju socijalnih vještina kod učenika te podizanju svijesti o važnosti suradničkog ponašanja. Učenici su cijelo vrijeme uključeni u nastavni proces kao aktivni sudionici što omogućuje efikasnije usvajanje gradiva.

Konstruktivistički pristup nastavi osigurava da učenici efikasnije usvoje kompetenciju kritičkog mišljenja jer ih se potiče da izražavaju i argumentiraju svoja stajališta. Pri tome se kritičko mišljenje usvaja samo po sebi kroz informiranje o načinima na koje se može razmišljati

o određenim pitanjima. Cilj predmeta Svijet i ja je dati učenicima sve potrebne informacije o važnim pitanjima današnjice kako bi mogli bolje i uspješnije stvarati nove stavove, a onda i donositi odluke. Kritičko mišljenje je u modernom svijetu sve važnija kompetencija i potrebno je krenuti ju razvijati od samih početaka.

## **Zaključak**

Razvoj kritičkog mišljenja jedan je od najvažnijih obrazovnih prioriteta koji će učenicima omogućiti uspješno savladavanje složenih izazova koje dinamični svijet današnjice pred njih stavlja. Osim što pomaže učenicima da jednostavnije usvajaju znanje, uz ove kompetencije oni ga mogu aktivno vrednovati i primjenjivati kroz različite životne scenarije i situacije. Od pojedinca se danas očekuje da bude informiran i u toku s najnovijim informacijama, ali je podjednako važno na temelju njih donositi racionalne odluke koje će doprinijeti razvoju pojedinca i društva.

Suvremena nastava koja se sve više okreće konstruktivističkim načelima pruža idealnu priliku za integraciju kritičkog mišljenja u škole obzirom na veliki naglasak koji stavlja na aktivno i suradničko učenje te refleksiju. Korištenje načela koja se temelje na razvoju analitičkog i logičkog razmišljanja te komunikacijskih vještina pokazuju se vrlo uspješnima u poticanju učenika na preuzimanje odgovornosti i aktivne uloge u vlastitom obrazovanju. Osim benefita u odgojno-obrazovnom kontekstu, stečene kompetencije otvaraju pojedinca za cjeloživotno učenje i djelovanje u široj zajednici.

Uvažavajući stadije razvoja djece, osnovna škola predstavlja ključan trenutak za implementaciju kritičkog mišljenja u sklopu kojeg će učenici razvijati i svoje kognitivne i socio-emocionalne vještine. Kako bi ovaj učinak bio što veći, a transfer na stvarne životne situacije što učestaliji, važno je kombinirati poučavanje kritičkog mišljenja kao zasebnog nastavnog predmeta, ali ga i uvrstiti u svakodnevnu nastavu ostalih predmeta.

Metodički scenariji, koji prikazuju konkretne načine za uvođenje kritičkog mišljenja u školski kontekst, pružaju učiteljima temelj za nastavu koja će, osim pružanja znanja, poticati učenike na aktivno razmišljanje o sadržaju koji im se prezentira.

Prepoznavanje važnosti kritičkog mišljenja prilikom izrade novog kurikulumu hrvatskog obrazovnog sustava predstavlja veliki korak u stvaranju suvremenih građana sposobnih za nošenje sa suvremenim izazovima. Postepenim proširivanjem ovog programa hrvatsko školstvo osnaživat će nove generacije učenika sposobnih za kritičko sagledavanje svijeta oko sebe, pažljivo donošenje važnih odluka te aktivno sudjelovanje u kreiranju boljeg društva.

## Literatura

Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokohovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A. i Persson, T. (2014). *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis*, mrežno izdanje. Preuzeto 2. rujna 2024. s

<<http://rer.sagepub.com/content/early/2014/09/25/0034654314551063>>.

Bean, J.C. i Melzer, D. (2021). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bjelanović Dijanić, Ž. (2011). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19(1), 163-179.

Brooks, J. i Brooks, M. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*, ASCD. NDT Resource Center database. Preuzeto 1. rujna 2024. s

<[https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod\\_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf](https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf)>.

Buchberger, I. (2023). Dobrobit, izazovi i načini unapređenja poučavanja za kritičko mišljenje: percepcija edukatora. *Educational Issues*, 6(1), 7–26.

Buchberger, I. (2020). *Kako poučavati za kritičko mišljenje? Priručnik za razvoj i jačanje kompetencija poučavanja nastavnika i edukatora*, mrežno izdanje. Preuzeto 2. rujna 2024. s

<[https://www.efri.uniri.hr/upload/Centar%20za%20karijere%202022/Buchberger-Kako\\_pou%20C4%8Ddavati\\_za\\_kriti%20C4%8Dko\\_mi%20C5%A1ljenje-Priru%20C4%8Dnik\\_\(2020\).pdf](https://www.efri.uniri.hr/upload/Centar%20za%20karijere%202022/Buchberger-Kako_pou%20C4%8Ddavati_za_kriti%20C4%8Dko_mi%20C5%A1ljenje-Priru%20C4%8Dnik_(2020).pdf)>.

Buchberger, I. (2023). *Kritičko mišljenje: Peace, Love & Rock and Roll: priručnik za edukatore*, mrežno izdanje. Preuzeto 2. rujna 2024. s

<<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:300891>>.

Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas.

Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 24, 109 – 129.

Buchberger, I., Gamberger K. i Skelac I. (2023). *Svijet i ja 5, udžbenik za predmet Svijet i ja u petom razredu osnovne škole s dodatnim digitalnim sadržajima*. Zagreb: Školska knjiga.

Buchberger, I., Gamberger K. i Skelac I. (2023). *Svijet i ja 6, udžbenik za predmet Svijet i ja u šestom razredu osnovne škole s dodatnim digitalnim sadržajima*. Zagreb: Školska knjiga.

Buchberger, I., Gamberger K. i Skelac I. (2023). *Svijet i ja 7, udžbenik za predmet Svijet i ja u sedmom razredu osnovne škole s dodatnim digitalnim sadržajima*. Zagreb: Školska knjiga.

Buchberger, I., Gamberger K. i Skelac I. (2023). *Svijet i ja 8, udžbenik za predmet Svijet i ja u osmom razredu osnovne škole s dodatnim digitalnim sadržajima*. Zagreb: Školska knjiga.

Copple, C. i Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Davies, B. (2006). Subjectification: The Relevance of Butler's Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*, 27, 425-438.

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. i Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.)*. Boston: McGraw-Hill College.

Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.

Europska komisija (2018). *Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet*, mrežno izdanje. Preuzeto 1. rujna 2024. s

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjFw7CIrOL8AhXcSvEDHfOTD-AQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Feur-lex.europa.eu%2Flegal-content%2FHR%2FTXT%2FPDF%2F%3Furi%3DCELEX%3A52017IR6048%26from%3DEN&usg=AOvVaw3K5EOXZj78EA0ZHVscPPtD>>

European Union (2022). *Education and Training Monitor 2022: Comparative report. Luxembourg*, mrežno izdanje. Preuzeto 1. rujna 2024. s

<<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/>>

Golubović, A. i Angelovski, L. (2017). *Metodika nastave filozofije, skripta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Hitchcock, D. (2024). *Critical Thinking*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, mrežno izdanje. Preuzeto 1. rujna 2024. s

<<https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/critical-thinking/>>.

Lai, E. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Res Rep*, 6, 40-41.

Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2013). *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje.

Preuzeto 1. rujna 2024. s <<https://www.enciklopedija.hr/clanak/kritika>>.

Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Upbringing for Critical Thinking and Media Manipulation. *Medianali*, 4(7), 57-72.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2024). *Eksperimentalni kurikulum za predmet Svijet i ja*, mrežno izdanje. Preuzeto 11. rujna 2024. s

<<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Cjelodnevna-skola//Eksperimentalni-kurikulum-nastavnoga-predmeta-Svijet-i-ja-za-osnovne-skole.pdf>>.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2024). Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja, mrežno izdanje. Preuzeto 1. rujna 2024. s

<<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole/Cjelodnevna-skola/Eksperimentalni-program-Osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola.pdf>>.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2024). *Nacrt: Kurikulum nastavnoga predmeta kritičko mišljenje za osnovne škole*, mrežno izdanje. Preuzeto 1. rujna 2024. s

<<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Kriticko-misljenje/Nacrt-Kurikuluma-nastavnoga-predmeta-Kriticko-misljenje-za-osnovne-skole.pdf>>

Nacionalno vijeće za izvrsnost kritičkog mišljenja (2010). *Defining critical thinking*. Preuzeto 1. rujna 2024. s <<https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, 36(4), 411-423.

Prijic-Samaržija, S (2020). Isključuje li kritičko mišljenje povjerenje u epistemičke autoritete. *Prolegomena*, 19(1), 5-26.

Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.



Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology and Society*, 3 (2).

Trobok, M. (2019). *Ragionamento critico per insegnanti*. Rijeka: Università degli Studi di Fiume.

Zagorac, I. (2012). Kritičko mišljenje i bioetika. *JADR*, 3(5), 69-80.

Žvan, V. (2019). Electronic Media and Critical Thinking. *In Medias Res: Časopis filozofije medija*, 8(15), 2365-2374.