

Razvijanje kritičkog mišljenja u razrednoj nastavi

Jelavić, Helena

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:147:413155>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-25**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Helena Jelavić

RAZVIJANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA U RAZREDNOJ
NASTAVI

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Helena Jelavić

RAZVIJANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA U RAZREDNOJ
NASTAVI

Diplomski rad

Mentor rada:
doc. dr. sc. Katica Knezović

Zagreb, rujan 2023.

Sadržaj

Uvod	1
1. Djelovanje nekih od najpoznatijih filozofa u području kritičkog mišljenja	2
1.1. Sokrat i kritičko mišljenje	2
1.2. Aristotel i kritičko mišljenje	3
1.3. Rene Descartes i kritičko mišljenje	4
1.4. John Dewey i kritičko mišljenje	5
2. Što je kritičko mišljenje	7
2.1. Definiranje kritičkog mišljenja	7
2.2. Što nije kritičko mišljenje	13
2.3. Kompetencije kritičkog mišljenja	15
3. Kritičko mišljenje u obrazovanju	18
3.1. Kritičko mišljenje u djetinjstvu	20
3.2. Najpoznatije metode filozofije za djecu	22
3.2.1. Filozofija za djecu Matthewa Lipmana	23
3.2.2. Metoda Michaela Tozzija	24
3.2.3. Metoda Jacquesa Levinea	25
3.2.4. Metoda Oscara Brenifiera	25
3.3. Metode promicanja kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu	25
4. Razvijanje kritičkog mišljenja u razrednoj nastavi	28
4.1. Integracija kritičkog mišljenja u formalni obrazovni sustav – izazovi i prepreke	28
4.2. Uloga nastavnika u razvijanju kritičkog mišljenja kod djece	30
Zaključak	31
Literatura	32
Popis tablica	34
Izjava o izvornosti diplomskog rada	35

Sažetak

Kritičko mišljenje se razvija od davnina, a prvi najznačajniji zagovornik preispitivanja je Sokrat koji je smatrao da je to potrebno duši. Sve kreće od postavljanja pitanja. Definiranje kritičkog mišljenja nije lagan zadatak zbog kompleksnosti koje nosi taj pojam i mnogi filozofi i stručnjaci su dali svoje definicije. S obzirom na to da je to jako važna vještina koju pojedinac može posjedovati, tj. bolje bi bilo reći po kojoj može živjeti, potrebno je razvijati je od malena. Uloga učitelja u poticanju razvijanja kritičkog mišljenja kod djece jer od ogromne važnosti i učitelji bi ih trebali usmjeravati prema učinkovitoj komunikaciji, vještini rješavanja problema, otvorenosti prema dijalozima i vlastitoj refleksiji. Za potrebe tog usmjeravanja postoje metode promicanja kritičkog mišljenja koje su potrebne svim učiteljima kako bi učenike učinili uspješnim kritičkim misliocima. Metode koje se koriste u filozofiji za djecu i metode po ERR sustavu (*evokacija, razumijevanje, refleksija*) pokazuju se kao uspješni alati koje učitelji mogu upotrebljavati u nastavi. Problematika integracije kritičkog mišljenja u obrazovni sustav se javlja kod pitanja na koji način bi se trebala integrirati, kao posebno obrazovno područje ili se treba uklopiti u postojeća obrazovna područja. Uloga nastavnika u razvijanju kritičkog mišljenja kod djece je također dio problematike kojom se stručnjaci bavi. Utjecaj nastavnika koji imaju na učenike je nešto što se ne smije zanemariti i što se treba iskoristiti u pokušajima razvijanja kritičkog mišljenja kod djece. Od učenika se želi stvoriti ljude koji kao dio društva, te za društveni napredak, mogu i znaju na koji način procjenjivati, analizirati informacije, pomno ispitivati svoja uvjerenja, refleksivno se osvrutati na svoja mišljenja i djela, te najvažnije prihvatiti svoje pogreške i raditi na njihovu ispravljanju. Da bi se to moglo postići, potrebno je od što ranije dobi započeti s razvijanjem kritičkog mišljenja. Razredna nastava je prva stepenica u obrazovnom sustavu, u osnovnoj školi, te bi se već od prvog razreda trebalo poučavati djecu kako kritički razmišljati. Metode koje se koriste za takvo razvijanje se mogu prilagoditi uzrastu djece prilagođavanjem tema neposrednom iskustvu učenika. Razmišljati kritički bi trebalo postati imperativom u današnjem suvremenom obrazovanju.

Ključne riječi: Sokrat, definiranje kritičkog mišljenja, uloga učitelja, metode promicanja kritičkog mišljenja, integracija kritičkog mišljenja u obrazovanje

Developing critical thinking in lower primary education

Abstract

Critical thinking has been developing since ancient times, and the first most significant proponent of questioning is Socrates, who believed that it was necessary for the soul. Everything starts with asking questions. Defining critical thinking is not an easy task due to the complexity of the term, and many philosophers and experts have given their own definitions. Given that it is a very important skill that an individual can possess, i.e. it would be better to say that one can live by it, it is necessary to develop it from a young age. The role of teachers in encouraging the development of critical thinking in children is extremely important, and teachers should guide them towards effective communication, problem-solving skills, openness to dialogues and self-reflection. For the purposes of this guidance, there are methods of promoting critical thinking that all teachers need in order to make students successful critical thinkers. The methods used in philosophy for children and the methods according to the ERR system prove to be successful tools that teachers can use in teaching. The problem of integrating critical thinking into the educational system arises from the question of how it should be integrated, as a special educational area or should it be integrated into existing educational areas. The role of teachers in developing critical thinking in children is also a part of the problem that experts deal with. The influence teachers have on students is something that should not be ignored and should be used in attempts to develop critical thinking in children. We want to create people from students who, as part of society and for social progress, can and know how to evaluate, analyse information, carefully examine their beliefs, reflect reflexively on their opinions and actions, and most importantly, accept their mistakes and work on their correction. In order to achieve this, it is necessary to start developing critical thinking from an early age. Classroom teaching is the first step in the education system, in primary school, and children should be taught how to think critically from the first grade. The methods used for such development can be adapted to the age of the children by adapting the topic to the students' immediate experience. Thinking critically should become imperative in today's modern education.

Key words: Socrates, defining critical thinking, role of the teacher, methods of promoting critical thinking, integration of critical thinking in education

Uvod

U današnjem svijetu u kojem je izražen brzi tempo tehnološkog i informacijskog napretka, posjedovanje vještine kritičkog mišljenja je ključno i neophodno za uspješno snalaženje u moru informacija. Ta sposobnost omogućuje pojedincu da prepozna dublje slojeve informacija, razumije njihov kontekst i na temelju toga donosi informirane odluke koje su temeljene na analizi i refleksiji. Važnost kritičkog mišljenja ima i veći utjecaj, ne zaustavlja se samo na koristi za pojedince, već pridonosi napretku cijelog društva. U tom kontekstu, obrazovanje ima ključnu ulogu u razvoju vještine kritičkog mišljenja jer može utjecati na djecu od prije nego što se formiraju kao ličnosti. Obrazovne institucije imaju zadatak poticati samostalno razmišljanje, preispitivanje, sumnju, znatiželju, analizu i refleksiju kod učenika.

U ovom radu se govori općenito o kritičkom mišljenju te o važnosti razvijanja istog kod djece u obrazovanju putem raznih metoda i postupaka. Koncept kritičkog mišljenja kroz povijest su razvijali mnogi filozofi i znanstvenici. Prvo poglavlje se dotiče početaka kritičkog mišljenja kod Sokrata i Aristotela, te kasnije kod Renea Descartesa i Johna Deweyja. Mnogi drugi su također doprinijeli razvoju kritičkog mišljenja kroz svoje filozofske teorije i pristupe. U drugom poglavlju se iznose neke definicije kritičkog mišljenja koje pokazuju kolika je kompleksnost tog pojma i koliko se puno može reći o njemu. Iako se ne slažu svi oko definiranja kritičkog mišljenja i svega što obuhvaća, jedno je sigurno, a to je da svi shvaćaju i naglašavaju važnost razvijanja kritičkog mišljenja i koje sve to pozitivne strane ima kada pojedinac počne raditi na tome. U drugom poglavlju, nakon što se pojasnilo što je kritičko mišljenje, dolazi i do toga što kritičko mišljenje nije i po čemu se razlikuje od ostalih mišljenja. Uz to su i prikazane kompetencije koje su potrebne ljudima da bi mogli kritički razmišljati. Treće poglavlje se tiče uloge kritičkog mišljenja u obrazovanju. Govori se na koje se načine razvijanje kritičkog mišljenja može uključiti u obrazovanje i zašto je to važno učiniti. Navedene su neke od najpoznatijih metoda za razvoj kritičkog mišljenja kod djece i ukratko su objašnjene. U posljednjem poglavlju se govori o kritičkom mišljenju u razrednoj nastavi i integraciji kritičkog mišljenja u kurikulum osnovnih škola. Navedene su neke kritike prema načinu uvrštavanja kritičkog mišljenja u kurikulum u Republici Hrvatskoj. U svemu tome je zapravo najvažnija uloga učitelja jer su oni ti koji rade s djecom i koji trebaju poticati razvijanje kritičkog mišljenja tako što će u učenicima pobuđivati znatiželju, osigurati im sigurno okruženje u kojem će učenici moći biti slobodni postavljati pitanja, analizirati informacije, sudjelovati u argumentiranju i biti refleksivni. Sve to je doduše nemoguće ako se ne počne raditi na razvijanju svega toga prvo kod učitelja.

1. Djelovanje nekih od najpoznatijih filozofa u području kritičkog mišljenja

Kritičko mišljenje, sposobnost objektivne analize, procjene i sintetiziranja informacija, odigralo je ključnu ulogu u razvoju ljudske misli i napretku. Kroz povijest, pojedinci su nastojali osporiti pretpostavke, preispitivati autoritet i sudjelovati u logičnom zaključivanju kako bi bolje razumjeli svijet. Neki mislioci poput Sokrata, Aristotela i Johna Deweyja, uz brojne druge, se posebno ističu u svojim doprinosima za razvijanje kritičkog mišljenja.

Proučavajući Sokratova učenja i njihov utjecaj na kritičko mišljenje, stječe se uvid u trajni značaj njegove filozofije. U antičkoj Grčkoj, filozofi poput Sokrata, Platona i Aristotela su postavili temelj kritičkom razmišljanju. Oni su bili primjer moći kritičkog mišljenja u oblikovanju filozofske misli i potrazi za znanjem.

1.1. Sokrat i kritičko mišljenje

Sokrat je antički Grčki filozof koji je živio u Ateni tijekom 5. st. pr. n. e. On je jedan od najutjecajnijih figura u povijesti filozofije i utemeljitelj sokratovske dijaloške metode – oblik ispitivanja koji potiče kritičko razmišljanje i samootkrivenje. Rodio se oko 470. godine pr. n. e. u Ateni u obitelji skromnog porijekla. Za razliku od mnogih drugih antičkih filozofa, Sokrat nije pisao tekstove ili knjige, njegove ideje su primarno prikazane kroz rad njegovih učenika, uglavnom Platona i Ksenofona, a ovom će se radu pisati prema Platonu. U to doba su bili poznati sofisti koji su kao putujući učitelji poučavali grčke mladiće praktične vještine i tehnike za uspjeh u javnom životu, politici i pravu. Bili su vješti učitelji koji su nudili svoje usluge uz naknadu, a usredotočili su se na poučavanje govorništva, naglašavajući umijeće uvjeravanja kako bi se pobijedilo u raspravama. Koristili su dijalektiku za vježbe govorništva kojom su sugovornika dovodili u proturječje. Sokrat je imao suprotna filozofska uvjerenja i on je naglašavao težnju za objektivnom istinom, vrlinom i samoispitivanjem. Bio je izvrstan u dijalektici i iz toga se razvila Sokratova dijaloška metoda koja je uključivala sudjelovanje u dijalogu s drugima kako bi se razotkrile proturječnosti i nedosljednosti u njihovim uvjerenjima. Postavljao bi sugestivna pitanja kako bi sugovornike usmjerio prema otkrivanju istine.

„Sokratov ispitivački postupak sastoji se u tome što je on zajedno s drugima u razgovoru (kao *dialeghomenos*) u obliku elastične konverzacije ukazivao na nedostatke u znanju drugih, otkrivao proturječnosti i pronalazio pogreške u njihovim shvaćanjima i tvrdnjama, razdirao korijene prividnoga znanja i samoobrane te tako kretao pravim putem k spoznavanju istine i moralnih načela“ (Zorić, 2008, 28).

Cilj mu je bio potaknuti kritičko razmišljanje i samopreispitivanje. Tijekom procesa ispitivanja, sugovornik bi bio doveden do preispitivanja svoje početne pretpostavke. Tri su

stupnja Sokratove dijaloške metode – ironija, majeutika i definicija pojma. Prvi stupanj ironija igra veliku ulogu jer ju Sokrat koristi kao retoričko sredstvo za izazivanje kritičkog razmišljanja kod svojih sugovornika. Sokrat bi se postavio kao da je intelektualno inferioran u odnosu na svoje sugovornike kada bi raspravljali o nekoj temi kako bi ih potaknuo da s više samopouzdanja artikuliraju i brane vlastita uvjerenja. Na taj način bi iz sugovornika izvlačio njihova mišljenja, stavove i pretpostavke. Postavljao bi pitanja koja traže kratke i precizne odgovore i ta su ispitivanja bila pomno osmišljena da dovedu njegove sugovornike u proturječja, razotkrivajući ograničenja njihova razumijevanja. Sokrat nikad nije tvrdio da nešto zna, nego da traga za znanjem i da će neprestano tragati za mudrošću. Po njemu je mudrost najvažniji dio vrline i smatra da čovjek bez vrline ne može biti sretan (Gregorić, 2019). U Platonovoj Obrani Sokratovoj, Sokrat govori kako iako ništa ne zna je mudriji od čovjeka koji također ništa ne zna jer, za razliku od njega, on ne misli da zna ono što ne zna (Platon, 2000). Drugi stupanj Sokratove dijaloške metode je majeutika koja naglašava Sokratov jedinstveni način vođenja drugih do samootkrivenja. Majeutika je pojam iz grčkog jezika koji označava primaljstvo. Sokrat svoju primaljsku vještinu objašnjava Teetetu govoreći da kao što primalja pomaže ženama poroditi djecu, on pomaže muškarcima poroditi pravo znanje i pazi na njihovu dušu (Platon, 1979). Naposljetku se uz kritičko razmišljanje i samospoznaju dolazi do istinskog znanja. Takvi dijalozi koje je Sokrat vodio nisu jednostavni i mnogi mladići su odustajali kada bi se našli u situaciji da nemaju dobar odgovor. Iako je bio dobronamjerman i htio je poticati trudove, pomoći poroditi pravo znanje kod Atenjana, te pokazati im kako da se brinu za svoje duše, protiv njega je bio pokrenut postupak koji je zahtijevao smrtnu kaznu. Platon u Obrani Sokratovoj govori kako je postupak pokrenut jer je Sokrat optužen da kvvari mladež i da štuje nove bogove, a ne one koje štuje država. Nakon što je osuđen na smrt, iako je u dva obraćanja pokazao koliko su nesuvisle optužbe protiv njega, Sokrat se obraća narodu i govori da je „čovjeku najveće dobro svakog dana raspravljati o vrlini i drugim stvarima o kojima ste me čuli da razgovaram i (vidjeli) kako istražujem samog sebe i propitkujem druge, i ako potvrdim da život bez propitkivanja i istraživanja nije vrijedan življenja“ (Platon, 2000, 117). Nije htio odustati od traganja za istinom i spoznajom čak ni pod cijenu svog života. Za Sokrata se može reći da ostaje inspiracija za vjeru u istinu, mudrost i kritičko razmišljanje.

1.2. Aristotel i kritičko mišljenje

Aristotel je bio starogrčki filozof koji je dao veliki doprinos različitim područjima znanosti. Bio je Platonov učenik i pridonio je razvoju kritičkog mišljenja. Smatran je „ocem logike“ i njegov doprinos kritičkom mišljenju leži u razvoju logike. Njegov rad o silogizmu,

deduktivnom zaključivanju, je pružio pristup analizi argumenata. Silogističko razmišljanje je bilo revolucionarno za polje logike te je omogućilo strukturiranu metodu za procjenu valjanosti argumenata i izvođenje zaključaka na temelju logičkih odnosa između izjava. Načela silogizma su imala utjecaj na razvoj kritičkog mišljenja i argumentacije. „Pojam valjanog i pouzdanog argumenta je važan u području kritičkog mišljenja zato što braneći određenu poziciju ili opravdavajući određenu tvrdnju, nastojimo graditi valjane i pouzdane argumente“ (Buchberger, 2012, 49). Aristotel je isticao važnost njegovanja vrline i u svojoj etičkoj filozofiji se fokusirao na praktičnu mudrost, potičući ljude da provode kritičku refleksiju za svoja djela i izbore. Promicanjem moralne izvrsnosti i samosvijesti, njegova etika je poticala razvoj kritičkog mišljenja u području etičkog odlučivanja. Rad su mu proučavali u srednjem vijeku i renesansi, a njegove ideje i dalje nastavljaju nadahnjivati.

1.3. Rene Descartes i kritičko mišljenje

Descartesova metodička sumnja i naglasak na skepticizam doveli su u pitanje tradicionalna vjerovanja i utrla put modernom znanstvenom ispitivanju i kritičkom ispitivanju pretpostavki. Izraz „Sumnjam, dakle mislim, mislim, dakle jesam“ sažima ključni aspekt Descartesove filozofije i njegove metode sumnje i samorefleksije. U kontekstu kritičkog mišljenja, ovaj izraz naglašava ideju da je sam čin sumnje dokaz mišljenja i postojanja.

Descartes je htio napraviti nacrt, doći do metode kojom bi došao do spoznaje o svim pitanjima koja je njegova svijest mogla obuhvatiti. Postavio je četiri pravila, o kojima govori u svom radu „Rasprava o metodi pravilnog upravljanja umom i traženja istine u naukama“, koja se trebaju pratiti kako bi se to postiglo. Prvo pravilo govori da se ne treba prihvaćati bilo što kao istinito osim ako nije prikazano na tako jasan način da se u to ne može sumnjati. Ovo pravilo je u skladu s kritičkim razmišljanjem tako što potiče osobe da rigorozno preispitaju ideje i izbjegnu ishitreno prihvaćanje. Drugim pravilom zagovara razbijanje složenih problema na manje dijelove kojima se lakše upravlja. Treće pravilo traži postupni napredak u razumijevanju složenih koncepata. Potrebno je započeti s najjednostavnijim istinama koje je najlakše razumjeti, a zatim ih postupno nadograđivati. Posljednje pravilo naglašava važnost pregleda i ponovnog pregledavanja vlastitih misli (Descartes, 1951). Ta četiri pravila odražavaju Descartesov sustavan i metodičan pristup razmišljanju i rješavanju problema. Oni naglašavaju važnost jasnoće, sustavne analize i kontinuirane refleksije, a te kvalitete su usko povezane s praksom kritičkog mišljenja.

1.4. John Dewey i kritičko mišljenje

John Dewey (1859-1952) ostavio je veliki trag u polju obrazovanja i refleksivnog mišljenja svojom knjigom „Kako mislimo“ (eng. „How we think“) i raznim drugim radovima. U knjizi „Kako mislimo“ govori o prirodi ljudskog razmišljanja, refleksivnog razmišljanja i njihovom djelovanju na djecu i obrazovanje. Smatra se ocem modernog kritičkog mišljenja. Kada govori o refleksivnom mišljenju, misli na kritičko mišljenje, kako se danas naziva. Da je kritičko i refleksivno mišljenje isto govori Deweyjeva definicija refleksivnog mišljenja koja glasi: „aktivno, uporno i pažljivo razmatranje bilo kojeg uvjerenja ili oblika znanja u svjetlu osnova od kojih se sastoji i zaključcima kojima teži, predstavlja refleksirajuću misao“ (Dewey, 1910, 6).

Čovjek koji ne razmišlja djeluje samo nagonski ili po navici, dok čovjek koji razmišlja djeluje s nekim smislom, uzima u obzir prošlost i budućnost te zna da postoji mogućnost pogreške. Sokrat je u svojim dijalozima poticao ljude da sumnjaju i dovodio ih je u zbunjenost, te tako i Dewey smatra da prvo treba doći do zbunjenosti i sumnje pa do istraživanja kako bi se aktiviralo refleksivno mišljenje (Ćurko, 2017, 67). Refleksivno razmišljanje je često bolan i nelagodan proces, ali njegova dobrobit je puno važnija od toga.

Dewey kritizira obrazovni sustav koji se temelji na pamćenju informacija kojih ima previše. Smatra da takvo učenje dovodi do kratkotrajnog pamćenja informacija što nema veliku svrhu. Naglašava kako je cilj obrazovanja poticati i razvijati refleksivno razmišljanje (Ćurko, 2017, 71). Govori da „kao što nije dobro bazirati obrazovanje isključivo na gomilanju činjenica, tako nije dobro niti obrazovanje bazirano samo na razvijanju sposobnosti kritičkog mišljenja, bez utemeljenih činjenica“, a kao rješenje predlaže kompromis – „učenje za mišljenje, u kojem će svaki učenik biti u mogućnosti kritički provjeriti sve informacije koje dolaze do njega“ (Ćurko, 2017, 71). Ovako Dewey govori o ulozi koju obrazovanje ima:

„Iako posao obrazovanja nije dokazivati svaku izrečenu izjavu, ništa više nego podučavati svaku moguću informaciju, njegov je posao njegovati duboko ukorijenjene i učinkovite navike razlikovanja provjerenih uvjerenja od pukih tvrdnji, nagađanja i mišljenja; razviti živu, iskrenu i otvorenu sklonost zaključcima koji su ispravno utemeljeni, te usaditi u radne navike pojedinca metode ispitivanja i rasuđivanja prikladne za različite probleme koje se pojavljuju“ (Dewey, 1910, 27-28).

S obzirom na to da ti stavovi i navike nisu urođeni, tj. dar prirode, potrebno ih je uvježbavati. Dewey govori da je stvaranje tih navika trening uma. Potrebno je uvježbavati um da bi se moglo refleksivno razmišljati. Važna stvar o kojoj još govori u svojoj knjizi „Kako mislimo“ je da se osobu može naučiti dobro misliti, ali ju se nikako ne može naučiti misliti

(Dewey, 1910). Ističe važnost znatiželje jer osoba koja je znatiželjna stalno istražuje. Djeca su po prirodi znatiželjna i stalno postavljaju pitanja o svemu i to je potrebno poticati. Zadatak učitelja je da potiču i razvijaju tu radoznalost koju su, nažalost, mnogi odrasli izgubili. Dewey stavlja naglasak na ulogu rješavanja problema u obrazovanju. Izlaganjem učenika smislenim iskustvima i aktivnostima, učitelji mogu poticati kritičko mišljenje i kreativnost kod svojih učenika. Ističe da bi kurikulum trebao poticati učenike da postavljaju pitanja, istražuju mogućnosti i traže rješenja. Deweyjevi radovi bi zaista trebali nadahnjivati učitelje da osmišljavaju i provode smislena iskustva koja će ohrabrivati učenike da zavole učenje i kritičko razmišljanje te ga primjenjuju u budućnosti jer to može igrati veliku ulogu u njihovim životima.

2. Što je kritičko mišljenje

Riječ kritika se često shvaća kao nešto negativno. Kolić-Vehovec (1999) govori kako je kritika zapravo promišljanje. „Kritika kao proces i rezultat analize, prosuđivanja i vrednovanja doprinosi razvoju autonomnog, samosvjesnog i cjelovitog pojedinca budući da procesi analize, prosuđivanja i vrednovanja postavljaju zahtjev i otvaraju mogućnost za refleksivnost i vlastitost koje su temeljne odrednice čovjeka“ (Buchberger, 2012, 11-12). Kritičko mišljenje, gledano kao promišljene procjene ili kontemplativnog donošenja odluka, provlači svoje niti kroz samo tkivo ljudskog postojanja. Važnost kritičkog mišljenja je široko sveprisutna, a relevantnost obuhvaća širok raspon okolnosti i situacija. Rijetki su trenutci ili okruženja u kojima potencijalne prednosti kritičkog mišljenja ne dolaze do izražaja. Kad god pojedinci imaju ciljeve i trebaju odrediti kako ih postići, kad god se pitaju što je istinito, a što nije, što opravdava vjeru, a što opravdava skepticizam, prisutnost kritičkog mišljenja ostaje imperativna nužnost (Facione, 2015).

Postoje razne strategije mišljenja koje je dobro upotrijebiti kada kritički promišljamo o nekim problemima kao što su: „usmjeravanje na pitanje, postavljanje pitanja za razjašnjavanje problema, analiziranje argumenata, sud o pouzdanosti izvora informacija, opažanje i prosuđivanje informacija dobivenih opažanjem, zaključivanje što proizlazi iz čega, generaliziranje na temelju brojnih opažanja i odlučivanje o smjeru akcije“ (Kolić-Vehovec, 1999).

2.1. Definiranje kritičkog mišljenja

Pešić (2003) navodi kako je pojam kritičko mišljenje kompleksan i fluidan jer se mnoge znanstvene discipline bave kritičkim mišljenjem. Postojanje više znanstvenih disciplina koje proučavaju kritičko mišljenje pokazuje važnost njegova značenja u društvu. Iako ta raznolikost odražava potrebu za sveobuhvatnim razumijevanjem kritičkog mišljenja, istovremeno ta raznolikost predstavlja izazov u definiranju samog koncepta. Širi spektar interpretacija i pristupa se može pojaviti kako se povećava broj disciplina koje proučavaju kritičko mišljenje. Više perspektiva o kritičkom mišljenju ukazuje na njegovu višestranost i složenost. Taj pojam se pojavljuje u znanstvenim disciplinama poput filozofije, psihologije, pedagogije i drugim poljima. Zbog široke raznolikosti u načinima na koje ljudi koriste i razumiju kritičko mišljenje, definiranje ovog pojma može biti izazovno. Iz toga se vidi potreba za razvojem jasne i sveobuhvatne definicije koja poštuje različite perspektive dok u isto vrijeme zadržava osnovne elemente koji se vežu uz taj pojam.

„Postoji, međutim, i mnogo prigodnih, ad hoc definicija koje su stvorene u/za sasvim specifičan kontekst upotrebe koji može varirati od općih tečaja logike do programa za razvoj sasvim specifičnog skupa vještina (npr. za pravnike). To implicira jedan ograničen, uski i primarno pragmatičan pristup u određivanju kritičkog mišljenja. Autori, prema datom kontekstu upotrebe i osobnim interesima, markiraju samo neke značenjske attribute, naglase određene dimenzije i konstituente, ne vodeći mnogo računa o koherentnosti koncepta, a još manje o bazičnijem referentnom okviru iz kojeg je izveden“ (Pešić, 2003, 417).

Plut (2001; prema Pešić, 2003, 417) navodi da se analizom različitih postojećih definicija kritičkog mišljenja primjećuje da se mogu identificirati tri glavne strategije u pokušajima definiranja ovog koncepta: „(a) navođenje definirajućih atributa (karakteristika koje su nužne i distinktivne za kritičko mišljenje); (b) lista konstituenata kritičkog mišljenja (kognitivnih i dispozicionalnih); i (c) opis područja primjene kao što su donošenje odluka, rješavanje problema, kritičko čitanje/slušanje, analiza argumentacije...“

Kao što je već spomenuto, **John Dewey** je definirao kritičko mišljenje kao: „aktivno, uporno i pažljivo razmatranje bilo kojeg uvjerenja ili oblika znanja u svjetlu osnova od kojih se sastoji i zaključcima kojima teži“ (Dewey, 1910, 9). Fisher (2001) objašnjava da Deweyjeva definicija kritičkog mišljenja pravi razliku između pasivnog razmišljanja prikazujući ga kao aktivan proces neovisnog mišljenja, propitivanja i prikupljanja informacija. Suprotstavlja se ishitrenom, nereflektiranom razmišljanju naglašavajući upornost i pažljivo razmatranje, sugerirajući da kritičko mišljenje zahtijeva prevladavanje impulsa za preranim zaključcima i umjesto toga odvajanje vremena za promišljeno bavljenje problemima. Središnje mjesto u Deweyjevoj definiciji je važnost razloga koji podupiru uvjerenja i šire implikacije koje ta uvjerenja nose, odražavajući brigu za logične temelje i praktične posljedice razmišljanja. Značajno je da je kritičko razmišljanje zamršeno povezano s rasuđivanjem, budući da Dewey naglašava važnost konstruiranja zdravih argumenata i evaluacije valjanosti rasuđivanja, predstavljajući tako vješto rasuđivanje kao ključni element u praksi kritičkog mišljenja (Fisher, 2001).

U području suvremene američke filozofije, **Robert Ennis** pojavljuje se kao istaknuta figura koja je iznijela niz uvjerljivih prijedloga koji se bave složenošću kritičkog mišljenja. U kontekstu ovog pristupa, nekoliko čimbenika izdvaja njegov rad. Jedan posebno značajan aspekt proizlazi iz Ennisove uloge kao autora taksonomije dispozicija i sposobnosti povezanih s kritičkim mišljenjem. Sastavio je opsežan popis onih segmenata koji se ne bi smjeli zanemariti tijekom procesa kritičkog mišljenja (Rosanda Žigo, 2015). Ennis smatra da su idealni kritički mislioci skloni:

„1. Brinuti da njihova uvjerenja budu istinita, a njihove odluke opravdane; to jest, brinuti se da "to isprave" u najvećoj mogućoj mjeri, ili barem brinuti se da učine najbolje što mogu. To uključuje međusobno povezane dispozicije za sljedeće:

- A. Tražiti alternative (hipoteze, objašnjenja, zaključke, planove, izvore) i biti im otvoreni;
 - B. Podržati stav u onoj mjeri u kojoj, ali samo u onoj mjeri u kojoj je opravdan informacijama koje su dostupne;
 - C. Biti dobro informirani; i
 - D. Ozbiljno razmotriti stajališta koja nisu njihova.
2. Iskreno i jasno zastupati stav (svoj i tuđi). Ovo uključuje dispozicije za sljedeće:
- A. Biti jasni u vezi s namjeravanim značenjem onoga što je rečeno, napisano ili na drugi način priopćeno, tražeći onoliko preciznosti koliko situacija zahtijeva;
 - B. Odrediti i zadržati fokus na zaključku ili pitanju;
 - C. Tražiti i nuditi razloge;
 - D. Uzeti u obzir ukupnu situaciju; i
 - E. Biti reflektivno svjesni vlastitih osnovnih uvjerenja.
3. Brinuti o dostojanstvu i vrijednosti svake osobe. Ovo uključuje dispozicije za:
- A. Otkriti i poslušati tuđe poglede i razloge;
 - B. Uzeti u obzir tuđe osjećaje i razinu razumijevanja, izbjegavajući zastrašivanje ili zbunjivanje drugih svojom sposobnošću kritičkog razmišljanja; i
 - C. Biti zabrinuti za dobrobit drugih“ (Ennis, 1996, 171).

Ennis definira kritičko mišljenje kao „razumno reflektivno razmišljanje usmjereno na odluku u što vjerovati ili činiti. Naglasak je na razumnosti, promišljanju i procesu donošenja odluka“ (Ennis, 1996, 166). Također smatra da „kritičko mišljenje ima i generalnu i predmetno specifičnu komponentu“ (Ennis, 1987, 21). Naglašava da kritičko mišljenje obuhvaća i kognitivne sposobnosti i dispozicije, odnosno stavove i način razmišljanja koji olakšavaju učinkovito zaključivanje. Ennis (1996) tvrdi da te dispozicije nisu odmah vidljive te je potreban neki oblik interakcije ili okolnosti da bi se te sklonosti iznijele na vidjelo.

John McPeck (1981) u svojoj knjizi „Kritičko razmišljanje i obrazovanje“ govori da kritičko razmišljanje uključuje promišljenu primjenu skepticizma, uravnoteženu iskustvom iz stvarnog svijeta, na način koji vodi do učinkovitijeg rješavanja ili dubljeg razumijevanja

određenog problema. Napominje da je važno prepoznati da određivanje, kada je skepticizam razuman, za razliku od netočnog ili površnog, ovisi o pridržavanju utvrđenih normi i standarda specifičnog predmetnog područja koje se ispituje. Smatra da se razvijanje kritičkog mišljenja značajno odnosi na stjecanje sposobnosti razlikovanja kada i kako preispitivati koncepte, zajedno s razumijevanjem koje vrste pitanja postavljati jer nisu sva pitanja jednaka. Također ne uključuje neutemeljeni skepticizam jer bi to u konačnici bilo kontraproduktivno, dovodeći do beskrajnog kruga sumnje. Umjesto toga, obuhvaća odgovarajuću primjenu reflektivnog skepticizma u kontekstu određenog problema koji se istražuje, a primjena toga zahtijeva dobro razumijevanje područja koje je u pitanju. McPeck (1981) piše kako mnoge rasprave o kritičkom mišljenju imaju tendenciju naglašavanja identifikacije pogrešaka kroz primjenu formalnih i neformalnih logičkih tehnika. Taj fokus je često pod utjecajem onoga što McPeck naziva „filozofovom zabludom“ i govori kako ta zabluda nastaje kada se nužan aspekt kritičkog mišljenja, kao što je briga za logičko zaključivanje, pogrešno protumači kao dovoljan uvjet za kritičkog mislioca. Drugim riječima, govori kako postoji tendencija prenamaglašavanja uloge logike u kritičkom mišljenju. Međutim, McPeck ne tvrdi da je logika nebitna za kritičko mišljenje, nego da je donekle precijenjena, posebno u usporedbi sa značajem znanja specifičnog područja i praktičnog iskustva. Ukratko, smatra da kritičko razmišljanje obuhvaća širi skup vještina, uključujući stručnost u području i svijest o kontekstu koje zajedno pridonose sposobnosti kritičkog mišljenja na dobro zaokružen način.

Prema **Richardu Paulu** i Lindi Elder, definicija koja se pokazala najvrjednijom u procjeni sposobnosti kritičkog mišljenja glasi:

„Kritičko mišljenje je proces analize i procjene mišljenja s ciljem njegova poboljšanja. Kritičko mišljenje pretpostavlja poznavanje najosnovnijih struktura mišljenja (elementi mišljenja) i najosnovnijih intelektualnih mjerila za mišljenje (univerzalni intelektualni standardi). Ključ kreativne strane kritičkog mišljenja (stvarno poboljšanje misli) je u restrukturiranju mišljenja kao rezultat njegove analize i učinkovite procjene“ (Paul i Elder, 2005, 7).

Paul za razliku od Ennisa zastupa drugačiju perspektivu koja se ne zasniva na razumu, nego na analiziranju i evaluiranju mišljenja. Za kritičko mišljenje još govori da je „ukratko, samousmjeren, samodisciplinirano, samokontrolirano i samokorektivno razmišljanje. Zahtijeva stroge standarde izvrsnosti i pažljivo upravljanje njihovom upotrebom. To podrazumijeva učinkovitu komunikaciju i sposobnost rješavanja problema te predanost prevladavanju našeg izvornog egocentrizma i sociocentrizma“ (Paul i Elder, 2008, 2). Prema Paulu pojedinac mora izbjeći zamke egocentrizma, koji se odnosi na sklonost sagledavanju

situacija isključivo iz vlastite perspektive, i sociocentrizma, koji uključuje prihvaćanje ideja temeljenih na društvenim normama ili utjecajima grupa. Paulov argument sugerira da istinsko kritičko mišljenje uključuje širu svijest koja nadilazi osobne i društvene predrasude i zahtijeva vještinu prepoznavanja i prevladavanja ovih potencijalnih prepreka.

Kritiku na Ennisovu i još neke definicije kritičkog mišljenja ima **Matthew Lipman** koji govori da se često naglasak stavlja na rezultate koje takvo mišljenje proizvodi te se zanemaruju temeljnije karakteristike i širi aspekti kritičkog mišljenja. Također govori da je „uloga kritičkog mišljenja obrambena: zaštititi nas od prisile ili ispiranja mozga da vjerujemo u ono što drugi žele da vjerujemo bez da imamo priliku sami istražiti“ (Lipman, 2003, 47). U svom radu „Kritičko mišljenje – što to može biti?“ Lipman navodi da je kritičko mišljenje „vješto, odgovorno razmišljanje koje olakšava dobru prosudbu jer (1) se oslanja na kriterije, (2) samoispravlja i (3) je osjetljivo na kontekst“ (Lipman, 1988, 39). Ističe vrijednost kriterija čija se temeljna definicija vrti oko njegove funkcije kao vodećeg instrumenta koja se koristi za donošenje prosudbi (Lipman, 2003). U biti služi kao alat za procjenu i evaluaciju. Veza između kritičkog mišljenja, kriterija i prosudbi proizlazi iz inherentne prirode prosudbe kao vještine. Kritičko razmišljanje je vješto razmišljanje, a vještine ne mogu biti definirane bez kriterija. „Dakle, kritičko razmišljanje je razmišljanje koje koristi kriterije i koje se može ocijeniti pozivanjem na kriterije“ (Lipman, 1988, 40). Dalje iznosi da su kriteriji jedna vrsta razloga jer svaki put kada iznosimo neku izjavu ili izražavamo mišljenje, postajemo izloženi osim u slučaju da to možemo potvrditi uvjerljivim razlogom. Povezanost između kriterija i razloga ukorijenjena je u činjenici da kriteriji u biti služe kao obrazloženja. Navodi da se klasifikacijski i evaluacijski kriteriji trebaju koristiti prilikom razvrstavanja stvari deskriptivno ili evaluacijski (Lipman, 1988). Lipman spominje i mega kriterije, kriterije koji su golemog opsega poput: pogrešno, lijepo, istina i sl. Kritičko mišljenje se samoispravlja tako što osoba otkriva vlastite slabosti i ispravlja ono što je pogrešno u vlastitim postupcima. Slično kao što kritičko mišljenje obraća pozornost na obrasce i dosljednosti koji su rašireni i primjenjivi u različitim kontekstima, ono također obraća pozornost na jedinstvene kvalitete specifičnih situacija koje bi mogle biti sveobuhvatne ili kontekstualno različite (Lipman, 1988).

The Delphi Report, izvješće o kritičkom mišljenju značajan je primjer korištenja Delphi metode za istraživanje i definiranje koncepta kritičkog mišljenja. Izvješće je imalo za cilj uspostaviti konsenzus među stručnjacima u tom području u pogledu bitnih komponenti i vještina kritičkog mišljenja. Izvješće Delphi odnosi se na istraživačku metodu i niz izvješća koja su stvorena za istraživanje i postizanje stručnog konsenzusa o različitim obrazovnim

temama. Izvješće Delphi o kritičkom mišljenju „Kritičko mišljenje: Izjava o konsenzusu stručnjaka za potrebe obrazovne procjene i poučavanja“ jedan je takav primjer. Ovo izvješće, koje je objavljeno 1990. godine, izradila je skupina stručnjaka iz Sjedinjenih Američkih Država i Kanade u okviru Američke filozofske organizacije APA. Izvješće je imalo za cilj pružiti sveobuhvatno razumijevanje kritičkog mišljenja i prikazati u glavnim crtama bitne komponente i vještine kritičkog mišljenja. Nakon što je odabran panel stručnjaka, prvi krug je uključivao slanje početnog upitnika stručnjacima, postavljajući im otvorena pitanja o njihovom razumijevanju kritičkog mišljenja, sastavnica i značaja. Odgovore stručnjaka su prikupili i analizirali istraživači, potom su stručnjaci primili sažetke odgovora iz prethodnog kruga, ističući područja s kojima se slažu i ne slažu. Stručnjaci su trebali pregledati i odgovore na sažetke te eventualno revidiraju svoje izvorne odgovore na temelju povratnih informacija svojih kolega. Taj proces se nastavio u nekoliko krugova da bi omogućio stručnjacima da prerade svoja stajališta. Završno Delphi izvješće o kritičkom mišljenju predstavilo je kolektivne uvide. Dao je definiciju kritičkog mišljenja, identificirao ključne vještine i sposobnosti te ponudio smjernice o tome kako se kritičko mišljenje može poučavati i ocjenjivati (Facione, 1990). Peter A. Facione je bio jedan od ključnih suradnika i istraživača uključenih u izradu izvješća. U izvršnom sažetku istraživanja, kao voditelj navodi izjavu konsenzusa u vezi kritičkog razmišljanja:

„Kritičko mišljenje smatramo svrhovitim, samoregulirajućom prosudbom koja rezultira tumačenjem, analizom, procjenom i zaključivanjem, kao i objašnjenjem dokaznih, konceptualnih, metodoloških, kriterijoloških ili kontekstualnih razmatranja na kojima se ta prosudba temelji. KM je neophodno kao alat za ispitivanje. Kao takvo, KM je oslobađajuća sila u obrazovanju i snažan resurs u osobnom i građanskom životu. Iako nije sinonim za dobro razmišljanje, KM je sveprisutan i samoispravljavajući ljudski fenomen. Idealan kritički mislilac je po navici radoznao, dobro informiran, vjeruje razumu, otvoren, fleksibilan, pošten u procjeni, pošten u suočavanju s osobnim predrasudama, razborit u donošenju prosudbi, spreman na preispitivanje, jasan u vezi s problemima, uredan u složenim stvarima, marljiv u traženju relevantnih informacija, razuman u odabiru kriterija, usredotočen na istraživanje i uporan u traženju rezultata koji su onoliko precizni koliko predmet i okolnosti istraživanja dopuštaju. Stoga, obrazovanje jakih kritičkih mislilaca znači raditi prema ovom idealu. Kombinira razvijanje vještina KM s njegovanjem onih dispozicija koje dosljedno daju korisne uvide i koje su osnova racionalnog i demokratskog društva“ (Facione, 1990, 3).

Buchberger (2012, 13) definira kritičko mišljenje kao „složeni proces i rezultat (i) analize i vrednovanja tvrdnji, (ii) pronalaženja opravdanja za tvrdnje, (iii) usporedbe s drugim i/ili suprotnim tvrdnjama i generiranje prigovora tvrdnjama te konačno (iv) zauzimanja stava“. Naglašava i činjenicu da je kritičko mišljenje divergentno. Smatra kako će razvijanje vještina

kritičkog mišljenja omogućiti pojedincima neprimjetnu primjenu istog okvira razmišljanja u svakodnevicu, ugrađujući raj pristup kao prirodni misaoni proces. Ta stečena vještina potiče pojačanu refleksiju u životu, omogućujući pojedincima da procijene ideje, odluke i situacije s većom dubinom i oštromnošću. Razvijene vještine kritičkog mišljenja potiču promišljeniji način života.

Uzimajući u obzir obrazovno okruženje, kritičko mišljenje se odnosi na sposobnost pojedinca u donošenju razumnih izbora, izvođenju zaključaka iz potkrijepljenih dokaza, evaluaciji izvora informacija, preispitivanju i dopunjavanju početnih procjena i prilagodbi ponašanja, stavova i perspektiva kao odgovor na dokaze koji se pojavljuju.

2.2. Što nije kritičko mišljenje

Ideja da postoje različite perspektive o tome što čini kritičko mišljenje također dovodi do različitih mišljenja o tome što ne spada u kritičko mišljenje. To stvara izazove u uspostavljanju preciznih granica za koncept. Drugim riječima, granice kritičkog mišljenja nisu uvijek jasno definirane. Ovaj nedostatak jasnog i univerzalno dogovorenog okvira za njegove granice pridonosi složenosti razumijevanja koncepta i njegove primjene.

Grozđanić (2009, 390) smatra da „mišljenje koje nije kritičko, nasuprot tome, puko je primanje i zadržavanje samih informacija — samo posjedovanje, ali ne i primjena skupa vještina ili čak uporaba tih vještina (kao za vježbu), ali bez uvažavanja njihovih ishoda“. Prema Paulu i Elder (2008) postoje tri razine misli: mišljenje nižeg reda, mišljenje višeg reda i mišljenje najvišeg reda. Mišljenje nižeg reda nije refleksivno, često se oslanja na intuiciju i samoobmanjuje; mišljenje višeg reda je selektivno refleksivno, ima visoku razinu vještina te mu nedostaje vokabular kritičkog mišljenja; mišljenje najvišeg reda je pak isključivo refleksivno, ima najvišu razinu vještina, uključuje rutinsko korištenje alata za kritičko mišljenje u analizi i procjeni mišljenja. U tablici 1 prikazane su neke od intelektualnih osobina kritičkih mislilaca i nekritičkih mislilaca, tj. suprotstavljene su.

Tablica 1. Osobine kritičkih i nekritičkih mislilaca

Osobe koje misle kritički	Osobe koje ne misle kritički
<ul style="list-style-type: none"> Imaju strastvenu težnju za jasnoćom, preciznošću, točnošću 	<ul style="list-style-type: none"> Nerijetko razmišljaju na nejasne, neprecizne i netočne načine

<ul style="list-style-type: none"> • Osjetljivi su na egocentrizam, sociocentrizam i druge prepreke koje mogu iskriviti kritičko mišljenje • Vješti su u razumijevanju, analizi i procjeni argumenata i stajališta • Razumni su i izvlače odgovarajuće zaključke iz dokaza • Iskreni su prema sebi te priznaju kada nešto ne znaju i prepoznaju svoja ograničenja • Otvoreni su prema suprotnim gledištima i prihvaćaju kritiku vlastitih uvjerenja • Svoja uvjerenja temelje na činjenicama i dokazima umjesto na osobnim interesima i preferencijama • Razmišljaju neovisno i slobodni su iskazati neslaganje s grupnim mišljenjem • Mogu doći do srži pitanja ili problema bez da su ometeni detaljima 	<ul style="list-style-type: none"> • Padaju pod utjecaj egocentrizma, sociocentrizma, relativističkog razmišljanja i neopravdanih postupaka • Pogrešno razumiju ili neopravdano procjenjuju argumente i stajališta • Razmišljaju nelogično i izvlače nepotkrijepljene zaključke iz dokaza • Pretvaraju se da znaju više nego što uistinu znaju i ne prepoznaju svoja ograničenja • Zatvorenog su uma i odupiru se kritici vlastitih uvjerenja • Temelje uvjerenja na osobnim interesima i preferencijama • Nekritički slijede uvjerenja i vrijednosti grupe • Lako ih ometi i nemaju sposobnosti usredotočiti se na bit pitanja ili problema
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prema: Bassham, G. i sur. (2008). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw Hill.

Klooster (2001; prema Grozdanić, 2009) je započeo analiziranje kritičkog mišljenja tako što je naveo niz vještina za koje smatra da nisu obuhvaćene tim pojmom. Pamćenje i razumijevanje ideja po njemu pripadaju u tu skupinu nekritičkog mišljenja. On tvrdi da je razumijevanje ideja pasivno prihvaćanje tuđih gledišta, a to potkopava bit kritičkog mišljenja. Štoviše, Klooster uključuje kreativno i intuitivno mišljenje u skupinu nekritičkog mišljenja, tvrdeći da ih njihova podsvjesna priroda sprječava u ispunjavanju svjesnih i namjernih kriterija istinske kritičnosti.

2.3. Kompetencije kritičkog mišljenja

S obzirom na to da je pojam kritičko mišljenje teško ukratko definirati zbog njegove kompleksnosti, dobro je navesti kompetencije koje ono obuhvaća. Kompetencije kritičkog mišljenje povezane su s mišljenjem najvišeg reda. Facione (1990) govori da je važno razlikovati kritičko mišljenje od drugih kognitivnih procesa jer iako postoje razne vrijedne vještine razmišljanja, ne pripadaju sve u kategoriju kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje je samo jedan aspekt šire skupine naprednih vještina razmišljanja. U skladu s tim, Stručnjaci koji su sudjelovali u Delphi istraživanju sastavili su tablicu s konsenzusnim popisom kognitivnih vještina i podvještina kritičkog mišljenja.

Tablica 2. Vještine i podvještine kritičkog mišljenja

Vještine	Podvještine
Interpretacija	Kategorizacija Dekodiranje rečenica Razjašnjavanje značenja
Analiza	Ispitivanje ideja Identificiranje argumenata Analiziranje argumenata
Evaluacija	Procjena tvrdnji Procjena argumenata
Inferencija	Preispitivanje dokaza Pretpostavljanje alternativa Izvođenje zaključaka
Objašnjavanje	Iznošenje rezultata Opravdavanje postupaka Prezentiranje argumenata
Samoregulacija	Samoispitivanje Samokorekcija

Preuzeto iz: Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* (14).

Buchberger je 2020. godine napravila tablicu kompetencije kritičkog mišljenja koju je podijelila na znanja, vještine i vrijednosti jer ih kritičko mišljenje uključuje te je dodala i ishode učenja koji su orijentirani na kritičko mišljenje. S obzirom na važnost razvijanja kritičkog mišljenja kod djece, ti ishodi učenja mogu biti od pomoći nastavnicima prilikom planiranja nastave.

Tablica 3. Kompetencija kritičkoga mišljenja

KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA		
ZNANJA	VJEŠTINE	VRIJEDNOSTI
Kritičko mišljenje	Analitičke vještine	Otvorenost na raspravu
Pojam i sud	Vještine vrednovanja	Uvažavanje tuđega mišljenja
Rasprava	Vještine argumentiranja	Tolerancija
Argument	Vještine sinteze i	Nediskriminacija
Valjanost argumenta	strukturiranja	Samopouzdanje
Pravila prirodne dedukcije	Vještine vođenja rasprave	Jednakost
Logičke pogreške	Vještine postavljanja pitanja	Sloboda
Elementi pragmatike	Vještine aktivnoga slušanja	Odgovornost
Relevantne informacije iz različitih područja	Vještine donošenja odluka Vještine kreiranja vizije i predlaganja rješenja	
ISHODI UČENJA ORIJENTIRANI NA KRITIČKO MIŠLJENJE		
Učenik/student/polaznik razlikuje kritičko od reproduktivnoga mišljenja.	Učenik/student/polaznik argumentirano raspravlja.	Učenik/student/polaznik pokazuje otvorenost na raspravu.
Učenik/student/polaznik navodi primjer argumenta.	Učenik/student/polaznik strukturira informacije u smislenu cjelinu.	Učenik/student/polaznik formulira vlastite stavove.
Učenik/student/polaznik vrednuje valjanost argumenta.	Učenik/student/polaznik vodi raspravu.	Učenik/student/polaznik opravdava vlastite stavove.
Učenik/student/polaznik primjenjuje pravila prirodne dedukcije u zaključivanju.	Učenik/student/polaznik aktivno sluša sugovornike i postavlja pitanja za daljnju raspravu.	Učenik/student/polaznik brani vlastite stavove. Učenik/student/polaznik kritizira različite stavove.

<p>Učenik/student/polaznik prepoznaje logičke pogreške u zaključivanju.</p> <p>Učenik/student/polaznik predlaže načine prevladavanja logičkih pogrešaka u zaključivanju.</p> <p>Učenik/student/polaznik objašnjava načela kritičke diskusije.</p> <p>Učenik/student/polaznik navodi relevantne informacije o temi o kojoj raspravlja.</p> <p>Učenik/student/polaznik interpretira relevantne informacije o temi o kojoj raspravlja.</p>	<p>Učenik/student/polaznik donosi odluke na temelju opravdanih razloga.</p> <p>Učenik/student/polaznik kreira viziju i predlaže rješenja.</p>	<p>Učenik/student/polaznik uvažava tuđa mišljenja.</p> <p>Učenik/student/polaznik promiče toleranciju i nediskriminaciju.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Preuzeto iz: Buchberger, I. (2020). Poučavanje za kritičko mišljenje: generički model za nastavnike i edukatore, Međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2019, Zbornik radova simpozija Metodčki pristupi odgoju i obrazovanju (52-53).

Ishodi učenja orijentirani na kritičko mišljenje koji su prikazani u tablici daju do znanja da se naglasak stavlja na to da učenici sami analiziraju, interpretiraju i uspoređuju na nastavi umjesto da samo reproduciraju ono što im je predstavljeno (Buchberger, 2020).

3. Kritičko mišljenje u obrazovanju

Iz svega navedenog se vidi koliko je kritičko mišljenje važno za ljude i da postoji potreba za implementacijom kritičkog mišljenja u obrazovanje da bi djeca od što ranije dobi mogla raditi na usvajanju i razvijanju takvog mišljenja. Učenicima su potrebne vještine za snalaženje u mnoštvu informacija koje su im dostupne u današnjem vremenu. Lipman (2003) smatra da se tipična obrazovna praksa sastoji uglavnom od prijenosa znanja tako što stavlja fokus na pružanju učenicima gotovih činjenica, često zanemarujući razvijanje vještina istraživanja i kritičkog mišljenja. Od učenika se prečesto zahtijeva da uče napamet i samo isprezentiraju zapamćeno. Uglavnom te informacije brzo izblijede iz njihovih glava. Kritičko mišljenje potiče aktivno bavljenje informacijama, omogućavajući učenicima da analiziraju, procjenjuju i sintetiziraju znanje iz različitih izvora. Razvijanjem kritičkog mišljenja kod djece, njeguje se intelektualna neovisnost, omogućava se učenicima da preispituju pretpostavke i razviju dublje razumijevanje. Također, time se promiče učinkovito rješavanje problema jer se učenike potiče da pristupe izazovima s više točaka gledišta i osmisle inovativna rješenja. Oni koji žele unijeti kritičko mišljenje u obrazovni sustav trebaju biti vođeni holističkom konceptualizacijom onoga što znači biti kritički mislilac. Integracija kritičkog mišljenja u obrazovanje osnažuje učenike da postanu cjeloživotni učenici koji se mogu prilagoditi, napredovati i značajno doprinijeti svijetu koji se neprestano razvija. Učenici trebaju biti daleko od toga da budu pasivni primatelji informacija koje im serviraju roditelji, nastavnici, udžbenici ili mediji. Pomak s pasivnog stava prema učenju na više kognitivna i konstruktivistička gledišta naglašava važnost i onoga što učenici posjeduju (znanje) i kako misle (kognitivni proces) o onome što znaju. To čine aktivnim sudjelovanjem u značajnim iskustvima učenja, što im omogućuje da se angažiraju i kritički razmišljaju o svom znanju. Američka filozofska organizacija (APA) u svom *Delphi* izvješću iznosi: „od ranog djetinjstva ljude treba podučavati, na primjer, rasuđivanju, traženju relevantnih činjenica, razmatranju opcija i razumijevanju stajališta drugih. Nije ni nepraktično ni nerazumno zahtijevati da obrazovni sustav podučava mlade ljude navikama uma koje karakteriziraju dobrog kritičkog mislioca, da jača te prakse i pomiče gura učenike na put prema njihovim postignućima“ (Facione, 1990, 27). Stručnjaci iz te organizacije također smatraju da bi minimalna očekivanja znanja kritičkog mišljenja trebala biti postavljena za sve obrazovne razine. Bailin i suradnici (1999; prema Lai, 2011, 24) tvrde da poučavanje kritičkog mišljenja na razini primarnog razreda može uključivati poučavanje učenika da:

- „cijene razum i istinu;

- poštuju druge tijekom rasprave;
- budu otvorenog uma;
- budu voljni vidjeti stvari iz tuđe perspektive;
- uoče razliku između definicija i empirijskih iskaza;
- koriste kognitivne strategije, kao što je traženje primjera kad nešto nije jasno; i
- koriste načela kritičkog mišljenja kao što je razmatranje alternativa prije donošenja odluke“

Uključivanje kritičkog mišljenja u obrazovanje se vrti oko dva glavna pristupa. Prvo, tu je koncept infuzije kurikuluma, gdje obrazovanje ima multidisciplinarni pristup i ima za cilj istovremeno poučavanje i sadržaja kurikuluma i vještine kritičkog mišljenja. Ovaj pristup naglašava integraciju vještina kritičkog mišljenja kroz različite predmete. Drugo, postoji mogućnost poticanja kritičkog mišljenja unutar određenog predmeta ili tečaja. Ovaj pristup uključuje stvaranje posebnih obrazovnih strategija koje bi bile osmišljene za poboljšanje kritičkog mišljenja (Allen i sur., 2004; Bailin i sur., 1999b; Halpern, 1999; prema Almeida i Rodrigues Franco, 2011). Oba pristupa imaju svoje prednosti i mane, a izbor između njih često ovisi o obrazovnim ciljevima, kontekstu i preferencijama. Ključni aspekt poticanja učinkovitog kritičkog mišljenja je sposobnost njegove primjene u različitim situacijama i kontekstima. Učenici trebaju biti opremljeni vještinama ne samo da kritički razmišljaju unutar specifičnog konteksta, već i da prenesu i prilagode te vještine različitim scenarijima. Infuzijski pristup poučavanju kritičkog mišljenja uključuje sveobuhvatnu strategiju. Uključuje pružanje učenicima dublje razumijevanje materije, zajedno s eksplicitnim uputama o temeljnim načelima kritičkog mišljenja. Takva je poduka integrirana u kontekst specifičnog predmeta koji se uči. Drugim riječima, tijekom usvajanja sadržaja učenici se usporedno usmjeravaju na kritičko razmišljanje o njima. Ovaj pristup ima za cilj razviti ne samo znanje specifično za predmet, već i sposobnost analiziranja, evaluacije i učinkovitog rasuđivanja unutar tog predmetnog područja. Naglašava međupovezanost između sadržaja predmeta i vještina holističkog mišljenja. „U suvremenoj koncepciji učenja nije važan samo konačan rezultat pozitivnog znanja, nego i put do tog rezultata kao i način na koji se taj rezultat stječe“ (Kalin, 1982, 76). Za razvijanje kritičkog mišljenja izrazito je djelotvorna nastava u obliku rješavanja problema ili postavljanja pitanja koja uči učenike bolje misliti. Nastava počinje u samom postavljanju pitanja i u pitanju jer se učiti misliti počinje razvijanjem sposobnosti postavljanja pitanja i rješavanja zadataka. Znatiželja djece je njihova vrlina. „Proces učenja sastavljanja i postavljanja pitanja pruža učenicima neobično vrijednu priliku da postanu neovisni mislioci i samostalni usvajatelji znanja“ (Rothstein i Santana, 2012, 12). Prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji postoji šest razina znanja: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, evaluacija i sinteza (Anderson i

Krathwohl, 2001). Tri najviše razine, koje obuhvaćaju analizu, sintezu i evaluaciju, općenito se priznaju kao temeljne komponente koje čine kritičko mišljenje. Kada se uzme u obzir ta taksonomija ciljeva učenja, postaje očito da se učenik prirodno uključi u razmišljanje prvog reda kad god razmišlja o bilo kojoj temi, bez obzira na njezinu jednostavnost. Međutim, kada su učenici potaknuti da daju povratne informacije, procjenjuju ili postavljaju pitanja, proces razmišljanja im se podiže na napredniju razinu. Potrebno je kod učenika potaknuti metakogniciju, tj. razmišljanje o razmišljanju. Lipman u svom djelu „Thinking in Education“ (2003, 47) izjavljuje da misli „da nam je mnogo bolje da kritičko mišljenje tumačimo kao njegovanje nesigurnog skepticizma kod učenika nego kao njegovanje niza uvjerenja sumnjive dugoročne pouzdanosti“.

Važno je razumjeti da se razvijanju kritičkog mišljenja ne može pristupiti na jedinstven način, nema jednog ispravnog odgovora. Potrebno je i uvažavanje jedinstvenosti i raznolikosti perspektive svakog pojedinca. To nije vještina koja se može naučiti i potom zaboraviti, to je kontinuirano nastojanje koje se razvija i produbljuje tijekom vremena. Važno je napomenuti da ne postoji fiksni put do svladavanja takvog mišljenja, ali postoje određene pogodne metode koje mogu potaknuti taj razvoj. Te metode obuhvaćaju otvorene dijaloge, istraživanje različitih stajališta i pružanje mogućnosti učenicima da propituju, analiziraju i procjenjuju informacije.

3.1. Kritičko mišljenje u djetinjstvu

Stjecanje vještina kritičkog mišljenja nedvojbeno bi se moglo svrstati među najvažnijim sposobnostima koje će djeci današnjeg svijeta biti potrebne. U svijetu kojeg karakteriziraju brze i stalne transformacije, sposobnost da se informacije samo primaju bez analiziranja nije dovoljna. Ono što ima sve veću vrijednost je njegovanje sposobnosti za kritičko mišljenje – osposobljavanje djece ne samo za razumijevanje informacija, već i za pomno analiziranje i izvođenje zaključaka. Djeca moraju biti kritički mislioci koji mogu pronaći smisao informacija, analizirati, usporediti, donositi zaključke i generirati vještine razmišljanja najvišeg reda.

Piaget je podijelio razvojna razdoblja djece na četiri stupnja: senzomotoričko razdoblje, predoperacijsko razdoblje, konkretno razdoblje i formalno razdoblje. Za razrednu nastavu je najvažnije konkretno razdoblje, ali je potrebno i razumijevanje razdoblja koje mu prethodi, tj. predoperacijskog razdoblja. Predoperacijsko razdoblje nosi razvoj nekih kognitivnih dostignuća, a dobro je istaknuti da dijete dolazi do razumijevanja pogrešnih vjerovanja. Pogrešno uvjerenje je „shvaćanje da ljudi mogu vjerovati u nešto što nije točno. Takvo shvaćanje koje se obično stječe tijekom predoperacijskog razdoblja, pruža dokaz o sposobnosti

razlikovanja misaonog od nemisaonog“ (Vasta, 2005, 273). Četverogodišnje dijete može lakše razumjeti od trogodišnjeg djeteta da može imati pogrešno uvjerenje, tj. lakše shvaća da je vjerovalo u nešto što je pogrešno. U predškolskom razvoju djeca počinju shvaćati i razumijevati misaoni svijet, i unutar vlastitog uma i u umovima drugih. Potpuno razumijevanje se ne formira do šeste godine, ali u predškolskoj dobi dolazi do značajnog napretka u tom smislu.

Prema Piagetu predoperacijsko razdoblje traje od druge do šeste godine i u njemu je u početku izražen egocentrizam. Egocentrizam je prisutan u ranom djetinjstvu, u prvom razdoblju, na senzomotorički način, dok je u predoperacijskom razdoblju na predodžbenoj razini. To je „nesposobnost da razlikujemo sebe (vlastite postupke ili zamjedbe) od vanjskog svijeta. U kasnijem djetinjstvu to je nemogućnost razlikovanja vlastite perspektive (tj. vidnog iskustva, misli i osjećaja) od tuđe (Vasta, 2005, 648). Paul i Elder (2008) govore da egocentrično razmišljanje proizlazi iz inherentne ljudske sklonosti davanju prioriteta vlastitim perspektivama i potrebama, često zanemarujući stajališta i zahtjeve drugih. Takva sklonost sprječava sposobnost suosjećanja ili razmatranja alternativnih gledišta. Egocentrizam, uz sociocentrizam, predstavlja problem kod razvijanja kritičkog mišljenja. Piaget smatra da mala djeca nemaju sposobnost razumijevanja stajališta druge osobe. U predoperacijskoj fazi također je izražena centracija. Taj pojam označava „Piagetov naziv za djetetovu sklonost da se usmjeri samo na jedan aspekt problema u određenom trenutku, perceptivno pristran oblik odgovaranja koji često dovodi do netočne prosudbe“ (Vasta, 2005, 275). U osnovi, i egocentrizam i centracija u djece se odnosi na istu ideju: da mala djeca imaju tendenciju gledanja na svijet iz uskog kuta, donoseći prosudbe temeljene na onome što je očigledno ili iz svog vlastitog stajališta, uzimajući u obzir samo određene informacije koje su im dostupne. Ovo ograničeno viđenje stvari se postupno mijenja kako dijete raste i razvija svoje sposobnosti razmišljanja.

Tijekom pohađanja razredne nastave, dijete se nalazi u razdoblju konkretnih operacija, koje traje od šeste do otprilike dvanaeste godine. U tom razdoblju bi već bilo dobro započeti s poticanjem kritičkog mišljenja i njegova razvoja. Djeca predškolske dobi se često bore s logičkim zaključivanjima, pri čemu su njihovi pokušaji nepovezani i nepotpuni. To bi se moglo pripisati nedostatku dobro strukturiranog, sveobuhvatnog logičkog sustava kod male djece. Za razliku od starije djece, koja posjeduju sveobuhvatniji i koherentniji sustav za logičko zaključivanje, predškolska djeca nemaju sposobnost dosljedne primjene logičkih načela na širi raspon problema. Ovo ograničenje postaje očitije kada se radi o zadacima i logičkim izazovima koje je Piaget, istaknuti razvojni psiholog, istaknuo kao ključne za kognitivni razvoj. Starija

djeca, već ona u razdoblju konkretnih operacija, posjeduju navedeni sustav (Vasta, 2005). Prema novijim istraživanjima se vidi da je Piaget, kako navodi Vasta (2005, 288),

„precijenio razliku između ranog i srednjeg djetinjstva. Kada se ispituju u pojednostavljenim uvjetima i predškolska djeca često su kompetentnija nego na Piagetovim standardnim zadacima. Mala djeca nisu stalno egocentrična kao što to tvrdi Piaget, te pokazuju začetke vještina koje će se kasnije potpunije razviti u srednjem djetinjstvu.“

U razdoblju konkretnih operacija u dječjem razvoju dolazi do primjetnog pomaka u kognitivnim sposobnostima.. Ova faza označava ključni napredak u kritičkom razmišljanju jer djeca počinju primjenjivati sustavno razmišljanje na situacije u stvarnom svijetu. Počinju donositi informiranije odluke na temelju dokaza i logike.

Dok djeca prolaze kroz ovu razvojnu fazu, roditelji i nastavnici igraju ključnu ulogu u njegovanju i poboljšanju njihovih vještina kritičkog mišljenja kroz vođene aktivnosti. Dijete u procesu svog rasta i razvoja teži razumjeti svijet oko sebe i sve što se događa. Zadaća odraslih je stvarati okruženje u kojem dijete može istraživati, postavljati pitanja i upuštati se u samostalno razmišljanje. Pružanje emocionalne podrške i sigurnosti će omogućiti djetetu da se osjeća slobodno u ispitivanju svijeta oko sebe, bez straha od pogrešaka ili osude. Sve te interakcije zajedno omogućuju djetetu da se postupno razvija u osviještenog i znatiželjnog pojedinca koji će kritički misliti i suočiti se s izazovima svijeta. . Djetetova prirodna znatiželja pomaže da se postavi temelj za kritičko razmišljanje. Dok djeca primaju nove informacije, oni popunjavaju biblioteku u svom mozgu.

3.2. Najpoznatije metode filozofije za djecu

Glavni cilj filozofije za djecu je razviti vještine rasuđivanja, kritičkog mišljenja i sposobnosti samostalnog razmišljanja, a namijenjen je, kao što naziv govori, djeci.

U UNESCO-vom „Philosophy – a School of Freedom“ spominje se etičko pitanje poželjnosti razvijanja kritičkog mišljenja kod djece. Naime, neki smatraju da je bolje ne uvoditi djecu u tako ranoj dobi u filozofiju, filozofiranje i tako im uništiti iluziju o nekom savršenom svijetu i njihovu nevinost. Ništa na svijetu nije savršeno, niti se živi u utopijskom svijetu i mnoga djeca su vrlo dobro svjesna toga pa nema razloga za uskraćivanjem im metoda koje im mogu pomoći u razvoju kritičkog mišljenja koje im može pomoći u nošenju s problemima „dopuštajući im da se odmaknu od svojih emocija i teške situacije pretvore u teme za ozbiljno razmišljanje (Goucha, 2007, 6). Upravo metode filozofije za djecu mogu biti korisne za takve stvari. U filozofiji s djecom se često koriste grupne rasprave kao metode što je dobro jer su

učenici u središtu i aktivno sudjeluju u dijalozima, kojih u suvremenoj nastavi ipak nema dovoljno koliko bi trebalo biti. U radionicama P4C, problemi su prilagođeni na dječju razinu pa se tako obrađuju teme aktualne u dječjoj dobi poput prijateljstva, hrabrosti, dječjoj ljubavi, školi itd.

Nakon Lipmanovih početaka u filozofiji za djecu, razvio se cijeli niz programa i metoda, a četiri najrasprostranjenije metode po UNESCO-u su: filozofija za djecu Matthewa Lipmana, „demokratsko-filozofska“ metoda Michela Tozzija, metoda Jacquesa Levinea, te „sokratovska metoda“ Oscara Brenifiera.

3.2.1. Filozofija za djecu Matthewa Lipmana

Matthew Lipman je razvio program pod nazivom „filozofija za djecu“ (P4C), a iz toga je izrasla „filozofija s djecom“ u SAD-u ranih 1970-ih. Od tada je razvijeno nekoliko pristupa praktičnoj filozofiji, a „filozofija s djecom“ (PwC) je opći naziv za takve pristupe. Ovaj program (P4C) je bio posvećen istraživanju odnosa između pojmova "filozofija" i "djetinjstvo", s implicitnim praktičnim ciljem uspostave filozofije kao punopravnog "područja sadržaja" u javnim školama. Tijekom 40 godina program se proširio po cijelom svijetu i interes za teorijom i praksom filozofije za djecu raste u području obrazovanja te je ovo najpoznatija i najraširenija metoda. Uloga nastavnika nije samo prenošenje znanja, već stvaranje okružja za dijalošku interakciju među učenicima. Marjan Šimenc (2012, 13) navodi da „koncept dijaloga u projektu filozofije za djecu smješten je u lanac drugih koncepcija, a središte mu je u kritičkom mišljenju i zajedništvu istraživanja“. To je jedna od najrazrađenijih i najraširenijih podvrsta filozofije u praksi te živa dijaloška filozofija, zasnovana na formalnoj i neformalnoj logici, prilagođenoj djeci. Lipman (2003) naglašava kako je važno ne poistovjećivati poučavanje o kritičkom mišljenju i poučavanje za kritičko mišljenje. Kant je također govorio: „Ne može se učiti filozofiji, nego filozofiranju“ (Kalin, 1982, 24). Nije potrebno manju djecu učiti o tome što je kritičko mišljenje, nego im pružiti potrebne alate i motivirati ih da sami počnu kritički razmišljati. Razvijanje kritičkog mišljenja i uspostava dijaloške zajednice se provodi formalnim i neformalnim pravilima – djecu se postavi da sjede u krugu i svatko od njih mora argumentirano izreći svoje mišljenje na neku zadanu temu. Prvo svaki učenik čita po jedan dio zadane novele, nakon toga, svaki učenik ima priliku postaviti pitanje ili iznijeti problem koji smatra ključnim, a naposljetku se raspravlja o tezi koju su izglasali da je najvažnija. Moderatori radionica su usmjereni na poticanje rasprave u kojoj svatko ima pravo iznijeti svoje mišljenje, ali argumentirano (Ćurko, 2017).

„Filozofija s djecom, kao i filozofsko savjetovanje, ipak ne ostaje samo na razini prakse, djelujući takoreći stihijski, već se itekako razvijaju i teorijska, znanstvena istraživanja koja poboljšavaju samu praksu, ali i utemeljuju ove discipline kao filozofske, pedagoške i znanstvene discipline“ (Ćurko, 2017, 175).

Program Lipmanove filozofije za djecu (P4C) se razlikuje po svom primarnom cilju, koji nije usmjeren na upoznavanje djece s formalnom akademskom filozofijom ili nametanje nekih filozofskih uvjerenja. Umjesto toga, glavni cilj te filozofije je stvoriti okruženje u kojem djeca mogu iskoristiti svoja osobna iskustva za sudjelovanje u filozofskim raspravama. Tako oni razvijaju sposobnost kritičkog mišljenja. Povezivanjem filozofskog istraživanja s vlastitim iskustvom, djeca su u stanju njegovati vještine kritičkog mišljenja koje ih osposobljavaju za analizu složenih koncepata, razmatranje različitih perspektiva i donošenje dobro obrazloženih prosudbi. P4C također naglašava vrijednost suradničkog dijaloga. Neki kritičari smatraju kako se ne može poučavati djecu filozofiji jer još nisu kognitivno razvijena i nemaju razvijeno poimanje apstraktnosti, no ako je filozofija ljubav prema mudrosti, zar želja za istraživanjem, za znanjem, za mudrošću ne bi trebala biti dovoljna za ulaznje u svijet filozofije? Lipmanov program se ne odnosi na pamćenje filozofskih doktrina, nego djeluje na osnaživanje djece da se uključe u vlastite misli, svoje vršnjake i svijet oko sebe na promišljen, otvoren i empatičan način.

Krajnji cilj ovakvog filozofskog procesa je da djeca mogu sama donositi kvalitetne zaključke, voditi kvalitetne dijaloge te razvijati kritičko mišljenje. Djecu se treba potaknuti i usmjeravati da sama promišljaju kritički i nikako im ne davati gotov sadržaj da ga samo usvoje.

3.2.2. Metoda Michaela Tozzija

Metoda Michaela Tozzija je slična Lipmanovoj i slijedi bliske ciljeve, ali predlaže strukturirani demokratski mehanizam, dodjeljivanje specifičnih funkcija učenicima i filozofski orijentirane intelektualne zahtjeve (rješavanje problema, konceptualizacija i argumentacija). Praksa se obogaćuje koordiniranjem debata o interpretaciji teksta i filozofski orijentiranim raspravama, kao i upotreba mitova kao osnova za promišljanje. Čak i ako se teme razgovora razlikuju, mehanizmi ostaju gotovo isti: djeca sjede u krugu i daju argumente i kontraargumente o zadanoj temi. Učitelj postavlja pitanja i djeca odgovaraju, učitelj ide dalje s pitanjima sve dok se svima ne razjasni odgovor na postavljeno pitanje, koje najčešće otvara neko novo pitanje. Organizirana na ovaj način, ova rasprava među vršnjacima pokreće djecu kako na filozofsko promišljanje, tako i na prakticiranje življenja zajedno kao građani (Ćurko, 2017).

3.2.3. Metoda Jacquesa Levinea

Cilj metode Jacquesa Levinea je poticanje razvoja dječje osobnosti osvješćivanjem njih samih kao razmišljajućih bića, tako da iskuse njihovu sposobnost komentiranja osnovnih pitanja ljudskog postojanja. Jacques Levine je 1996. godine formulirao skup praktične i istraživačke smjernice temeljene na njegovom iskustvu razvojnog psihologa i psihoanalitičara. Ovaj se pristup primjenjuje na sljedeći način. Prvo, učitelj izjavljuje temu ili postavlja pitanje koje zanima čovječanstvo (npr. odrastanje), izražavajući svoj interes da sazna dječje mišljenje. Potom je djeci omogućeno da izraze svoje misli. Drugo, od djece se traži da izraze svoje mišljenje o temi kroz desetak minuta i njihovi odgovori se snimaju. Treće, djeca zajedno slušaju snimku i mogu je prekinuti kad god se žele ponovo izraziti. Pomoću ovo vježbe dijete razvija svoj vlastiti stav o određenoj temi te nailazi na pogreške koje želi ispraviti i postaje spremnijim promijeniti mišljenje ili prihvatiti tuđe (Ćurko, 2017).

3.2.4. Metoda Oscara Brenifiera

Metoda Oscara Brenifiera se zasniva na sokratovskom dijalogu, uz značajno vođenje grupe od strane učitelja s pogledom na progresivno i logičko promišljanje na temelju pitanja, preoblikovanja i prigovora. Raspravljavanje u ovoj metodi nema formalno-tehničkih pravila. Vođenjem rasprave, učitelj usmjerava pažnju učenika na nedosljednosti u njihovim razmišljanjima. Suočen s pitanjem, učenik predlaže ideju koju drugi učenici moraju preformulirati svojim riječima da bi uvidjeli jesu li je razumjeli dobro. Ako nisu svi dobro razumjeli, preoblikovanje se nastavlja sve dok ideju ne shvate svi. Potom voditelj pita učenike je li se s nečim ne slažu u bilo kojem smislu. Učenici onda opet rade zajedno da preformuliraju svaki prigovor dok opet svi ne razumiju. Ovakvom metodom učenici se poučavaju da misle logički i primjereno kroz pažljivo nadzirane grupne rasprave.

3.3. Metode promicanja kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu

ERR, što se odnosi na evokaciju, razumijevanje značenja i refleksiju, je sustav koji služi za poticanje kritičkog mišljenja i dubinske obrade informacija koje mogu biti od velike pomoći učiteljima. U prvoj fazi (E) učenici trebaju razmisliti o onome što već otprije znaju o temi o kojoj se raspravlja. Potom učenici u drugoj fazi (Rz) saznaju neke nove informacije o toj temi na razne načine te u posljednjoj fazi (R) učenici razmišljaju o onome što su naučili u prethodnoj fazi, povezuju to s onim što već znaju o toj temi i uspoređuju prijašnje i novostečeno znanje. Postoji veći broj metoda koje su prikladne za svaku od faza, no nisu sve metode primjenjive u svim predmetima. Neke od metoda za poticanje kritičkog mišljenja nazivaju se: oluja ideja,

grozdovi, konceptualna tablica, rotirajući pregled, Vennov dijagram, INSERT metoda čitanja i vođeno čitanje (Bjelanović Dijanić, 2012).

Oluja ideja ili brainstorming je metoda za generiranje kreativnih ideja i rješenja kroz intenzivnu i ležernu grupnu raspravu. Svakog učenika se potiče da misli naglas i predloži što više ideja, bez obzira kako to izgledalo neobično. Analiza, rasprava ili kritika dopuštena je samo kada je faza oluje ideja završena i započne faza evaluacije. Tehnika se može primjenjivati u paru, grupno ili s cijelim razredom.

Grozdovi su nelinearna metoda poučavanja u kojoj se radi o asociranju i bilo bi poželjno da se planira u manjim grupama. Izvodi se tako što se na sredinu papira zapiše ključna riječ te učenici oko te riječi zapisuju druge riječi koje ih asociraju na zadanu temu i tako se sve nove riječi povezuju i dopisuju dok ne istekne vrijeme ili ponestane ideja. Svrha je sistematizirati znanje o zadanom pojmu te ga povezati s drugim pojmovima slijedeći vlastiti tijek misli (Marzano i dr., 2006; prema Bjelanović Dijanić, 2012).

Konceptualna tablica je alat koji se koristi radi vizualnog organiziranja različitih aspekata jednog koncepta ili ideje. Ta metoda koristi grafički prikaz s vodoravnim i okomitim osima. Različiti pojmovi ili elementi koji se žele usporediti se nalaze na vodoravnoj osi, a obilježja ili kriteriji prema kojima se ti pojmovi uspoređuju se nalaze na okomitoj osi. Ova struktura omogućuje jasno razgraničenje i organizaciju informacija. Također potiče dublje razmišljanje i analitičke sposobnosti jer omogućava bolje sagledavanje složene ideje i koncepte (Temple i dr., 2001, 36; prema Bjelanović Dijanić, 2012)

Rotirajući pregled se koristi samo u grupnom radu. Broj grupa određuje broj pitanja, pri čemu svako pitanje učitelj zapiše na odvojenom papir i dijeli ga grupama. Zadatak svake grupe je da u kratkim crtama zapiše svoje odgovore. Nakon toga, papiri se rotiraju do sljedeće grupe gdje učenici čitaju već zapisane odgovore i nadopunjavaju ih vlastitim idejama. Tek kada svaka grupa dobije svoj početni papir, proces se završava (Stelle i dr., 2001c, 42; prema Bjelanović Dijanić, 2012).

Vennov dijagram je ilustracija koja koristi krugove za prikazivanje odnosa i usporedbu dvaju pojmova. U presjek krugova se zapisuju sličnosti između pojmova, a u ostale dijelove se zapisuju razlike između pojmova. Vennovi dijagrami pomažu vizualno prikazati sličnosti i razlike između dva pojma.

INSERT je tehnika čitanja koja potiče učenike da aktivno čitaju i pronalaze što već znaju, a što im je nova informacija. Započinje evokacijskim aktivnostima, te se onda označavaju različite vrste informacija različitim oznakama: (✓) ako potvrđuje ono što su već znali, (+) ako su se tek upoznali s informacijom, (-) ako informacija pobija ono što su mislili da znaju, te (?) ako su informacije zbunjujuće ili žele bolje razumjeti (Steele i dr., 2001a, 13; prema Bjelanović Dijanić, 2012).

Metoda vođenog čitanja uključuje čitanje teksta podijeljenog na manje dijelova, uz postavljanje pitanja nakon svakog dijela. Učenici postupno čitaju svaki dio, dok ih učitelj nakon svakog dijela potiče tako što im postavlja pitanja (Stelle i dr., 2001b; prema Bjelanović Dijanić, 2012). Ovakav pristup ima svrhu potaknuti bolje i dublje razumijevanje teksta time što učenici aktivno razmišljaju o pročitanoj.

4. Razvijanje kritičkog mišljenja u razrednoj nastavi

Iz svega dosad navedenog, jasna je potreba za razvijanjem kritičkog mišljenja kod djece, štoviše bilo bi dobro početi rano dok su djeca u razrednoj nastavi. Vještine kritičkog mišljenja se prenose i izvan učionice i učenicima takve vještine mogu biti od velike pomoći u stvarnom životu. S obzirom na to da većina djece posjeduje prirodnu znatiželju od samog rođenja, rano uvođenje u proces učenja ih treba poticati da istražuju, preispituju i rješavaju probleme.

Dosad su iznikli mnogi raznoliki programi usmjereni na poticanje kritičkog mišljenja, a pritom su stvoreni priručnici koji nude smjernice za razvijanje ovih vještina. Ti materijali su koncipirani za širok spektar obrazovnih razina, pružajući pomoć nastavnicima od osnovnoškolskih do visokoškolskih razina, ali nažalost većina ih nije namijenjena za niže razrede osnovnih škola.

4.1. Integracija kritičkog mišljenja u formalni obrazovni sustav – izazovi i prepreke

Kritičko mišljenje se treba razvijati, vježbati i kontinuirano integrirati u kurikulum. Kao što dolazi do nesuglasica oko definiranja kritičkog mišljenja, tako dolazi i do nesuglasica oko toga „treba li kritičko mišljenje poučavati kao opću vještinu koja će spontanom transferom omogućiti kritičko mišljenje i u pojedinim područjima, ili se za svako područje ona treba posebno uvježbavati“ (Grozđanić, 2009, 402). Diskurs koji se vrti oko toga treba li kritičko mišljenje imati svoje posvećeno obrazovno područje ili bi se trebalo uklopiti u postojeća područja treba promotriti s više stajališta. Potrebno je sagledati pozitivne i negativne strane oba pristupa. Davis (2006; prema Grozđanić, 2009) smatra da je najbolji pristup upravo kombinirani koji će sjediniti ono najbolje iz dva suprotstavljena pristupa. To bi bilo kada bi se učenike poučilo općim vještinama, a potom im se omogućilo da te vještine primjenjuju u različitim kontekstima.

Na internetskoj stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske objavljen je 2022. godine Nacrt Kurikuluma nastavnog predmeta Kritičko mišljenje za osnovne škole. Taj predmet bi trebao biti alternativa Vjeronauku. Nakon provedenog javnog savjetovanja, naziv Kritičko mišljenje je promijenjen s nazivom Svijet i ja. Nacrt eksperimentalnog kurikuluma nastavnog predmeta Svijet i ja za osnovne škole

„prati spomenute elemente kompetencije kritičkoga mišljenja i odnosi se na: A) Upravljanje informacija i primjenu strategija kritičkoga mišljenja, B) Osobnu i društvenu odgovornost, etičnost djelovanja, C) Upravljanje vlastitim mišljenjem“ (MZO, 2022, 2).

Navodi se da je primarni odgojno-obrazovni cilj tog predmeta potaknuti učenike da kritički razmišljaju o svijetu oko sebe tako što će osnažiti kompetencije njihovog kritičkog mišljenja. Taj odgojno-obrazovni cilj ima podciljeve kojima se ostvaruje:

1. Učenik usvaja znanja te razvija vještine koje podupiru kritičko promišljanje svijeta (istražuje različite izvore informacija, procesira i vrednuje informacije, pojmove i ideje), koristi se različitim strategijama kritičkoga mišljenja koje prilagođava kontekstu i području. Upotrebljava te vještine kako bi upoznao svijet koji ga okružuje.
2. Učenik razvija povjerenje u vlastiti proces kritičkoga mišljenja i ispravnost zaključaka te je sposoban upravljati njime: nadgleda proces, identificira čimbenike koji na njega utječu, usmjerava ga, regulira, ispravlja, a stečeno iskustvo prenosi koristeći ga u različitim kontekstima i tako kritički promišlja o svijetu koji ga okružuje.
3. Učenik razvija samopouzdanje, samokritičnost i osobni integritet, prepoznaje i osvještava osobnu i društvenu odgovornost te etičnost djelovanja za dobrobit zajednice i demokraciju. Učenik razvija vrijednosti solidarnosti, ravnopravnosti, pravednosti, slobode, tolerancije, empatije, ljudskih prava i odgovornosti“ (MZO, 2022, 2).

Eksperimentalni predmet Svijet i ja je zamišljen da se provodi od prvog do osmog razreda osnovne škole po 70 sati godišnje, što znači dva puta tjedno. Zasad je to eksperimentalni program pa će biti uveden u 50ak škola. Neke od metoda poučavanja i aktivnosti koje će poticati razvijanje autonomnog mišljenja su: Oluja ideja, biografsko učenje, vođeni razgovori, igranje uloga, forum teatar, protuprimjeri, sudnica, ekspresivne tehnike, sokratovski dijalog, debate, simulacije, istraživački projekt, INSERT metoda, KWL metoda, postavljanje novinarskih pitanja itd. Te metode će se kombinirati kao i oblici rada.

Kao što je već rečeno, predmet Svijet i ja se uvodi kao alternativa Vjeronauku, a u RH je broj učenika koji pohađaju Vjeronauk poprilično velik, što znači da će samo manji dio učenika moći pohađati novi eksperimentalni predmet.

Poučavanje predmeta Svijet i ja u razrednoj nastavi će pripasti učiteljima razredne nastave. Navodi se da je

„uloga učitelja u procesu poučavanja ovog predmeta iznimno je važna jer on nije puki prenositelj informacija, on je inovator i moderator, motivator i kreator koji i sam ima razvijen kritički pristup svijetu podrazumijevajući da ima razvijenu kompetenciju kritičkog mišljenja. Poželjno je da i sam istražuje različita odgojno-obrazovna rješenja za unapređenje i inoviranje nastave“ (MZO, 2022, 78).

Sporno u ovom navodu bi moglo biti to što se očekuje da učitelj sam ima razvijeno kritičko mišljenje. Ako se djecu treba poučavati kritičko mišljenje, znači da je nešto što se

usvaja, uvježbava i razvija, nije nešto s čime se osoba rodi. Postavlja se pitanje kako da učitelji mogu poučavati predmet za koji sami nisu bili poučeni na fakultetima?

4.2. Uloga nastavnika u razvijanju kritičkog mišljenja kod djece

Nastavnici igraju ključnu ulogu u poticanju i oblikovanju različitih oblika mišljenja, uključujući i kritičko i to svi nastavnici u školi, ne samo nastavnici filozofije ili logike, jer svaki predmet uz obrazovno mora imati i odgojno značenje. Nastavnici najčešće ne aktiviraju učenike, misaono ih ne osamostaljuju te ih uopće ne uče misliti. Pasiviziraju učenike jer sve obavljaju sami: sami formuliraju pitanja, a potom i samo odgovaraju na ta pitanja. Nastavnici bi trebali organizirati i upravljati, pripremati didaktički materijal i pomagala, stimulirati i motivirati nastavni proces. U suvremenoj nastavi učenik bi trebao biti „nastavnikov sugovornik, opredijeljen istraživač, koji misli svojom glavom, zauzima i izražava svoje gledište“ (Kalin, 1982, 8). U našim školama nastavni proces se često svodi samo na najkraći i najjednostavniji postupak, predavanje i ispitivanje. Nastavnici ne bi trebali samo predavati, nego svojim kritičkim misaonim pristupom i stavom biti primjer i vodiči svojim učenicima u razvijanju kritičkog mišljenja.

Problem se javlja kada se radi o obuci nastavnika jer ni oni sami uglavnom nemaju filozofsko obrazovanje. Grozdanić (2009) smatra kako je potrebno obučiti nastavnike kako trebaju poticati i razvijati kritičko mišljenje kod svojih učenika te istovremeno osigurati da i sami učitelji posjeduju sposobnost kritičkog mišljenja. Grozdanić (2009) također navodi kako Brown (1999) vjeruje da su radionice za nastavnike izvrsne za obučavanje učitelja u toj sferi. Buchberger (2020) naglašava važnost pružanja podrške nastavnicima. Već prikazana tablica 3 u drugom poglavlju prikazuje kompetencije kritičkog mišljenja te, što je što je od velike pomoći učiteljima, ishode učenja koji su orijentirani na kritičko mišljenje.

Fakulteti za obrazovanje budućih učitelja bi ih trebali i poučavati kako da samo kritički razmišljaju te kako da to potiču kod djece. Za korištenje metoda kojim bi razvijali kritičko mišljenje kod svojih učenika, učitelji trebaju proći neku vrstu poduke.

Zaključak

U smislu institucionalizacije takvih promjena, mora se razmisliti o tome kako se one mogu ugraditi u nastavne planove i programe. Potreban je koherentan i progresivan pristup kako bi se, putem redovite prakse, potaknuli dječji kapaciteti da razmišljaju svojom glavom. Nažalost učenici sudjeluju u istraživačkim zajednicama u osnovnoj školi, a zatim prestaju prakticirati ovu vrstu kritičke aktivnosti, ili se ponovno ne izlažu filozofiji do kraja srednjih škola ili na fakultetima. U takvim slučajevima, djeci se ne pružaju posredne veze potrebne za usustavljanje njihovog filozofskog pristupa propitivanja. Integracija kritičkog mišljenja u formalni obrazovni sustav omogućava učenicima da se suoče s izazovima, postavljaju pitanja i razvijaju analitičke vještine. Metode koje promiču razvoj kritičkog mišljenja osnažuje djecu da razmišljaju kritički o kompleksnim konceptima već od ranog djetinjstva, čime se promiče razvoj kritičkog mišljenja među učenicima, potičući ih na aktivno razmišljanje i sudjelovanje. Uključivanje metoda za razvoj kritičkog mišljenja u obrazovanje zahtjeva jasno definirane ciljeve, aktivnosti i materijale za učenje. Potrebno je uzeti u obzir dob učenika, njihove kognitivne sposobnosti i prethodna iskustva, ne kako bi se vidjelo hoće li se takve metode uključiti, nego na koji način ih je potrebno provoditi jer je zasigurno potrebno uključiti kritičko mišljenje u obrazovanje od najranije dobi. U različitim dobima iste se teme mogu promatrati i istraživati jer kako djeca odrastaju, tako im se mijenjaju stajališta, moć razmišljanja se produbljuje te mogu svoje misli bolje izražavati. Prije svega toga, potrebno je uključiti u programe fakulteta za izobrazbu učitelja kolegije koji bi prvo učitelje poučavali kritičkom mišljenju kako bi oni uspješnije mogli to prenositi na učenike.

Literatura

- Almeida, L. S. i Rodrigues Franco, A. H. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, 29(1), 175-195 [\(PDF\) Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society \(researchgate.net\)](#).
- Anderson, L., Krathwohl D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. [Anderson-Krathwohl - A taxonomy for learning teaching and assessing.pdf \(uky.edu\)](#).
- Bassham, G. i sur. (2008). *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw Hill. [dimparato.files.wordpress.com/2016/08/critical-thinking.pdf](#).
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19(1), 163-179; <https://hrcak.srce.hr/94727>.
- Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje : priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas. [Buchberger Kriticko-misljenje -prirucnik \(1\).pdf](#).
- Buchberger, I. (2020). »Poučavanje za kritičko mišljenje: generički model za nastavnike i edukatore«, u: Kolar Billege, Martina i Letina, Alena (ur.), Međunarodna znanstvena i stručna konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO – Zbornik radova simpozija Metodički pristupi u odgoju i obrazovanju, Zagreb: Sveučilište Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu, str. 49-64. ufzg.unizg.hr/wpcontent/uploads/2020/10/STOO2019_Metodicki_pristupi_odgoju_obrazovanju_e-vers2.pdf.
- Ćurko, B. (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Descartes, Rene. (1951). *Rasprava o metodi pravilnog upravljanja umom i traženja istine u naukama*, Zagreb: Matica Hrvatske.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co. [*How we think \(archive.org\)](#).
- Ennis, H.R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. u: Baron J., R. Sternberg [ur.] *Teaching Thinking*, San Francisco, CA, itd: W.H. Freeman Publishing.
- Ennis, R.H. (1996). *Critical thinking*. Englewood Cliffs, NJ, itd: Prentice Hall.

- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. [*ed315423.tif.pdf](#).
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment*. (PDF) [Critical Thinking: What It Is and Why It Counts \(researchgate.net\)](#)
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goucha, M. (2007). *Philosophy: A school of Freedom-Teaching philosophy and learning to philosophize*, UNESCO Publishing. [*Philosophy: a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: status and prospects; 2007 \(filosofieonderwijs.be\)](#).
- Gregorić, P. (2019). *O Sokratu, njegovoj filozofiji i suđenju. Platon – Ksenofont, "Sokratova Obrana"*. [\(17\) O Sokratu, njegovoj filozofiji i suđenju | Pavel Gregoric - Academia.edu](#).
- Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak*, 150 (3-4), 380-424. <https://hrcak.srce.hr/82826>.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja: uloga nastave logike u oblikovanju kritičkog mišljenja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Kolić-Vehovec, S. (1999). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Parsons Publishing. [Critical thinking: A literature review \(psu.edu\)](#).
- Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. [el_198809_lipman.pdf \(ascd.org\)](#).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McPeck, J.E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) (2023). *Eksperimentalni kurikulum nastavnoga predmeta Svijet i ja za osnovne škole*. [Eksperimentalni-kurikulum-nastavnoga-predmeta-Svijet-i-ja-za-osnovne-skole.pdf \(gov.hr\)](#).
- Paul, R., Elder, L. (2005). *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking*

Master Rubric. Dillon Beach, CA, USA: The Foundation for Critical Thinking. [CT-competencies 2005.pdf \(criticalthinking.org\)](#).

Paul R., Elder L. & Foundation for Critical Thinking. (2008). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools* (5th ed.). Foundation for Critical Thinking. [*MiniGuidetoCT.pdf \(miracosta.edu\)](#).

Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta, *Psihologija*, 36(4), 411-423. [Microsoft Word-411.doc \(ceon.rs\)](#).

Platon (1979). *Fileb. Teetet*. Prev: V. Gortan – M. Sironić, Zagreb: Naprijed.

Platon (2000). *Obrana Sokratova*, Zagreb: Demetra. [PLATON Obrana Sokratova HR | PDF \(scribd.com\)](#).

Rosanda Žigo, I. (2015). *(S)misao kritike: Udžbenik iz područja kritičkog mišljenja i akademskog pisanja*. Sveučilište Sjever: Koprivnica. [\(16\) misao kritike_udzbenik.pdf | Iva Rosanda Žigo - Academia.edu](#).

Rothstein, D., Santana, L. (2012). *Napravite samo jednu promjenu: naučite učenike da postavljaju vlastita pitanja*, Zagreb: Naklada Kosinj.

Šimenc, M. (2012). Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu. *Metodički ogledi*, 19(2), 13-27. <https://hrcak.srce.hr/103677>.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*, 54(20), 27-40; <https://hrcak.srce.hr/36894>.

Popis tablica

Tablica 1. Osobine kritičkih i nekritičkih mislilaca	13
Tablica 2. Vještine i podvještine kritičkog mišljenja	15
Tablica 3. Kompetencija kritičkoga mišljenja	16

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)