

Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja u poučavanju i razvijanju kritičkog mišljenja kod učenika

Jalšovec, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:666429>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-24**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Valentina Jalšovec

**KOMPETENCIJE UČITELJA PRIMARNOGA
OBRAZOVANJA U POUČAVANJU I RAZVIJANJU
KRITIČKOG MIŠLJENJA KOD UČENIKA**

Diplomski rad

Zagreb, travanj 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Valentina Jalšovec

**KOMPETENCIJE UČITELJA PRIMARNOGA
OBRAZOVANJA U POUČAVANJU I RAZVIJANJU
KRITIČKOG MIŠLJENJA KOD UČENIKA**

Diplomski rad

Mentorica rada:

doc. dr. sc. Katica Knezović

Zagreb, travanj 2023.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| Uvod..... | 1 |
| 1. Kritičko mišljenje..... | 3 |
| 1.1. Sokratova dijaloška metoda..... | 4 |
| 1.1.1. Ironija – majeutika – indukcija | 5 |
| 1.1.2. Primjena u primarnom obrazovanju..... | 7 |
| 1.2. Evokacija, razumijevanje značenja i refleksija (ERR sustav)..... | 8 |
| 1.3. Vještine kritičkoga mišljenja | 10 |
| 1.3.1. Temeljne vještine za tumačenje i donošenje zaključaka (analiza, sistematizacija, zaključivanje, argumentacija) | 12 |
| 1.3.2. Vještine potrebne za osobno poimanje sadržaja (razvoj kriterija procjene, interpretacija, samoregulacija, samoevaluacija, refleksija) | 14 |
| 1.4. Implementacija kritičkog mišljenja u škole uz međupredmetnu temu »Građanski odgoj i obrazovanje«..... | 15 |
| 2. Kompetencije učitelja za poučavanje kritičkog mišljenja..... | 18 |
| 2.1. Osobna kompetencija | 19 |
| 2.2. Komunikacijska kompetencija | 19 |
| 2.3. Socijalna kompetencija..... | 20 |
| 2.4. Analitička kompetencija | 22 |
| 2.5. Razvojna kompetencija..... | 23 |
| 2.6. Emocionalna kompetencija..... | 24 |
| 2.7. Interkulturalna kompetencija | 25 |
| 2.8. Vještine u rješavanju problema | 26 |
| 3. Cilj, problemi i metodologija istraživanja..... | 28 |
| 3.1. Cilj istraživanja i hipoteze | 28 |
| 3.2. Uzorak ispitanika..... | 28 |
| 3.3. Mjerni instrumenti i postupak istraživanja | 29 |
| 4. Rezultati istraživanja i rasprava | 30 |
| 4.1. Osobna kompetencija | 30 |
| 4.2. Komunikacijska kompetencija | 32 |
| 4.3. Socijalna kompetencija..... | 34 |
| 4.4. Analitička kompetencija | 37 |
| 4.5. Razvojna kompetencija..... | 40 |
| 4.6. Emotivna kompetencija | 43 |

| | |
|---|----|
| 4.7. Interkulturalna kompetencija | 46 |
| 4.8. Vještine u rješavanju problema | 49 |
| Zaključak | 54 |
| Literatura | 55 |
| Popis slika | 58 |
| Popis grafikona..... | 58 |
| Izjava o izvornosti diplomskog rada | 59 |

Sažetak

Cilj ovog istraživanja i rada je utvrditi koje su kompetencije potrebne za poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja učenika i koliko su učitelji primarnog obrazovanja u tomu kompetentni. U istraživanju se ispituje 8 temeljnih pedagoških kompetencija koje su potrebne za uspješnu implementaciju kritičkoga mišljenja u odgoj i obrazovanje. Provedeno je na 124 učitelja primarnog obrazovanja različitih godina radnoga staža (0-5; 6-10; 11-20 i >20) uz pomoć anketnog upitnika koji je sadržavao 49 tvrdnji i pitanja. Rezultati istraživanja su prikazani i interpretirani s obzirom na istraživačka pitanja, a ona su: postoji li značajna razlika u kompetentnosti učitelja u poučavanju kritičkog mišljenja s obzirom na godine staža i koliko su učitelji primarnog obrazovanja kompetentni u poučavanju i razvoju kritičkoga mišljenja. Analizom rezultata dolazi se do zaključka da su učitelji s duljim radnim stažem ostvareni u kompetencijama koje se mogu poboljšati jedino iskustvom i neprestanim radom, dok su učitelji s kraćim radnim stažem postigli bolje rezultate u vještinama koje se smatra imperativom suvremenoga društva, kao što su emotivna kompetencija i vještine u rješavanju problema. Rezultati upućuju na to da su mlađe generacije učitelja svjesnije potreba modernoga društva, dok su učitelji s više iskustva uspješniji u kompetencijama koje se općenito odnose na njihov pristup radu i učenicima. Zaključno, utvrđeno je da su učitelji primarnog obrazovanja u većini slučajeva pripremljeni za poučavanje i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika i kompetentni za to, te da su podosta svjesni značenja kritičkoga načina razmišljanja u suvremenome društvu.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, odgoj i obrazovanje, učitelji, primarno obrazovanje, kompetencije kritičkog mišljenja

Competences of Primary Education Teachers in Teaching and Developing Critical Thinking in Students

Summary

The goal of this research and work is to determine the critical thinking competencies of primary school teachers and to what extent they are competent in teaching and developing critical thinking. The study is based on the examination of 8 competencies that are necessary for the successful implementation of critical thinking in education and was conducted on 124 primary education teachers with different years of work experience (0-5; 6-10; 11-20 and >20) with the help of a questionnaire that contained 49 statements and questions. The results of the research are presented and interpreted with regard to the research questions, which are: is there a significant difference in the competence of teachers in teaching critical thinking with regard to years of experience, and how competent primary education teachers are in teaching and developing critical thinking. The analysis of the results leads to the conclusion that teachers with longer working experience are more accomplished in competencies that can only be improved through experience and constant work, while teachers with less working experience achieved better results in skills that are considered imperative in modern society, such as emotional competence and skills in solving problems. Furthermore, the results indicate that younger generations of teachers are more aware of the needs of modern society, while teachers with more experience are certainly more successful in the competencies related to their approach to work and students in general. In conclusion, it was determined that primary education teachers are in most cases prepared and competent for teaching and developing critical thinking in students, and that they are mostly aware of the importance of critical thinking in modern society.

Key words: critical thinking, education, teachers, primary education, critical thinking competencies

Uvod

U suvremeno doba jedna od najvećih kvaliteta, ali i imperativa svakog pojedinca, jest samo njemu svojstven način razmišljanja. Kritičko preispitivanje, promišljanje i analiziranje svijeta oko sebe u ovo je vrijeme krucijalna vještina koja bi se trebala usavršavati već od najranije dobi. U obrazovnome sustavu kritičko mišljenje još uvijek ima podređen položaj jer njegovo poučavanje u primarnom obrazovanju od učitelja zahtijeva dodatan napor te integraciju u sve nastavne predmete. Sukladno tome, u školama se pridaje sve manje važnosti kritičkom načinu promišljanja, pa se zbog toga nastava bazira na iznošenju činjenica, a to učenike pretvara u pasivne članove zajednice. Informacije koje su iznesene pred njih smatraju se točnima jer se vjeruje autoritetu i ne preispituje se autentičnost iznesenih tvrdnji.

Council of the European Union (2016) u svojim smjernicama za razvoj kritičkoga mišljenja i medijske pismenosti navodi važnost unapređenja kritičkoga mišljenja u obrazovnim ustanovama u svrhu razvoja pojedinaca koji su u mogućnosti razaznati razlike između činjenica i mišljenja i koji reflektivno i na kritički način promišljaju o ponuđenim informacijama, posebice onima ponuđenima od strane medija. U hrvatskome obrazovnom sustavu međupredmetne teme »Građanski odgoj i obrazovanje« i »Učiti kako učiti« (2019) zahtijevaju od učitelja da kod učenika razvijaju vještine prosudbe i kritičkoga razmišljanja potrebne za bolje i lakše funkcioniranje u pluralističkom i demokratskom društvu. Glavna je svrha tih međupredmetnih tema pružanje mogućnosti učenicima da se razvijaju u samostalne i aktivne demokratski obrazovane građane.

Sukladno tim aktualnim prijedlozima nacionalnih i europskih ustanova za obrazovanje (CEU, 2016, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2019), jasno je vidljivo da je kritički način razmišljanja i njegovo poučavanje i razvijanje kod učenika već od primarnog obrazovanja vrlo relevantna tema u suvremenom odgoju i obrazovanju te da se puno napora ulaže u njezinu implementaciju u školstvo. Naravno, glavni čimbenici koji su zaduženi za integraciju i standardizaciju kritičkoga načina razmišljanja u obrazovnim ustanovama su učitelji. Njihove kompetencije i znanja u tome području, to jest vještina kritičkoga razmišljanja, glavni je parametar prema kojima se može procijeniti uspješnost integracije i realizacije kritičkoga promišljanja u primarnom obrazovanju. Stoga je glavna tema ovog empirijskog diplomskog rada utvrditi koje su kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u poučavanju i razvijanju kritičkoga mišljenja učenika i koliko su učitelji svjesni kompetencija koje su im potrebne za

rad te primjenjuju li svoja znanja i vještine poučavanja u svrhu razvoja kritičkoga mišljenja kod učenika primarnog obrazovanja.

1. Kritičko mišljenje

Postoji puno definicija kritičkoga mišljenja, što zapravo ne čudi jer je sama esencija kritičkog mišljenja aktivno i ustrajno pronalaženje dokaza i istinitih tvrdnji te propitivanje i analiziranje ponuđenih iskaza u svrhu pronalaska optimalne istine koja je potkrijepljena iskazima i dokazima koji potpomažu istinitost određene tvrdnje ili vjerovanja (Dewey, 2012, str. 4; prema Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017, str. 112). Prema tome, kritičko mišljenje je izrazito kompleksan proces koji se treba učiti jer nije urođen i nije svojstven i rafiniran kod pojedinaca. Kritičko mišljenje se sastoji od mnoštva procesa koji zahtijevaju određene metalne sposobnosti individue. Neke od njih su analiziranje i vrednovanje tvrdnji, usporedba različitih iskaza, pronalaženje objašnjenja i dokaza za pokrjepu tvrdnji, argumentiranje, samostalno donošenje odluka, postavljanje svrsishodnih pitanja i zauzimanje osobnog stava kod obrane donesenog mišljenja (Buchberger, 2012, str. 16; Buchberger, 2019, str. 56).

Kritičko se mišljenje može sagledati s dva gledišta – kao dio filozofije i kao dio psihologije. S jedne strane, kod filozofije, točnije kod područja logike, uporaba kritičkoga mišljenja zasniva se na logičkoj analizi argumenata i dolaženju do legitimnih zaključaka te ono vuče korijene još od antičkih filozofa (Buchberger, 2019, str. 56; Bušljeta Kardum, 2020, str. 473). S druge strane, psihološko je kritičko mišljenje dio kognitivne psihologije te je zasnovano na analizi misaonih obrazaca koje prosuđujemo i vrednujemo kao dio analize empirijskih istraživanja (Bušljeta Kardum, 2020, str. 473). Poželjno je da oba načina kritičkoga razmišljanja, filozofski i psihološki, integrirano služe individui u svakodnevnome životu kao primaran način donošenja odluka. U suvremenome svijetu, zbog velike rasprostranjenosti raznovrsnih medija, ogromna je količina ponuđenih informacija. Stoga je važna sposobnost kritičkoga promišljanja, kod odabira onih informacija koje su relevantne i istinite, a to je pravi izazov za svakog pojedinca.

Kritičko bi mišljenje trebalo poslužiti kao alat koji potiče na veću efikasnost u radu i koji pomaže kod raspoznavanja svijeta (Radovan Burja, 2011, str. 46). Razvijanjem i konstantnom upotrebom kritičkoga mišljenja u svakidašnjem životu, pojedinac posve svjesno, jer je kritički način razmišljanja vještina koja se uči, olakšava samome sebi razvoj njegova osobnoga pogleda na svijet, a učestalom primjenom kritičkoga načina razmišljanja ono postaje automatiziran čin koji je primjenjiv u svim segmentima misaonih procesa individue.

Sukladno tome, kritički bi se način razmišljanja trebao učiti od najranije dobi kako bi djeca što prije automatizirala i usvojila takav način promišljanja. Kritičko je mišljenje sredstvo uz pomoć kojeg mislilac poboljšava kvalitetu njemu svojstvenoga razmišljanja i uz koje

individua ne pristaje na intelektualne standarde koji su postavljeni kao uobičajeni, nego zauzima svoj stav te oblikuje inventivne i imanentne konstatacije koje su istovjetne s obrascima njemu svojstvenog promišljanja (Paul, Elder, 2004, str. 3). Naravno, mišljenje individue ne mora nužno biti različito od mišljenja većine kako bi postojao dokaz da je posrijedi kritički način razmišljanja. Bit je kritičkoga razmišljanja individuu potaknuti na promišljanje o pročitanoj ili viđenom, inspirirati nov smjer sagledavanja, zapravo, shvatiti da uvijek postoji više puteva dolaženja do zaključka i da ne postoji univerzalna istina, proširiti svjetonazor i zaključno, ohrabriti individuu da pronade svoju ulogu i mjesto u svijetu.

1.1. Sokratova dijaloška metoda

Sokrat (469. – 399.) je u svoje vrijeme sunarodnjake također poticao da pronađu svoje mjesto u svijetu i to na izrazito jednostavan i, iz današnje perspektive, banalan način postavljanjem uzročno-posljedičnih pitanja koja su bila povezana sa svakidašnjim situacijama i problemima. On se smatra začetnikom filozofije morala (etike), ali i začetnikom kritičkoga načina razmišljanja. Zahvaljujući njegovu učeniku Platonu, znamo za njega i to da je imao velik utjecaj na svoje sunarodnjake. Iako Sokrat nije ništa napisao, na temelju onoga što znamo o njemu, postavio je kamen temeljac za filozofsko promišljanje morala (etike). Sokrat je koristio dijalošku metodu, metodu razgovora sa svojim sugrađanima. Ta metoda je specifična po tome što od sugovornika traži aktivno sudjelovanje u pronalasku rješenja. Primijenjeno u školi, to znači da od učenika traži uključenost u traženju odgovora na pitanje i potiče ga da sam bude dio procesa otkrivanja, umjesto da bude pasivan slušač i promatrač kod prezentacije određenog gradiva (Zorić, 2008, str. 27). Uz to su dječja znatiželja i učestalo postavljanje pitanja (Zašto...? Kako...?) odličan povod za poticanje filozofskih rasprava i dijaloga koji su temeljeni na svakodnevnim situacijama u razredu, a njihova je glavna zadaća poticanje znatiželje kod učenika (Ćurko, 2017, str. 177-178).

Sokratova dijaloška metoda se temelji na tome da se pretpostavke, koje prema mišljenju individue ne iziskuju nepotrebno provjeravanje ili preispitivanje, nego se smatraju ustaljenim i općeprihvaćenim mišljenjem, prikažu kao polazišta ispostave novoga suda donesenoga na temelju ispitivanja moguće zablude koja je prvotno bila neproblematičan čimbenik u očima određene individue (Zorić, 2008, str. 29). Sokrat je svoje suvremenike ispitivao o svakodnevnim pojavama te im je u razgovoru skretao pažnju na rupe u njihovu znanju i pokušavao im je prikazati koliko proturječnosti zapravo ima u njihovim spoznajama i

poimanjima. Sokratova dijaloška metoda je u današnje vrijeme poznata pod nazivom dijalektika. »Dijalektika je dijalogika u kojoj se posredstvom razgovora i raspravljanja dolazi do biti 'stvari' u svakom pojedinom slučaju« (Zorić, 2008, str. 28). Prema tome, glavni cilj koji je Sokrat želio je da se uz vođeni razgovor, koji se temeljio na postavljanju pitanja s njegove strane, dođe do pojmovnog određenja, do definicije stvari. Njegova dijaloška metoda i način konverzacije zasnovani su na tri stupnja: ironija, majeutika i definicija pojma, to jest indukcija (Zorić, 2008, str. 28).

1.1.1. Ironija – majeutika – indukcija

Ironija, koja je prvi stupanj Sokratove dijaloške metode, u ovome bi se slučaju mogla poistovjetiti i sa sumnjom, jer tek kada se pojavi sumnja, um se postavlja u stanje istraživanja i tek tada nastupa žed̄ za otkrivanjem istine. Sokrat je tako razgovarao sa svojim suvremenicima. Metodički je pročistio teren za sugovornika uz pomoć ironije i sumnje te ga je postavio u stanje limba, što mu je omogućavalo pronalazak i preispitivanje istine (Zorić, 2008, str. 28).

Kod Sokrata je traganje za znanjem jedinstveno i u potpunosti subjektivno za svaku individuu. To stečeno znanje svome vlasniku pruža mogućnost odmaka od vanjskih utjecaja i autoriteta (Perović, 2015, str. 8). Da bi građane potaknuo na razmišljanje, na viđenje stvari onakvih kakve one stvarno jesu, i na traganje za subjektivnom istinom, Sokrat se kao prvim korakom u svojoj dijaloškoj metodi koristi ironijom – sugovorniku pokušava ukazati na to da drugi ljudi imaju svoje osobne stavove i vjerovanja i da tuđe mišljenje ne treba nužno biti točno. Ljudi su po prirodi povodljiva bića, a u Sokratovo vrijeme jedini izvor informacija su bila tuđa mišljenja i njihova viđenja svijeta.

Sokratova krilatica »znam da ništa ne znam« bila je temelj za početak subjektivnog viđenja okoline, a samim time i kritičkoga mišljenja. Iako bez vanjskih utjecaja ne bi ni postojalo subjektivno mišljenje, ne bi se imalo na temelju čega izgraditi ni s nečim usporediti, Sokrat svoje sugovornike potiče na razmišljanje koje omogućava odjeljivanje vanjskih utjecaja od osobnoga mišljenja i spoznaja. Sokrat je ispitivanjem sugovornika poticao na aktivno razmišljanje, a samim time je počeo buditi sugovornikovu svijest o svijetu i njemu samom. On pokušava uputiti na to da je većina znanja koje pojedinac posjeduje uvjetovano predrasudama. Već u prvom Sokratovu koraku ispitivanja, koji vodi prema formiranju

vlastitoga mišljenja, ironiji, može se pretpostaviti da je samosvijest zaista glavni aspekt koji služi u formiranju vlastitoga suda i određenju pojma.

Da bi se formirala nova subjektivna istina i novi sudovi, Sokrat samosvijest individue pobuđuje pomno koncipiranim pitanjima gdje očekuje kratke odgovore, upravo zato što kratki odgovori, da ili ne, ostavljaju malo mogućnosti za dvojbu. Tako je sugovornik prisiljen dati potvrđan ili niječan odgovor i u narednim pitanjima potkrijepiti svoje izjave ili pak shvatiti njihovu netočnost te doći do optimalnog subjektivnog rješenja problema. Taj način ispitivanja koji je Sokrat prakticirao zove se majeutika, što zapravo označava porodiljsku vještinu (Zorić, 2008, str. 29). Porodiljska vještina se odnosi na to, što se pitanjima koja Sokrat postavlja, istina izvlači iz sugovornika kao što primalja izvlači dijete iz rodilje (Hrvatska enciklopedija, pristupljeno 21.03.2022). To zapravo oslikava Sokratov pristup prema sugovornicima, u kojima je htio potaknuti stvaranje novoga pogleda na svijet, probuditi u njima novu samosvijest, novo shvaćanje vlastitoga okruženja.

Svojim pitanjima Sokrat je sugovornika želio potaknuti na razmišljanje o samome sebi i o osobnom shvaćanju svijeta. Želio je da se istina stvori u subjektivnoj svijesti i otkrije što postoji po sebi i za sebe. Sokratova ironija se zbog svog potkrjepljujućeg i osnažujućeg pristupa stoga smatra pedagoškom djelatnošću i to sasvim opravdano, jer je glavni cilj njegove metode pružanje mogućnosti za osobni napredak (Ćurko, 2017, str. 23). Sukladno tome, Sokrat je pokušavao da sugovornik sam dođe do svoje istine i da sam otkrije i spozna, a naposljetku i stvori svoju svrhu, ali i svrhu svijeta u kojem se nalazi te kako da svoju svrhu integrira s postojećim društvenim normama i pravilima (Zorić, 2008, str. 29). Prema tome, polazište svih Sokratovih dijaloga bila su opće ustaljena vjerovanja i norme koje su bile ključan aspekt društva.

U finalnoj fazi Sokratove dijaloške metode dolazi se do definicije pojma koji je prvotno bio zasnovan na obmanjivim i varljivim opažanjima (Zorić, 2008, str. 30). Proces spoznaje odvija se tako da se polazi od pojedinačnoga i poznatoga, a dolazi se k općem pravilu, što je zapravo i produkt koji se stječe uz pomoć dijaloške metode.

Metoda indukcije zasniva se na logičkom zaključivanju, jer je proces koji vodi do zaključka ništa drugo doli povezivanja već poznatih sudova u jednu opće primjenjujuću istinu. Svaka individua ima svoj način logičkoga zaključivanja jer svatko ima drukčije prioritete i težnje u životu. Sokrat je za svoje sugovornike bio samo sredstvo uz koje su oni sami dolazili do svoje istine, a uz to je i Sokrat sam učio nove pojmove te dolazio do svoje istine. Kada se kaže da Sokrat nije bio učitelj, to se stvarno i misli jer on svojim sugovornicima nije predavao i

prenosio svoja znanja, nego ih je usmjeravao k tome kako samostalno promišljati i kako stvoriti svoje pojedinačno i subjektivno poimanje stvarnosti. »U krajnjoj liniji, radi se o zajedničkom supstratu i istom osnovnom etičkom pojmu: pojmu samosavladvanja koji počiva na razumskoj spoznaji« (Škuljević, 2007, str. 552).

1.1.2. Primjena u primarnom obrazovanju

Školski se sustavi još uvijek temelje na usvajanju gradiva koje je percipirano kao kratkotrajno i prolazno, što nažalost dovodi do nedostatka razvoja vještina potrebnih za izražavanje mišljenja i još važnije, vještina razmišljanja o mišljenju (Ćurko, 2017, str. 76). Nasuprot tome, Sokratova dijaloška metoda ima nekoliko elemenata kritičkoga mišljenja koji su za učenike primarnog obrazovanja shvatljivi s obzirom na njihove kognitivne mogućnosti i sposobnosti, ali su isto tako stimulirajući te potiču razvoj osobnih intelektualnih potencijala. Analiziranje tvrdnji, pronalaženje opravdanja za tvrdnje, primjećivanje nedostataka tvrdnji i aktivan stav prema spoznaji nužni su čimbenici dijaloške metode i to su, u narativu obrazovanja, odgojno-obrazovni ishodi nastavnoga sata koji se postižu primjenom Sokratove dijaloške metode (Buchberger, 2012, str. 24). Također, uz pomoć ove metode kod učenika se, uz usmjeravanje na samostalno i neovisno mišljenje, kultivira mudrost i poboljšava način na koji učenici donose odluke.

Dijaloška metoda je, s obzirom na mogućnosti načina provedbe u nastavi, najlakši način na koji se učenike može uvesti u oblike i načela kritičkoga mišljenja. I to stoga što je ova metoda koncipirana na pitanjima od strane učitelja, učeniku koji nije samo slušatelj nego aktivan sudionik rasprave, jer ga potiče na promišljanje o izrečenom i u kontekstu nastave, potiče na aktivno raspravljanje i istinsko shvaćanje nastavnoga gradiva. Iako u principu ova metoda ne iziskuje puno pripreme od strane učitelja, ona je uistinu višeslojan i složen dio nastavnoga sata gdje se od učitelja očekuje da stimulira, usmjerava, navodi i pridobiva učenike u traženju rješenja, umjesto jednostavnoga prezentiranja nastavnoga gradiva. Učitelj bi u razrednom okruženju trebao biti voditelj rasprave i koordinator nastavnoga procesa, ali s podređenom ulogom, dok je glavni fokus rješavanja problema i iznošenja ideja usredotočen na učenika i na njegovo koncipiranje i predočavanje iznesene tvrdnje ili konstatacije od strane učitelja.

Osnovna zadaća te metode u primarnom obrazovanju jest zapravo poticanje učenika na razmišljanje, cijenjenje i razumijevanje vlastitoga suda, ali i tuđega suda, adaptacija i automatizacija kritičkoga načina razmišljanja u svakodnevnome životu, cijenjenje vrijednosti

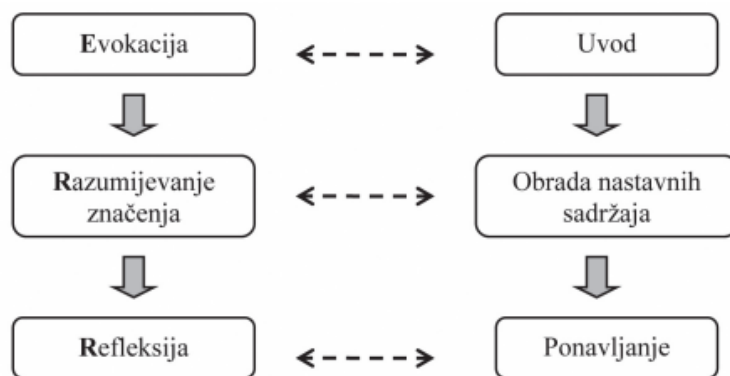
strpljivoga rada, pravednosti, humanosti i istine (Radovan-Burja, 2011, str. 50). Drugim riječima, svrha Sokratove dijaloške metode u obrazovanju jest odgoj u najširem smislu pojma, gdje je završni produkt cjelovita, samosvjesna i savjesna individua koja postaje aktivnim članom zajednice (Koludrović, Ercegovac, 2010, str. 428).

Sokratova je metoda u uskoj povezanosti s konstruktivistički orijentiranom nastavom, koja je početna točka poučavanja kritičkoga mišljenja kod učenika. U konstruktivistički orijentiranoj nastavi, individualno je znanje konstruirano s obzirom na okolinske uvjete i interakcije, a sukladno tomu, ono je i kulturološki uvjetovano (Maras, Topolovčan, Matijević, 2018, str. 563). Prema tome, nemoguće je da shvaćanje predstavljenoga problema, to jest nastavnoga gradiva bude shvaćeno na iste način tijekom nastavnoga procesa. Učitelji bi u skladu s time trebali prilagoditi očekivanja ishoda s obzirom na svakog učenika i s obzirom na učeničke individualne percepcije zbilje. U suvremenom odgoju i obrazovanju evokacija, razumijevanje značenja i refleksija (ERR sustav) način je na koji se Sokratova dijaloška metoda, ali i kritičko mišljenje općenito, uspješno mogu integrirati u nastavne satove.

1.2. Evokacija, razumijevanje značenja i refleksija (ERR sustav)

ERR sustav temelji se na tri faze: evokacija, razumijevanje značenja i refleksija (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 169). Glavna zadaća toga sustava je da u učenika potakne aktivno i iskustveno učenje, razumijevanje naučenoga, dubinsku obradu informacija, snalaženje u neznanim situacijama i zaključno, kritičko mišljenje (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 169). Budući da je primarno obrazovanje trenutno najviše usredotočeno na teoretsko znanje i učenje prema modelu, ERR sustav nudi mogućnost za integraciju kritičkoga i iskustvenoga učenja u skladu s nastavnim etapama sata, što učiteljima pruža bolji uvid, ali i znanje o načinima poučavanja za kritičko mišljenje i to već u primarnom obrazovanju.

Slika 1 prikazuje kako su tri navedene etape ERR sustava, evokacija, razumijevanje značenja i refleksija poistovječene s tri glavne faze svakoga nastavnoga sata, uvodom, glavnim dijelom, to jest obradom nastavnih sadržaja i s ponavljanjem nastavnoga gradiva, to jest završnim dijelom sata.



Slika 1. Korelacija nastavnih etapa ERR sustava s etapama nastavnog sata (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 169)

Prva nastavna etapa ERR sustava, evokacija, temelji se na motivaciji za novu nastavnu jedinicu tako da se prisjeća već naučenoga gradiva, a istodobno se utvrđuje poznato i to aktivnim sudjelovanjem učenika u otkrivanju nove nastavne teme (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 170). Sve to u svrhu stimuliranja iskustvenoga učenja, za koje bi se moglo reći da je u ovome okviru koncipirano u skladu s učenjem empirista gdje se na subjekt učenja gleda kao na *tabulu rasu*, te se svako novo učenje smatra nadogradnjom na već otkriveno životno iskustvo. Glavno pitanje koje se kod učenika u ovoj fazi treba pobuditi i inicirati jest: »Što već znam o tome?« (Urbanc, Kletečki Radović, 2006, str. 361). Kada učenici uvide da je njihovo mišljenje i znanje poželjan sudionik aktualne rasprave, usporedno s time raste i njihova motivacija i zanimanje za subjekt učenja, što bi trebao biti zapravo krajnji cilj uvodne etape nastavnoga sata.

U drugoj fazi ERR sustava koji se naziva razumijevanje značenja, učenika se detaljnije upoznaje s novim gradivom analiziranjem teksta i tematskom prezentacijom različitih oblika (Terzić, 2012, str. 48). Učitelj bi u toj etapi trebao biti podrška učenicima u otkrivanju novog sadržaja tako da možebitna nerazumijevanja teme učenicima približi i da im na neinvazivan način otkrije uvid u njihov način razmišljanja i shvaćanja, to jest da učenicima razbistri njihovo samostalno razumijevanje nove nastavne teme. Također, bitna je zadaća učitelja da u učenika zadrži motivaciju koja se pobudila u fazi evokacije i da poveća njihovo zanimanje za otkrivanjem novoga i nepoznatoga (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 170). Učenicima bi u ovoj fazi sustava glavno pitanje trebalo biti: Kako da otkrijem koja je bit nepoznatog?

U tom dijelu sata, refleksiji, glavni je fokus na tome da učenici detaljnije upoznaju i shvate kako svoje već stečeno znanje povezati s novim znanjem i kako ga ukomponirati u svoje

mentalne mape samorazumijevanja. Ta etapa ERR sustava ima nekoliko ciljeva koje bi učenici trebali savladati i koji se mogu poistovjetiti s ishodima, a to su povezivanje znanja i dolaženje do trajnog učenja, to jest znanja, samostalno izražavanje koje je uvjetovano proširivanjem rječnika i razvoj suradničkog učenja (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 170). Pitanje koje bi učenici u toj fazi trebali sami sebi postaviti jest: Kako mogu poznato povezati s nepoznatim?

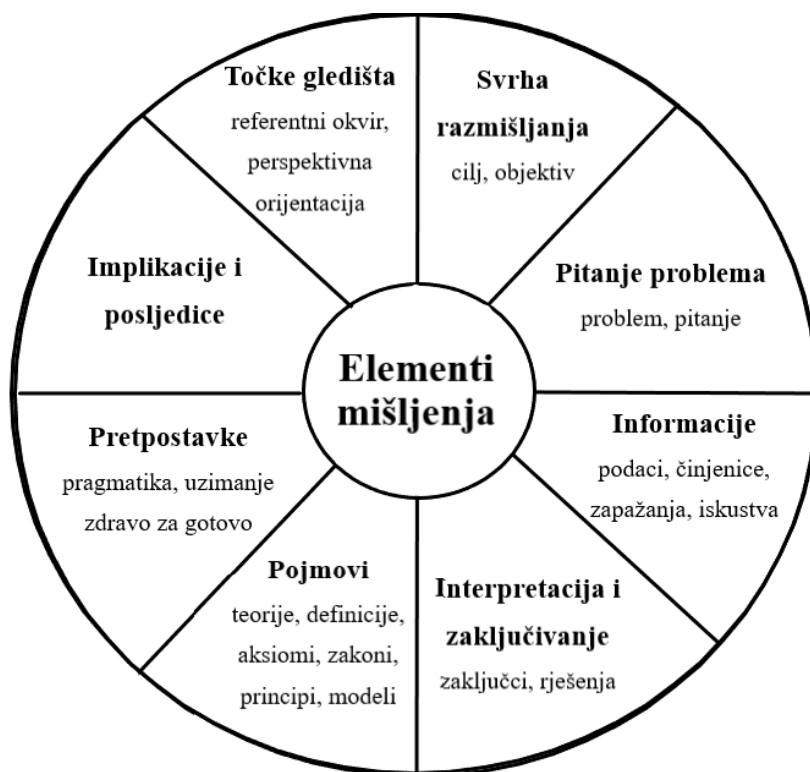
Spajanje tradicionalne nastave koja je temeljena na činjeničnom znanju s jednom vrstom progresivne i suvremene tehnike za razvoj kritičkoga mišljenja, kao što je to ERR sustav, omogućilo bi učenicima da u većini nastavnih jedinica pronađu motivaciju za učenje. Nažalost, u trenutnom školstvu nedostaje učeničke motivacije za stjecanjem novih znanja. Učenici bi uz takav nov koncept nastave mogli postati inicijatori svoje vlastite želje za učenjem. ERR sustav je problemski orijentirana nastava te ima aktivan pristup učenju gdje je u središtu procesa učenja učenik i izražavanje njegovih viđenja i rješavanja problema. Prisjećanje već poznatoga znanja, razumijevanje novoga znanja i integracija oba znanja srž su ERR sustava i način na koji se u učenika već u primarnom obrazovanju može inicirati kritički i reflektivni način razmišljanja. Sukladno tome, glavna svrha cjelokupne ideje ERR sustava bila bi razumijevanje vlastitoga načina razmišljanja, što bi značilo smisleno stvaranje poveznica između informacija i stvaranje trajnoga i kvalitetnoga znanja (Terzić, 2012, str. 49). Uz primjenu ERR sustava, u učenika se već od primarnog obrazovanja razvijaju vještine kritičkoga mišljenja koje su u suvremenome društvu jedne od ključnih kompetencija, s obzirom na količinu ponuđenih informacija i očekivanja društva da se te informacije smisleno i logički procesuiraju.

1.3. Vještine kritičkoga mišljenja

Budući da je težnja prema kritičkom načinu razmišljanja sve više izražena u svakodnevici, primarne se vještine kritičkoga mišljenja uspostavljaju kao imperativ suvremenoga društva. U užem smislu, kritičko mišljenje doprinosi ostvarivanju odgojno-obrazovnih postignuća, ono je sredstvo uz koje se primarno i prvotno razvija razumijevanje, primjena, analiza, vrednovanje i naposljetku stvaranje nastavnoga sadržaja (Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017, str. 113). U fokusu je razvoj vještina kritičkoga mišljenja ponajprije u primarnom obrazovanju, jer se tek uz dobru podlogu može postaviti put prema dugotrajnijem i u svakom trenutku primjenjivom znanju.

Da bi stečeno znanje, ali i donošenje odluke, bilo u skladu s univerzalnim i intelektualnim zakonima razmišljanja, trebalo bi pred sobom imati naredne elemente mišljenja: svrhu razmišljanja, pitanje problema, informacije, interpretaciju i zaključivanje, pojmove, pretpostavke, implikacije i posljedice te točke gledišta (Paul, Elder, 2004, str. 4).

Slika 2 prikazuje navedene elemente mišljenja i kako svaki od njih pridonosi formiranju mišljenja. Svrha razmišljanja se odnosi na to što se želi postići, što se želi dobiti razmatranjem problema, a kada se odredi glavni problem, gleda se koje informacije su potrebne i dostupne za ostvarenje toga cilja te kako se te informacije mogu interpretirati – postoji li više načina na koji bi se moglo doći do rješenja (Paul, Elder, 2004, str. 4). Kada se odredi problem razmišljanja i informacije koje će biti korištene u svrhu istog, određuje se glavna ideja i koncept koji će se koristiti kako bi se došlo do nove spoznaje. Misliilac bi također trebao biti svjestan da je moguće stvaranje pretpostavka, koje bi mogle na neki način utjecati na ishod, te bi njegova istinitost njihovom primjenom mogla biti ugrožena. Da bi se izbjeglo stereotipiziranje, potrebno je jasno odrediti pitanja koja trebaju odgovor te uvijek posegnuti za više načina promatranja, to jest točaka gledišta, koje bi mogle pridonijeti kvalitetnijoj obradi određene misli. Na kraju misaonoga procesa, važno je sagledati sve moguće implikacije, pozitivne i negativne, koje su proizašle iz procesa, kako bi završni produkt bio što raznovrsniji i općenito primjenjiv (Paul, Elder, 2004, str. 4). Ovi elementi mišljenja bi, prema tome, trebali biti osviješteni kod kritičkih misliilaca, da bi razmišljanje dobilo svoju svrhu. Bez svrhe, kritičko razmišljanje gubi svoju iskonsku intenciju i bit, koja je traženje istine relevantnih problema.



Slika 2. Elementi mišljenja (Paul, Elder, 2004, str. 4)

Kritički mislioci uvijek traže jasne, točne, precizne, relevantne, logične i poštene informacije. Uz to, oni su samodisciplinirani i samoupravni u traženju izvjesnih istina, zapovijedaju uporabom stečenih znanja, ne pristaju na standarde postavljene od strane okoline te uspješno prevladavaju uređen i izvorni egocentrizam i sociocentrizam (Paul, Elder, 2004, str. 3). Prema tome, cilj je primarnog obrazovanja osposobiti učenika da traži relevantne i istinite informacije, a samim time i razviti vještine za tumačenje i donošenje zaključaka i vještine potrebne za osobno poimanje sadržaja.

1.3.1. Temeljne vještine za tumačenje i donošenje zaključaka (analiza, sistematizacija, zaključivanje, argumentacija)

Temeljne vještine za tumačenje i donošenje zaključaka su skup vještina kojima je glavna svrha dolazak do rješenja te obrazloženje završne misli. Te vještine su izrazito zastupljene u školi te je njihov razvoj svakako u fokusu učitelja. Vještine koje se nalaze u ovome skupu su analiza, sistematizacija, zaključivanje i argumentacija.

Analiza je vještina koja se definira i temeljito upoznaje u svim predmetima u školi. Identifikacija odnosa među konceptima, uspoređivanje i prepoznavanje pojmova, razlikovanje

bitnih i nebitnih informacija unutar zadanog konteksta, razlikovanje činjenica i vrijednosti su vještine koje se svakodnevno koriste kod donošenja zaključaka i općenito svrsishodnog učenja (Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017, str. 113-114). S druge strane, ona se koristi i u definiranju pojmova i određivanja uloge koju različiti pojmovi i izrazi imaju, u svrhu obrazloženja i argumentiranja vlastitoga zaključka (Facione, 1990, str. 7). Prema tome, analizom se dolazi do definiranja problema, ali i do njegova razrješenja, te je ova vještina zbog svoje svestrane i učinkovite primjene redovit gost obrazovnoga procesa.

Nastavno na vještinu analize, sistematizacija je zaslužna za razabiranje podataka, tako da se ponuđene informacije podijele prema nekim internalnim ili/i eksternalnim kriterijima, koji u procesa razmišljanja stavljaju fokus na ono potrebno za donošenje odluke. Određivanje korisnoga načina sortiranja i klasificiranja informacija prema određenim kriterijima uvelike olakšava donošenje odluka i zaključaka (Facione, 1990, str. 7). Također, sistematizacijom se već stečena iskustva i informacije mogu rasporediti u mentalnoj mapi mislioca, kako bi svaki naredni proces razmišljanja bio lakši i učinkovitiji.

Nakon analize i sistematizacije dolazi zaključivanje, kako bi se stvorio stav koji je potkrijepljen činjeničnim znanjem. Ono uključuje obrazlaganje na temelju logičkih zaključaka i utvrđivanje koji je zaključak najviše vjerojatan i postojan s obzirom na pridružene informacije (Facione, 1990, str. 9). Vještina zaključivanja svojstvena je svim ljudima, ali se bez obzira na to njezina pravilna i svrsishodna upotreba svakodnevno treba vježbati uz pomoć zadataka koji zahtijevaju različite vrste zaključivanja, kao što su analogno, aritmetičko, znanstveno ili dijalektičko rasuđivanje (Facione, 1990, str. 9). Cilj je stvoriti egzaktnu i ispravnu zaključku, koji se uvijek mogu potkrijepiti suvislim tvrdnjama i činjenicama.

Kod zastupanja vlastitoga zaključka, potrebna je vještina argumentacije. Ona se temelji na opravdanju stavova i gledišta te je zapravo na neki način sinteza cijeloga procesa zaključivanja (Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017, str. 114). Argumentiranje se potiče kod učenika svakodnevno te je ključna sastavnica procesa odgoja i obrazovanja. Ono može biti pozitivno, kada se zastupa vlastita tvrdnja, ali može biti i negativno, kada se osporava tuđe gledište, koje se kosi s osobnim zaključcima. U vještinu argumentacije su također uključeni svi dodatni zaključci i viđenja koja su u mogućnosti još više potkrijepiti vlastiti zaključak, a do njih se dolazi otvorenom raspravom u svrhu učenja otkrivanjem na nastavnom satu.

Navedene vještine se mogu naučiti, nisu predodređene za svaku individuu i njihova se pravilna uporaba uči u cijelom odgojno-obrazovnom procesu, u kontrastu su s narednim setom vještina, onih potrebnih za osobno poimanje sadržaja, gdje je proces razmišljanja u

potpunosti subjektivan i ovisi o osobnim kompetencijama koje nastaju internim djelovanjem, to jest, ne uče se.

1.3.2. Vještine potrebne za osobno poimanje sadržaja (razvoj kriterija procjene, interpretacija, samoregulacija, samoevaluacija, refleksija)

Vještine potrebne za osobno poimanje sadržaja su interpretacija, samoevaluacija, refleksija, samoregulacija i razvoj kriterija procjene. To su vještine koje se ponajprije odnose na procjenu i primjenu vlastitoga iskustva. Njihova je najvažnija zadaća ta da one služe u svrhu stjecanja i stvaranja osobnoga i nadasve subjektivnoga, jednoj osobi svojstvenoga doživljaja i svojstvenih misli. Završni produkt kritičkoga promišljanja ovisi o osobnim kompetencijama u ovladavanju navedenih vještina, jer je kod formiranja novih mišljenja uvijek polazišna i završna točka određena individua koja provodi proces evaluacije ponuđenoga sadržaja.

Razvoj kriterija procjene jest vještina koja se u većini slučajeva rabi na samome početku misaonoga procesa, jer je ona zapravo način na koji se pojednostavljuje tijekom razmišljanja. Ono se ostvaruje otkrivanjem i opisivanjem sadržaja, ali prije svega se realizira obraćanjem pozornosti na sastavne čimbenike postupaka, vrijednosti, pravila i postupaka koji su izraženi u komunikacijskim sustavima te se temelje na općeprihvaćenim ili osobno prihvaćenim konvencijama i normama (Facione, 1990, str. 7). Ta vještina, prema tome, u potpunosti ovisi o trenutnome stanju subjekta i o makro- i mikrookruženju, koje je utjecalo ili utječe na razvoj interpretacijskih vještina učenjem po modelu.

Vještina koja je također stvorena i oblikovana pod velikim utjecajem okolinskih čimbenika jest interpretacija te se odnosi na kategorizaciju sadržaja, kako bi fokus razmišljanja bio na određenim svojstvima; na dekodiranje svojstvenog sadržaja; te na objašnjavanje priloženih informacija vlastitim riječima (Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017, str. 13-14). Na vještinu interpretacije je moguće jako utjecati, ali je opet, s druge strane, nemoguće utjecati na nju. Ona se ponajprije odnosi na shvaćanje različitih iskustava, situacija, podataka, događaja, pravila, kriterija ili postupaka (Facione, 1990, str. 6).

Naredna vještina koja je sastavni dio osobnoga poimanja sadržaja jest samoregulacija. Važna stavka te vještine jest ta da je bez samoregulacije, to jest propitivanja odabranog puta razmišljanja i procjene, dolaženje do solidnih i relevantnih zaključaka besmisleno. Uz implementaciju samoregulacije u proces kritičkoga razmišljanja, individua je sposobna nadgledati i ispraviti pogreške te usmjeriti tijekom svojih misli i zaključivanja, kako bi

nusproizvod bio istinit, ispravan i mjerodavan (Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017, str. 13-14).

Vještina koja je u uskoj povezanosti sa samoregulacijom jest samoevaluacija. Samoevaluacija omogućava samosvjesno nadziranje vlastite kognitivne aktivnosti i segmenata zastupljenih u odabranim aktivnostima primjenom vještina analize i procjene u svrhu inferencijalne prosudbe individualnih postupaka (Facione, 1990, str. 10). Ona uključuje koherentnost i simultanu implementaciju već stečenih vještina provjere i analize, ali naravno, na samome sebi. Također obuhvaća samoispitivanje i reviziju vlastitih postupaka u svrhu otkrivanja eventualnih pogrešaka ili nedostataka, te ispravljanje i otkrivanje uzroka nastalih pogrešaka u procesu evaluacije (Facione, 1990, str. 11).

Nastavno na vještinu samoevaluacije, refleksija je vještina koja je pod velikim utjecajem vlastitih sposobnosti i stečenih vještina. Temelji se na promišljanju o vlastitom razmišljanju i validaciji dobivenih rezultata na temelju osobnih predodređenih kriterija evaluacije (Facione, 1990, str. 10). Važna je karakteristika refleksije ta što se uz metakognitivnu samoprocjenu mišljenja pokušava odagnati čimbenike koji utječu na stvaranje stereotipa, predrasuda i onih koji ograničavaju nečiju racionalnost u prosuđivanju (Facione, 1990, str. 10-11). Vještina refleksije također kod mislioca pobuđuje promišljanje o vlastitim motivacijama i vrijednostima, čija je promjena moguća u svakom novom procesu promišljanja.

Ovih devet navedenih vještina ključne su sastavnice kritičkoga načina razmišljanja i srž su kompetencija za njegovo poučavanje u školama. Njihova bi se primjena i razvoj trebali uključiti u formalno obrazovanje jer su one temelj za izgradnju demokratski neovisnih građana. Odgoj, pa tako i obrazovanje, svoje bi ključne elemente podučavanja trebali temeljiti na razvitku vještina u učenika, koje ih pripremaju za svjesno i samostalno donošenje istinitih i kvalitetnih odluka. U odgojno-obrazovnome proces u Hrvatskoj najveći udio u razvoju kritičkoga mišljenja, i odgoja općenito, imaju međupredmetne teme.

1.4. Implementacija kritičkog mišljenja u škole uz međupredmetnu temu »Građanski odgoj i obrazovanje«

Da bi se vještine kritičkoga mišljenja, ali i općenito odgojni sadržaji, što više poučavali u školama, uvode se kurikulumi međupredmetnih tema i međupredmetna povezanost. S jedne strane, cilj međupredmetne povezanosti jest potaknuti učenike na povezivanje gradiva i na cjelovito učenje, koje nije uvjetovano samo jednim određenim predmetom, nego zahtijeva

umrežavanje već naučenog u svrhu lakšega shvaćanja i svladavanja novoga gradiva. S druge strane, međupredmetne teme služe kao ishodište za poučavanja o općeljudskim vrijednostima i kompetencijama koje su izrazito potrebne za život u 21. stoljeću (Škola za život, pristupljeno 2.3.2023). Moglo bi se reći da su međupredmetne teme zapravo neka vrsta dodatnog odgojnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, te su učitelji zbog novoga kurikulumu primorani usredotočiti svoj fokus i na drugi dio obrazovnog iskustva – odgoj. Također, *Europski referentni okvir* upućuje na to, da je glavna zadaća obaveznog obrazovanja potaknuti na cjeloživotno učenje (Škola za život, pristupljeno 2.3.2023.). Prema tome, na međupredmetne teme se ne bi smjelo gledati kao na neku dodatnu obvezu, nego na sastavni dio obaveznog obrazovanja. Njihovo podučavanje stvara kompetencije kod učenika koje su univerzalno primjenjive i nužne, a odnose se na svladavanje očekivanja suvremenoga društva.

Zadaća učitelja je stoga, prigodom svakog nastavnoga sata, implementirati sadržajno prihvatljive ishode kurikulumu međupredmetnih tema, kako bi, jezgrovito rečeno, stvorili cjelovite individue, koje su spremne i pripremljene za ostvarivanje svojih građanskih i osobnih ciljeva. Od izrazite je važnosti naučiti i pokazati učenicima kako prepoznati manipulacije od strane političkog društva, a posebice medija i kako kroz raspravu promišljati, ali i uvidjeti temeljne probleme društva (Ćurko, 2017, str. 179). U trenutnom je obrazovnom sustavu ta zadaća uvelike na međupredmetnoj temi »Građanski odgoj i obrazovanje« (GOO), koja u fokusu ima razvoj vještina, koje od učenika stvaraju samostalne, neovisne i kritičke pojedince, a nasuprot tome, stvaraju i sugrađane koji su empatični, suosjećajni i spremni na zajednički rad.

»Prvi pokušaji sustavnog uvođenja GOO-a u Hrvatskoj počinju 1999. godine donošenjem *Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo*« (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014; prema Pažur, 2017, str. 607). S time počinje službeni demokratski odgoj mladih u Republici Hrvatskoj. U školama u Republici Hrvatskoj trenutno je zastupljen model međupredmetnog kurikulumu GOO-a, koji bi učenike već od osnovne škole trebao upoznati s njihovim građanskim dužnostima i pravima. Glavne zadaće GOO-a su te da stjecanjem građanske kompetencije, koja uključuje građansko znanje, vještine i stavove, učenici postanu sposobni za uspješno sudjelovanje u životu demokratske zajednice (MZO, 2019). Prema tome, učitelji bi u školama morali učenike uvesti u svijet demokracije.

Na izborima za predsjednika Republike Hrvatske koji su se održali 2019. godine, izborima je u prvome krugu pristupilo 38,82 % stanovnika koji imaju biračko pravo, a u drugome krugu njih 43,52 % (Državno izborno povjerenstvo, 2019). Ovaj primjer pokazuje kolektivnu svijest

više od polovice stanovnika Republike Hrvatske koja upućuje na to da postoji popriličan manjak zainteresiranosti za političko stanje u državi. Također pokazuje i to da više od polovice stanovnika ne prakticira svoju demokratsku građansku dužnost izlaska na izbore.

U kurikulumu GOO-a su naznačeni odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja koji izriču to, da se u učenika treba razvijati kritičko mišljenje i vještine argumentiranja i da se trebaju razvijati komunikacijske vještine potrebne za društveno, a isto tako i političko sudjelovanje u svrhu formiranja aktivnog građanstva (MZO, 2019). »Prema dobivenim podacima učitelji u poučavanju sadržaja iz građanskog odgoja i obrazovanja najčešće primjenjuju razgovor o određenoj temi iz života učenika ($M=4,16$; $SD=0,74$), a potom raspravu ili debatu ($M=3,73$; $SD=0,92$)« (Diković, 2016, str. 549). U kurikulumu GOO-a je kod odgojno-obrazovnih očekivanja u vještinama i preporukama za ostvarivanje očekivanja više puta navedeno da učenici trebaju kritički promišljati o ponuđenim informacijama. Nijednom kritičko mišljenje nije navedeno kao očekivano znanje obradom relevantnih sadržaja, što dovodi do pitanja, je li kritičko mišljenje samo vještina koja pomaže u analizi sadržaja ili je zapravo moguće naučiti učenike kritički razmišljati te time ono postaje produkt, a ne samo sredstvo.

O učiteljima ovisi kako će realizirati određene odgojno-obrazovne ciljeve, ali realizacija je nužna u svrhu razvoja demokratski aktivnoga društva. Obrazovne ustanove su zadužene za obrazovanje, koje se većinom odnosi na akademske uspjehe, ali one su zadužene i za odgoj na društvenoj, ideološkoj i političkoj razini te bi, prema tome, fokus trebao biti na obrazovnim, ali i na odgojnim ciljevima. Da bi mladi ljudi postali što aktivniji članovi demokratske zajednice, oni trebaju biti sposobni izraziti svoje mišljenje, zahtjeve i želje, ali trebaju biti svjesni i svojih obveza i dužnosti. Zbog toga je izrazito važno da se kritičko mišljenje razvija usporedno i zajedno s političkom pismenošću i s aktivnim sudjelovanjem u diskusijama (Bjelanović Dijanić, 2012). »(...) cilj nije više prenijeti što je moguće veći broj informacija, već potaknuti otkrivanje smisla aktivnim učenjem i kritičkim promišljanjem« (Kletečki Radović, Vrbanc, 2007, str. 360). Uz primjenu kritičkoga mišljenja, učenici su u mogućnosti živjeti u duhu demokracije. Budući da je bit demokracije ta da se izrazi svoje mišljenje, nemoguće ga je izraziti ako se ne sagledaju svi aspekti nekog problema, ako se ne dođe do optimalnog subjektivnog rješenja za svaku individuu, te se onda ono integrira s tuđim zaključcima i mišljenjima, a završni produkt postaje refleksija kolektiva i općenito, kolektivne svijesti. Takav način razmišljanja, kritičko razmišljanje, može se naučiti u školi i to uz učitelje koji prenose demokratske vrijednosti na svoje učenike, a navedena međupredmetna tema bi trebala biti velika pomoć u implementaciji.

2. Kompetencije učitelja za poučavanje kritičkog mišljenja

Da bi ishodi navedeni u kurikulumu, koji se odnose na poučavanje i razvijanje kritičkoga mišljenja, bili uspješno realizirani na nastavi, učitelji trebaju biti pripremljeni i osposobljeni za njegovo poučavanje. Od izrazite je važnosti učiteljeva kompetentnost u pedagoškim postupcima, ali i želja za provođenjem svrsishodne, povezane i koherentne nastave. Prema tome, razvijanje kritičkoga mišljenja u učenika trebalo bi biti u fokusu svakog nastavnika koji ne želi podlijegati suvremenim i praktičnim očekivanjima nastavnoga kurikuluma, nego želi razvijati znanje tako da ono postane univerzalno, a samim time i uvijek primjenjivo. Razvijanje kritičkoga mišljenja u učenika potiče upravo takav način razmišljanja. Bez obzira na to koji predmet se obrađuje, načini i obrasci razmišljanja koji se poučavaju trebali bi biti univerzalno primjenjivi, što i samo učenje tada postaje iskustvo koje je uvijek primjenjivo.

U današnje vrijeme, škole i učitelji općenito, usmjereni su na to da učenici zapamte određene činjenice, da savladaju gradivo, da bez prkošenja prihvate dane konstatacije te ih usvoje u svoje učenje i osobne poglede na svijet. Obrazovni sustav na učenike gleda kao na *tabulu rasu*, samo što oni individuu modeliraju selektiranim činjenicama, a ne iskustvom, što je zapravo zapreka kritičkom načinu promišljanja. Poticanje kritičkoga mišljenja u učenika važan je dio obrazovanja i nužno je težiti takvom načinu razmišljanja jer ono odgaja djecu da budu analitički, te je sukladno tome važno izmijeniti trenutni kontekst učenja i poučavanja koji nije usmjeren prema kritičkom razmišljanju (Bolčević, Buchberger, Kovač, 2017). Implementacijom kritičkoga razmišljanja u djetinjstvu, uči se kako produktivno i racionalno razmišljati. To je vještina koja donosi puno dobrobiti u daljnjem obrazovanju, a isto tako i u donošenju raznih životnih odluka i u obavljanju demokratskih građanskih dužnosti. Također, vrlo je važno razaznati razliku između kritičkoga mišljenja i kvalitetnoga mišljenja, jer mišljenje kao takvo nema nužno karakteristike koje ga čine i kvalitetnim (Ćurko, 2017, str. 182-183).

Da bi, prema tome, učitelji bili što uspješniji u poučavanju i razvijanju kritičkog, ali i kvalitetnog mišljenja, trebali bi biti što više ostvareni u sljedećim pedagoškim kompetencijama čiji je sadržaj prilagođen razvoju i predavanju kritičkoga načina razmišljanja: osobnoj kompetenciji, komunikacijskoj kompetenciji, analitičkoj kompetenciji, socijalnoj kompetenciji, emotivnoj kompetenciji, interkulturalnoj kompetenciji, razvojnoj kompetenciji i kompetenciji koja se odnosi na vještine u rješavanju problema (Jurčić, 2014, str. 80).

2.1. Osobna kompetencija

Vještine koje bi učitelj u ovoj kompetenciji trebao posjedovati, kako bi njegov rad bio u svrhu poučavanja kritičkoga mišljenja, odnose se na njegovu sposobnost uočavanja, uvažavanja, interpretiranja i djelovanja sukladno individualnim osobinama i načinima rada učenika (Jurčić, 2014, str. 80). Učiteljeva uspješnost u ovome složenom odgojno-obrazovnom procesu ogleda se u temeljnim karakteristikama osobne kompetencije, kao što su to empatičnost, razumijevanje i uvažavanje učenika, fleksibilnost u radu s učenicima, dobro raspoloženje i entuzijazam u poučavanja, smirenost i strpljenje, pravednost, objektivnost i dosljednost u ocjenjivanju te sposobnost procjenjivanja određene razredne situacije prigodom odabira određenog obrasca ponašanja (Jurčić, 2014, str. 80).

Učitelj bi trebao biti objektivan promatrač nastavnoga procesa, te bi trebao svoje subjektivne pretpostavke ili očekivanja uskladiti s trenutnom i realnom situacijom, kako bi, u najboljem slučaju, svaki učenik dobio individualiziran pristup svome obrazovnome, i nadasve odgojnom procesu. U procjenjivanju učenikovih tipičnih obrazaca ponašanja, postoji opasnost koja učitelje može dovesti do nestvarnih ili napola točnih saznanja, gdje se učenikovo ponašanje shvaća kao stereotipno, ako je određeno ponašanje vidljivo u većini situacija, ali to ne znači nužno da je takvo ponašanje zapravo uobičajeno za učenika (Jurčić, 2014, str. 80). Tada je zadaća učitelja, na temelju otprije spomenutih osobnih kompetencija, izgraditi individualiziran plan rada i poučavanja, koji isključuje implikaciju učenikovih eventualnih obrazaca ponašanja, nego se usredotočuje na rad s trenutno iskazanim učenikovim mogućnostima i sposobnostima.

U vrijeme kada su obrazovna postignuća najveće mjerilo učenikove, ali i učiteljeve sposobnosti, lako je pretpostaviti da je učiteljima nadasve u fokusu postizanje izvrsnih obrazovnih ostvarenja. Samim time, odgoj se postavlja u drugi plan, jer nažalost, ne postoji službeno, kvalitativno ili kvantitativno mjerilo koje bi vrednovalo učiteljeva postignuća u spomenutom segmentu odgoja i obrazovanja. To dovodi do problema gdje se sve više učitelja, zbog mogućnosti fizičkog iskazivanja obrazovnih ishoda, orijentira prema ostvarivanju materijalnih i funkcionalnih zadaća, a zapostavlja se odgojna uloga u nastavnome procesu (Jurčić, 2014, str. 80).

2.2. Komunikacijska kompetencija

Budući da je komunikacija, verbalna i svakako neverbalna, ključno i nužno sredstvo u nastavnome procesu, opravdano je očekivati visok stupanj razvijenosti nastavnikovih

komunikacijskih sposobnosti. Učiteljeve vještine aktivnoga slušanja, vođenja i uspostavljanja dijaloga i svrsishodnoga govora tijekom nastavnoga sata temeljne su vještine komunikacijskoga procesa koje bi trebale biti razvijene već prigodom prvoga ulaska u učionicu, a isto bi se tako trebale njegovati svakodnevno u interakcijama u razredu te bi se one trebale prenositi učenicima i podučavati ih u tome (Jurčić, 2014, str. 81).

Uspješno ovladavanje i snalaženje tijekom komunikacijskoga procesa razvija samopouzdanje i elokventnost govornika. Kada učitelj svojim primjerom u razredu emitira spomenute vrline, prirodno je i očekivano da će i učenici reflektirati njegovo ponašanje. »Komuniciranjem učenici vježbaju objasniti osobne ideje, stajališta i mišljenja, procijeniti svoj uradak, postignuća i ponašanja unutar razreda, razvijaju kreativno i kritičko mišljenje kao i valjano zaključivanje te razvijaju kulturu govora i slušanja« (Jurčić, 2014, str. 81). Navedene vještine učenika trebale bi biti razvijane promatranjem učiteljeve produkcije, što bi značilo da učitelji trebaju biti izrazito nadareni u komunikaciji, ali i komuniciranju komunikacije.

Kompetentnost učitelja u komunikaciji nadasve pridonosi emotivnome i kognitivnome razvoju učenika. Mogućnost izražavanja emocija, postavljanja pitanja i davanja odgovora, zauzimanja stavova, razvoja aktivnoga slušanja i fokusiranja pažnje samo su neke od vještina koje učenici izgrađuju uslijed uspješno organiziranog i realiziranog nastavnog komunikacijskog procesa (Jurčić, 2014, str. 81). Smisao komunikacije treba biti jasno predstavljen učenicima. Pokazivanje na svom primjeru i objašnjavanje kakva je komunikacija korisna i kako to postiže – ako je vođena pravedno prema svim sudionicima procesa, uz govorenje i izražavanje neverbalnim znakovima, ali svakako i uz aktivno slušanje, može pružiti učenicima uspješno poznavanje i primjenu jedne od najcjeljenijih i najnužnijih vještina suvremenoga demokratskog društva. Demokracija se temelji na tome da je svako mišljenje vrijedno izražavanja i uvažavanja, a odgoj za komunikaciju je upravo to, poticanje komuniciranja vlastitih ideja i razmišljanja.

2.3. Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija učitelja se očituje u njegovoj sposobnosti uspostavljanja, održavanja i njegovanja odnosa s ključnim sudionicima školske i učenikove sredine, roditeljima i kolegama (Jurčić, 2014, str. 81). »S obzirom na to da je u središtu odgojnoga i obrazovnoga procesa učenik, najveće dobro ostvaruje se suradnjom njemu najbližih osoba i autoriteta« (Pongračić, Marinac, 2020, str. 97). Rad s kolegama u svrhu postizanja ugodnije radne okoline uvelike utječe i na učenikovo shvaćanje škole. Kada učitelj svojim primjerom

socijaliziranja na radnome mjestu pokazuje da su partnerski i suradnički angažman i pristup uspješna taktika poboljšavanja atmosfere i postizanja ciljeva, učitelj poprima primarnu ulogu indikatora socijalizacije učenicima.

Učiteljeva kompetencija u području odgojnoga partnerstva i suradnje s roditeljima, što je i očekivano, uvelike unaprjeđuje učenikovo ostvarivanje odgojnih i obrazovnih ciljeva (Pongračić, Marinac, 2020, str. 97). Kada učenici vide uspješnu suradnju učitelja i roditelja, oni integriraju te dvije, njima u primarnom obrazovanju najznačajnije ličnosti u jednu cjelinu, koja učitelje i roditelje zajedno čini glavnim pokazateljima i indikatorima socijalnih interakcija u učeničkom najranijem kontaktu sa suradničkom vrstom kolaboracije. Vještine koje proizlaze i koje se usvajaju iz promatranja uspješnih socijalnih konverzacija su sposobnost suradnje i timskoga rada, ljubaznost, uljudnost, sposobnost svladavanja nesuglasica i zajedničkih problema, tolerancija, uvažavanje autoriteta te prihvaćanje i poštivanje zajedničkih pravila, običaja i normi (Jurčić, 2014, str. 81). Navedene sposobnosti učenike uvode u svijet općeprihvaćenih normi međuljudskih odnosa i pokazuju im kako uspješno navigirati socijalizaciju prigodom suradnje, dok se u primarnom obrazovanju to najviše odnosi na suradničko učenje. Učiteljeva zadaća je, prema tome, ne samo naučiti, nego i pokazati kako se dolazi do kompromisa, koji načini suradnje se mogu implementirati u svrhe učenja, kako kontrolirati emocije, ponajviše ljutnju i nezadovoljstvo, kako uključiti druge, ali i sebe u suradnički rad i ono najvažnije, kako izgraditi prijateljske odnose u svome okruženju (Jurčić, 2014, str. 81).

Učiteljeva uspješnost u integraciji navedenih vještina i sposobnosti ovisi o njegovoj mogućnosti navigiranja kroz predmetni kurikulum. Odabir određenih metoda, oblika rada i didaktičkih načela uvelike pokazuje učiteljevu sposobnost umrežavanja odgoja i obrazovanja sa svrhom razvoja socijalnih vještina u učenika. Socijalni oblici rada u znatnoj mjeri unaprjeđuju učeničke socijalne kompetencije te smanjuju učiteljev monopol i suverenitet tijekom nastavnoga procesa, što učenicima oslikava sliku razrednog ozračja u pozitivnome smislu, gdje hijerarhija uvelike prestaje postojati (Jurčić, 2014, str. 81-82). Za postizanje učeničkog samopouzdanja, osjećaja kontrole i samoreflektivnosti, suradnički je način učenja od iznimnog značenja, i to kako zbog razvoja socijalnih vještina, tako i zbog toga što je suradničko učenje operativnije, primjenjivije, trajnije i naravno, zabavnije (Jurčić, 2014, str. 82).

2.4. Analitička kompetencija

Vještina nastavnikove analitike odnosi se na sadržajnu indukciju nastavnoga procesa i događaja koji prethode, slijede i nastaju usred njegova održavanja. Sadržaji nastavnih satova, ponašanja učenika i ostalih čimbenika nastavnoga procesa trebali bi biti smisleno ukomponirani u suvislu cjelinu, koja je s obzirom na raznovrsne individualne potrebe, određene analitičkom kompetencijom nastavnika, u potpunosti ili barem velikom većinom usmjerena na postizanje odgojnih i obrazovnih ciljeva propisanih kurikulumom. Vještine nastavnika koje se očituju u analitičkoj kompetenciji odnose se na njegovo analitičko raščlanjivanje nastavnoga sata, a ono uključuje analiziranje učeničkog shvaćanja gradiva, prepoznavanje motivacije učenika, detektiranje realizacije predodređenih ciljeva, osobno razumijevanje aspekata nastavnih situacija, procesa i ishoda i poznavanje pedagoških načina za povećanje produktivnosti i ohrabivanja kod učenja (Jurčić, 2014, str. 81). Svaki se sat treba pomno osmisliti, imajući u vidu kurikulumom predviđene ishode, uzimajući u obzir individualne i grupne sposobnosti razreda, ali i s posebnim osvrtom na osobne vještine održavanja i provođenja nastavnoga procesa. Ta bi se kompetencija, prema tome, mogla smatrati ishodištem za bilo kakvo planiranje, ali i održavanje nastavnoga sata.

»Kako bi se nastava uistinu ostvarila, potrebno je organizirati i planirati gotovo svaku aktivnost subjekata nastavnoga procesa, no ipak je poželjno da učitelj ima na umu da je nastava živ proces i da ima sposobnost pravovremenoga prilagođavanja svakoj situaciji koja nije planirana« (Pongračić, Marinac, 2020, str. 96). Kod nepredvidivih odmicanja od predodređenoga tijeka, učiteljeva je dužnost i zadaća, analizirati proizašle varijable koje su prouzročile odudaranje, te na temelju detektiranoga, prilagoditi daljnje aktivnosti. Učitelj bi trebao moći na neki način sabrati misli, uključiti unaprijed stečena iskustva i na licu mjesta analizirati nastalu situaciju i predvidjeti kako bi se ta iskustva mogla ukomponirati u trenutno nastalu situaciju u praksi (Chee, Choy, San Oo, 2012, str. 169).

Prema tome, učitelj bi uz svoje profesionalne i teorijske kompetencije, koje se oslikavaju u njegovim načinima rada, također trebao biti analitički usmjeren, kako bi uopće mogao osmisliti najbolji i učenicima prilagođen način poučavanja i predavanja gradiva. Najbanalniji primjer neanalitičkoga planiranja se najviše može ogledati u korištenju, od izdavačkih kuća, izdanih priprema za satove, koje su, s jedne strane, svakako najlakši način da se odradi posao, imajući u vidu određene ishode, ali s druge strane donose najveću štetu učitelju, jer ne razvija osobne analitičke vještine, ali i učenicima koji bivaju uskraćeni za kvalitetno, prilagođeno i specifično usvajanje gradiva.

2.5. Razvojna kompetencija

Kao jedna od kompetencija kritičkoga mišljenja, razvojna je dimenzija nastavnika ključna za održavanje i postizanje kvalitetnoga, suvremenoga i promišljenoga odgoja i obrazovanja učenika. Nastavnik ne bi smio ostati na jednakoj razini stečenoga znanja, vrijednosti, sposobnosti i motivacije, već bi svoje pedagoške i didaktičke postupke, učinkovitost i uspješnost u ostvarivanju odgojno-obrazovnih procesa trebao kritički sagledati, u svrhu napredovanja i nadopunjavanja već ustaljenih društvenih, odgojnih, obrazovnih i socijalnih praksi (Jurčić, 2014, str. 83). Nemoguće je očekivati da će nastavnik koji se pridržava samo onoga naučenoga na studijskome osposobljavanju i koji samo to koristi, pružiti učenicima uvid u kritičko mišljenje i razvoj osobnih kompetencija i vještina, ako i sam nije dio toga procesa. Sukladno tome, studijsko je obrazovanje samo jedan malen dio procesa potrebnoga za učiteljsko zanimanje, jer njegovo uspješno provođenje uvelike ovisi o dodatnom osobnom razvoju nastavnika.

Učiteljevo uklapanje u organiziran i koordiniran proces učenja i njegov neprestani razvoj kompetencija bitnih za rad u pedagoškom okruženju, uvjetovani su kontinuiranim praćenjem novih pedagoških teorija, stjecanjem novih spoznaja koje su usmjerene na društvene znanosti i redovito nadziranje promjena nastalih u predmetima koji se poučavaju (Jurčić, 2014, str. 83). Kontinuiran razvoj profesionalnih kompetencija, učiteljima daje mogućnost napredovanja. Praćenje i poticanje vlastitoga napretka od velike je važnosti za učitelje, jer ono pruža raznolike opcije profesionalnoga i osobnog dozrijevanja, što je predočeno kao promocija na radnome mjestu u položaj mentora ili višega savjetnika (Jurčić, 2014, str. 84). Naravno, to uvelike ovisi i o koncepciji školstva na državnoj razini, koje je najvećim dijelom zaduženo za pružanje mogućnosti profesionalnoga napretka, a o učitelju ovisi hoće li se upustiti u daljnje istraživanje i širenje vlastitih stručnih kompetencija.

Uz profesionalan razvoj, važan čimbenik sveopćega napretka trebao bi biti i razvoj kompetencija u oblikovanju razrednog ozračja (Pongračić, Marinac, 2020, str. 96-97). Novi pristupi, aktivnosti i načini komunikacije također su sastavni dio svakog nastavnog procesa, pa bi se prema tome i njihovu razvoju trebalo dati veće značenje. Samo učenje novih teorijskih znanja nije dovoljno za integraciju novog, niti je potpuno bez socijalnog, društvenog i komunikacijskog aspekta razvoja. Sukladno tome, razvoj bi se trebao događati u svim aspektima koji su potrebni za uspješno održavanje nastave. Učiteljevo opiranje promjeni i napretku, te pretpostavke koje sami stvaraju, glavni su uzročnici ograničavanja vlastitog

pogleda na stvarnost, a kao posljedicu nose stopiranje kvalitativnog pomaka u obnašanju i provođenju odgojno-obrazovnog procesa (Chee, Choy, San Oo, 2012, str. 169).

2.6. Emocionalna kompetencija

Učiteljeva emocionalna kompetencija sastavni je dio poučavanja kritičkoga mišljenja. Prepoznavanje i tumačenje učeničkih emocija, reagiranje u skladu s viđenim, ali i stvaranje obrazaca emocionalnih podražaja, kako bi predavanje bilo što svrsishodnije, ključni je zadatak učitelja koji želi pokazati i naučiti kako emocionalnost i kontrola emocija utječu na svakodnevicu. »Svoju puninu emocionalna kompetencija nastavnika zadobiva u kvaliteti međuodnosa s učenicima i u kvaliteti razvoja učenikove emocionalne pismenosti« (Jurčić, 2014, str. 82). Emocionalna pismenost ima nekoliko važnih točaka koje bi se u učenika trebale razvijati već tijekom primarnog obrazovanja, u svrhu uspješnog ovladavanja svojom emocionalnom inteligencijom. Pet vještina koje su od iznimne važnosti za potpun razvoj emocionalne inteligencije su: poznavanje vlastitih emocija i njihovo uvažavanje i opisivanje; posjedovanje iskrene sposobnosti za empatiju, kako bi učenici znali kako suosjećati i sukladno tome reagirati na iskazane emocije drugih; upravljanje vlastitim emocijama, gdje je najvažnije da učenici saznaju i shvate da nije dobro potiskivati emocije; popravljavanje emocionalne štete, kako bi učenici bili u stanju preuzeti odgovornost i reći oprost; i najvažnije, spajanje vještina, gdje se sve prije navedene vještine emocionalne inteligencije isprepliću, a produkt je uspostavljanje uspješnih interakcija u svojoj okolini (Steiner, 2003, str. 33-44).

Navedene vještine su u pozitivnoj korelaciji s kognitivnim razvojem učenika. Da bi uspješno učenje uopće nastupilo, pojedinac ne smije biti demotiviran za učenje, treba biti emocionalno pripremljen za predstojeći zadatak (Jurčić, 2014, str. 82). Prema tome, uloga je učitelja, pokazati da učenje ne treba nužno prizivati negativne emocije, nego je to proces koji donosi zadovoljstvo jednom kada bude započet i završen. Ako učenik mora učiti napamet ili je prisiljen da uči, ako nastupa manipulacija u svrhu učenja, kada se nastavni sadržaj prezentira monotono i kao nevažan, ako dolazi do podcjenjivanja i nedosljednosti u održavanju pravila, učenik će izgubiti želju za učenjem, bit će nemotiviran, a traženje znanja smatrat će nečime što nije zabavno i korisno, nego samo obveza (Jurčić, 2014, str. 82-83).

Ako učitelj posjeduje način razmišljanja, gdje i on sam učenje smatra zabavom, a ne tlakom, učenici će njegovim primjerom također osvijestiti primarnu važnost učenja – zabavu. Poticanje na aktivnost na nastavi, osmišljavanje igara, postavljanje problema i izazova u

kojima je produkt učenje na nesvjesnoj razini, pružanje sigurnosti u nastavnome procesu, ali i u međusobnom odnosu, koji ne stvara osjećaj monopola učitelja, nego učenicima pruža kontrolu nad svojim djelima, temeljne su karakteristike gradnje emocionalno pozitivnog odnosa prema učenju, učitelju i školi općenito (Jurčić, 2014, str. 82-83).

2.7. Interkulturalna kompetencija

Interkulturalnu se kompetenciju može odrediti kao skup sposobnosti potrebnih za efikasno i svrshodno djelovanje u komunikaciji s osobama koje su, s obzirom na jezične sposobnosti i kulturalnost, drukčije od nas (Fantini, 2000, str. 26). Kako bi učitelj svoju interkulturalnu kompetenciju uspješno implementirao u nastavu, on sam treba biti svjestan drukčijeg, i sukladno tome saznanju, treba biti tolerantan prema različitim kulturama, vjerama, nacijama, bez obzira na moguća vlastita uvjerenja. Tolerancija se najviše očituje u međusobnome poštovanju, razumijevanju, sporazumijevanju i suradivanju, poznavanju različitih životnih stilova učenika, ali i kolega, a ponajviše uvažavanjem svih razlika u svrhu stvaranja kohezivnosti razrednog odjeljenja i šire okoline nastavnika (Jurčić, 2014, str. 83). Interkulturalna kompetencija nastavnika se, prema tome, očituje i ostvaruje u ovih četiriju dimenzija: 1. u stavovima, koji su u službi motivacije; 2. u vještinama, kojima svoje stavove apliciraju; 3. u sposobnosti refleksije o ciljevima i osobnim ishodima interkulturalne kompetencije; 4. u konstruktivnoj interakciji koja je vanjski ishod interkulturalne kompetencije, to jest produkt kompetentne interkulturalne komunikacije (Deardorff, 2004, str. 256).

Učiteljeva osobna uvjerenja imaju veliku ulogu u njegovu odabiru određenih metoda i načina poučavanja. Vlastito poimanje zbilje u većini je slučajeva čak veći indikator načina poučavanja kod nastavnika, nego njegova profesionalna kompetencija. Dokazano je da su učiteljeva uvjerenja zapravo veći prediktori toga kako će biti organizirana nastava, kako će biti predstavljeni zadaci i kako će se pristupiti problemima (Chee, Choy, San Oo, 2012, str. 169). Učitelji su, moglo bi se reći, uvelike ograničeni svojim uvjerenjima i mogućim predrasudama, jer ih to onemogućava u eventualnom daljnjem stručnom razvoju, ali i razvoju svjetonazora svojih učenika. Naravno, nemoguće je očekivati da će svi, bez iznimke, biti spremni za postizanje nulte tolerancije na diskriminaciju, ali od učitelja se očekuje da će, bez obzira na svoja uvjerenja, učenicima pružiti mogućnost stvaranja vlastitih zaključaka.

Interkulturalnost se u razredu uspješno može reproducirati, ako su učitelji već postali vješti u svojoj emocionalnoj i komunikacijskoj kompetenciji, jer je srž interkulturalnoga pristupa

zapravo formirana na međusobnoj komunikaciji, koja se očituje upoznavanjem drugačijih od sebe, gdje se pokušava dekodirati verbalna i neverbalna komunikacija u svrhu tumačenja emocionalnih stanja subjekata za stvaranje stvarne kompozicije stavova i uvjerenja koja su drukčija od osobnih. Emocionalna i interkulturalna kompetencija su zbog toga u jako bliskom suodnosu, jer je uspješno savladavanje suosjećajnosti i shvaćanja samog sebe, ali i drugih, početna točka spretne implementacije tolerancije, to jest interkulturalnosti. Inicijalizacija takvog pristupa u razredu očituje se u učiteljevoj otvorenosti prema različitim, koja se očituje u poučavanju učenika razumijevanju, shvaćanju, osjetljivosti, pružanju pomoći i uspoređivanju i validiranju različitih mišljenja i kultura, što učenicima pruža uvid u tuđe stajalište, ali isto je tako korak i prema upoznavanju samoga sebe (Jurčić, 2014, str. 83).

2.8. Vještine u rješavanju problema

Učitelj je koordinator, organizator i provoditelj nastavnoga procesa. Njegov je zadatak uspješno rješavanje mogućih problema koji bi usporili i otežali učenje, ali isto tako rješavanje problema socijalne vrste koji su većinom uzrok nesuglasica između učenika u razredu. Da bi učitelj bio uspješan u toj kompetenciji kritičkoga mišljenja, on bi trebao poznavati stilove i strategije koje učenicima daju najbolje rezultate u učenju, koji socijalni oblici rada su najbolje predodređeni za njegov razred i koji sustavi nastave donose najbolje rezultate u odgojno-obrazovnome procesu (Jurčić, 2014, str. 84). Vještine u rješavanju problema očituju se u učiteljevim sposobnostima i vještinama, njegovoj uspješnoj uporabi problemskih rješenja i njihovoj adaptaciji na različite nastavne situacije. Henry Ford je rekao: „Većina ljudi troši više vremena i energije obilazeći probleme, nego pokušavajući riješiti ih.“ Takvo bi se ponašanje u odgojnom i obrazovnom smislu moglo posebice problematično odraziti u budućnosti. Učenici bi u primarnom obrazovanju trebali steći temeljne vještine za rješavanje problema, a učitelji su svakako ključni prenosioci te kompetencije koja je u suvremenome svijetu od izrazite važnosti, kako za privatni život, tako i u poslovnom smislu, gdje je vještina rješavanja problema sve više u središtu željenih kompetencija poslodavaca. Učitelji bi, prema tome, trebali biti u stanju ne samo usmjeriti učenike prema rješenju problema, nego i na vlastitome primjeru prikazati kako riješiti probleme u različitim nastavnim situacijama (Chee, Choy, San Oo, 2012, str. 169).

Učenici bi na probleme trebali gledati kao na mogućnost za veća postignuća. Zbog toga bi primarni zadatak učitelja trebao biti promijeniti pogled učenika na probleme i povezati ih s pozitivnim mislima, ne bi se trebalo stvarati negativne konotacije koje obeshrabruju u nailasku na problem. Učenici većinom odustanu od zahtjevnijega zadatka, jer se njihova

razmišljanja, nažalost, baziraju na tome da to ne mogu ili da nisu sposobni riješiti neki problem. Zadatak učitelja bi trebao biti poticanje učenika na trud, prepoznavanje truda i njegovo nagrađivanje, te naglašavanje da je trajno znanje najvrjednije znanje, a koje se u svakom nastavnom procesu nesumnjivo usađuje i razvija (Pongračić, Marinac, 2020, str. 96). Kako bi učenici stekli afirmativan i konstruktivan uvid u probleme, učitelj bi svakako trebao na početku prilagoditi aktivnosti mogućnostima učenika, postupno ih akcelerirati, pružiti pomoć kad je potrebna i motivirati, jer svaki učenik, naposljetku, želi novo znanje, želi učiti i želi biti ustrajan u svome naumu (Jurčić, 2014, str. 84).

Jedan od primarnih uzroka formiranja negativnoga mišljenja prema problemima jest i pokazivanje da pogreške nisu dopuštene ni poželjne. Učitelj bi trebao na svome primjeru pokazati učenicima kako je pogriješiti normalna pojava u rješavanju problema, te da bez pogrešaka nije moguće doći do pravovaljanoga zaključka. Primjer u učionici je svakako i to da, kada učenici opaze da je učitelj u nečemu pogriješio, prizna svoju pogrešku. Kada on svoju pogrešku ne priznaje, nego je umanjuje i stvara sliku da on ne može pogriješiti, u učenika to uzrokuje učenje prema modelu u kojem se pogreške sagledavaju kao nedopušten i manje vrijedan čin (Jurčić, 2014, str. 84). Te, naizgled neugodne situacije za učitelja, mogle bi se uspješno riješiti pribjegavanjem šali, da se učitelj našali na svoj račun. »Primjerena šala umanjuje neugodne i teške situacije, a pozitivni stav jača učenikovo povjerenje u vlastite mogućnosti i uspjeh« (Jurčić, 2014, str. 84).

3. Cilj, problemi i metodologija istraživanja

3.1. Cilj istraživanja i hipoteze

Ovim se diplomskim radom istražuje koje su kompetencije učitelja primarnog obrazovanja potrebne u poučavanju kritičkoga mišljenja učenika primarnog obrazovanja, koliko učitelji primarnog obrazovanja ovladavaju temeljnim kompetencijama koje su ključne za poučavanje kritičkoga mišljenja i postoje li značajne razlike u tim kompetencijama s obzirom na radni staž učitelja primarnog obrazovanja. Primaran cilj ovoga rada je deskriptivnom analizom utvrditi kakve su i koliko zastupljene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u poučavanju učenika kritičkome mišljenju.

Istraživačka pitanja su:

1. Koliko su kompetencije kritičkoga mišljenja zastupljene u učitelja primarnog obrazovanja?
2. Kolika je razlika u implementaciji kritičkoga mišljenja u nastavi s obzirom na radni staž ispitanika?

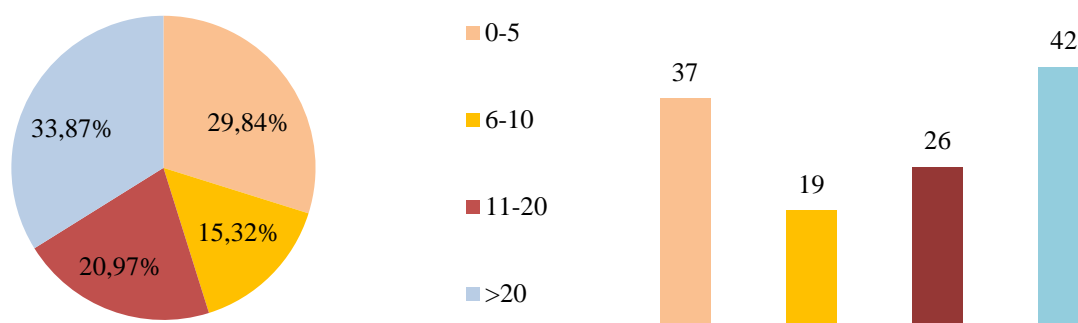
Hipoteze ovoga diplomskog rada su:

H1: Učitelji s više radnoga staža češće u nastavi implementiraju kritički način razmišljanja od učitelja s manje radnoga staža.

H2: Potreban je daljnji razvoj kompetencija kritičkoga mišljenja u učitelja primarnoga obrazovanja.

3.2. Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 124 (N=124) učitelja primarnog obrazovanja, od kojih 29,84 % (N=37) ima do 5 godina staža, 15,32 % (N=19) ima radni staž u rasponu od 6 do 10 godina, 20,97 % (N=26) ima od 11 do 20 godina staža, a čak 33,87% (N=42) ima više od 20 godina radnoga staža u školi (grafikon 1).



Grafikon 1. Podjela ispitanika prema radnome stažu

3.3. Mjerni instrumenti i postupak istraživanja

Online anketni upitnik koji je proveden u svrhu istraživanja ovog rada je »Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u poučavanju i razvijanju kritičkog mišljenja«. On je proveden putem aplikacije *Google Forms* te je bilo moguće popuniti ga tijekom mjeseca veljače 2023. godine. Navedeni upitnik bio je objavljen u dvije *Facebook* grupe, čiji su članovi učitelji i studenti primarnog obrazovanja. Upitnik je bio rješavan u potpunosti svojevolumno i anonimno te su svi sudionici imali mogućnost odustanka rješavanja upitnika u bilo kojem trenutku. Poštovani su svi etički aspekti te se nisu kršila temeljna ljudska prava. U općoj uputi objašnjen je način rješavanja ankete te je navedena i svrha zbog koje je anketni upitnik izrađen.

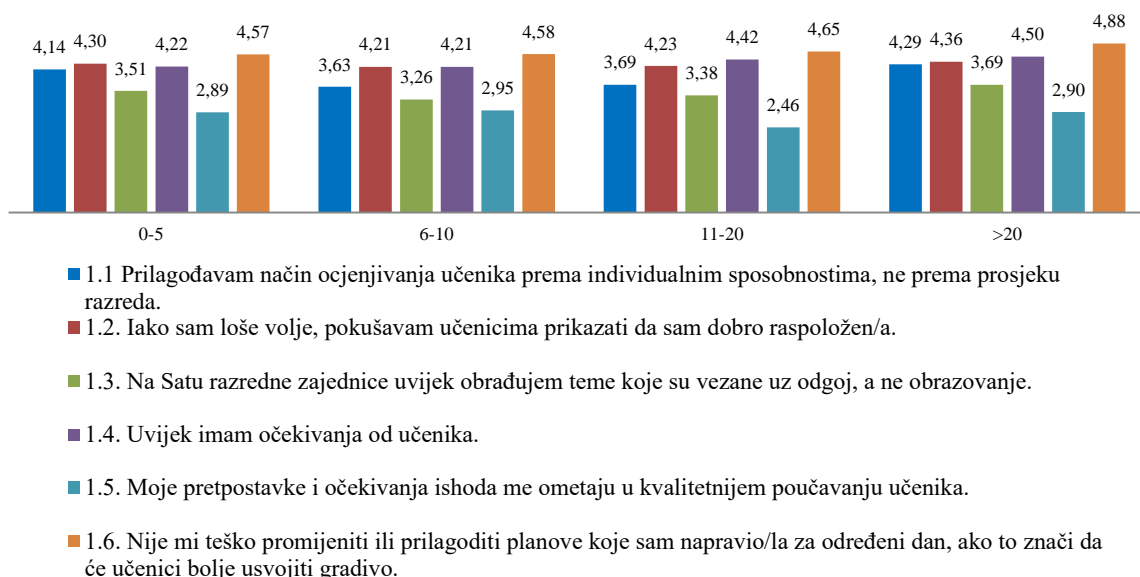
Upitnik ima 49 tvrdnji i pitanja. Prvo pitanje se odnosi na općenit podatak – radni staž ispitanika, dok se preostalih 48 tvrdnji odnosi na kompetencije koje su potrebne za razvoj kritičkoga mišljenja. Za svaku od 8 kompetencija potrebnih za poučavanje kritičkoga mišljenja navedeno je 6 tvrdnji. Ispunjavanje upitnika temelji se na samoprocjeni ispitanika, to jest učitelja primarnog obrazovanja. Raspon odgovora koji je bio ponuđen je temeljen na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem) te je bilo moguće označiti samo jedan stupanj uz svaku tvrdnju.

U ovome je radu primijenjena kvantitativna analiza podataka, koja uključuje interpretaciju i argumentaciju tvrdnji i njihovih aritmetičkih sredina (AS) određenih kompetencija na temelju dobivenih rezultata upitnika i obradi podataka u programu *Excel* uz alat *Zaokretne tablice*.

4. Rezultati istraživanja i rasprava

4.1. Osobna kompetencija

Rezultati koji su prikazani u grafikonu 2 prikazuju distribuciju odgovora s obzirom na staž ispitanika, također, prikazani su odgovori na 6 tvrdnji vezanih uz istraživanje osobne kompetencije učitelja.



Grafikon 2. Osobna kompetencija s obzirom na radni staž

Rezultati koji se odnose na tvrdnju »Prilagođavam način ocjenjivanja učenika prema individualnim sposobnostima, ne prema prosjeku razreda.« prikazuju kako učitelji s više od 20 godina staža (AS=4,29) najviše prakticiraju ocjenjivanje prema učenikovim osobnim postignućima, oni do 5 godina (AS=4,14) malo manje, dok učitelji sa 6 do 10 godina staža (AS=3,63) individualiziraju način ocjenjivanja malo manje od onih s 11 do 20 godina staža (AS=3,69).

Naredna tvrdnja »Iako sam loše volje, pokušavam učenicima prikazati da sam dobro raspoložen/a.« prikazuje da velika većina učitelja gotovo uvijek pokazuje da je dobre volje, dok to najviše čine učitelji sa stažem više od 20 godina (AS=4,36).

Tvrdnja »Na Satu razredne zajednice uvijek obrađujem teme koje su vezane uz odgoj, a ne obrazovanje.« pokazuje da učitelji s više od 20 godina staža (AS=3,69) najviše poučavaju teme koje su povezane s odgojem na Satu razredne zajednice, iza njih se nalaze učitelji s do 5 godina staža (AS=3,51), a na posljednjem mjestu su učitelji do 10 godina staža (AS=3,26).

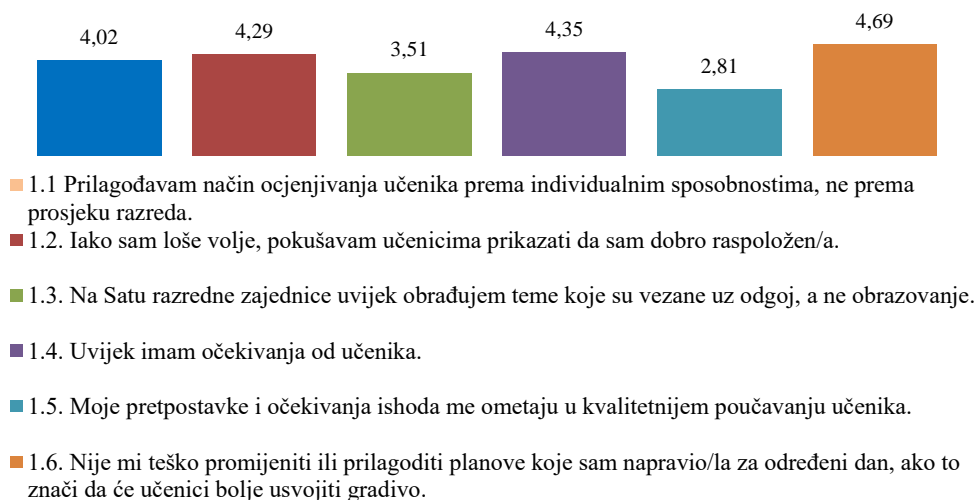
Učitelji s 11 do 20 godina radnoga staža (AS=2,46) kod tvrdnje »Uvijek imam očekivanja od učenika.« imaju najniži rezultat, dok najviše očekivanja od učenika imaju oni do 10 godina staža (AS=2,95).

Kod tvrdnje »Moje pretpostavke i očekivanja ishoda me ometaju u kvalitetnijem poučavanju učenika.« rezultati za sve grupe su prilično slični (AS=2,92), dok se značajnija razlika očituje kod učitelja s 11 do 20 godina rada (AS=2,46).

»Nije mi teško promijeniti ili prilagoditi planove koje sam napravio/la za određeni dan, ako to znači da će učenici bolje usvojiti gradivo.« prikazuje da su učitelji s više od 20 godina radnoga staža (AS=4,88) najfleksibilniji kod promjene plana rada, dok su preostale tri grupe postigle neznajno niži rezultat.

Dobiveni rezultati vezani uz osobnu kompetenciju pokazuju da su učitelji s više od 20 godina radnoga staža najspremniji na objektivno promatranje i djelovanje u nastavi, te da je njihova osobna kompetencija na najvišoj razini s obzirom na preostale grupe. Pokazuju spremnost na prilagodbu i individualizaciju nastavnoga plana i programa, pa čak i ocjenjivanja u najvišoj mjeri. Učitelji s manje od 5 godina radnoga staža nalaze se odmah ispod njih, s obzirom na razvijenost osobne kompetencije, a oni sa 6 do 10 i 11 do 20 godina staže nalaze se na posljednjem mjestu kod ove kompetencije.

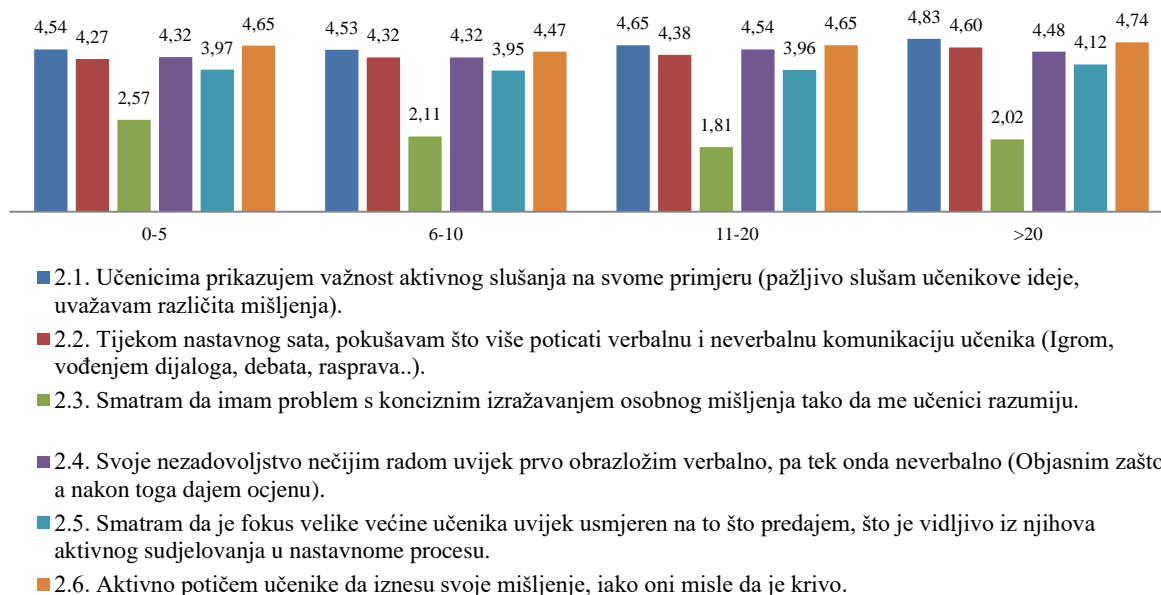
Grafikon 3 pokazuje prosjek odgovora za svako pojedino pitanje vezano uz osobnu kompetenciju. Iz njega se može iščitati da većina učitelja (AS=4,02) zapravo individualizira svoj način ocjenjivanja prema učenikovu osobnom napretku. Učitelji uvelike (AS=4,29) pokušavaju svoje raspoloženje na satu prikazati dobrim i dosta učitelja (AS=4,35) zapravo ima očekivanja od svojih učenika. S druge strane, izrazito malen broj (AS=2,81) smatra da ih očekivanja ne ometaju u kvalitetnijem poučavanju učenika, što bi moglo biti u negativnoj korelaciji s prethodnom tvrdnjom, da nemaju očekivanja od učenika, jer je izrazito teško uskladiti svoja očekivanja s mogućnostima učenika. Nadalje, izrazito je velik broj učitelja (AS=4,69) koji su fleksibilni kod promjene rasporeda za određen dan. Također, učitelji u dostatnoj mjeri (AS=3,51) obrađuju odgojni sadržaj na Satu razredne zajednice, što ukazuje na to da se polovica nastavnih sati navedenog predmeta fokusira na obrazovne predmete. Sat razredne zajednice i odgoj bi trebali biti svakako povezani, jer su i rasprave o razrednim dužnostima, koje bi se trebale raditi na tome satu, odgojne teme i služe kao izvrsno sredstvo za razvoj odgojnih vrijednosti.



Grafikon 3. Prosjek odgovora tvrdnji osobne kompetencije

4.2. Komunikacijska kompetencija

Rezultati u grafikonu 4 prikazuju distribuciju odgovora s obzirom na staž ispitanika, te su prikazani i odgovori na 6 tvrdnji vezanih uz istraživanje komunikacijske kompetencije učitelja.



Grafikon 4. Komunikacijska kompetencija s obzirom na radni staž

Tvrdnja »Učenicima pokazujem važnost aktivnoga slušanja na svome primjeru (pažljivo slušam učenikove ideje, uvažavam različita mišljenja).« pokazuje da učitelji s više od 20

godina radnog iskustva (AS=4,83) najviše pažnje pridaju aktivnom slušanju, oni s do 20 godina (AS=4,65) su na drugome mjestu, dok se značajnija razlika očituje kod učitelja do 10 (AS=4,53) i do 5 (AS=4,54) godina radnog iskustva.

U tvrdnji »Tijekom nastavnoga sata pokušavam što više poticati verbalnu i neverbalnu komunikaciju učenika (igrom, vođenjem dijaloga, debata, rasprava...)« uočava se u svim grupama velika implementacija verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sredstava na nastavi, a učitelji s više od 20 godina iskustva (AS=4,60) prednjače i u tom iskazu, dok se oni s do 5 godina radnog iskustva na posljednjem mjestu (AS=4,27).

Tvrdnja »Smatram da imam problem s konciznim izražavanjem osobnoga mišljenja tako da me učenici razumiju.« pokazuje da učitelji s do 20 godina iskustva (AS=1,81) nemaju problema s konciznim i jasnim izražavanjem na satu. Na drugoj su strani učitelji koji rade do 5 godina (AS=2,57) jer oni, s obzirom na cjelokupan rezultat, imaju najviše problema u izražavanju vlastitih misli.

Iz tvrdnje »Svoje nezadovoljstvo nečijim radom uvijek prvo obrazložim verbalno, pa tek onda neverbalno (objasnim zašto, a nakon toga dajem ocjenu)« može se očitati da učitelji s 11 do 20 godina iskustva (AS=4,54) najviše implementiraju objašnjenje ocjene koju daju, iza njih se nalaze učitelji s više od 20 godina iskustva (AS=4,48) s neznatno manjim rezultatom, a učitelji s do 5 i 10 godina iskustva dijele posljednje mjesto (AS=4,32).

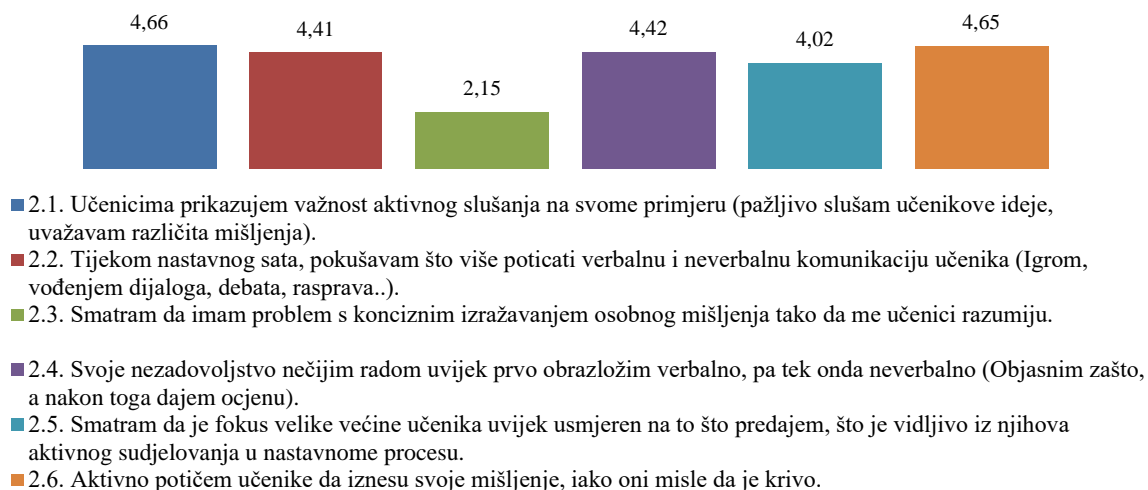
»Smatram da je fokus velike većine učenika uvijek usmjeren na to što predajem, što je vidljivo iz njihova aktivnoga sudjelovanja u nastavnome procesu.« označava samoprocjenu učitelja njihovih učenika i zanimanja za sat. Grupe učitelja do 20 godina radnoga staža (0-5: AS=3,97; 6-10: AS=3,95; 11-20: AS=3,96) smatraju da je uključenost učenika u nastavni proces veća od prosjeka (AS=3), dok učitelji s više od 20 godina radnoga staža (AS=4,12) označavaju da je zainteresiranost učenika najveća s obzirom na ostale rezultate.

Tvrdnja »Aktivno potičem učenike da iznesu svoje mišljenje, iako oni misle da je krivo.« odnosi se na strpljivost u komunikaciji kod učitelja, a oni s do 20 godina staža (AS=4,74) imaju najbolje i izrazito visoke rezultate, iza njih se nalaze učitelji s do 5 (4,65) i 11 do 20 (AS=4,65) godina iskustva, te naposljetku učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=4,47).

Analizom rezultata povezanih uz komunikacijsku kompetenciju, uočava se da učitelji s više od 20 godina radnoga staža pokazuju najveću kompetentnost u komunikacijskim vještinama koje se odnose i na jasno i koncizno izražavanje vlastitih misli, ali i na aktivno slušanje i angažiranje učenika u nastavnom procesu. Na posljednjem mjestu nalaze se obje učiteljske

grupe s radnim iskustvom do 10 godina, što upućuje na to da su rast i kompetentnost u komunikacijskoj vještini uvjetovani radnim iskustvom. Upućuje i na to da se ta kompetencija može naučiti i da nije uvjetovana internalnim kompetencijama i onima svojstvenim svakoj individui, nego je njezin razvoj potaknut konstantnom implementacijom.

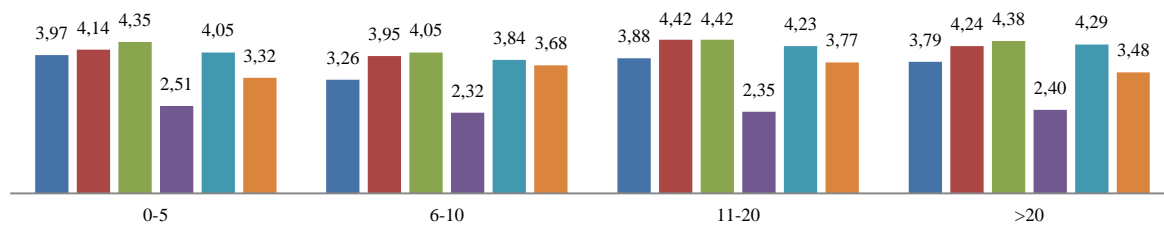
Iz grafikona 5 vidljivo je da velika većina učitelja aktivno sluša svoje učenike i važnost toga pokazuje na vlastitom primjeru (AS=4,66). Iz tvrdnje 2.6. moguće je zaključiti i to da jako velik broj učitelja (AS=4,65) stvarno i potiče učenike da se izražavaju na satu, bez obzira na točnost iskaza. Također, velik broj učitelja (AS=4,41) na nastavnom satu potiče razne vrste verbalne i neverbalne komunikacije. Tvrdnje 2.3. (AS=2,15) i 2.4. (AS=4,42) pokazuju da učitelji smatraju da su s učenicima izrazito vješti u komuniciranju vlastitih misli i u obrazlaganju ocjena, to jest da tako u svoj rad implementiraju i opisno ocjenjivanje. Malo manji broj (AS=4,02) misli da su učenici dovoljno zainteresirani za nastavni sat. Prema rezultatima i navedenim podacima može se zaključiti da su učitelji izrazito kompetentni u dvosmjernoj komunikaciji na satu te da pridaju važnost njezinu razvoju i u učenika. Također, uočljivo je da učitelji prakticiraju odgoj za komunikaciju i da na svome primjeru pokazuju uspješne prakse verbalne i neverbalne komunikacije.



Grafikon 5. Prosjek odgovora tvrdnji komunikacijske kompetencije

4.3. Socijalna kompetencija

Grafikon 6 prikazuje rezultate ankete za tvrdnje vezane uz socijalnu kompetenciju i to s obzirom na radni staž ispitanika.



- 3.1. Zajedno s roditeljima pokušavam pronaći optimalna rješenja za unapređenje nastavnog procesa koja su prilagođena učenicima.
- 3.2. Uvijek kada je to moguće, primjenjujem suradnički način učenja na satu.
- 3.3. Smatram da je suradničko učenje odlično sredstvo za podizanje učeničkog samopouzdanja, tolerancije i osjećaja kontrole.
- 3.4. Prilikom grupnog rada, gotovo uvijek dolazi do sukoba između učenika.
- 3.5. Smatram da sam u odličnim odnosima s kolegama i roditeljima učenika.
- 3.6. Želim da me učenici smatraju glavnim autoritetom u razredu.

Grafikon 6. Socijalna kompetencija s obzirom na radni staž

Iz tvrdnje »Zajedno s roditeljima pokušavam pronaći optimalna rješenja za unapređenje nastavnoga procesa koja su prilagođena učenicima.« uočava se da učitelji do 5 godina staža (AS=3,97) imaju najveću suradnju s roditeljima, odmah iza njih su oni s 11 do 20 godina staža (AS=3,88) i s više od 20 godina (AS=3,79), a najmanje suradnje, iako je to u ovome slučaju prosječna suradnja, ostvaruju učitelji do 10 godina radnoga iskustva (AS=3,26).

Tvrdnja »Uvijek kada je to moguće, primjenjujem suradnički način učenja na satu.« pokazuje da učitelji s 11 do 20 godina staža (AS=4,42) najviše primjenjuju suradnički način učenja, nešto manje oni s više od 20 godina (AS=4,24) a najmanje oni do 5 godina (AS=4,14) i 6 do 10 godina rada u školi (AS=3,95).

Izrazito visoki rezultati očituju se u tvrdnji »Smatram da je suradničko učenje odlično sredstvo za podizanje učeničkoga samopouzdanja, tolerancije i osjećaja kontrole.« Najniže rezultate s obzirom na prosjek imaju učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=4,05), dok preostale tri skupine imaju poprilično slične rezultate, s time da oni s 11 do 20 godina iskustva (AS=4,42) prednjače i kod ove tvrdnje.

Tvrdnja »Prilikom grupnoga rada, gotovo uvijek dolazi do sukoba između učenika.« pokazuje da je sukob pri grupnom radu kod svih skupina izrazito nizak i to s neznatnim razlikama između grupa, s time da do najmanje sukoba dolazi u nastavi učitelja od 6 do 10 godina iskustva (AS=2,32), a najviše u onih do 5 godina staža (AS=2,51).

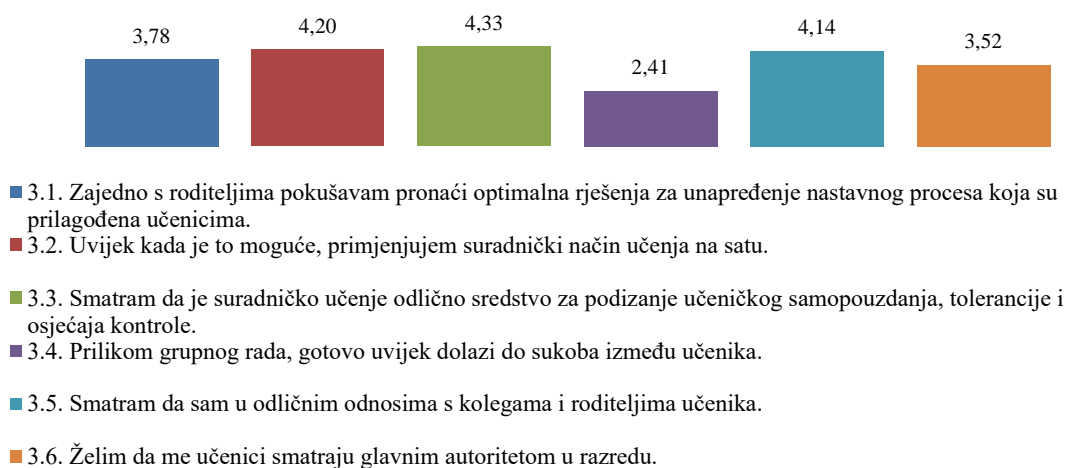
Iz tvrdnje »Smatram da sam u odličnim odnosima s kolegama i roditeljima učenika.« vidi se da je suradnja u mikrosustavu učitelja podosta visoka, a najbolju suradnju prema rezultatima pokazuju učitelji s više od 20 godina rada (AS=4,29). Nešto slabiju suradnju imaju oni s 11 do 20 godina (AS=4,23) i oni do 5 godina (AS=4,05), a najmanju učitelji od 6 do 10 godina radnoga staža (AS=3,84).

Tvrdnja »Želim da me učenici smatraju glavnim autoritetom u razredu.« pokazuje da učitelji s manje od 5 godina radnoga iskustva (AS=3,32) najmanje žele imati potpunu kontrolu u razredu, nešto veću kontrolu žele imati učitelji s više od 20 godina staža (AS=3,48), te oni od 6 do 10 godina (AS=3,68) i od 11 do 20 godina (AS=3,77).

Rezultati upućuju na to da se mlađi učitelji najviše savjetuju s roditeljima i najviše slušaju njihove savjete u prilagodbi nastavnoga procesa za učenike, ali i da se oni s više godina staža (11-20, >20) također redovito konzultiraju s roditeljima. Suradnja roditelja i učitelja je nadasve važna, jer je to učeniku prvo iskustvo neke uspješne suradnje, što onda i u njega potiče želju za suradničkim učenjem i timskim radom. S obzirom na relativno visoke rezultate u suradnji učitelja s roditeljima, uočava se da je i učestalost sukoba među učenicima na nastavi izrazito malena, neovisno o godinama staža učitelja. Vezano uz to, kontrola koju učitelji žele postići u razredu komplementira navedene rezultate, jer učitelji s do 5 godina staža također imaju najmanju želju biti smatrani glavnim autoritetom u razredu. S jedne strane to pokazuje njihovu želju za prilagodbom, a s druge strane i želju da u počecima svoga rada ispituju sve moguće komponente potrebne za uspješno provođenje odgojnoga i obrazovnoga dijela nastave. Budući da je suradničko učenje jedan od najboljih načina socijalizacije u razredu, važno je učenike redovito uvoditi u takve oblike rada. Učitelji s više radnoga iskustva češće implementiraju suradnički način učenja, s time da oni s 11 do 20 godina iskustva pokazuju najbolje rezultate, a učitelji koji rade od 6 do 10 godina imaju, s obzirom na prosjek, najniže rezultate. Sukladno navedenim rezultatima, ista se situacija očituje i kod mišljenja o suradničkom učenju, što potvrđuje istinitost i konzistentnost rezultata. Također, i kod procjene odnosa s kolegama i učiteljima odražava se konzistentnost istinitosti odgovora, gdje učitelji s više od 20 godina rada u nastavi pokazuju najbolje rezultate, a oni sa 6 do 10 godina iskustva najslabije rezultate. Analizom rezultata utvrđeno je da su učitelji s najmanje godina radnoga iskustva i oni s više od 10 godina najbolje ostvareni u socijalnoj kompetenciji.

Iz grafikona 7 može se zaključiti da velika većina učitelja (AS=4,33) smatra da je socijalna kompetencija najbolji način za podizanje učeničkoga samopouzdanja, osjećaja kontrole i tolerancije prema drugima. Sukladno tomu malo manje njih (AS=4,20) kaže da redovito

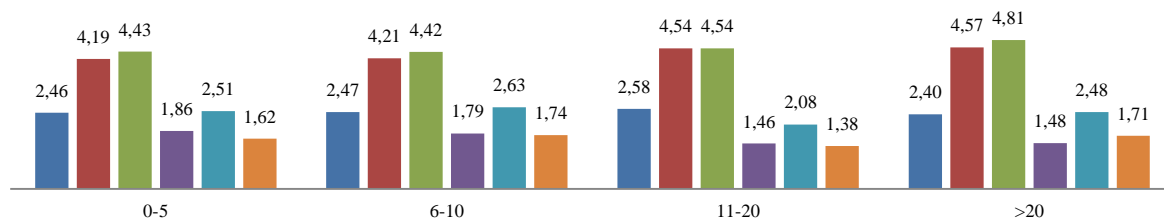
primjenjuju takav način učenja na satu, a malen broj sukoba (AS=2,41) tijekom suradničkoga načina rada potvrđuje otprije navedene rezultate. Iz tog se razaznaje da učitelji stvarno redovito implementiraju takav način rada, jer učenici već znaju kako komunicirati i kako se socijalizirati u grupnome radu. Što se osobne socijalizacije učitelja tiče, vidljiv je malen manjak komunikacije s roditeljima (AS=3,78), ali, s druge strane, izrazito veći (AS=4,14) prosjek kod njihove procjene odnosa s mikrosredinom učenika. Ovi rezultati upućuju na to da učitelji nemaju poteškoća u socijalizaciji s roditeljima i kolegama, ali ne i s roditeljima učenika, što u suvremeno doba ni ne čudi. Teže im je prihvatiti i primijeniti roditeljske savjete o potpunom prilagođavanju nastavnoga sadržaja svakom učeniku, jer učitelji to ni ne mogu u toj mjeri jer nemaju takve ovlasti. Malo više njih od prosjeka (AS=3,52) iskazuju da žele biti smatrani glavnim autoritetom u razredu, što nije zabrinjavajuća brojka jer učitelj treba imati glavnu riječ u razredu, ali također može se očitati i to da im nije problem prepustiti vođenje sata učenicima. Prema rezultatima vidljivo je da su učitelji uvelike mjerodavni u ostvarivanju socijalne kompetencije.



Grafikon 7. Prosjek odgovora tvrdnji socijalne kompetencije

4.4. Analitička kompetencija

Grafikon 8 prikazuje implementaciju analitičke kompetencije učitelja s obzirom na njihov radni staž i s obzirom na tvrdnje navedene u upitniku.



- 4.1. Većinom koristim pripreme za sat koje su priložene od izdavačkih kuća.
- 4.2. Uvijek primjetim i reagiram kada treba promijeniti tijekom nastavnog sata jer učenici ne razumiju gradivo onako kako sam to zamislio/la.
- 4.3. Prije pripremanja za sat, uvijek razmišljam o najboljem mogućem načinu na koji ću učenicima predstaviti gradivo.
- 4.4. Osjećam nervozu i nesigurnost na satu kada trebam odstupiti od predodređenog plana.
- 4.5. Ako učenici ne shvaćaju gradivo smatram da nisu dovoljno pažljivi na satu, a ne da metoda predavanja nije bila prilagođena njihovim sposobnostima.
- 4.6. Jedino mi je važno da učenici što brže prođu gradivo u udžbenicima.

Grafikon 8. Analitička kompetencija s obzirom na radni staž

Tvrđnja »Većinom koristim pripreme za sat koje su priložene od izdavačkih kuća.« pokazuje da učitelji s više od 20 godina iskustva (AS=2,40) najmanje koriste već gotove pripreme, oni s manje od 5 (AS=2,46) i do 10 godina staža (AS=2,47) malo više, dok učitelji s 11 do 20 godina rada (AS=2,58) najviše koriste gotove pripreme s obzirom na ostale grupe.

»Uvijek primjetim i reagiram kada treba promijeniti tijekom nastavnoga sata jer učenici ne razumiju gradivo onako kako sam to zamislio/la.« pokazuje da učitelji s više od 20 godina staža (AS=4,57) najviše uoče zahtjev za promjenom tijekom sata, oni s 11 do 20 (AS=4,54) malo manje, sa 6 do 10 (AS=4,21) malo manje od njih, a učitelji s do 5 godina iskustva (AS=4,19) najmanje.

Iz tvrdnje »Prije pripremanja za sat uvijek razmišljam o najboljem mogućem načinu na koji ću učenicima predstaviti gradivo.« uočava se da učitelji s više od 20 godina radnog iskustva (AS=4,81) znatno više razmišljaju o najboljem načinu predavanja gradiva, a oni s manje od 5 (AS=4,43) i 6 do 10 godina staža (AS=4,42) najmanje, s obzirom na rezultate skupina.

Uočava se da u tvrdnji »Osjećam nervozu i nesigurnost na satu kada trebam odstupiti od predodređenoga plana.« najmanje nervoze i anksioznosti doživljavaju učitelji s 11 do 20 godina staža (AS=1,46), ispred njih se nalaze učitelji s više od 20 godina radnog iskustva (AS=1,48), nakon toga oni sa 6 do 10 godina (AS=1,79), a naposljetku dolaze učitelji s manje od 5 godina radnoga iskustva (AS=1,86).

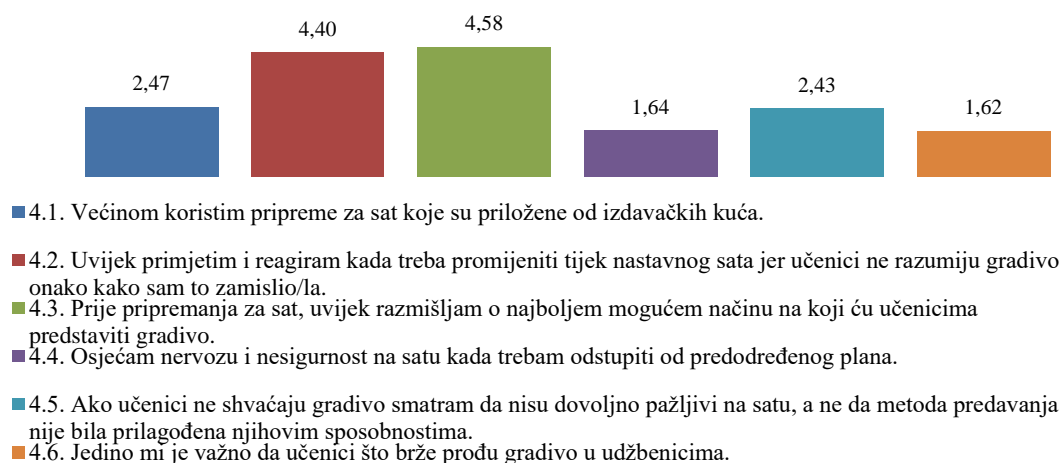
Tvrđnja »Ako učenici ne shvaćaju gradivo smatram da nisu dostatno pažljivi na satu, a ne da metoda predavanja nije bila prilagođena njihovim sposobnostima.« pokazuje da učitelji s 11 do 20 godina iskustva (AS=2,08) najviše smatraju da je uzrok nepažnje neprilagođena metoda predavanja, oni s više od 20 godina rada u nastavi (AS=2,48) imaju malo više rezultate, dok učitelji sa 6 do 10 godina radnog iskustva (AS=2,63) najmanje, s obzirom na prosjek, smatraju da je uzrok učeničke nepažnje neprilagođena metoda.

Iz tvrdnje »Jedino mi je važno da učenici što brže prođu gradivo u udžbenicima.« uočava se da učitelji od 11 do 20 godina rada (AS=1,38) najviše pažnje pridaju kvalitetnoj obradi gradiva, potom oni s do 5 godina rada (AS=1,62), a učitelji s do 20 (AS=1,71) i od 6 do 10 godina staža (AS=1,74) najmanje.

Analitička kompetencija učitelja se očituje u njihovoj sposobnosti analize nastavnoga sata i mogućih nedostataka njegove izvedbe, a to uključuje i prilagodbu priprema. Gotove pripreme koje nude izdavači ne koriste se puno u svim ispitivanim grupama – najviše ih koriste učitelji s 11 do 20 godina staža, a najmanje oni s više od 20 godina radnoga iskustva. Sukladno tome, učiteljska sposobnost uočavanja problematičnih dijelova sata raste eksponencijalno s njihovim godinama iskustva, gdje učitelji s manje od 5 godina radnoga iskustva najmanje uočavaju učeničko nerazumijevanje, a najviše oni s više od 20 godina radnoga iskustva. Također, uočavanje, ali svakako i integriranje boljih radnih praksi u svrhu lakšega razumijevanja gradiva pokazuje iste rezultate, gdje opet prednjače učitelji s više od 20 godina radnoga iskustva. Vezano uz to, učitelji s 11 do 20 godina staža osjećaju najmanje anksioznosti u odstupanju od predodređenoga plana, dok oni s manje iskustva najviše. Rezultati za sve skupine su izrazito maleni, ali bez obzira na to, vidljivo je da je radno iskustvo važan faktor u prilagodbi i njezinoj uspješnoj izvedbi. Također, samosvijest učitelja o nezadržavanju pažnje kod nastavnog sata pokazuje da učitelji s više radnog iskustva (11-20, >20) imaju najbolje rezultate, a oni sa 6 do 10 godina staža imaju najniže, u ovome slučaju najviše rezultate. To pokazuje da je i osviještenost o vlastitim pogreškama pod izravnim utjecajem radnoga iskustva. Nastavno na to, učitelji s 11 do 20 godina iskustva imaju najbolje rezultate kada se pogleda kvaliteta obrade gradiva. Njima je, od svih skupina najvažnije prilagoditi metode i način rada, kako bi većina učenika upoznala, utvrdila i naučila gradivo. S druge strane spektra nalaze se učitelji koji rade od 6 do 10 godina, ali s obzirom na rezultate, nisu uočena odveć velika odstupanja i razlike kod svih skupina.

Iz grafikona 9 iščitava se da učitelji primjenjuju analitičku kompetenciju na satu. Vidljivo je da manje od prosjeka (AS=2,47) učitelji upotrebljavaju gotove pripreme za satove, što

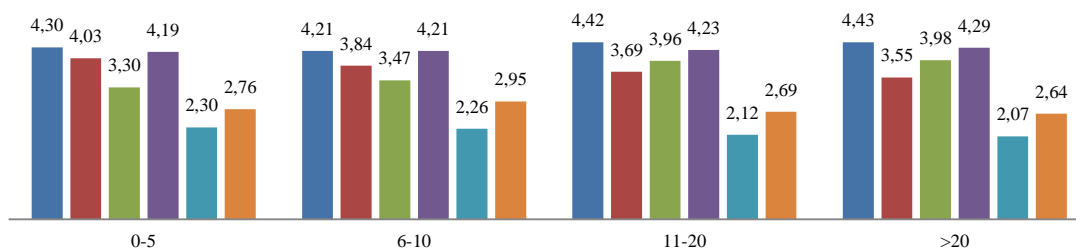
upućuje na to da su svjesni njihovih nedostataka, te izrazito visoku želju za individualizacijom (AS=4,58) svakoga nastavnoga sata. Također, ta želja za prilagodbom izravno je povezana s brzinom obrade gradiva (AS=1,62), gdje učitelji svojim rezultatima pokazuju dosljednost u svojim iskazima danima u ovome anketnom upitniku. Budući da se analitička kompetencija odnosi na mogućnost uočavanja problematičnih dijelova nastavnoga sata (AS=4,40), odgovori učitelja upućuju na to da su njihove analitičke vještine izrazito visoke te da je njihova sposobnost odstupanja od nastavnoga plana zbog prilagodbe (AS=1,64) također na visokoj razini, što još jednom upućuje na konzistentnost odgovora, a samim time dokazuje i da su svjesni svojeg osobnog provođenja nastave i toga da učenici nisu jedini krivci za pad koncentracije tijekom predavanja (AS=2,43). Sveukupno gledano, može se zaključiti da su učitelji svjesni da je potrebna analitička kompetentnost, a isto tako primjenjuju i uzimaju u obzir individualne potrebe svojeg razreda.



Grafikon 9. Prosjek odgovora tvrdnji analitičke kompetencije

4.5. Razvojna kompetencija

U grafikonu 10 vidi se distribucija odgovora po godinama staža za tvrdnje uz razvojnu kompetenciju.



- 5.1. Uvijek kada mi se pruži prigoda, odem na stručno usavršavanje.
- 5.2. Smatram da postoji premalo mogućnosti za napredak u učiteljskoj struci.
- 5.3. U potpunosti sam zadovoljan/na svojom trenutnom pozicijom na poslu.
- 5.4. Kontinuirano pratim promjene u odgojno-obrazovnim pristupima i praksama te ih uvijek pokušavam adaptirati u nastavni sat.
- 5.5. Smatram da je važnije razvijati predmetno znanje nego društvene i socijalne sposobnosti.
- 5.6. Noviteti u školstvu većinom nisu u skladu s mogućnostima provedbe nastave, pa ih zbog toga ni ne pokušavam prilagoditi svojim potrebama.

Grafikon 10. Razvojna kompetencija s obzirom na radni staž

Rezultati tvrdnje »Uvijek kada mi se pruži prigoda, odem na stručno usavršavanje.« pokazuju da učitelji s više od 20 godina staža (AS=4,43) najviše odlaze na stručna usavršavanja, neznatno manje oni s 11 do 20 godina rada (AS=4,42), malo manje odlaze mladi učitelji (AS=4,30), dok učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=4,21) najmanje odlaze na stručna usavršavanja.

Iz tvrdnje »Smatram da postoji premalo mogućnosti za napredak u učiteljskoj struci.« iščitava se da mladi učitelji (AS=4,03) žele najviše mogućnosti za napredovanje u struci, oni sa 6 do 20 (AS=3,84) i s 11 do 20 godina (AS=3,69) nešto manje, a na posljednjem mjestu su oni s više od 20 godina radnog iskustva (AS=3,55).

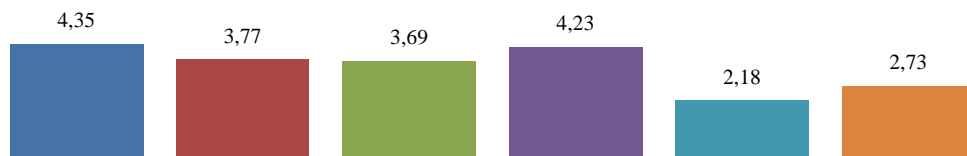
Tvrdnja »U potpunosti sam zadovoljan/na svojom trenutnom pozicijom na poslu.« pokazuje da su učitelji s više od 20 godina radnoga iskustva (AS=3,98) dostatno zadovoljni svojom pozicijom na poslu, oni s 11 do 20 godina (AS=3,96) malo manje, učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=3,47) još manje, a učitelji s najmanje radnoga iskustva (AS=3,30) najmanje su zadovoljni svojom radnom pozicijom.

Rezultati tvrdnje »Kontinuirano pratim promjene u odgojno-obrazovnim pristupima i praksama te ih uvijek pokušavam adaptirati u nastavni sat.« pokazuju rast želje učitelja za praćenjem promjena, ovisno o godinama staža, pa se sukladno tome, učitelji s do 5 godina iskustva (AS=4,19) nalaze na posljednjem mjestu, a oni s više od 20 godina staža (AS=4,29) na prvome mjestu.

Iz tvrdnje »Smatram da je važnije razvijati predmetno znanje nego društvene i socijalne sposobnosti.« uočava se da učitelji s do 5 godina radnoga staža (AS=2,30) puno, ali ipak najmanje, s obzirom na prosjek odgovora, obraćaju pažnje na istovrstan razvoj predmeta odgoja i obrazovanja, a ta brojka raste, u ovome slučaju pada s godinama iskustva, pa oni s više od 20 godina staža (AS=2,07) najviše pažnje obraćaju na isti razvoj obiju grana školstva.

Tvrdnja »Noviteti u školstvu većinom nisu u skladu s mogućnostima provedbe nastave, pa ih zbog toga ni ne pokušavam prilagoditi svojim potrebama.« pokazuje da učitelji s najviše radnog iskustva (AS=2,64) prije prilagode nove prakse, od onih 11 do 20 godina (AS=2,69), onih sa 6 do 10 godina rada (AS=2,95) i naposljetku, od onih s do 5 godina rada (AS=2,76).

Vidljivo je da učitelji s više godina radnoga staža (11-20, >20) najviše odlaze na stručna usavršavanja, što pokazuje njihovu želju za održavanjem visoke kvalitete suvremene nastave, dok, s obzirom na rezultate, učitelji sa 6 do 10 godina iskustva odlaze primjetno manje. Ovaj rezultat bi mogao ukazivati na to da oni nakon početnih godina rada pokušavaju jedno vrijeme pronaći svoj osobni stil predavanja, te da što više iskustva imaju, žele to više adaptirati nove prakse. Sukladno tome, učitelji s više godina radnoga iskustva (>20) najviše prate promjene u praksama, dok oni s manje godina staža (0-5), još uvijek ne obraćaju pažnju toliko na to s obzirom na rezultate drugih skupina. U kontrastu s time, želja za napredovanjem se najviše očituje kod učitelja s manje od 5 godina iskustva te ona s godinama iskustva pada, što zapravo više ocrtava vrijednost koja je trenutno važna u suvremenome društvu – status, nego što pokazuje kolektivnu svijest grupa učitelja prema radnome stažu. Isto tako, što manje iskustva učitelj ima, to je manje napredovao, pa je i želja za napredovanjem u učitelja s duljim stažem samim time manja, jer su već napredovali. Sukladno tome, najmanje je mladih učitelja zadovoljno svojom pozicijom na poslu, što u potpunosti zrcali rezultate prethodne tvrdnje. U uvođenju novih nastavnih praksi i njihovoj učinkovitosti i primjenjivosti, učitelji s do 5 godina staža imaju manju tendenciju pokušaja integriranja i prilagođavanja praksi njihovim potrebama, dok s iskustvom ta kompetencija i vještina raste. Također, učitelji s više radnog iskustva (>20) obraćaju najveću pozornost podjednakom poučavanju odgojnih i obrazovnih predmeta, dok to uvjerenje s mlađe godina staža pada, neprijatno ali postojano. Može se utvrditi da su učitelji s više radnog iskustva svakako kompetentniji u razvojnoj kompetenciji te da se želja za poboljšanjem s godinama povećava, ali suprotno tome, želja za napredovanjem s godinama rada eksponencijalno pada. Zbog toga je zaključak da mladi učitelji, iako imaju jaku želju za razvojem, možda još uvijek nemaju uvid u sve načine i sredstva koja bi im pomogla u napredovanju, što je i smisleno i u svakom slučaju opravdano.



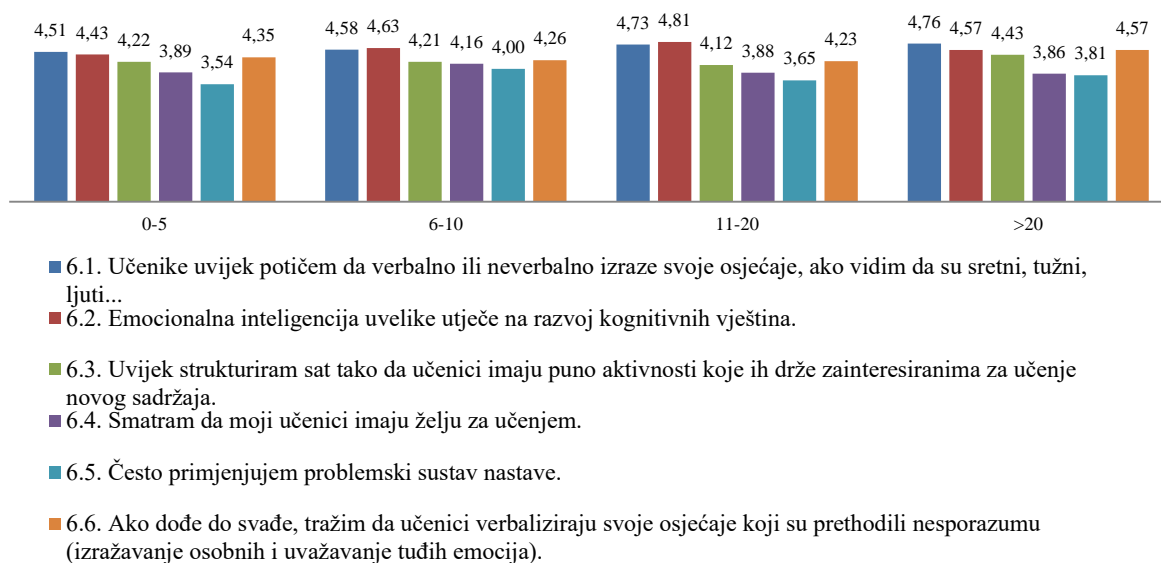
- 5.1. Uvijek kada mi se pruži prigoda, odem na stručno usavršavanje.
- 5.2. Smatram da postoji premalo mogućnosti za napredak u učiteljskoj struci.
- 5.3. U potpunosti sam zadovoljan/na svojom trenutnom pozicijom na poslu.
- 5.4. Kontinuirano pratim promjene u odgojno-obrazovnim pristupima i praksama te ih uvijek pokušavam adaptirati u nastavni sat.
- 5.5. Smatram da je važnije razvijati predmetno znanje nego društvene i socijalne sposobnosti.
- 5.6. Noviteti u školstvu većinom nisu u skladu s mogućnostima provedbe nastave, pa ih zbog toga ni ne pokušavam prilagoditi svojim potrebama.

Grafikon 11. Prosjek odgovora tvrdnji razvojne kompetencije

Grafikon 11 pokazuje koji je prosjek odgovora za razvojnu kompetenciju. Vidi se da velika većina (AS=4,35) učitelja stvarno ima želju za napredovanjem te pohađaju stručna usavršavanja, što potvrđuje i tvrdnja da učitelji redovito (AS=4,23) prate promjene u obrazovanju i adaptiraju ih za svoju nastavu. S druge strane, zabrinjavajuća je činjenica što gotovo polovica (AS=2,73) učitelja misli da su noviteti u školstvu neprimjenjivi i neprilagođeni za sve, što više pokazuje stanje školstva u širem smislu, nego kompetenciju učitelja i njihovu želju za integriranjem novih praksi u nastavu. Nadalje, podosta velik broj (AS=3,77) učitelja misli da ima premalo mogućnosti za napredovanje u odgojno-obrazovnome sustavu, što također pokazuje želju za novim i napredovanjem, ali nažalost, i njegovu nemogućnost. U kontrastu s time, velik broj učitelja (AS=3,69) je zapravo zadovoljan svojom pozicijom na poslu. Važno je spomenuti i da jako malen broj (AS=2,73) učitelja misli da je važnije razvijati predmetno znanje od društvenih i socijalnih sposobnosti, što pokazuje njihovu svjesnost o suvremenim društvenim očekivanjima, gdje predmetno znanje postaje potrošno i promjenjivo, a odgoj postaje prioritet. Prema tome, lako se može zaključiti da su učitelji izrazito sposobni u razvojnoj kompetenciji, te da je njihov osobni razvoj također u velikom fokusu, što je činjenica koja u svakome slučaju daje odličnu sliku vrednota učitelja, ali i malo lošiju sliku odgojno-obrazovnom sustava u cjelini, zbog malo mogućnosti za napredovanje i daljnje usavršavanje.

4.6. Emotivna kompetencija

U grafikonu 12 vidljivi su rezultati tvrdnji za emotivnu kompetenciju učitelja primarnog obrazovanja u poučavanju i razvoju kritičkoga mišljenja.



Grafikon 12. Emotivna kompetencija s obzirom na radni staž

Iz tvrdnje »Učenike uvijek potičem da verbalno ili neverbalno izraze svoje osjećaje, ako vidim da su sretni, tužni, ljuti...« uočava se da učitelji s više od 20 godina iskustva (AS=4,76) najviše potiču učenike na izražavanje osjećaja, a brojka eksponencijalno pada ovisno o godinama iskustva, gdje učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=4,51) imaju najniži rezultat.

Kod tvrdnje »Emocionalna inteligencija uvelike utječe na razvoj kognitivnih vještina.« gotovo savršen rezultat imaju učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva (AS=4,81), nakon njih su oni sa 6 do 10 godina rada, pa učitelji koji rade više od 20 godina (AS=4,57), a naposljetku su učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=4,43).

Tvrdnja »Uvijek strukturiram sat tako da učenici imaju puno aktivnosti koje ih drže zainteresiranima za učenje novoga sadržaja.« pokazuje da učitelji s najviše godina iskustva (AS=4,43) najveću pozornost pridaju aktivnosti učenika na satu, nešto manju učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=4,22) i još manju učitelji sa 6 do 10 godina rada (AS=4,21), a najmanje učitelji koji rade od 11 do 20 godina (AS=4,12).

Tvrdnja »Smatram da moji učenici imaju želju za učenjem.« pokazuje da učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=4,16) najviše smatraju da učenici žele učiti na satu, dok oni s 11 do 20 godina iskustva (AS=3,88) smatraju, iako skoro uz neznatnu razliku, da to nije slučaj u njih.

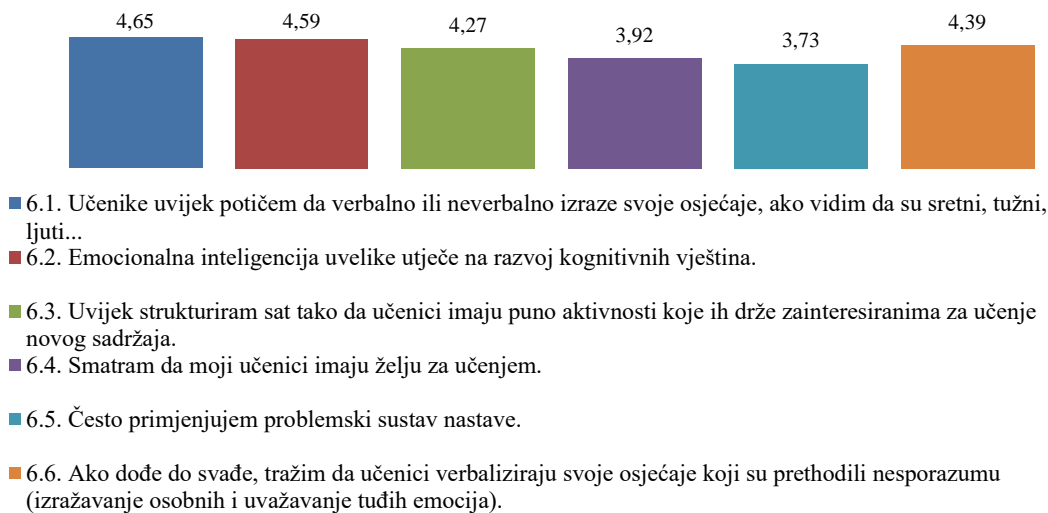
Iz tvrdnje »Često primjenjujem problemski sustav nastave.« vidi se da učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=4,00) najviše primjenjuju problemsku nastavu, nešto manje učitelji s

više od 20 godina radnoga staža (AS=3,81), još manje oni s 11 do 20 godina (AS=3,65), a problemski sustav nastave najmanje koriste učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=3,54).

Iz tvrdnje »Ako dođe do svađe, tražim da učenici verbaliziraju svoje osjećaje koji su prethodili nesporazumu (izražavanje osobnih emocija i uvažavanje tuđih).« vidi se da učitelji s više od 20 godina iskustva (AS=4,57) najviše potiču učenike na izražavanje emocija, a to opada u onih s do 5 godina iskustva (AS=4,35), onih sa 6 do 10 godina rada u školi (AS=4,26) i najmanje je u onih s 11 do 20 godina iskustva (AS=4,23).

Emocionalna inteligencija je izravno povezana s kognitivnim vještinama, a s time se najviše slažu učitelji s 11 do 20 godina iskustva, dok su vidljivo manje rezultate postigli mladi učitelji, koji možda još uvijek nisu opazili toliko veliku korist emocionalnoga odgoja učenika, ali prema rezultatima, to mišljenje se izrazito povećava i poboljšava s godinama iskustva. U poticanju izražavanja emocija najviše uspjeha imaju učitelji s najviše godina radnoga iskustva što je izraz njihova odnosa s učenicima. Povezano s time, kada dođe do svađe u razredu, učitelji s najviše iskustva najviše potiču izražavanje učenika o tomu, a potom dolaze učitelji s manje od 5 godina i oni od 6 do 10 godina radnoga iskustva. Također, implementacijom što više aktivnosti, učitelji zadovoljavaju emocionalnu potrebu zainteresiranosti i djelovanja učenika na nastavi, a najbolji rezultat ovdje su postigli učitelji s najviše radnoga iskustva, a najniži oni s 11 do 20 godina iskustva, što malo iznenađuje, dok učitelji s manje od 5 godina iskustva uvelike pokušavaju nastavu učiniti što interaktivnijom. Izravno povezana s bogatstvom nastavnoga sadržaja jest i tvrdnja da učenici imaju želju za učenjem, a rezultati pokazuju da učitelji sa 6 do 10 godina iskustva imaju najviši rezultat, nešto manji oni s do 5 godina radnoga staža, što se može interpretirati i povezati s količinom nastavnoga sadržaja koji pružaju učenicima i kakve reakcije dobivaju na temelju toga. Zanimljivo je i to da isti učitelji (6-10) u nastavne satove najviše implementiraju problemski sustav nastave, što vjerojatno odražava i potrebu, želju i zadovoljstvo učenika načinom rada koji se temelji na kritičkome razmišljanju. Prema navedenim podacima, može se zaključiti da su učitelji s više godina radnoga staža (11-20, >20) svjesni toga kakvu korist razvoj emocionalne inteligencije ima kod učenika, ali učitelji s manje radnog staža (0-5, 6-10) to malo bolje izvode i provode u nastavi.

Grafikon 13 prikazuje koji je prosjek odgovora na tvrdnje uz kompetenciju emocionalne inteligencije.

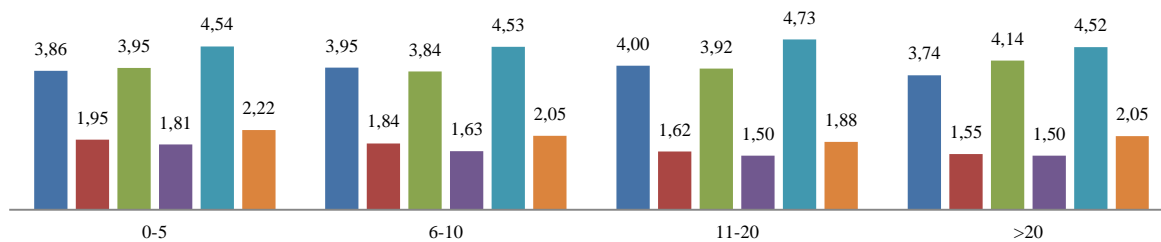


Grafikon 13. Prosjek odgovora uz tvrdnje o emocionalnoj kompetenciji

Iz navedenih podatak može se zaključiti da učitelji aktivno i uvelike (4,65) potiču učenike na izražavanje vlastitih osjećaja, kako pozitivnih tako i negativnih (AS=4,39). Nadalje, da bi učenička motivacija bila što veća, to jest da bi emocionalne i kognitivne potrebe bile zadovoljene, s čime se učitelji i slažu (AS=4,59), potrebno je angažirati učenike sa što više aktivnosti na nastavi, a učitelji svojim odgovorima ostvaruju konzistenciju te potvrđuju svoje mišljenje osobnim djelovanjem koje je uvelike pokazano (AS=4,27). Također, učitelji u relativno zadovoljavajućoj mjeri (AS=3,73) primjenjuju problemski sustav nastave, koji učenike angažira kognitivno i emocionalno te bi mogao biti savršeno sredstvo za razvoj zainteresiranosti učenika za nastavu, jer potiče različite vrste podražaja, aktivnosti, postavljanja i rješavanja problema, te bi samim time možda bilo moguće još više povećati prosjek u tvrdnji o zainteresiranosti učenika za nastavu (AS=3,92). Sveukupno gledano, emocionalna je kompetencija učitelja na visokoj razini i uspješno je prenose svojim učenicima. Jedino što se doima pomalo zakinuto u nastavnome procesu jest implementiranje problemskoga sustava nastave. To bi se uz dodatno približavanje učiteljima i njihovu prikladnu edukaciju moglo lako ukomponirati u nastavne satove, na zadovoljstvo i učenika i učitelja.

4.7. Interkulturalna kompetencija

Grafikon 14 prikazuje distribuciju odgovora za tvrdnje koje su povezane s interkulturalnom kompetencijom.



- 7.1. Smatram da u poučavanju ne namećem svoje osobne stavove učenicima.
- 7.2. U mome razredu je jasno vidljiva raspodjela učenika prema socioekonomskom statusu.
- 7.3. Planiram nastavni sat imajući na umu različite vjerske i kulturne pripadnosti učenika.
- 7.4. Smatram da su učenici u određenim predmetima uspješniji s obzirom na spol (npr. dječaci u matematici, a djevojčice u umjetnosti).
- 7.5. Uvijek sam otvoren/a prema upoznavanju različitih kultura i pristupam upoznavanju bez predrasuda.
- 7.6. Ako opazim diskriminaciju u razredu, kažem da se to ne smije raditi, ali ne objasnim jasno zašto to nije dobro.

Grafikon 14. Interkulturalna kompetencija s obzirom na radni staž

Iz tvrdnje »Smatram da u poučavanju ne namećem svoje osobne stavove učenicima.« vidljivo je da učitelji s 11 do 20 godina iskustva (AS=4,00) najmanje nameću svoja uvjerenja učenicima, slijede oni sa 6 do 10 godina (AS=3,95), te oni s do 5 godina iskustva (AS=3,86) i naposljetku učitelji koji u nastavi rade više od 20 godina (AS=3,74).

Tvrdnja »U mome razredu je jasno vidljiva raspodjela učenika prema socioekonomskom statusu.« pokazuje da je kod učitelja s najviše radnog iskustva (AS=1,55) najmanje vidljiva ta razdjeljenost učenika, a rezultati eksponencijalno rastu sa svakom narednom grupom, što učitelje s 0 do 5 godina iskustva (AS=1,95) stavlja na posljednje mjesto.

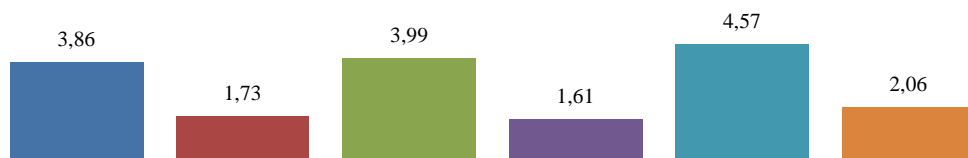
»Planiram nastavni sat imajući na umu različite vjerske i kulturne pripadnosti učenika.« pokazuje da učitelji s više od 20 godina radnog iskustva (AS=4,14) najviše pažnje pridaju inkluzivnosti u planiranja nastave, nešto manje učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=3,95), a još manje oni s 11 do 20 godina radnoga iskustva (AS=3,92) i najmanje učitelji sa 6 do 10 godina radnog staža (AS=3,84).

Tvrdnja »Smatram da su učenici u određenim predmetima uspješniji s obzirom na spol (npr. dječaci u matematici, a djevojčice u umjetnosti).« pokazuje da učitelji s manje od 5 godina rada u nastavi (AS=1,81) tu tvrdnju najviše smatraju istinitom, dok učitelji s 11 do 20 godina i oni više od toga (1,50) to najmanje smatraju točnim.

Iz tvrdnje »Uvijek sam otvoren/a prema upoznavanju različitih kultura i pristupam upoznavanju bez predrasuda.« razaznaje se da su učitelji s 11 do 20 godina radnoga staža (AS=4,73) najviše otvoreni prema drugim kulturama, a preostale tri grupe se s malo značajnijom razlikom nalaze ispod, s time da učitelji s više od 20 godina iskustva pokazuju najniže rezultate (AS=4,52).

Iz tvrdnje »Ako opazim diskriminaciju u razredu, kažem da se to ne smije raditi, ali ne objasnim jasno zašto to nije dobro.« vidi se da učitelji s 11 do 20 godina iskustva (AS=1,88) najviše objasne zašto diskriminacija nije u redu, nakon toga dolaze učitelji s više od 20 i oni od 6 do 10 godina iskustva (AS=2,05), a ovaj pristup statistički najmanje implementiraju učitelji s manje od 5 godina radnoga iskustva (AS=2,22).

Rezultati interkulturalne kompetencije prema odgovorima s obzirom na radni staž, pokazuju da učitelji koji rade do 20 godina u školi najmanje nameću svoje stavove učenicima, dok se oni s više od 20 godina radnog iskustva nalaze na drugome kraju spektra. Nadalje, učitelji s najviše radnog iskustva smatraju da se u njihovim razredima najmanje pojavljuje razdijeljenost prema socioekonomskome statusu, dok oni s najmanje radnog iskustva smatraju, doduše neznatno više, da je u njihovim razredima ta razdijeljenost najvidljivija. Također, učitelji s više od 20 godina iskustva najviše pokušavaju nastavu učiniti inkluzivnom, a iza njih se nalaze učitelji s manje od 5 godina rada, što nije iznenađujuće s obzirom na suvremena očekivanja i implementaciju inkluzivnosti u svaki aspekt života. Na posljednjem mjestu su učitelji sa 6 do 10 godina rada u nastavi. Još jedna vrsta inkluzivnosti je ona prema spolovima, a učitelji s više od 11 godina iskustva (11-20, >20) najmanje smatraju da postoje značajne razlike među djevojčicama i dječacima i u njihovoj uspješnosti savladavanja određenih predmeta, dok učitelji s manje od 5 godina rada u školi u ovome slučaju imaju najgore rezultate, ali svakako veoma niske i pozitivno negirajuće. Nastavno na to, učitelji sa 6 do 11 godina pokazuju najviše otvorenosti i nestereotipnosti prema drugim kulturama, što je u pozitivnoj korelaciji s prije navedenom tvrdnjom, ali učitelji s više od 20 godina staža u ovome slučaju pokazuju najniže rezultate, doduše svakako visoke. U skladu sa svim otprije navedenim tvrdnjama, učitelji s 11 do 20 godina iskustva prednjače i u objašnjavanju i obrazloženju diskriminatornih postupaka u nastavi, dok tu praksu učitelji s manje od 5 godina staža još uvijek ne provode toliko. Iz navedenih tvrdnji i njihovih rezultata moguće je zaključiti da su učitelji koji rade između 11 i 20 godina najkompetentniji u interkulturalnoj kompetenciji.



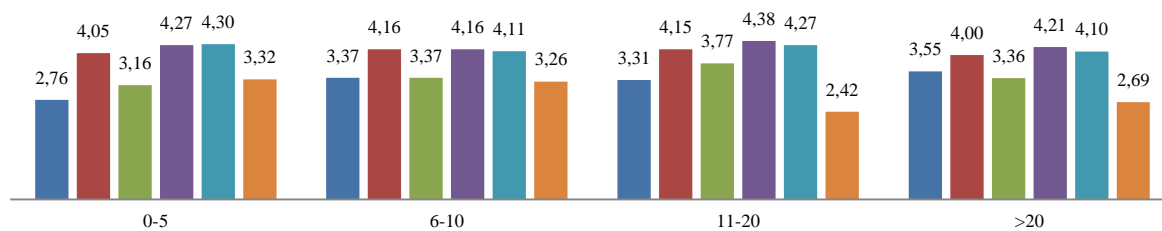
- 7.1. Smatram da u poučavanju ne namećem svoje osobne stavove učenicima.
- 7.2. U mome razredu je jasno vidljiva raspodjela učenika prema socioekonomskom statusu.
- 7.3. Planiram nastavni sat imajući na umu različite vjerske i kulturne pripadnosti učenika.
- 7.4. Smatram da su učenici u određenim predmetima uspješniji s obzirom na spol (npr. dječaci u matematici, a djevojčice u umjetnosti).
- 7.5. Uvijek sam otvoren/a prema upoznavanju različitih kultura i pristupam upoznavanju bez predrasuda.
- 7.6. Ako opazim diskriminaciju u razredu, kažem da se to ne smije raditi, ali ne objasnim jasno zašto to nije dobro.

Grafikon 15. Prosjek odgovora tvrdnji interkulturalne kompetencije

U grafikonu 15 prikazani su prosjeci rezultata tvrdnji vezanih uz interkulturalnu kompetenciju. Vidljivo je da učitelji u dostatnoj mjeri (AS=3,86) ne pokušavaju učenicima nametnuti svoje osobne stavove, što je dobar rezultat, jer je ovo jedna od najvažnijih odlika interkulturalne kompetencije vezane uz održavanje nastave – poštivanje tuđih uvjerenja. Pozitivan i odličan rezultat vidi se i u otvorenosti prema drugim kulturama (AS=4,57) što pokazuje visoku razinu inkluzivnosti kod učitelja. Također, u pozitivnoj je korelaciji s prethodne dvije tvrdnje i to što učitelji većinom (AS=3,99) imaju na umu različite vjerske i kulturalne pripadnosti učenika u planiranju nastavnih satova. Uz to, pokazano je da su učitelji, osim toga što su svjesni da diskriminacija nije poželjna, uveliko usmjereni i objašnjavanju i prenošenju takova mišljenja na svoje učenike (AS=2,06). Sukladno tome, mišljenja su i da spol nije predznak uspješnosti u spolno stereotipiziranim područjima (AS=1,61). Također, učitelji uvelike (AS=1,73) zaista i podučavaju inkluzivnosti i nediskriminirajućem ponašanju, što je vidljivo iz odgovora da ne postoji značajna razlika između učenika različitog socioekonomskog statusa. Može se zaključiti da su učitelji kompetentni u interkulturalnoj kompetenciji, iako bi njihov fokus mogao biti malo više usmjeren i prema većoj implementaciji raznovrsnih kulturnih aspekata u nastavu.

4.8. Vještine u rješavanju problema

Grafikon 16 prikazuje mišljenje i kompetentnost učitelja s obzirom na radni staž o vještinama u rješavanju problema.



- 8.1. Kada pogriješim na nastavi, odmah se ispričavam ili ne priznajem da sam u krivu.
- 8.2. U situacijama gdje netko pogriješi, znam upotrijebiti razne pošalice kako bih neugodnu situaciju stvorio/la pozitivnim iskustvom.
- 8.3. Učenicima dajem problemske zadatke koji su prilagođeni samo njihovim trenutnim sposobnostima.
- 8.4. Mišljenja sam da nijedan problem nije nerješiv.
- 8.5. Smatram da je rješavanje problema vještina koja se može naučiti svakoga.
- 8.6. Kada čujem riječ „problem“, prvotne asocijacije su mi povezane s negativnim mislima.

Grafikon 16. Vještine u rješavanju problema s obzirom na radni staž

Iz tvrdnje »Kada pogriješim na nastavi, odmah se ispričavam ili ne priznajem da sam u krivu.« vidljivo je da učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=2,76) najmanje pokazuju učenicima da su pogreške nešto što nije dobro ili dopušteno, potom su s nešto znatnijom razlikom u prosjeku odgovora učitelji s 11 do 20 godina staža (AS=3,31), pa učitelji sa 6 do 10 godina iskustva (AS=3,37), a najviše učitelja koji rade više od 20 godina (AS=3,55) misli da pogreške nisu poželjne.

Tvrdnja »U situacijama gdje netko pogriješi, znam upotrijebiti razne pošalice kako bih neugodnu situaciju stvorio/la pozitivnim iskustvom.« pokazuje da učitelji sa 6 do 10 godina radnoga staža (AS=4,16) najviše koriste pozitivan pristup pogreškama, neznatno manje učitelji s 11 do 20 godina iskustva (AS=4,15), pa učitelji s 0 do 5 godina rada u nastavi (AS=4,05), a s obzirom na prosjek najmanje koriste pošalice kod pogrešaka učitelji s više od 20 godina iskustva (AS=4,00).

Uz tvrdnju »Učenicima dajem problemske zadatke koji su prilagođeni samo njihovim trenutnim sposobnostima.« uočava se da učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=3,16) učenicima najviše daju zadatke koji potiču daljnji razvoj sposobnosti, dok učitelji s iskustvom od 11 do 20 godina (AS=3,77) češće daju zadatke koji su ponavljajućega tipa.

Iz tvrdnje »Mišljenja sam da nijedan problem nije nerješiv.« vidljivo je da učitelji s 11 do 20 godina iskustva (AS=4,38) imaju najpozitivnije mišljenje o problemima, potom učitelji s 0 do

5 godina radnog staža (AS=4,27), te oni s više od 20 godina staža (AS=4,21), a posljednji su oni sa 6 do 10 godina iskustva (AS=4,16).

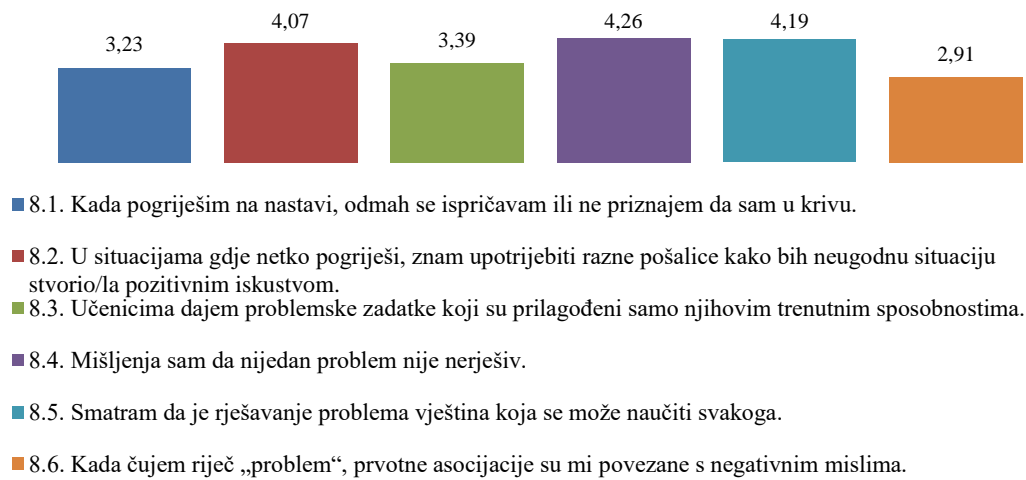
Učitelji s manje od 5 godina iskustva (AS=4,30) uz tvrdnju »Smatram da je rješavanje problema vještina koja se može naučiti svakoga.« pokazuju najbolje rezultate, oni s 11 do 20 godina rada (AS=4,27) neznatno slabije, a učitelji sa 6 do 10 (AS=4,11) i s više od 20 godina radnoga staža (AS=4,10) pokazuju najniže rezultate s obzirom na prosjek.

Iz tvrdnje »Kada čujem riječ „problem“, prvotne asocijacije su mi povezane s negativnim mislima.« uočava se da učitelji s više iskustva imaju znatno pozitivnije misli o problemima s obzirom na mlade učitelje, s time da oni s 11 do 20 godina iskustva (AS= 2,42) imaju najpozitivnije mišljenje, oni s više od 20 godina (AS=2,69) malo negativnije, a oni sa 6 do 10 (AS=3,26) i s manje od 5 godina iskustva (AS=3,32) imaju, s obzirom na prosjek odgovora svih skupina, najnegativnije mišljenje o problemima.

Na temelju rezultata, može se zaključiti da učitelji s manje radnoga staža (0-5, 6-10) pokazuju najveću toleranciju na pogreške te ih ne karakteriziraju negativnim konotacijama učenicima, nego ih pokušavaju prikazati kao nešto pozitivno, dok se na drugoj strani nalaze učitelji s najviše radnog iskustva (>20), gdje njihovi rezultati, s obzirom na prosjek, pokazuju da su najmanje spremni pokazati učenicima da su pogreške normalna pojava na nastavi, kako učiteljeve tako i one učeničke. Vezano uz to, učitelji s 11 do 20 godina iskustva i oni s manje od 5 godina iskustva pokazuju najbolje rezultate u mišljenju da nijedan problem nije nerješiv, što pokazuje njihovo pozitivno razvojno mišljenje o problemskim situacijama. Nastavno na to, učitelji s manje od 5 godina iskustva najviše smatraju da se rješavanje problema može naučiti svakoga, dok učitelji s više od 20 godina radnoga staža pokazuju najniže rezultate. Velika želja mladih učitelja za poučavanjem toga da je rješavanje problema moguće i pokazivanje pogrešaka kao nešto pozitivno, vjerojatno je povezano s time što probleme povezuju s negativnim mislima, pa upravo zbog toga ne žele učenicima prenijeti takvo mišljenje koje je njih vjerojatno mučilo u njihovu obrazovanju. Razvoj sposobnosti učenika rješavanjem zadataka koji od njih zahtijevaju dodatani napor najviše implementiraju učitelji s manje od 5 godina iskustva, a zadatke koji utvrđuju naučeno koriste najviše učitelji s više od 20 godina radnog iskustva, što možda pokazuje i razliku u obrazovanju učitelja, gdje je suvremenije društvo više usredotočeno na nadmašivanje, što rezultira i većom usredotočenošću mlađih generacija na tu kompetenciju. Zaključno, učitelji s najmanje radnog iskustva pokazuju najbolju kompetentnost u poučavanju vještina rješavanja problema, dok učitelji s najviše radnoga staža pokazuju manje razumijevanja glede učeničkih pogrešaka i

razumijevanja problemskih situacija. Također, učitelji s manje godina iskustva, orijentirani su više na ovu kompetenciju jer su svjesni poslovnih očekivanja u suvremenome društvu, zbog toga što su i sami uvelike obuhvaćeni tim očekivanjima.

Grafikon 17 prikazuje prosjek odgovora tvrdnji kod kompetencije koja se odnosi na vještine u rješavanju problema. Ova kompetencija se od svih ponuđenih najviše može gledati kao imperativ suvremenoga društva, jer se s razvojem tehnologije povećava želja za kritičkim razmišljanjem u rješavanju problema i prenošenje te kompetencije na učenike zbog toga je od iznimne važnosti.



Grafikon 17. Prosjek odgovora tvrdnji kod vještina u rješavanju problema

Iz grafikona 17 se vidi da više od polovice (AS=3,39) učitelja učenicima daje zadatke koji su prikladni njihovim trenutnim sposobnostima, te služe kao zadaci za ponavljanje i utvrđivanje gradiva, dok bi zadaci trebali biti usmjereni na razvoj sposobnosti i biti malo napredniji u odnosu na trenutno znanje učenika. Vidljivo je da gotovo polovica ispitanika (AS=2,91) povezuje riječ *problem* s negativnim mislima, a pomalo kontradiktorno tome, velik broj učitelja (AS=4,19) misli da se svakoga može naučiti rješavanju problema. Izrazito velik broj (AS=4,26) učitelja misli da nijedan problem nije nerješiv. Te tvrdnje su u pomalo poražavajućem odnosu jer se, s jedne strane, problemi donekle povezuju s negativnim mislima, a s druge strane, velik broj učitelja misli da se ta vještina može naučiti i da ne postoji nerješiv problem. To je zanimljivo i istodobno poražavajuće zbog toga što su emocije i čini u takvom suprotnom i neskladnom odnosu. Vidljivo je to i u tomu što se većina učitelja (AS=3,23) ispričava za učinjene pogreške, čime se ostavlja dojam da one nisu dopuštene. Nastavno na neskladnost emocija i čina, učitelji svoje pogreške ne prihvaćaju, ali učenicima ne žele prenijeti takav stav, pa velika većina (AS=4,07) pošalicama pokušava svoje pogreške

prikazati pozitivnima. Sukladno rezultatima, vidljivo je da učitelji imaju poprilično negativan stav prema vlastitim pogreškama, ali te vrijednosti ne žele prenijeti na svoje učenike, što pokazuje njihovu kompetentnost u poučavanju vještine rješavanja problema, ali malo manje vlastito razumijevanje za pogreške.

Zaključak

Cilj ovog rada bio je istražiti kompetentnost učitelja primarnog obrazovanja u poučavanju i razvoju kritičkoga mišljenja u učenika. Istraživanje se baziralo na dvije hipoteze, od kojih se jedna odnosi na to da učitelji s više radnoga staža češće implementiraju kritički način razmišljanja od učitelja s manje radnoga staža. Ova hipoteza se ne može u potpunosti prihvatiti i potvrditi jer je deskriptivna i interpretativna analiza rezultata pokazala je da su učitelji s više radnog iskustva (11-20, >20) uspješniji u osobnoj, komunikacijskoj, analitičkoj, razvojnoj i interkulturalnoj kompetenciji, dok su učitelji s manje iskustva (0-5, 6-10) uspješniji u socijalnoj i emotivnoj kompetenciji i u vještinama rješavanja problema. S obzirom na dobivene rezultate, s jedne strane, može se zaključiti da su učitelji s više radnoga staža sigurniji u svoj pristup učenicima, kolegama i roditeljima te da su iskustveno stekli vještine koje su temelj dobre predavačke prakse i razvoja kritičkoga mišljenja u svojim učenika. S druge strane, učitelji koji imaju manje radnoga staža pokazuju veću kompetentnost u vještinama koje su s vremenom postale izrazito važne u suvremenome društvu, a onda se kao takve više poželjne u evaluaciji navedene hipoteze. Stoga njezino prihvaćanje ili odbacivanje ne može biti temeljeno izričito na brojkama.

Sljedeća hipoteza odnosi se na potrebu za daljnjim razvojem kompetencija kritičkoga mišljenja u učitelja primarnog obrazovanja i ta hipoteza se također tek djelomično može potvrditi. Učitelji pokazuju izrazitu kompetentnost u razvoju kritičkoga mišljenja u učenika, ali u nekim dijelovima još je uvijek potreban daljnji razvoj. Iz odgovora se može zaključiti da su najveći propusti to što se još uvijek najveći fokus stavlja na obrazovanje, dok je odgoj donekle još uvijek podređen, što se očituje i u nedostatnoj implementaciji problemskoga sustava u nastavu, gdje učenici imaju mogućnost odgajanjem i razvijanjem emocija naučiti obrazovne sadržaje. Također, uočljivo je da učitelji negativno gledaju na vlastite pogreške, ali prema rezultatima ankete, imaju potpuno drukčiji pristup prema učenicima. Učitelji nisu dostatno svjesni toga da i oni imaju pravo na pogreške. To se zasigurno očituje i u njihovu načinu predavanja gdje se suzdržavaju od pogreške ili njezina priznanja. Prema navedenim argumentima, to je najizraženiji problem koji je uočen u ovome anketnom upitniku. Izražena je potreba za edukacijama učitelja u području psihologije i filozofije odgoja u svrhu učinkovitijega i kvalitetnijega poučavanja učenika u primarnom obrazovanju i razvoja njihova kritičkoga mišljenja.

Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2014). *Preporuke za uvođenje Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja GOO-a 2015./2016. godine*. Zagreb; [Preporuke za uvođenje Programa međupredmetnih i interdisciplin. sadržaja GOO.pdf \(azoo.hr\)](http://azoo.hr).
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja po ERR sustavu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(1), 163-179; <https://hrcak.srce.hr/file/139454>.
- Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje. Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, Rijeka; Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas. http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/02/Buchberger_Kriticko-misljenje_-_prirucnik.pdf.
- Buchberger, I. (2019). Poučavanje za kritičko mišljenje. Generički model za nastavnike i edukatore. U: Martina Kolar Billege, Alena Letina (Ur.). *Zbornik radova simpozija metodički pristupi odgoju i obrazovanju*. (str. 49-64). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/10/STOO2019_Metodicki_pristupi_odgoju_obrazovanju_e-vers2.pdf.
- Buchberger, I.; Bolčević, V.; Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 109-129; <https://hrcak.srce.hr/file/284504>.
- Bušljeta Kardum, R. (2020). Zastupljenost vještina kritičkoga mišljenja u ishodima učenja međupredmetnih tema. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 18(3), 471-483; <https://hrcak.srce.hr/file/357959>.
- Chee Chou, S.; San Oo, P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom?. *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182; <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/59759>.
- Council of the European Union (CEU) (2016). *Developing media literacy and critical thinking through education and training – Council conclusions*; <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf>.
- Ćurko, B. (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the*

- United States. Unpublished PhD Dissertation, North Carolina State, University, Raleigh; <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>.
- Dewey, J. (2012). *How We Think?*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & CO., Publishers; <https://bef632.files.wordpress.com/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>.
- Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(4), 539-557; <https://hrcak.srce.hr/file/262722>.
- Državno izborno povjerenstvo Republike Hrvatske (2019). *Izbori za predsjednika Republike Hrvatske*; <https://www.izbori.hr/arhiva-izbora/#/app/predsjednik-2019>.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Research Findings and Recommendations. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction.
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42; <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021; <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=57022> (13.08.2022).
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91; <https://hrcak.srce.hr/file/205883>.
- Koludrović, M.; Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgovorne znanosti*, 12(2), 427-439; <https://hrcak.srce.hr/68283>.
- Maras, N.; Topolovčan, T.; Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16(3), 561-577; <https://hrcak.srce.hr/file/306899>.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*. Zagreb; https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html.

- Paul, R.; Elder, L. (2004). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts & Tools. Foundation for Critical Thinking.* GRAD; https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf.
- Pažur, M. (2017). Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 1999. godine do danas. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(4), 605-618. <https://hrcak.srce.hr/file/285709>.
- Perović, M. A. (2015). Sokratova etika. *Arhe*, 11(21), 7–16; <https://www.readcube.com/articles/10.19090/arhe.2014.21.7-16>.
- Pongračić, L.; Marinac, A. M. (2020). Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 91-104; <https://hrcak.srce.hr/file/365923>.
- Radovan Burja, M. (2011). Filozofija kao odgojiteljica. *Magistra Iadertina*, 6(1), 45-54; <https://hrcak.srce.hr/87328>.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy; Intelligence with a Heart*. Personhood Press, Chicago. <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf>.
- Škola za život (2023). *Međupredmetne teme*. (28.02.2023); <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/05/PRAVILNIK-o-zavr%C5%A1nim-i-diplomskim-radovima-te-zavr%C5%A1nim-i-diplomskim-ispitima-TRAVANJ-2020.pdf>.
- Škuljević, Ž. (2007). Mapa mediteranskog kirenaizma. *Filozofska istraživanja*, 27(3), 551-557; <https://hrcak.srce.hr/18299>.
- Terzić, F. (2012). ERR framework system and cooperative learning. *Metodički obzori*, 7(1), 47-68; <https://hrcak.srce.hr/file/117120>.
- Urbanc, K.; Kletečki Radović, M. (2007). Aktivno učenje i kritičko mišljenje u kontekstu supervizijskog, edukacijskog i pomažućeg odnosa. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2); <https://hrcak.srce.hr/file/22075>.
- Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*, 20(56), 27-40; <https://hrcak.srce.hr/file/57953>.

Popis slika


| | |
|--|----|
| Slika 1. Korelacija nastavnih etapa ERR sustava s etapama nastavnog sata (Bjelanović Dijanić, 2011, str. 169)..... | 9 |
| Slika 2. Elementi mišljenja (Paul, Elder, 2004, str. 4)..... | 12 |

Popis grafikona

| | |
|---|----|
| Grafikon 1. Podjela ispitanika prema radnome stažu..... | 29 |
| Grafikon 2. Osobna kompetencija s obzirom na radni staž..... | 30 |
| Grafikon 3. Prosjek odgovora tvrdnji osobne kompetencije..... | 32 |
| Grafikon 4. Komunikacijska kompetencija s obzirom na radni staž..... | 32 |
| Grafikon 5. Prosjek odgovora tvrdnji komunikacijske kompetencije..... | 34 |
| Grafikon 6. Socijalna kompetencija s obzirom na radni staž..... | 35 |
| Grafikon 7. Prosjek odgovora tvrdnji socijalne kompetencije..... | 37 |
| Grafikon 8. Analitička kompetencija s obzirom na radni staž..... | 38 |
| Grafikon 9. Prosjek odgovora tvrdnji analitičke kompetencije..... | 40 |
| Grafikon 10. Razvojna kompetencija s obzirom na radni staž..... | 41 |
| Grafikon 11. Prosjek odgovora tvrdnji razvojne kompetencije..... | 43 |
| Grafikon 12. Emotivna kompetencija s obzirom na radni staž..... | 44 |
| Grafikon 13. Prosjek odgovora uz tvrdnje o emocionalnoj kompetenciji..... | 46 |
| Grafikon 14. Interkulturalna kompetencija s obzirom na radni staž..... | 47 |
| Grafikon 15. Prosjek odgovora tvrdnji interkulturalne kompetencije..... | 49 |
| Grafikon 16. Vještine u rješavanju problema s obzirom na radni staž..... | 50 |
| Grafikon 17. Prosjek odgovora tvrdnji kod vještina u rješavanju problema..... | 52 |

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je ovaj diplomski rad izvorni rezultat mojega rada te da se u njegovoj izradi nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.



Valentina Jalšovec