

# Razvoj kritičkoga mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti

---

**Juratek, Ana Bojana**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:847897>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-09-05**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za povijest umjetnosti

Odsjek za pedagogiju

Jedinstveni diplomski rad

**RAZVOJ KRITIČKOGA MIŠLJENJA U NASTAVI LIKOVNE  
UMJETNOSTI**

Ana Bojana Juratek

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Jasmina Nestić

Komentorica: doc. dr. sc. Ana Širanović

ZAGREB, 2024.

## Temeljna dokumentacijska kartica

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za povijest umjetnosti  
Odsjek za pedagogiju  
Diplomski studij

Diplomski rad

### RAZVOJ KRITIČKOGA MIŠLJENJA U NASTAVI LIKOVNE UMJENTOSTI

Development of Critical Thinking in Teaching Visual Arts

Ana Bojana Juratek

#### SAŽETAK

Tema ovog rada je razvoj kritičkog mišljenja u nastavi srednjoškolskog predmeta Likovna umjetnost. U teorijskom dijelu rada predstavljena je važnost kritičkog mišljenja u životu pojedinca te su objašnjene osobine i vještine koje osoba mora posjedovati kako bi mogla kritički misliti. Teorijska razrada obilježja i značaja kritičkog mišljenja čini polaznicu za razumijevanje potrebe poučavanja kritičkog mišljenja te shvaćanja uloge nastavnika u tom procesu. U središnjem djelu ovog rada predstavljena je mogućnost i podatnost predmeta Likovna umjetnost u razvoju kritičkog mišljenja kod srednjoškolskih učenika. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja u kojem se ispitalo iskustvo nastavnika o mogućnostima i specifičnostima poučavanja kritičkog mišljenja u redovitoj nastavi Likovne umjetnosti. Provedeno je kvalitativno istraživanje u kojemu je sudjelovalo 7 nastavnika likovne umjetnosti iz Grada Zagreba. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom. Rezultati istraživanja ukazali su na nastavnička iskustva koja pozitivno utječu na razvoj kritičkog mišljenja, a koja uključuju određene metode, sadržaje, metode vrednovanja, načine unapređenja prakse te izazove koji su povezani s poučavanjem za kritičko mišljenje.

Rad je pohranjen u: knjižnici Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Rad sadrži: 58 stranica. Izvornik je na hrvatskom jeziku.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, Likovna umjetnost, poučavanje za kritičko mišljenje, srednja škola

Mentor: izv. prof. dr. sc. Jasmina Nestić, Filozofski fakultet u Zagrebu; doc. dr. sc. Ana Širanović, Filozofski fakultet u Zagrebu

Ocjenjivači: doc. dr. sc. Josipa Alviž, Filozofski fakultet u Zagrebu; doc. dr. sc. Ana Širanović, Filozofski fakultet u Zagrebu; izv. prof. dr. sc. Jasmina Nestić, Filozofski fakultet u Zagrebu

Datum prijave rada: 19. siječnja 2024.

Datum predaje rada: 20. kolovoza 2024.

Datum obrane rada: 26. kolovoza 2024.

Ocjena: 5

## **Izjava o autentičnosti rada**

*Ja, Ana Bojana Juratek, diplomantica na Nastavničkom smjeru diplomskoga studija povijesti umjetnosti na Odsjeku za povijest umjetnosti i na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije izravno preuzet iz nenavedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.*

*U Zagrebu, 20. kolovoza 2024.*

*Ana B. Juratek*

## Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Kritičko mišljenje.....	3
2.1. Vještine kritičkog mišljenja .....	3
3. Poučavanje za kritičko mišljenje .....	5
3.1. Dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje.....	6
3.2. Metode poučavanja za kritičko mišljenje .....	7
3.3. Kompetencije nastavnika za poučavanje kritičkog mišljenja .....	8
4. Kritičko mišljenje u nastavi Likovne umjetnosti .....	12
4.1. Nacionalni obrazovno-politički okvir poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi Likovne umjetnosti .....	13
5. Planiranje i provođenje istraživanja .....	17
5.1. Problem i cilj istraživanja .....	17
5.2. Način provođenja istraživanja .....	17
5.3. Uzorak istraživanja.....	18
5.4. Postupci i instrumenti istraživanja.....	18
5.5. Etički aspekti istraživanja .....	19
6. Rezultati istraživanja i rasprava .....	21
6.1. Analiza rezultata istraživanja .....	21
6. 2. Rasprava .....	24
6.2.1. Kritičko mišljenje u nastavi .....	24
6.2.2. Podatnost predmeta Likovna umjetnost za razvoj kritičkog mišljenja.....	27
6.2.3. Nastavne metode za poticanje kritičkog mišljenja .....	29
6.2.4. Sadržaj Likovne umjetnosti za poticanje kritičkog mišljenja .....	32
6.2.5. Vrednovanje učenika .....	35
6.2.6. Unapređenje nastavničke prakse.....	37
6.2.7. Izazovi provedbe nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja .....	39
7. Zaključak.....	42
8. Popis korištene literature .....	46
9. Prilozi .....	50
9.1. Prilog 1: Informativno pismo za sudionike .....	50
9. 2. Prilog 2: Suglasnost sudjelovanja u istraživanju .....	52
9. 3. Prilog 3: Suglasnost ravnatelja .....	53

<b>9. 4. Prilog 4: Protokol provođenja intervjua.....</b>	<b>54</b>
<b>10. Summary.....</b>	<b>58</b>

## 1. Uvod

Kritičko mišljenje ključna je kompetencija suvremenog demokratskog društva (Buchberger, 2012) i dio je cjelokupnog procesa odgoja i obrazovanja. Ono predstavlja skup vještina (Facione, 1989; Buchberger i sur. 2017) koje se kroz redovitu nastavu mogu razvijati kod djece i mladih s ciljem njihova osnaživanja u procesu postajanja aktivnih sudionika društva. Vještine kritičkog mišljenja kod učenika važno je razvijati zbog stalne okruženosti informacijama i vizualnim porukama koje osoba prima kroz različite masovne medije, a posebice kroz društvene mreže. Naime, upravo društvene mreže čine velik dio svakodnevnog života djece i mladih koje je stoga važno osposobiti da o informacijama koje kroz njih primaju kritički promišljaju i propituju pouzdanost njihova izvora. Važnost razvoja kritičkog mišljenja prepoznata je od strane odgojno-obrazovne struke te je ona istaknuta i u novim obrazovnim dokumentima relevantnima za hrvatsko osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje.

U dosadašnjim istraživanjima kritičko mišljenje u obrazovanju promatrano je kroz mnoge aspekte, pri čemu se u pogledu važnosti kritičkog mišljenja u životu pojedinaca i njegova položaja u odgojno-obrazovnom sustavu u hrvatskom kontekstu posebno ističu radovi Buchberger (2012; 2020) i sur. (2017). Zbog osobnog interesa istraživačice u istraživanju provedenom u sklopu ovog diplomskog rada naglasak je stavljen na ispitivanje mogućnosti i načina provedbe kritičkog mišljenja kroz nastavu Likovne umjetnosti u srednjim školama. Važno je naglasiti da je upravo ova učenička dob vrijeme intenzivnog oblikovanja stavova i razvoja procesa samostalnog mišljenja kao dio prelaska iz mlade u odraslu osobu. Također, pojedini istraživači su kao važan element nastave usmjerene na kritičko mišljenje isticali ulogu nastavnika kao glavnog kreatora nastave, primjerice Ruggiero (2006), a upravo je ova uloga nastavnika predstavljala polaznu točku provedenog istraživanja.

Kada je riječ o nastavnom predmetu Likovna umjetnost, 2019. godine potvrđen je *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovne umjetnost za gimnazije* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019; dalje *Kurikulum*) u kojem je kao jedan od osnovnih ciljeva nastavnog predmeta postavljen upravo razvoj kritičkog mišljenja učenika. To je relativno novi dokument koji se u praksi provodi svega pet godina te je nastavničko iskustvo ispitanika u ovom istraživanju važno, jer će ono odražavati i novitete koje je *Kurikulum* donio u praksu poučavanja predmeta Likovna umjetnost. Unutar područja kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti na području Republike Hrvatske ne postoje relevantna istraživanja te se ovim diplomskim radom želi doprinijeti opisanom neistraženom području s

ciljem unapređenja nastavne prakse ovog srednjoškolskog predmeta. Motivacija za odabir teme diplomskog rada nalazi se u vlastitom interesu i želji da se nakon završenog fakulteta usmjerim u praksi poučavanju Likovne umjetnosti te da koristeći iskustvo ostalih nastavnika oblikujem nastavu koja će mlade potaknuti na kritičko promišljanje o svijetu koji ih okružuje.

U početnom dijelu ovog diplomskog rada kroz istraženu literaturu predstavljene su teorijske postavke kritičkog mišljenja i njegove uloge u svakodnevnom životu pojedinaca kao osnove za njegovo uključivanje u odgojno-obrazovni proces. Nadalje, predstavljen je predmet Likovna umjetnost kao nastavni predmet čiji je sadržaj iznimno plodno tlo za razvoj kritičkoga mišljenja, ujedno i stoga jer umjetnost često tematizira i zrcali društvene situacije i povijesne događaje te ih na svojevrsan način komentira i interpretira. Sve navedene pretpostavke temelj su provedenog kvantitativnog istraživanja kojemu je cilj iz perspektive nastavnika istražiti mogućnosti i ispitati njihova iskustva poučavanja za kritičko mišljenje u sklopu redovite nastave Likovne umjetnosti u srednjoj školi. Istraživanje je provedeno polustrukturiranim intervjuom s nastavnicima gimnazija i umjetničkih škola u Gradu Zagrebu te se kroz analizu i raspravu dobivenih rezultata odgovara na pitanje: potiču li nastavnici razvoj kritičkog mišljenja učenika u nastavi Likovne umjetnosti i na koji način to čine?



## **2. Kritičko mišljenje**

Kritičko mišljenje može se definirati na nekoliko različitih načina. Prije svega, ono je ključna kompetencija aktivnog građanina 21. stoljeća i uvjet je za postojanje demokratskog društva (Buchberger, 2012). Facione i sur. (2000) kritičkim mišljenjem smatraju cjelokupni proces promišljanja i razmatranja dokaza prije formiranja samog mišljenja. Dewey (1910) kritičko mišljenje smatra aktivnim procesom mišljenja jer uključuje propitivanje, refleksiju, traženje alternativnih rješenja, analizu dokaza te na kraju donošenje argumentiranih sudova. Vaughn (2019) kritičkim mišljenjem smatra stvaranje i vrednovanje misli i uvjerenja oslanjajući se na određene standarde, a kao osnovne standarde kritičkog mišljenja navodi: korištenje logike, traženje istine, vrednovanje informacija i argumenata te upotreba detaljne analize i istraživanja. Također, naglašava da je kritičko mišljenje u našem svakodnevnom životu izrazito važno jer potiče osobu na propitivanje vlastitih uvjerenja, otkriva osobi različite perspektive i mogućnosti, potiče kreativnost te se uporabom kritičkog mišljenja osoba bori protiv manipulacije vlastitih misli i nad njima preuzima kontrolu. Ruggiero (2006) smatra kako kritičkim mišljenjem osoba spoznaje sve elemente koji utječu na oblikovanje stavova, postaje svjesna svojih stavova te mogućnosti njihove promjene na temelju vlastitog procesa promišljanja. Kako bi kritičko mišljenje doista bilo istinski kritičko, Ruggiero (2006) navodi da osoba treba znati iznijeti svoje zaključke i procjene te ih potkrijepiti informacijama i dokazima. Još jedna stavka koja je neizbježan dio procesa kritičkog mišljenja je kontekst. Bilo da je riječ o nekom problemu ili događaju, važno je prilikom procesa formiranja mišljenja i prikupljanja podataka analizirati cjelokupni kontekst razmatranog sadržaja (Kelly, 2014).

### **2.1. Vještine kritičkog mišljenja**

Niz autora navodi različite vještine koje su potrebne za kritičko mišljenje. Fisher (2011) navodi da su to: sposobnost sagledavanja svih elemenata problema, identifikacija i evaluacija pretpostavki, procjena vjerodostojnosti informacija, analiza, evaluacija i donošenje objašnjenja, donošenje zaključaka, jasno izražavanje mišljenja i ideja te jasno postavljanje argumenata. Slične osnovne vještine navodi i Vaughn (2018): identifikacija problema, prikupljanje i vrednovanje relevantnih informacija, analiza i interpretacija informacija, procjena relevantnosti i ispravnosti informacija, razmatranje alternativnih pristupa problemu te donošenje zaključaka na temelju dokaza i provedenih istraživanja. Facione (1989) navodi šest

osnovnih vještina za kritičko mišljenje: interpretacija, analiza, evaluacija, inferencija, objašnjavanje i samoregulacija. Interpretacija obuhvaća pridavanje značenja različitim podacima i događajima. Analiza se odnosi na istraživanje poveznica među tvrdnjama, postupcima, argumentima i ostalim podacima. Evaluacija označava pridavanje vrijednosti prikupljenim argumentima te preispitivanje istih. Inferencija obuhvaća identifikaciju i određivanje onoga što je nužno za donošenje zaključaka te određivanje argumenta koje je potrebno dokazati. Objašnjavanje je proces argumentacije dolaska do određenih zaključaka i predstavljanje argumenata koji taj zaključak podupiru. Na kraju, samoregulacija označava svijest o vlastitom postupku razmišljanja, propitivanje vlastitog mišljenja i moguće ispravljanje vlastitih zaključaka.

S obzirom na sve navedene vještine, kritičko mišljenje može se definirati kao složen proces prikupljanja, analize i propitivanja podataka i argumenata te objašnjavanja donesenih zaključaka i stavova kao rezultata kritičkog mišljenja. Ono što Facione (1989) navodi kao vještine kritičkog mišljenja, Buchberger i sur. (2017) nazivaju kompetencijama kritičkog mišljenja. Kompetencije, koje oni navode, proširuju vještinu interpretacije komponentom razumijevanja jer je prije pridavanja značenja pojedinim informacijama važno te informacije razumjeti. Inferenciju nazivaju kompetencijom uspoređivanja i generiranja prigovora koja se odnosi na sposobnost analize i propitivanja argumenata iz različitih perspektiva uzimajući u obzir cjelokupni kontekst onoga što se analizira te sposobnost uočavanja nedostataka u argumentaciji. Vještinu objašnjavanja nazivaju kompetencijom zauzimanja stavova i ona obuhvaća sposobnost formiranja stava te sposobnost argumentacije i opravdanja određenog stava. Kritičko mišljenje određeno je, dakle, vještinama kritičkog mišljenja koje osoba mora posjedovati kako bi ga mogla razumjeti i primjenjivati, no i kako bi mogla poučavati za kritičko mišljenje.

### 3. Poučavanje za kritičko mišljenje

Uz navedene značajke kritičkog mišljenja, valja spomenuti i da je ono jedan od glavnih ciljeva suvremenog obrazovanja, ali i dio samog obrazovnog procesa. Poučavanjem za kritičko mišljenje razvijaju se učenikove kognitivne, psihomotorne i afektivne kompetencije te se učenike potiče na samostalno donošenje zaključaka, uključuje ih se u odlučivanje i usmjerava ih se u procesu izražavanja vlastitih mišljenja i ideja u demokratskom ozračju učionice (Buchberger, 2020). Fisher (2011) smatra kako se osnovne vještine kritičkog mišljenja, poput primjerice vrednovanja informacija, postavljanja i evaluacije argumenata te argumentiranog donošenja zaključaka, mogu poučavati u sklopu nastave i time se može razvijati učenikovo kritičko mišljenje. Središnju točku poučavanja za kritičko mišljenje čini ideja poučavanja kako misliti, umjesto što misliti (Ruggiero, 2006).

Istraživanje koje su proveli Lehman i Nisbett (1990) također ukazuje na to da je kritičko mišljenje moguće poučavati u sklopu nastave. Oni su proveli longitudinalno istraživanje na uzorku od 121 studenta društvenog, humanističkog i STEM područja te su pratili razvoj različitih pristupa procjenjivanju informacija prilikom rješavanja problema na nastavi. U navedenom je istraživanju uočen razvoj u sposobnostima procjenjivanja informacija studenata između prve i treće godine studija, što autori povezuju s oblikovanjem nastave koja od studenata zahtijeva kritičko procjenjivanje informacija. Lehman i Nisbett došli su do zaključka da se sposobnost procjenjivanja ispravnosti i kvalitete informacija može razvijati na nastavi koja to potiče. S obzirom na to da je propitujući odnos prema informacijama jedna od komponenti kritičkog mišljenja, može se zaključiti da se obrazovanjem može pozitivno utjecati na razvoj kritičkog mišljenja te osobu potaknuti na korištenje kritičkog mišljenja u svakodnevnom životu.

Do istog su zaključka došli Lehman i sur. (1988) dvama istraživanjima kojima su također ispitali mogućnosti razvoja sposobnosti procjenjivanja informacija u sklopu nastave koja od studenata zahtijeva kritičko procjenjivanje informacija, što autori smatraju sastavnim dijelom kritičkog mišljenja. Također, oni su istaknuli kako je razvoj kritičkog mišljenja kod studenata uspješniji ako se nastavni problemi i sadržaj nastave povezuju sa svakodnevnim situacijama i problemima koji su studentima bliski.

Bošnjak (2009) je proveo pilot istraživanje o mogućnosti implementacije poučavanja za kritičko mišljenje na nastavi Sociologije u kontekstu hrvatskih srednjih škola te je došao do zaključka da je kritičko mišljenje moguće implementirati u postojeći plan i program nastavnog

predmeta. Učenička percepcija provedenog pilot nastavnog sata u sklopu istraživanja bila je izrazito pozitivna te su učenici posebno pozitivno ocijenili upotrebu višestrukih izvora informacija, korištenje problemskog pristupa na nastavi te poticanje aktivnog i suradničkog učenja od strane nastavnika.

Poučavanje za kritičko mišljenje dugotrajan je proces, obilježeno je aktivnom ulogom učenika u procesu poučavanja, transferom stečenih vještina na različite kontekste i situacije te spajanjem prakse i teorije kritičkog mišljenja (van Gelder, 2005).

### **3.1. Dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje**

Za uspješno poučavanje kritičkog mišljenja potrebno je zadovoljiti određene uvjete. Bonney i Sternberg (2011) navode kako je poučavanje za kritičko mišljenje određeno teorijom i poznavanjem procesa kritičkog mišljenja, učeničkim razlikama u mišljenju, različitim učeničkim predznanjima, ulogom nastavnika, korištenjem različitih nastavnih metoda te prepoznavanjem dobrobiti korištenja kritičkog mišljenja u svakodnevnom životu. Hegazy i sur. (2021) navode kako je poučavanje za kritičko mišljenje određeno refleksijom vlastitog rada nastavnika, stavljanjem fokusa obrazovanja na razvoj učeničkih vještina, poznavanjem koncepata i teorijskih načela kritičkog mišljenja, konstruktivnim i pravovremenim povratnim informacijama, odabirom nastavnih metoda te odabirom i povezivanjem sadržaja.

Sve navedeno Buchberger (2020) je povezala u pet osnovnih dimenzija koje određuju poučavanje za kritičko obrazovanje. Prva dimenzija odnosi se na kritički pristup nastavnom sadržaju i ona uključuje propitivanje i analiziranje sadržaja. Cilj kritičkog poučavanja nije čisto prenošenje informacija od strane nastavnika prema učeniku, već propitivanje tih informacija i poticanje učenika na stvaranje vlastitih stavova o njima. Takav kritički odnos prema sadržaju postiže se povezivanjem postojećeg i novog znanja, navođenjem primjera uz izlaganje podataka, povezivanjem nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životom, formiranjem vlastitih stavova te stalnim propitivanjem vlastitih i tuđih stavova. Drugu dimenziju čine aktivne nastavne metode i oblici rada kojima se učenike želi potaknuti na suradnju, aktivno sudjelovanje u nastavi i samostalno istraživanje, a frontalno iznošenje podataka pokušava se minimalizirati. Treću dimenziju čine aktivne metode vrednovanja učenika koje uz vrednovanje završnog produkta poučavanja uključuju i aktivno vrednovanje cjelokupnog procesa poučavanja. Također, aktivno vrednovanje uključuje suradničko vrednovanje i redovito pružanje konstruktivnih povratnih informacija. Četvrta dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje je kritička akcija, odnosno korištenje stečenih kompetencija za kritičko mišljenje u

svakodnevnom životu te spremnost osobe na djelovanje koje proizlazi iz njegovog kritičkog promišljanja. Kritička akcija može se poticati povezivanjem nastavnog sadržaja i poticanjem aktivnog djelovanja učenika u svakodnevnom životu. Posljednja, peta dimenzija, je demokratsko razredno ozračje koje uključuje ugodnu razrednu atmosferu za razgovor, toleranciju i suradničko ozračje. U takvom ozračju ne postoji strah od razgovora, iznošenja mišljenja ili davanja netočnih odgovora, već je cilj stvaranje atmosfere u kojoj će razgovor i postavljanje pitanja biti dio procesa poučavanja (Buchberger, 2020).

### **3.2. Metode poučavanja za kritičko mišljenje**

Poučavanje za kritičko mišljenje može se provoditi nizom različitih metoda. Primjerice, problemskom nastavom učenike se potiče na istraživanje problema, pronalaženje informacija te donošenje rješenja i zaključaka na temelju prikupljenih dokaza (Dewey, 1910). Projektom nastavom učenike se potiče na aktivno stjecanje znanja, preuzimanje odgovornosti u procesu poučavanja, a time se utječe na korištenje kritičkog mišljenja (Slunjski, 2012). Navedene metode poučavanja imaju dvije zajedničke odrednice – aktivnu ulogu učenika u poučavanju te suradničko učenje. Aktivna uloga učenika u procesu poučavanja za kritičko mišljenje je važna jer je motivacija učenika tada veća te učenik razvija kritičko mišljenje kroz iskustveno učenje i aktivno bavljenje sadržajem (Nikčević-Milková, 2004). Suradničko učenje doprinosi razvoju kritičkog mišljenja jer se učenici izravno susreću s različitim mišljenjima (Slavin, 1987) te uviđaju vlastitu ulogu i mogućnosti svoga položaja kao pojedinca u skupini (Johnson i Johnson, 2002).

Nekolicina različitih istraživanja bavila su se analiziranjem mogućnosti razvoja kritičkog mišljenja na nastavi korištenjem različitih metoda poučavanja. Abrami i sur. (2008) napravili su metaanalizu 117 istraživanja u kojoj su uočili pozitivnu povezanost razvoja kritičkog mišljenja s korištenim metodama poučavanja među kojima naglašavaju uspješnost metoda koje od učenika zahtijevaju aktivno sudjelovanje u nastavi. Kanmaz (2022) je proveo kvantitativno istraživanje na uzorku od 469 nastavnika i kvalitativno istraživanje na uzorku od 20 nastavnika kojim je ukazao na to da su određene metode poučavanja učinkovitije u poticanju kritičkog mišljenja kod učenika. Neke od metoda koje su nastavnici procijenili učinkovitima su: diskusija, vođeni razgovor, *brainstorming* te problemska nastava.

Još jedna metoda koja se pokazala učinkovitom u razvoju kritičkog mišljenja učenika je debata. Walker i Kettler (2020) su proveli kvalitativno istraživanje na jednom razredu kojim su došli do zaključka da korištenje debate u nastavi pozitivno utječe na razvoj kritičkog

mišljenja jer potiče učenike na promišljanje o problemima, vrednovanje i uviđanje grešaka u argumentima, aktivno slušanje, procjenjivanje informacija i formiranje argumenata te uviđanja postojanja različitih perspektiva i osvještavanje svojih stavova i mišljenja.

Kao što je već istaknuto, uspješnim metodama razvoja kritičkog mišljenja pokazale su se problemska i projektna nastava. Lapuz i Fulgencio (2020) promatrali su razinu upotrebe kritičkog mišljenja učenika prije, tijekom i nakon provođenja problemske nastave te su došli do zaključka da je problemska nastava uspješna u razvoju kritičkog mišljenja i općenitom poučavanju jer učenici imaju veću samostalnost i motivaciju te su sukladno tome aktivniji u rješavanju postavljenog problema. Slične zaključke imali su Suteja i Setiawan (2022) o utjecaju projektne nastave na razvoj kritičkog mišljenja učenika osnovne škole. Projektna nastava, kao i problemska nastava, učenicima omogućuje samostalno stjecanje kompetencija, promišljanje o problemu, traženje alternativnih rješenja problema te potiče suradnju među učenicima i aktivno učenje.

Do zaključaka da korištenje razredne diskusije, vođenih razgovora te poticanje aktivnog učenja kod učenika razvija njihovo kritičko mišljenje došao je Tsui (2002) promatranjem razrednih odjela četiriju škola te intervjuiranjem nastavnika, učenika i ravnatelja. Sinneve i sur. (2023) zaključili su da je motiviranosti studenata za sudjelovanje na nastavi jedan od preduvjeta za razvoj kritičkog mišljenja tijekom nastave te su naglasili važnost odabira nastavnih metoda koje kod studenata bude želju za istraživanjem, aktivnošću i samostalnim rješavanjem problema uz vodstvo nastavnika.

Uz navedene metode, prilikom poučavanja za kritičko mišljenje značajno je povezivanje novog sadržaja s već stečenim znanjem i iskustvom te povezivanje nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životom (Nikčević-Milković, 2004).

### **3.3. Kompetencije nastavnika za poučavanje kritičkog mišljenja**

U procesu poučavanja za kritičko mišljenje, nezaobilazno je naglasiti važnu ulogu nastavnika koji bi trebao znati navedena načela kritičkog mišljenja implementirati u nastavu te primijeniti osnovnu ideju poučavanja za kritičko mišljenje: kako misliti umjesto što misliti (Ruggiero, 2006). Kako bi nastavnik mogao učinkovito provoditi nastavu usmjerenu na razvoj kritičkog mišljenja, potrebno je da posjeduje stručne i pedagoške kompetencije te kompetencije kritičkog mišljenja (Bonney i Sternberg, 2011). Metaanalizom istraživanja na sveučilištima Tiruneh i sur. (2014) ukazali su na povezanost nastavnikovog posjedovanja vještina kritičkog mišljenja s uspješnošću poučavanja i vrednovanja za kritičko mišljenje.

Kako bi nastavnik mogao poučavati za kritičko mišljenje, mora prije svega razumjeti što to kritičko mišljenje jest i koja je njegova funkcija u životu pojedinca (Lipman, 1988). Također, nastavnik mora poznavati metode i načine rada kojima može kod učenika poticati razvoj kritičkog mišljenja (Buchberger i sur., 2017), odnosno mora poznavati dobrobiti pojedinih nastavnih metoda za razvoj kritičkog mišljenja te kako primjenom različitih metoda poučavanja organizirati poticajnu nastavu. Ranije spomenuto istraživanje (Tsui, 2002) koje je ukazalo na utjecaj odabira metoda poučavanja za kritičko mišljenje, također je ukazalo na to da je prilikom odabira metoda izrazito važna uloga nastavnika koji će znati kako različite metode na pravi način primijeniti na nastavi. Tako, primjerice, nastavnik mora znati odabrati sadržaj problemske i projektne nastave, organizirati grupe i pravila suradničkog učenja, stvoriti preduvjete i ozračje za provođenje projekata, istraživanja, diskusije i drugih oblika aktivnog učenja (Slavin 1987; Slunjski 2012).

Nadalje, uloga nastavnika nije samo odabir metoda, poput primjerice diskusije, već je njegova uloga važna i prilikom odabira sadržaja na kojemu će primijeniti diskusiju, postavljanja pitanja i poticanja rasprave te stvaranja ozračja u kojemu se diskusija u razredu može provoditi. Važnost stvaranja pozitivnog ozračja koje omogućuje razvoj kritičkog mišljenja u učionici naglasili su Lewine i sur. (2015) koji su proveli istraživanje provođenja različitih zadataka koji zahtijevaju korištenje kritičkog mišljenja dok su istovremeno mijenjali općenito ozračje učionice. U navedenom istraživanju došli su do zaključaka da pozitivno okruženje u učionici koje omogućava učenicima slobodno iznošenje mišljenja i argumentaciju te kreativnost prilikom rješavanja problema i zadataka pozitivno utječe na razvoj njihovog kritičkog mišljenja. Jedno od ranije navedenih istraživanja (Lehman i sur., 1988) dokazuje da je poučavanje za kritičko mišljenje uspješnije kada se sadržaj na nastavi povezuje sa sadržajem drugih nastavnih predmeta i sa svakodnevnim životom. Također, i u ovom istraživanju ponovo je naglašena uloga nastavnika kao odgovornog za odabir načina na koje će sadržaj predstaviti učenicima i na koji će ga način povezati s drugim sadržajima.

Uz sve navedeno, nastavnik mora učenicima biti stalna podrška prilikom provođenja aktivnih metoda učenja te im davati pravovremene i konstruktivne povratne informacije (Hattie i Gan, 2011). Nadalje, važno je da nastavnik uvidi razvoj kritičkog mišljenja učenika kao jedan od ciljeva poučavanja, a ne samo popratnog efekta poučavanja te je iz tog razloga nužno istaknuti razvoj kritičkog mišljenja u ishodima poučavanja. Također, uloga nastavnika je sve učenike podjednako uključivati u proces poučavanja te uvažavati mišljenja svih učenika uz valjanu argumentaciju (Buchberger i sur, 2017).

Nastavnik je odgovoran i za proces vrednovanja učenika u procesu poučavanja za kritičko mišljenje i završnog produkta te poticanje učenickog samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja kao oblika kritičkog mišljenja (Slavin, 1987). Neka istraživanja bave se metodama vrednovanja kritičkog mišljenja te mogućnostima korištenja vrednovanja u svrhu razvoja kritičkog mišljenja učenika. Suteja i Setiawan (2022) utvrđuju povezanost razvoja kritičkog mišljenja s kompetencijama pisanja kod učenika te predlažu vrednovanje pisanih radova učenika kao metodu za vrednovanje kritičkog mišljenja učenika. Tsui (2002) također navodi vrednovanje pisanih radova učenika kao jednu od mogućih metoda vrednovanja kritičkog mišljenja, no dodatno navodi važnost formativnog vrednovanja, vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja učenika kao učinkovitih metoda vrednovanja koje istovremeno razvijaju kritičko mišljenje učenika. Napredak učenika u raznim aspektima njihova razvoja, uključujući i razvoj kritičkog mišljenja, može se najbolje pratiti formativnim vrednovanjem i konstruktivnim povratnim informacijama koje u obzir uzimaju i učenicko samovrednovanje (Lapuz i Fulgencio, 2020). Emir (2013) u svojem istraživanju provedenom na uzorku nastavnika dolazi do zaključka da je za razvoj kritičkog mišljenja učenika važna otvorenost nastavnika prema različitim učenickim perspektivama koja se mora očitovati i u vrednovanju koje će omogućiti svakom učeniku izražavanje vlastitog mišljenja kroz različite oblike aktivnosti na nastavi. Do istog zaključka dolazi i Piergiovanni (2014) koji također ističe važnost formativnog vrednovanja kroz različite učenicke aktivnosti te dodatno naglašava značajnost učenicke samorefleksije na cjelokupni proces vrednovanja učenika.

Kako bi nastavnikova praksa poučavanja za kritičko mišljenje bila uspješna, potrebno je neprestano propitivati vlastitu praksu samorefleksijom, ali također i uzimati u obzir učenicke povratne informacije u svrhu poboljšanja nastave. U pogledu unapređivanja vlastite prakse nastavniku korisno može biti i povezivanje, dijeljenje iskustva te savjetovanje s drugim stručnjacima (Hegazy i sur. 2021). Emir (2013) navodi kako je nastavnikovo kritičko propitivanje vlastitih stavova i prakse ključno za poučavanje kritičkog mišljenja te istraživanjem dolazi do zaključka da, kako bi nastavnici mogli poučavati za kritičko mišljenje, oni moraju sami moći koristiti kritičko mišljenje u nastavi, ali i u svakodnevnom životu.

Kanmaz (2022) je svojim istraživanjem utvrdio neke probleme s kojima se nastavnici susreću prilikom poticanja kritičkog mišljenja na nastavi korištenjem raznolikih metoda poučavanja i poticanjem aktivnosti učenika. Navodi kako se razvoj kritičkog mišljenja na nastavi često zanemaruje u korist stjecanja znanja i obrađivanja propisanog sadržaja, a nastavnici glavni izazov vide u prevelikoj količini propisanog sadržaja, prevelikim razrednim



odjelima, manjku zaposlenika, a posebno je naglašen strah nastavnika od zaostajanja od propisanog plana i programa.

Navedena istraživanja ukazuju na različite mogućnosti razvoja kritičkog mišljenja učenika kroz nastavu te ukazuju na značajnu ulogu nastavnika u poučavanju za kritičko mišljenje. Nastavnikova zadaća je stvoriti razredno ozračje u kojemu se poučavanje provodi, odabrati adekvatne metode poučavanja i vrednovanja koje potiču razvoj kritičkog mišljenja, redovito preispitivati vlastitu praksu i stavove te poticati povezivanje učeničkih znanja s postojećim znanjima i svakodnevnim životom, a uz sve to i kvalitetno obraditi propisani sadržaj predmeta.

#### **4. Kritičko mišljenje u nastavi Likovne umjetnosti**

U današnjem svijetu mladi su okruženi brojnim medijima i društvenim mrežama koji su puni informacija i vizualnih prikaza. Ako se sav taj vizualni sadržaj promatra bez kritičkog pristupa, osoba postaje konzument sadržaja koji mu se servira bez većeg propitivanja (Lim i Tan, 2018). Umjetnost je kroz povijest, ali i u suvremenom svijetu, koristila vizualne prikaze kao komentar određenih društvenih segmenata tadašnjice. Uloga promatrača je razumjeti i interpretirati te vizualne prikaze u kontekstu u kojem su nastali (Brookfield, 2005).

Svako umjetničko djelo može biti interpretirano i shvaćeno na više načina, ovisno o znanju promatrača i kontekstu u kojemu se djelo promatra (Lampert, 2006). Kako bi osoba mogla razumjeti i stvarati razne vizualne poruke, mora biti vizualno pismena, a srž vizualne pismenosti čini kritičko mišljenje (Young Digital Planet, Sanoma Company, 2015). Vizualna pismenost značajna je kompetencija u današnjem svijetu, kada smo više nego ikada prije okruženi različitim vizualnim sadržajima. U tom pogledu predmet Likovna umjetnost ima izrazito velik potencijal za razvoj vizualne pismenosti srednjoškolskih učenika jer središnju točku razumijevanja umjetničkih djela čini shvaćanje konteksta njihova nastanka i razumijevanje simbolike kojom se prenosi određena poruka (Brookfield, 2005).

Predmet Likovna umjetnost sadržajno povezuje umjetnost i povijesna zbivanja te pruža komentar na društvena zbivanja, bilo da je riječ o prošlim ili suvremenim događajima. Ona od učenika zahtijeva kritički pristup umjetničkom djelu te potiče učenike na dublje razmišljanje, sagledavanje svih vizualnih i kontekstualnih činjenica te donošenje vlastitog suda o djelu (Marshall, 2008). S obzirom na navedeno, može se zaključiti da likovna umjetnost potiče učenike na korištenje kritičkog mišljenja na nastavi te da istovremeno razvija njihovo kritičko mišljenje. Poučavanje za kritičko mišljenje na nastavi Likovne umjetnosti sastoji se u tome da nastavnik vodi učenike u njihovu promatranju umjetničkih djela, ukazuje im gdje i kako promatrati vizualne sadržaje te koje poruke tražiti (Lim i Tan, 2018). Kao što je navedeno i ranije, poučavanje za kritičko mišljenje izrazito ovisi o nastavnikovim kompetencijama te o odabiru metoda poučavanja i vrednovanja. Neke od nastavnih metoda i tehnika koje su se pokazale uspješnima za poučavanje kritičkog mišljenja u sklopu nastave Likovne umjetnosti su: postavljanje otvorenih pitanja, provokacija mišljenja i zaključaka, poticanje diskusije, postavljanje problema i traženje alternativnih rješenja problema, analiza pojedinih dijelova umjetničkog djela i analiza cjeline, vođeno promatranje umjetničkih djela, donošenje zaključaka na temelju vizualnih dokaza te povezivanje umjetničkih djela s novim i postojećim

informacijama s ciljem njegove interpretacije (Leshnoff, 1995; Marshall, 2008; Eutsler, 2017; Lim i Tam, 2018). Interpretacija umjetnosti od učenika istovremeno zahtijeva analizu podataka, promišljanje, kreativnost te povezivanje raznolikih informacija, a sve zajedno potiče višu razinu razmišljanja (Lampert, 2006; Eutsler, 2017).

#### **4.1. Nacionalni obrazovno-politički okvir poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi Likovne umjetnosti**

Hrvatski obrazovni sustav je unutar zadnjih nekoliko godina doživio velike promjene koje su se u pogledu gimnazijskog obrazovanja ponajviše oslikale kroz reformirane kurikulume svih nastavnih predmeta pa tako i Likovne umjetnosti. Jedan od polaznih dokumenata za dugotrajni proces planiranja i rada Cjelovite kurikularne reforme bio je *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, prvotno objavljena u Narodnim novinama (NN 124/2014, br. dokumenta 2364), a zatim i kao zaseban dokument 2014. godine pod nazivom *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Ministarstvo, znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). U njemu se kritičko mišljenje smatra jednom od ključnih kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje te se država obvezuje nove kurikulume temeljiti na ishodima koji, između ostalog, uključuju razvoj kritičkog mišljenja učenika. Navodi se da kritičko mišljenje doprinosi učenikom razumijevanju nastavnog sadržaja, potiče učenike na samostalno donošenje zaključaka te omogućava učenicima korištenje stečenog znanja u svakodnevnom životu, a kako bi se sve to postiglo nužno je provoditi poučavanje za kritičko mišljenje. U hrvatskom se obrazovnom sustavu poučavanje za kritičko mišljenje provodi u sklopu međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje, što implicira da se ciljevi i ishodi građanskog odgoja vezani za kritičko mišljenje moraju implementirati kroz nastavu drugih predmeta, uključujući Likovnu umjetnost.

U pogledu predmeta Likovna umjetnost novi kurikulum potvrđen je 2019. godine kada je odobren dokument naziva *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019; dalje *Kurikulum*). U ovom su dokumentu, dakle, objedinjena dva kurikuluma, onaj za predmet Likovna kultura koji se izvodi u osnovnoj školi (od 1. do 8. razreda) i onaj za predmet Likovna umjetnost koji se izvodi kroz sve četiri godine u općim, jezičnim i klasičnim gimnazijama, dvije godine u prirodoslovno-matematičkim te dvije ili jednu godinu (s duplom satnicom) u prirodoslovnim gimnazijama. Novi *Kurikulum* donosi promjenu u odnosu na do tada korišten

nastavni plan za Likovnu umjetnost objavljen u sklopu dokumenta *Nastavni programi za gimnazije* (Ministarstvo prosvjete i kulture, 1994). Prije svega, *Kurikulum* je osmišljen kako bi učenicima omogućio stjecanje kompetencija potrebnih za uspješno i aktivno sudjelovanje u suvremenom životu. Nadalje, postavljen je problemski i tematski te nije obvezujuće kronološki, što omogućuje veću individualizaciju nastave te nastavnicima pruža viši stupanj autonomije. Tematske cjeline kurikuluma organizirane su tako da je za prva tri razreda propisana jedna glavna tema, a za četvrti razred dvije teme. Glavne teme su razrađene na manje podteme koje se mogu obrađivati sinkronijski i dijakronijski te se odabir sadržaja i likovnih primjera unutar pojedinih podtema, kao i njihov redosljed, prepuštaju nastavnicima. U prvom razredu glavna tema je *Umjetnost i čovjek*, a podteme *Ljudsko tijelo u umjetnosti* (tijelo kao objekt, tijelo u tragovima i tijelo kao subjekt) i *Pogled na svijet* (odabir i različiti načini prikaza tema različitih umjetničkih pravaca, vrste perspektiva, različiti pristupi formi, fotografija, film i video). U drugom razredu glavna tema je *Čovjek i prostor*, a kroz propisane podteme obrađuju se osnove arhitekture, građevine specifične za pojedina razdoblja ili stil, sadržaji iz urbanizma i stambene arhitekture te odnos arhitekture, skulpture i slikarstva. U trećem razredu glavna tema je *Umjetnost i tumačenje svijeta*, a kroz podteme *Umjetnost i duhovnost* te *Umjetnost i znanost* obrađuje se umjetničko oblikovanje u kontekstu poveznice sa znanosti i duhovnosti. U četvrtom razredu propisane teme su *Umjetnosti i moć* te *Umjetnost kao stvaralački proces*. Kroz temu *Umjetnost i moć* obrađuje se umjetnost u kontekstu cenzure, propagande i društvenog komentara, problematika komercijalizacije i institucionalizacije umjetnosti, položaj umjetnika u društvu te odnos umjetnosti i popularne kulture. Kroz temu *Umjetnost kao stvaralački proces* propituje se ljudska potreba za stvaranjem umjetnosti te procesom njezina nastanka, s naglaskom na individualne stvaralačke opuse. U *Kurikulumu* se naglašava kako su djela likovne umjetnosti i vizualna okolina izvrsno polazište za oblikovanje kritičkog mišljenja, jer odgajanjem opažanja i poticanjem praktičnog rada »... učenici istražuju, oblikuju i izražavaju se te daju idejna i konkretna rješenja problema koje prepoznaju u svojoj okolini« (*Kurikulum*, 2019, str. 5). Uz navedeno, svrha predmeta Likovna umjetnost je stjecanje kompetencija za aktivno sudjelovanje pojedinca u suvremenom životu, a jedna od tih kompetencija je i kritičko mišljenje. U području razrade ciljeva predmeta, u *Kurikulumu* se navodi sljedeće: »Učenik će razvijati kritičko mišljenje, stavove i vrijednosti uspostavljanjem aktivnog i propitujućeg odnosa prema okolini i likovnom stvaralaštvu« (*Kurikulum*, 2019, str. 6). Navedenim ciljem od nastavnika se očekuje da učenike potiče na propitujući odnos prema informacijama i da bude otvoren za njihove stavove i mišljenja. U nastavi Likovne umjetnosti naglasak je stavljen na razumijevanje i interpretiranje umjetnosti s obzirom na kontekst njezina

nastanka i njezine uloge u društvu. Iz navedenog razumijevanja konteksta umjetnosti proizlazi osnova za argumentirano izražavanje učeničkog mišljenja i vrijednosnog suda. Također, unutar triju razrađenih domena predmetnog kurikuluma nalazi se domena naziva *Doživljaj i kritički stav* koja uključuje refleksivan, analitički i kritički odnos prema umjetnički djelima i drugoj vizualnoj okolini, s ciljem razvoja selektivnog odnosa prema informacijama koje učenici primaju iz medija i popularne kulture. Također, navedena domena uključuje poticanje učenika na prikupljanje podataka i argumenata na temelju kojih donose sudove o pojedinim likovnim djelima i djelima popularne kulture čime se kod učenika želi osvijestiti njegova uloga promatrača u suvremenom društvu. Domena je razrađena detaljno kroz četiri ishoda za svaki pojedini razred, a njihovu osnovu ovih čine: analiza umjetničkog djela, raspravljanje o problemima povezanim s nastavnim sadržajem pojedinog razreda, objašnjavanje važnosti očuvanja i odgovornosti prema djelima nacionalne baštine te kritičko prosuđivanje umjetničkog djela na temelju neposrednog kontakta (*Kurikulum, 2019*).

U jednom poglavlju *Kurikuluma* razrađeno je *Vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda* u kojemu se predlažu tri moguća načina vrednovanja: vrednovanje kao učenje, vrednovanje za učenje i vrednovanje naučenog. Vrednovanje kao učenje oblik je formativnog vrednovanja i uključuje kontinuirano praćenje učenikovog procesa učenja, istraživanja i stvaralaštva te davanje pravovremenih i konkretnih povratnih informacija. Vrednovanje kao učenje uključuje samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje te se temelji na kriterijima i mjerama koje učenici sami određuju. Vrednovanje naučenog je sumativno vrednovanje kojim nastavnik procjenjuje usvojenost unaprijed postavljenih ishoda nakon određenog perioda. Naglasak je stavljen na korištenje različitih metoda vrednovanja, a neke od predloženih su: »pismena provjera primjene znanja i vještina, usmeno ispitivanje primjene znanja i vještina, opažanje procesa istraživačkog rada i njegovog ostvarenja u nekom mediju, analiza rezultata istraživačkog rada, procjena argumentiranja u raspravama u kojima učenik sudjeluje, analiza eseja i različitih uradaka i dr.« (*Kurikulum, 2019, str. 110*).

Također, u kontekstu vrednovanja učenika, važno je naglasiti da 50 % dobivenih ocjena od 1. do 3. razreda i 30 % dobivenih ocjena u 4. razredu upravo trebaju činiti ocjene dobivene iz domene *Doživljaj i kritički stav*, čime se potvrđuje važnost koji je pridat kritičkom mišljenju u nastavi Likovne umjetnosti. Unutar navedene domene vrednuje se razumijevanje i primjena likovnog jezika, analiza likovnog djela, iznošenje kritičkog stava o djelu ili problemu, argumentirano iznošenje mišljenja te predlaganje vlastitih rješenja problema (*Kurikulum, 2019*).

Kako bi nastava Likovne umjetnosti mogla razvijati kritičko mišljenje učenika, kurikulum mora u određenoj mjeri biti fleksibilan i omogućiti nastavnicima odabir likovnih primjera unutar propisanog sadržaja s obzirom na interes učenika i odabrane nastavne metode (Garzia Lazo i Smith, 2014), što spomenuti predmetni kurikulum za Likovnu umjetnost i čini. Osnovni okvir sadržaja za svaki razred je određen i opisan, no nastavnicima je ostavljena sloboda da odrede na koji će način obraditi određeni sadržaj, koliko će vremena posvetiti nekoj temi, kako će organizirati slijed propisanih tema i podtema, koja će i koliko likovnih primjera odabrati, na koja će umjetnička djela staviti naglasak te koje će nastavne metode i metode vrednovanja odabrati.

## 5. Planiranje i provođenje istraživanja

### 5.1. Problem i cilj istraživanja

**Problem istraživanja:** nedostatak istraživanja o poučavanju za kritičko mišljenje u sklopu nastave Likovne umjetnosti u srednjim školama na području Republike Hrvatske. U kontekstu tog problema, postavlja se pitanje potiču li nastavnici razvoj kritičkog mišljenja učenika u nastavi Likovne umjetnosti i kako to čine?

**Cilj istraživanja:** iz perspektive nastavnika istražiti mogućnosti poučavanja za kritičko mišljenje u sklopu redovite nastave Likovne umjetnosti u srednjoj školi te ujedno i ispitati njihova iskustva u tom pogledu.

### 5.2. Način provođenja istraživanja

U sklopu ovog diplomskog rada provedeno je kvalitativno istraživanje, a glavna metoda prikupljanja podataka bio je intervju s nastavnicima likovne umjetnosti, odnosno nastavnicima koji izvode predmet Likovna umjetnost u gimnazijama i srodne teorijske predmete u umjetničkim srednjim školama. Nastavnici su prvo kontaktirani od strane izv. prof. dr. sc. Jasmine Nestić te su oni koji su dali dozvolu korištenja njihova kontakta, te tako i iskazali interes, zatim bili kontaktirani od strane istraživačice. Nastavnicima su prije provođenja intervjua predstavljene tema i cilj diplomskog rada, opisano im je istraživanje te im je poslano *Informativno pismo za sudionike* [Prilog 1] u kojemu je naveden cilj istraživanja, način i trajanje prikupljanja podataka, način korištenja i čuvanja podataka te njihovo pravo odustajanja do trenutka predaje konačnog oblika ovog diplomskog rada. Ispitanici koji su pristali sudjelovati u istraživanju potom su ponovno bili kontaktirani od strane istraživačice te su dogovoreni mjesto i vrijeme provođenja intervjua. Pristanak na sudjelovanje u istraživanju ispitanici su dali prije početka intervjua vlastoručnim potpisom obrasca *Suglasnost sudjelovanja u istraživanju* [Prilog 2]. Intervjui su provedeni u prostorijama srednjih škola u kojima ispitanici rade, točnije u slobodnim učionicama, nastavničkim kabinetima te prostorijama unutar škole koje služe za sastanak s roditeljima. S obzirom na to da se istraživanje provodilo u školama, od svih je ravnatelja putem e-pošte tražena *Suglasnost ravnatelja* [Prilog 3] za dozvolu korištenja školskog prostora u svrhu ovoga istraživanja. Ravnatelji su svoju suglasnost dali pozitivnim odgovorom putem e-pošte.

### **5.3. Uzorak istraživanja**

U planiranju i pripremi istraživanja isprva je kontaktirano devet nastavnika likovne umjetnosti iz srednjih škola u Zagrebu, no konačni uzorak za istraživanje čini sedmero nastavnika. Naime, dvoje kontaktiranih nastavnika nije poslalo povratnu informaciju na upit o sudjelovanju u istraživanju te nisu dalje kontaktirani od strane istraživačice. Predmet Likovna umjetnost provodi se u programima gimnazija (opća, jezična, klasična, prirodoslovno-matematička i matematička), a sadržajno srodni teorijski predmeti u umjetničkim srednjim školama, te je odabir uzorka ispitanika bio definiran time. Također, uzorak je ograničen na područje Zagreba radi mogućnosti provođenja intervjua uživo. Odabrani ispitanici su nastavnici s najmanje deset godina radnog iskustva u nastavi predmeta Likovna umjetnost, odnosno spomenutih srodnih predmeta u umjetničkim školama. Navedeno radno iskustvo u nastavi određeno je radi pretpostavke o raznovrsnijem i bogatijem iskustvu kod nastavnika koji duže rade u nastavi te i s ciljem dobivanja opsežnijih informacija koje mogu pridonijeti dubinskom razumijevanju problema ovog istraživanja.

### **5.4. Postupci i instrumenti istraživanja**

Podaci za istraživanje prikupljeni su pojedinačnim polustrukturiranim intervjuom s nastavnicima podijeljenim u pet tematskih područja [Prilog 4]. Provedeni intervjui trajali su od 25 do 50 minuta. Vrijeme trajanja intervjua ovisilo je o mogućnosti ispitanika da se dosjete primjera iz vlastite prakse te njihove brzine i načina govora i opisivanja. Pojedini su ispitanici davali vrlo opisne i detaljne odgovore potkrijepljene vlastitim iskustvima nastavničke prakse, a ponekima je bilo nužno postavljati dodatna potpitanja kako bi se dobili detaljniji opisi koji bi omogućili dublje razumijevanje, no ponekad ni to nije bilo uspješno. U tom pogledu svakako mogući čimbenik može biti i neiskustvo autorice u provođenju intervjua i pravodobnom postavljanju pravih potpitanja.

Prva skupina pitanja intervjua odnosi se na ispitivanje razumijevanja kritičkog mišljenja od strane samih nastavnika i njihovo shvaćanje važnosti razvoja kritičkog mišljenja. Druga skupina pitanja odnosi se na ispitivanje korištenja različitih metoda rada u nastavi koje potiču razvoj kritičkog mišljenja te podatnosti i mogućnosti korištenja pojedinih metoda. Treća skupina pitanja odnosi se na ispitivanje nastavnog sadržaja koji se pokazao posebno pogodnim za poticanje učeničkog kritičkog mišljenja. Četvrta skupina pitanja odnosi se na ispitivanje



uloge i načina stvaranja nastavnog ozračja pogodnog za razvoj kritičkog mišljenja, a posljednja na metode vrednovanja i samovrednovanja koje se provode na nastavi u sklopu poučavanja za kritičko mišljenje. Pitanja su oblikovana tako da se naglašavala važnost vlastitog iskustva nastavnika iz prakse poučavanja sadržaja iz likovne umjetnosti, poticanjem refleksije na to iskustvo, uviđanja uspješnog poučavanja za kritičko mišljenje te mogućih poboljšanja. Osnovne teme i pitanja za intervju temeljeni su na dosadašnjim istraživanjima poučavanja za kritičko mišljenje te na smjernicama za istraživanje poučavanja za kritičko mišljenje koje navode Buchberger i sur. (2017). Svaki intervju je zvučno sniman te potom transkribiran, odnosno pretvoren u tekstualni dokument.

## **5.5. Etički aspekti istraživanja**

Prilikom istraživanja poštovana su načela autonomije ispitanika, njihove dobrobiti i nenanošenje štete ispitanicima. Ispitanici su unaprijed informirani o istraživanju, njegovim etičkim aspektima i o svojem pravu na odustajanje od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku, bez posljedica. Identiteti svih nastavnika koji su kontaktirani poznati su istraživačici Ani Bojani Juratek i mentorici izv. prof. dr. sc. Jasmini Nestić, a identiteti nastavnika koji su pristali sudjelovati u istraživanju poznati su samo istraživačici. Imena ispitanika i nazivi škola u kojima rade nisu navedeni nigdje u diplomskom radu. Prije početka provođenja intervjua, ispitanici su potpisali *Suglasnost sudjelovanja u istraživanju* [Prilog 2], a potpisane suglasnosti čuvaju se u privatnom prostoru kojemu pristup ima samo istraživačica. Spomenuti osobni podaci i nazivi škola te drugi potencijalno otkrivajući podaci izuzeti su iz transkripta zvučnih snimki intervjua. Korespondencija putem e-pošte između istraživačice i ispitanika vođena je s pomoću privatne e-pošte istraživačice koja je zaštićena dvostrukom provjerom autentičnosti te su svi tragovi komunikacije trajno izbrisani nakon dogovora termina provođenja intervjua kako bi se dodatno zaštitili identiteti ispitanika. Transkripte zvučnih snimki radila je istraživačica sama, a predviđeno je da uvide u transkripte mogu zatražiti obje mentorice. Do samog trenutka transkripcije intervjua, zvučne snimke bile su čuvane u zaključanim datotekama na računalu pod šifrom kojemu pristup ima samo istraživačica te su nakon transkripcije, koja je napravljena unutar tri dana od nastanka snimke, trajno izbrisane. Transkripti će se čuvati godinu dana nakon obrane diplomskog rada, također u zaključanim datotekama na računalu kojemu pristup ima samo istraživačica te će potom biti trajno izbrisani. Transkripti intervjua korišteni su za pisanje ovog diplomskog rada te ne sadrže osobne podatke ispitanika niti nazive škola, kao niti druge podatke koji potencijalno mogu otkriti identitet sudionika. Uvid u istraživanje ispitanicima bit

će moguć nakon obrane i objave diplomskog rada te svi sudionici istraživanja mogu kontaktirati istraživačicu u bilo kojem trenutku na prethodno dobiven kontakt, u slučaju da žele pristup radu.

Potencijalna korist ovog istraživanja unapređenje je nastavničke prakse iz predmeta Likovna umjetnost u gimnazijama i srodnih teorijskih predmeta u srednjim umjetničkim i strukovnim školama. Radi nedostatka istraživanja u tom području u Republici Hrvatskoj, ovo istraživanje ima potencijal nastavnike osvijestiti o temi kritičkog mišljenja te njegova potencijala i mogućnosti korištenja na nastavi Likovne umjetnosti. Samim osvještavanjem vlastita iskustva, nastavnike se potencijalno potiče i na međusobno dijeljenje iskustva iz vlastite prakse u budućnosti s ciljem unapređenja i obogaćenja nastave. Rizici ovog istraživanja su minimalni i ne uključuju osobne ili profesionalne ugroze ispitanika. Rizik istraživanja nalazi se u neiskustvu istraživačice u provođenju istraživanja, posebice u procesu prikupljanja i interpretacije podataka, što može utjecati na rezultate istraživanja. Taj je problem umanjen detaljnom pripremom provođenja intervjua i proučavanjem odgovarajuće literature. Rizik istraživanja također predstavlja subjektivnost ispitanika prilikom intervjua i davanje profesionalno i društveno poželjnih odgovora, što također može utjecati na objektivnost rezultata istraživanja. Ovaj rizik umanjen je objašnjavanjem načina čuvanja osobnih podataka ispitanika i osiguravanjem njihove anonimnosti.

Motiviranost za odabir ove teme nalazi se u vlastitoj želji da se nakon završetka fakulteta zaposlim kao nastavnica Likovne umjetnosti u srednjoj školi i da uz pomoć iskustva drugih nastavnika oblikujem nastavu koja će poticati mlade da kritički promatraju svijet oko sebe.

## 6. Rezultati istraživanja i rasprava

### 6.1. Analiza rezultata istraživanja

Analiza rezultata započeta je transkripcijom audio snimaka provedenih intervjua. Daljnja analiza i sređivanje podataka pratili su proces koji opisuju i objašnjavaju Miles i Huberman (1994) navodeći tri faze analize podataka: redukcija podataka, prikaz podataka te izvođenje zaključaka iz podataka. Faza redukcije podataka započela je inicijalnim čitanjem transkripcija tijekom koje sam na margine bilježila značajne pojmove i teme koje su ispitanici iznosili. Kroz detaljnija iščitavanja koja su uslijedila, pojmove koji su se preklapali ujedinila sam pod zajedničkim nazivima, odnosno kodovima, s ciljem da se velika količina podataka svede na one podatke koji su značajni za istraživanje. Potom su kodovi sistematizirani ovisno o tome na koju se istraživanu materiju odnose te su tako nastale početne kategorije. Kodovi unutar kategorija potom su dodatno reducirani i povezani kako bi kategorije bile što jasnije i kako bi doneseni zaključci istraživanja bili smisleni. Nazivi kategorija kroz proces analize su mijenjani ovisno o tome kako su kodovi reducirani. Podaci su organizirani i prikazani u *Tablici 1.* tako da se u prvom stupcu tablice nalaze nazivi kategorija, a u drugom stupcu kodovi koji se odnose na pojedinu kategoriju, a pored svakog se koda u zagradi nalazi popis ispitanika na koje se pojedini kod odnosi. Na temelju prikazane tablice, proveden je proces donošenja zaključaka i prikaza rezultata.

*Tablica 1. Kategorije, kodovi i ispitanici*

KATEGORIJE	KODOVI I ISPITANICI
<b>1. KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI</b>	Oblikovanje stava (02, 03, 07) Izražavanje mišljenja (01, 02, 04, 06) Argumentacija (01, 03, 04) Obrazovanost (01, 03, 07) Osposobljenost (01, 07) Osobnost (02) Iskustvo (01, 03) Preispitivanje (04) Procjenjivanje (01, 03, 04, 06) Promišljanje (03, 04, 05) Razumijevanje (01, 05) Motiviranost (01, 03, 04, 05, 06) Uloga nastavnika (01, 02, 04, 05, 07) Ozračje (svi ispitanici)

	<p>Razumijevanje svijeta (05)  Društvene mreže (06)  Nametnute poruke (02, 03, 04, 06)  Boljitak društva (04, 06)</p>
<b>2. PODATNOST LIKOVNE UMJETNOSTI ZA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA</b>	<p>Interdisciplinarni predmet (01, 03, 05, 07)  Kontekst umjetničkog djela (01, 02, 03, 05, 06)  Provokativan sadržaj (svi ispitanici)  Likovna kritika (04)</p>
<b>3. NASTAVNE METODE ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA</b>	<p>Dijaloška metoda (svi ispitanici)  Metoda crteža (01)  Metodičke vježbe (05, 06)  Debata (01, 05, 07)  Vođena analiza umjetničkog djela (03, 04, 05, 07)  Vođeno promatranje filma/videoa (01, 05)  Pisani rad (01, 02, 03, 04, 05, 07)  Istraživanje (02, 05, 06)  Problemska nastava (05)  Projektna nastava (02, 03, 04, 05, 06, 07)  Terenska nastava (04,05)  Praktični rad (03, 05, 06, 07)  Reinterpretacija umjetničkih djela (03, 07)  Mentalna mapa (04, 05)  Usmeno izlaganje (01, 02, 03, 04, 06, 07)  Aktivna i dinamična nastava (01, 02, 04, 05)  Grupni rad (01, 02, 03, 06, 07)  Individualan rad (02, 03, 04, 05, 06)</p>
<b>4. SADRŽAJ LIKOVNE UMJETNOSTI ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA</b>	<p>Ljudsko tijelo u umjetnosti (01, 04, 05, 07) – Tijelo kao objekt (07), Tijelo kao subjekt (01, 04, 05, 07)  Arhitektura (04, 06)  Interpolacije(04)  Umjetnost i duhovnost (01, 03, 05)  Umjetnost i znanost (01)  Umjetnost i moć (03, 07) – Umjetnost i propaganda (03, 07), Umjetnost i cenzura (03), Umjetnost kao društveni komentar (07), Umjetnost i popularna kultura (07),  Institucionalizacija, komercijalizacija i eksploatacija umjetnosti (07)  Moderna umjetnost (01, 02, 05, 06)  Suvremena umjetnost (01, 02, 03, 04, 05, 06)  Apstraktna umjetnost (01)  Ready-made (05)  Arte povera (03)  Konceptualna umjetnost (01, 04, 05)  Performans (01,05)  Srednjovjekovna umjetnost (06)  Diskriminacija (03)</p>

	<p>Iskustvo iz vlastitog života (04, 06) – nastavnik (04), učenik (06)</p> <p>Aktualna zbivanja na umjetničkoj i kulturnoj sceni (04)</p>
<b>5. METODE VREDNOVANJA</b>	<p>Pisani ispit (svi ispitanici)</p> <p>Usmeno ispitivanje (01, 02, 04)</p> <p>Esej (01, 05)</p> <p>Analiza umjetničkih djela (01, 03, 05, 07)</p> <p>Projekt (02, 05, 06, 07)</p> <p>Istraživanje (02, 05, 06)</p> <p>Praktični rad (03, 06, 07)</p> <p>Vršnjačko vrednovanje (02, 07)</p> <p>Samovrednovanje (07)</p> <p>Vrednovanje za učenje (02, 05, 06, 07)</p> <p>Vrednovanje argumentacije (01, 03, 04, 05, 06, 07) – smislenost argumenata (01, 04, 06), jasno objašnjenje (03, 05, 06), temelji se na znanstvenim spoznajama (05, 06)</p> <p>Objektivnost (01, 04, 05)</p> <p>Jasno postavljeni zadaci (03, 04, 05, 07)</p>
<b>6. UNAPREĐENJE NASTAVNIČKE PRAKSE</b>	<p>Samorefleksija (01, 02, 04, 05, 06, 07)</p> <p>Učeničke reakcije (01, 03, 04, 06)</p> <p>Učeničko vrednovanje nastavničke prakse (02, 03, 05, 06)</p> <p>Kritičko mišljenje učenika (05)</p> <p>Stručni skupovi (01, 02, 03, 05)</p> <p>Usavršavanje (01, 06, 07)</p> <p>Osnaživanje (07)</p>
<b>7. IZAZOVI PROVEDBE NASTAVE USMJERENE NA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA</b>	<p>Satnica (01, 02, 03, 05, 06)</p> <p>Preskakanje nastavnog sadržaja (02, 06)</p> <p>Organizacija sadržaja (05, 06)</p> <p>Nedostatak kontekstualizacije (01, 05, 06)</p> <p>Nerealna očekivanja (03, 05, 06)</p> <p>Nepoštivanje nastavnog predmeta (06)</p> <p>Motiviranost ocjenama (06, 07)</p>

Prva kategorija analize istraživanja predstavlja kritičko mišljenje u nastavi općenito. Kodovi u toj kategoriji odnose se na općenita obilježja kritičkog mišljenja iz perspektive ispitanika, sposobnosti i vještine koje bi po njihovom mišljenju učenici morali posjedovati za kritičko mišljenje, važnu ulogu i opis nastave usmjerene na kritičko mišljenje te mišljenje o koristi kritičkog mišljenja u svakodnevnom životu učenika. Druga kategorija odnosi se na podatnost Likovne umjetnosti za razvoj kritičkog mišljenja i uključuje kodove koji objašnjavaju tu podatnost. Treća kategorija analize povezuje kodove koji se odnose na nastavne metode koje su se kroz iskustvo ispitanika pokazale uspješnima za poticanje kritičkog mišljenja učenika. Četvrta kategorija odnosi se na sadržaj Likovne umjetnosti koji se kroz iskustvo

ispitanika dokazao kao osobito podatan za poticanje i razvoj kritičkog mišljenja učenika. Peta kategorija odnosi se na metode vrednovanja i kroz nju su prikazani kodovi koji se odnose na općenite metode vrednovanja koje ispitanici provode, a kroz koje ujedno provode vrednovanje kritičkog mišljenja. Šesta kategorija uključuje kodove koji se odnose na unapređenje nastavničke prakse koja također uključuje unapređenje pristupa usmjerenog na razvoj kritičkog mišljenja kroz nastavu. Posljednja kategorija analize prikazuje izazove s kojima se ispitanici susreću kroz provedbu nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja.

## 6. 2. Rasprava

Naglasak ovog istraživanja stavljen je na prikupljanje iskustva ispitanika u provođenju nastave usmjerene na kritičko mišljenje kroz redovitu nastavu Likovne umjetnosti. Kroz raspravu analiziranih podataka odgovorit će se na pitanje *Potiču li nastavnici na nastavi predmeta Likovne umjetnosti razvoj kritičkog mišljenja učenika i kako to čine?* Rasprava je organizirana u sedam potpoglavlja te se u svakoj od njih predstavlja jedna kategorija prikazana u *Tablici 1*.

### 6.2.1. Kritičko mišljenje u nastavi

Intervju je započet pitanjima o kritičkom mišljenju i njegovoj važnosti za učenike iz perspektive nastavnika. Ovaj prvi dio intervjuja bio je ključan za daljnju interpretaciju podataka jer su ispitanici morali jasno objasniti svoj način shvaćanja kritičkog mišljenja te su dobiveni podaci odredili obilježja kritičkog mišljenja koje ispitanici potiču kod učenika na nastavi. Ispitanici navode da učenici posjeduju sposobnost kritičkog mišljenja kada mogu *oblikovati stavove* (02, 03, 07) i *izražavati mišljenja* (01, 02, 04, 06) te svoje stavove i mišljenja mogu jasno *argumentirati* (01, 03, 04). Navode da kako bi to mogli činiti učenici moraju za to biti *obrazovani* (01, 03, 07) i *osposobljeni* (01, 07), odnosno kroz nastavu moraju stjecati vještine koje su potrebne da bi samostalno mogli kritički misliti te istovremeno moraju stjecati znanje o materiji kojom se bave. Jedan ispitanik (izrazi koji se koriste u ovom radu, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i na ženski rod) navodi da se kroz proces nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja razvija *osobnost* (02) učenika te objašnjava usvajanje vještina kritičkog mišljenja kao »sazrijevanje« (02), odnosno kao proces prelaska mlade u odraslu osobu. Osim toga, učenici moraju imati određeno *iskustvo* (01, 03) u formiranju i izražavanju svog kritičkog stava te o načinu na koji pristupaju informacijama.

Nadalje, ispitanici navode niz obilježja učeničkog odnosa prema promatranom sadržaju i informacijama koje čine njihovo mišljenje i pristup kritičkim. Prije svega učenici moraju sadržaj *preispitivati* (04), *procjenjivati* (01, 03, 04, 06), o njemu *promišljati* (03, 04, 05) te ga *razumijevati* (01, 05). Kako bi bilo moguće poticati kritičko mišljenje na nastavi, učenici trebaju biti *motivirani* (01, 03, 04, 05, 06) izraziti ga, odnosno trebaju biti zainteresirani baviti se određenim problemom. Ovu postavku ispitanik objašnjava:

»Znači da bi neko izrazio kritičko mišljenje treba ga željeti izraziti (...) mora bit motiviran, mora imat impuls da izrazi to mišljenje.« (01)

Prema većini ispitanika ključan čimbenik provođenja nastave za kritičko mišljenje je *uloga nastavnika* (01, 02, 04, 05, 07). Nastavnikov odnos prema važnosti kritičkog mišljenja za učenike i za cjelokupni odgojno-obrazovni proces osnova je za oblikovanje nastave za kritičko mišljenje jer su nastavnici oni koji odabiru kako će takav nastavi proces oblikovati. Tako ispitanik 02 navodi:

»... koliko će se tek to kritičko mišljenje razviti, to ovisi o svakom nastavniku posebno. Tko će to, kako i koliko poticati.«

Između ostalog, ispitanici uviđaju i ulogu nastavnika u uspostavljanju *ozračja* (svi ispitanici) koje mora biti »ugodno« (02) i »opušteno« (03) te demokratsko, odnosno učenici »... moraju imati slobodu da kažu što misle.« (05) te da: »... razgovaraju bez nekakvog straha da izraze svoje mišljenje.« (05) Prilikom uspostavljanja ozračja koje će biti demokratsko i kroz koje će se omogućiti učenicima da argumentirano iznose svoja mišljenja važno je »unaprijed postaviti pravila« (07) s pomoću kojih će učenici jasno znati na koje načine mogu međusobno komunicirati s ciljem sprječavanja međusobnog omalovažavanja i nepotkrijepljene rasprave. Ispitanik 01 još navodi kako ugodnom i opuštenom ozračju na nastavi doprinosi povremeni humor.

Ispitanici uviđaju važnu ulogu kritičkog mišljenja u sadašnjem i budućem svakodnevnom životu učenika. Jedan ispitanik ističe da je važno razvijati vještine kritičkog mišljenja kod učenika zbog općenito njihovog boljeg *razumijevanja svijeta* (05) oko sebe. To se odnosi na bolje razumijevanje brojnih društvenih okolnosti s kojima se osoba susreće tijekom svojeg života koje uključuju primjerice politiku, ekologiju, ravnopravnost, globalne promjene i ostale pojedinosti koji čine dio života u 21. stoljeću. Dio te naše svakodnevne čine i *društvene mreže* (06) koje često prenose niz nepotkrijepljenih informacija te izobličavaju vizualne i tekstualne poruke koje osoba mora biti sposobna prepoznati i interpretirati njihovo značenje. Potrebu učeničkog kritičkog propitivanja sadržaja s društvenih mreža ispitanik 06 opisuje na ovaj način:

»... da mogu sami procijenit što tu, ajmo reći, vrijedi, a što je neko puko kopiranje ili laž. Pogotovo sad na svim ovim društvenim mrežama. To je sve divno, krasno, sve to na internetu i onda mislim da im je važno i tu procijeniti što je što.«

Kako bi učenici to mogli činiti, potrebno je da posjeduju vještine kritičkog mišljenja koje će im omogućiti da sagledaju raznovrsne *nametnute poruke* (02, 03, 04, 06) koje se pred njih postavljaju te da prema njima pristupaju propitujući. Ovu tezu podupire izjava:

»... često smo podložni tuđim utjecajima i razmišljanjima (...) šablonizmom govore te jedne te iste stavove, odnosno mišljenja koja možda onda nisu potkrepljena dubljim nekakvim razmišljanjima o tom nečemu.« (03)

Jedan ispitanik navodi i primjer politike kao oblika nametanja poruka pojedincima te kritičkog mišljenja kao ključnog za razumijevanje stvarnog značenja tih poruka:

»Tipa u politici. Isto neće nasjedat' na te izjave što čuju, nego će upotrijebit' svoj mozak i onda će doć' do zaključka da nešto možda nije dobro, da može biti bolje...« (06).

Dvoje ispitanika smatra kako korištenjem kritičkog mišljenja u našem svakodnevnom životu težimo k općenitom *boljitku društva* (04, 06). Ispitanik 04 objašnjava važnost kritičkog mišljenja za boljitak društva te ga povezuje s nametnutim porukama:

»... važno je zato da nam bude bolje društvo svima nama, u konačnici. Jer nedostatak kritičkog mišljenja dovodi, u stvari, do toga da daje prostora raznoraznim pojedincima da nameću svoje neke stavove koji možda nisu ispravni, koji ne služe za boljitak društva u cjelini...«

Shvaćanje definicije kritičkog mišljenja kod većine ispitanika poklapa se s osnovnim obilježjima i vještinama kritičkog mišljenja koje se spominju u literaturi korištenoj u ovom radu. Prije svega, kao što Ruggiero (2006) naglašava, osoba mora znati jasno iznijeti svoje mišljenje i stav. Nadalje, vještine kritičkog mišljenja kod učenika koje navode ispitanici mogu se povezati s vještinama koje spominje Faccione (1989). Posjedovanje znanja, iskustva i razumijevanje sadržaja ključan je dio interpretacije. Promišljanje je dio procesa analize i inferencije. Procjenjivanje i preispitivanje značajni su za cjelokupni proces evaluacije informacija i argumenata, a jasno iznošenje argumenata čini osnovu za objašnjavanje stava. Ono što ispitanici ne spominju kao vještinu kritičkog mišljenja, a Faccione (1989) navodi, je proces samoregulacije koji se odnosi na proces propitivanja vlastitog mišljenja. Nitko od ispitanika nije tim riječima opisao svoje shvaćanje vještina kritičkog mišljenja. Postoji mogućnost da je jedan ispitanik pod pojmom *preispitivanje* (04) mislio i na segment preispitivanja samoga sebe, no to je u ovom slučaju samo pretpostavka.

Također, ispitanici naglašavaju *motiviranost* (01, 03, 04, 05, 06) za izražavanje mišljenja kao osnovu kritičkog mišljenja koju navodi i Nikčević-Milković (2004). S obzirom na to da je



kritičko mišljenje sklop niza vještina (Buchberger, 2012; Facione, 1989) koje se mogu razvijati, pretpostavlja se da bi učenici razvoj tih vještina trebali stjecati u okviru procesa odgoja i obrazovanja kao dio procesa usvajanja ključnih kompetencija za život (Buchberger, 2012). Nadalje, Buchberger (2020) navodi da se prilikom razvoja kritičkog mišljenja razvijaju kognitivne, psihomotorne i afektivne kompetencije, što jedan ispitanik (02) navodi kao razvoj osobnosti te smatra da je to također uloga obrazovanja. Motivacija, koja je spomenuta kao jedna od osnova za iznošenje mišljenja, mora se temeljiti na određenom interesu učenika. Taj interes kod njih mogu pobuditi nastavnici odabirom sadržaja te metodama putem kojih će taj sadržaj predstaviti te ga ujedno učiniti učenicima razumljivim. Dakle, i ispitanici i proučena literatura uviđaju važnu ulogu nastavnika za cjelokupni proces organizacije i provođenja nastave usmjerene na kritičko mišljenje (Lipman 1988; Buchberger i sur., 2017). Tu važnost uloge nastavnika naglasilo je 5 od 7 ispitanika te ju potvrđuju ranije predstavljena istraživanja (Lehman i sur., 1988; Tsui, 2002; Hattie i Gan, 2011; Emir, 2013; Tiruneh i sur., 2014; Lewine i sur., 2015; Lapuz i Fulgencio, 2020; Hegazy i sur., 2021; Suteja i Setiawan, 2022). Navedena istraživanja bave se detaljnije time na koje sve načine nastavnici utječu na oblikovanje nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja pomoću odabira metoda, sadržaja, načina vrednovanja, stvaranja ozračja i refleksije nastavničke prakse. Jedna od dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje koju navodi Buchberger (2020), a koju navode i ispitanici, je demokratsko ozračje na nastavi. Takvo ozračje je opušteno, ugodno i međusobno uvažavajuće. Kroz uspostavljanje takvog ozračja, nastavnik stvara nastavu koja može biti aktivna jer učenici nemaju straha govoriti i iznositi svoja mišljenja. U *Kurikulumu* se također navodi kako je uloga nastavnika ostvariti pozitivno ozračje koje će poticati i ohrabrivati učenike na izražavanje svojih misli, ideja i prijedloga u procesu učenja. Ozračje i pravila komunikacije nastavnici postavljaju svojim primjerom i stavom te određivanjem pravila unaprijed.

Ono što ispitanici opisuju kao važnost kritičkog mišljenja u svakodnevnom životu učenika, Buchberger (2020) je uvrstila u jednu od dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje koju je nazvala kritičkom akcijom. Ta kritička akcija je sposobnost učeničkog korištenja kritičkog mišljenja u situacijama iz svakodnevnog života, ali i njihovo uključivanje u društvena zbivanja i djelovanje s obzirom na mišljenje i stav koji zauzimaju.

### **6.2.2. Podatnost predmeta Likovna umjetnost za razvoj kritičkog mišljenja**

Likovna umjetnost je *interdisciplinaran predmet* (01, 03, 05, 07) koji povezuje druge nastavne predmete, ali se jako lako može povezati i s mnogim segmentima iz svakodnevnog života

učenika. Ispitanik 01 navodi primjer povezivanja umjetnosti i glazbe kako bi učenicima objasnio moderne pravce u umjetnosti:

»... kod apstrakcije isto se nadovežem na glazbu (...) Muzika je apstraktna. Znači Ruisdael, to je Mozart – lijepi tonovi, lijepa harmonija, sve lijepo složeno. Virtuoz je u igri da bi to mogao tako naslikat ili svirat. A Miró ili Pollock su *rock and roll* ili *heavy metal*. Izgleda jednostavnije i sve, ali jel' dobro? Je.«

Ispitanik 05 objašnjava kako kroz projektnu nastavu koja uključuje i praktičan rad povezuje sadržaj gotičkih vitraja i sadržaj prosvijećenog apsolutizma koji se istovremeno provodi na nastavi Povijesti:

»Znači prvo mora imat okvir gotičkog prozora. Mora imat šiljasti luk, mora poštivati neka pravila vitraja: da su male plohe, da nisu kompliciranog oblika, da se mogu izrezati iz stakla i tako dalje. I onda još razmišljat' o temi. Kako ću prikazati, ne znam, recimo Mariju Tereziju? (...) onda oni spoje dva predmeta i promišljaju kako bi to izgledalo.«

Nadalje, podatnost Likovne umjetnosti za razvoj kritičkog mišljenja ispitanici nalaze i u važnosti shvaćanja *konteksta umjetničkog djela* (01, 02, 03, 05, 06), odnosno društvenih i povijesnih zbivanja koja su nezaobilazan dio shvaćanja i interpretacije umjetnosti i vizualnih poruka koje ona šalje. Ispitanik 05 objašnjava da interpretacija vizualnih poruka koje se šalju putem umjetnosti uključuje sposobnost učenika da »... razumiju uzroke, posljedice, razlog nastanka.« Tu izjavu ovako nadopunjava: »Ne možemo umjetničko djelo gledat izdvojeno iz konteksta vremena« (05), naglašavajući da uvijek prilikom interpretacije vizualnih poruka moramo uzeti u obzir cjelokupni kontekst u kojemu su te poruke nastale. Ispitanik 01 objašnjava kako je umjetnost »... dešifriranje tog sveobuhvatnog stanja čovječanstva, to je vidljivo u umjetnosti.« Dakle, da bi se moglo govoriti o pojedinom umjetničkom djelu, osoba se mora osvrnuti na društveni kontekst njegova nastanka i shvatiti njegovo značenje s obzirom na to. Ovu postavku ispitanik 05 dodatno objašnjava sljedećim primjerom:

»Ako nemate kontekst, nemate informacije, ne možete shvatit šta je Tom Gotovac radio. Onda on ostaje ono što je za većinu populacije – ludi umjetnik koji je hodao gol po cesti.«

Učenička mišljenja se formiraju i mijenjaju sukladno procesu osvještavanja društvenog konteksta vezanoga za neko umjetničko djelo, likovni pravac ili razdoblje. Ono što se ispitaniku 05 pokazalo važnim za razvoj kritičkog mišljenja, a sastavni je dio konteksta, je uključivanje detalja i priča iz života umjetnika bez kojih je ponekad nemoguće interpretirati umjetnikov rad i shvatiti umjetničko djelo. Jedan od primjera koje navodi je analiza Rembrandtovih autoportreta koji se mogu razumjeti jedino ako se poznaje njegov život. Ispitanik navodi da

učenici prepoznaju da, kako Rembrandt stari, njegovi autoportreti postaju sve tužniji i tužniji, no da kontekst njegove tuge shvate:

»... kad im ispričate da mu je umrla jedna žena, druga žena, djeca, da je bankrotirao, onda si oni to zapamte i onda potpuno drugačije doživljavaju.« (05)

*Provokativan sadržaj* u umjetnosti su kao dobru osnovu za razvoj kritičkog mišljenja spomenuli svi ispitanici tijekom intervjua, a koji u učenicima budi određenu potrebu za izražavanjem onoga što misle i kako se osjećaju oko određenog sadržaja. Ta reakcija može se povezati s ranije spomenutom motivacijom koja čini osnovu za izražavanje mišljenja jer osoba mora biti nečime potaknuta da bi izrazila svoje mišljenje, a prema ispitanicima, sadržaj Likovne umjetnosti jako često upravo to i čini. Jedan ispitanik navodi *likovnu kritiku* (04) kao »... jedan od elementarnih dijelova likovne umjetnosti« (04) te s obzirom na to smatra da ona ima značajno mjesto u nastavi Likovne umjetnosti.

Ispitanici spominju ono što navodi i Brookfield (2005), a to je da je umjetnost sama po sebi interdisciplinarna, zahtijeva znanja iz svakodnevnog života i različitih područja znanosti te da središnji dio shvaćanja umjetnosti čini shvaćanje društvenog konteksta u kojemu je nastala. Također, kroz nastavu Likovne umjetnosti učenici razvijaju svoju vizualnu pismenost (Young Digital Planet, Sanoma Company, 2015) te uz shvaćanje konteksta stvaraju osnovu za svoju umjetničku kritiku (Marshall, 2008).

### **6.2.3. Nastavne metode za poticanje kritičkog mišljenja**

Svi ispitanici navode *dijalošku metodu* kao osnovnu metodu koju općenito najviše koriste na nastavi te da je ona prema njihovom iskustvu ujedno i metoda koja najviše utječe na aktivnost učenika i potiče iznošenje njihova mišljenja. Ispitanicima se ova metoda pokazala praktičnom za provođenje jer se može koristiti na svakom nastavnom satu i kroz različite sadržaje, a istovremeno uključuje učenike kao sukreatore i aktivne sudionike nastave. Sve ostale metode i učestalost njihova korištenja u nastavi i za poticanje kritičkog mišljenja kod učenika ovise od ispitanika do ispitanika. Jedan ispitanik navodi kako uz dijalošku metodu često koristi i *metodu crteža* (01) te navedene dvije metode spaja kako bi učenike zainteresirao i bolje im predstavio sadržaj. Isti ispitanik navodi primjer korištenja crteža u pojašnjavanju različitih vrsta perspektiva u likovnoj umjetnosti i razlozima njihova korištenja te navodi kako crtežom učenike može potaknuti na promišljanje, a potom pitanjima njihovo mišljenje dalje razvija i usmjerava.

Kao jednu od metoda kojom potiču aktivnost učenika dvoje ispitanika navode *metodičke vježbe* (05, 06). U kontekstu nastave Likovne umjetnosti metodičke vježbe predstavljaju jasno postavljene zadatke koji su osmišljeni s ciljem poticanja aktivnosti učenika kroz samostalan rad te su one najčešće osmišljene kao dio nastavnog sata. Ispitanik 05 metodičke vježbe objašnjava kao »... zadatke koji traže od njih uspoređivanje, razmišljanje i povezivanje.« Metodičke vježbe mogu se provoditi kroz individualan ili grupni rad te potiču ponajviše razvoj psihomotoričkog područja učenika. Postoji niz različitih modela za oblikovanje metodičkih vježbi, a neke od njih su rekonstruiranje i ucrtavanje kompozicije na umjetničkom djelu, određivanje proporcija i omjera u prikazivanju ljudskoga lika, snalaženje u prostoru i trodimenzionalna vizualizacija, određivanje i ucrtavanje perspektive, raznolike vježbe povezivanja te mnoge druge. (Črnko, 2019)

Nadalje, troje ispitanika navode korištenje *debate* (01, 05, 07) kao metode kojom na nastavi stvaraju vođenu raspravu među učenicima. Ispitanik 01 navodi kako to čini s ciljem da učenike »... polariziram da slušaju jedni druge.« Ispitanici također na nastavi koriste *vođenu analizu umjetničkog djela* (03, 04, 05, 07) i *vođeno promatranje filma/videoa* (01, 05) čime učeničku pažnju usmjeravaju na ono što trebaju promatrati i time razvijaju njihovu vizualnu pismenost. (Santrić, 2017) Takve vođene analize ispitanici provode *dijaloškom metodom* (svi ispitanici) ili metodom *pisanih radova* (01, 02, 03, 04, 05, 07). Ispitanik 05 navodi kako metodu vođenog promatranja koristi kao način kojim se »... ciljanim pitanjima vodi na elemente na koje će obratiti pažnju...« pomoću koje će učenici moći »... donijet određeni zaključak ili određeno mišljenje.« (05).

Ispitanici također provode i sljedeće metode: samostalno učeničko *istraživanje* (02, 05, 06), *problemska nastava* (05), *projektna nastava* (02, 03, 04, 05, 06, 07) te *terenska nastava* (04, 05). Ono što je zajedničko svim ovim metodama je da od učenika zahtijevaju aktivni pristup sadržaju, odnosno aktivno i dubinsko istraživanje određene problematike te povezuju svakodnevni život učenika s nastavnim sadržajem.

Prilikom odabira metoda ispitanik 05 navodi da je važno da se učenicima »... ne servira gotova priča«, odnosno da metode moraju biti korištene na način »... da ih se potiče da oni moraju sami nešto napraviti, istražiti i zapravo zaključiti...« (05) Metode koje su naveli ispitanici često se koriste kombinirano s izvođenjem *pisanih radova* (01, 02, 03, 04, 05, 07) i *praktičnih radova* (03, 05, 06, 07), koji često uključuju *reinterpretacije umjetničkih djela* (03, 07) i izradu *mentalnih mapa* (04, 05) kojima učenici povezuju različite sadržaje, te *usmeno izlaganje* (01, 02, 03, 04, 06, 07) kojim učenici predstavljaju svoj proces i rezultat rada. Pisani radovi koje ispitanici navode najčešće su u obliku vođenih eseja i analiza likovnih djela kroz

koje učenici mogu uključiti i svoja razmišljanja i stavove o razmatranom sadržaju. Ispitanici navode kako kroz provođenje projekata i istraživanja od učenika zahtijevaju usmeno prezentiranje svog projekta ili predstavljanje rezultata svog istraživanja te ponekad projekti i istraživanja uključuju i izradu praktičnih radova. Ispitanici navode primjere provođenja praktičnih radova koji su se kroz njihovo iskustvo pokazali uspješnima u poticanju aktivnosti i kritičkog mišljenja učenika. To su izrada maketa građevina (06), izrada stripova (05), izrada videozapisa i fotografija (03), kojima učenici na vlastiti način interpretiraju određenu temu te reinterpreteriraju umjetnička djela. Ispitanik 07 naglašava reinterpetaciju kao dobru metodu pomoću koje učenici »iznose svoja mišljenja«. Primjer koji ispitanik 07 navodi je izrada kolaža kroz suvremenu reinterpetaciju umjetničkog djela kojeg učenici iznose »...njihovu ideju i njihov komentar na trenutno aktualnu društvenu situaciju.«

Kada se govori o nastavnim metodama važno je naglasiti da ih ispitanici koriste kako bi se stvorila *aktivna i dinamična nastava* (01, 02, 04, 05). Vođeno tim ciljem, nastavne metode moraju biti raznolike te ispitanici ističu kako dinamiku postižu kombiniranim korištenjem *grupnog* (01, 02, 03, 06, 07) i *individualnog rada učenika* (02, 03, 04, 05, 06). Kada su u pitanju projekti i istraživanja koja traju duže od jednog nastavnog sata, ispitanici najčešće provode grupni rad.

Da su metode važan dio poučavanja za kritičko mišljenje naglašava i Buchberger (2020) time što aktivne nastavne metode navodi kao jednu od dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje te naglasak stavlja na usmjerenost nastavnih metoda u poticanju učeničke aktivnosti. Uspješnost primjene takvih metoda dokazuju i rezultati nekolicine istraživanja predstavljeni u poglavlju 3.2. *Metode poučavanja za kritičko mišljenje*. Kao primjer uspješne metode poticanja aktivnosti i kritičkog mišljenja učenika Kanmaz (2022) i Tsui (2002) navode dijalošku metodu, Walker i Kettler (2020) debatu, Lapuz i Fulgencio (2020) problemsku nastavu te Suteja i Setiawan (2022) navode projektnu nastavu. U proučenoj literaturi naglašena je i važnost suradničkog učenja (Slavin, 1987; Johnson i Johnson, 2002) koje ispitanici provode u obliku grupnog rada kroz projekte, terenske nastave i praktičnog rada. Uz grupni rad, ispitanici navode da u nastavi provode i individualni rad učenika. Ispitanici nisu detaljno opisali načine korištenja individualnog rada učenika, no s obzirom na to da su naglasili da istraživanja, problemsku i projektnu nastavu koja traje duže od jednog nastavnog sata organiziraju najčešće u grupama, mogu pretpostaviti da individualni rad koriste prilikom manje složenih aktivnosti i zadataka, poput primjerice pisanih analiza i metodičkih vježbi izvedenih na nastavi. Individualni rad može se koristiti kako bi se svakom učeniku pružila prilika za samostalnim iskazivanjem znanja i sposobnosti te individualnog istraživanja teme koja je pojedinom učeniku zanimljiva.

Već je ranije spomenuto da je motiviranost učenika važan element nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja, no smatram bitnim to naglasiti i u ovom segmentu rada, odnosno analizi odabira nastavnih metoda. Kao što su Sinnewe i sur. (2023) istaknuli, nastavnik mora odabrati nastavne metode koje će od učenika zahtijevati aktivnost, ali ih istovremeno motivirati za rad i pobuditi interes prema sadržaju u njima. Kako bi to postigli na nastavi, ispitanici osim navedenih metoda spominju još i metodu crteža te metodičke vježbe. Također, ovdje bih naglasila i metode vođenog promatranja koje ispitanici navode, čime se razvija učenička sposobnost interpretiranja vizualnih poruka (Lim i Tan, 2018), odnosno razvija se vizualna pismenost.

Nadalje, poticanjem izrade praktičnih radova, reinterpretacija umjetničkih djela, mentalnih mapa te predstavljanjem rezultata svojih istraživanja razvijaju se psihomotoričke sposobnosti učenika, na čemu je naglasak stavljen u propisanoj domeni *Stvaralaštvo i produktivnost* predmetnog *Kurikuluma* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Svime ovime dokazuje se da su metode izuzetno važne za nastavu općenito, ali u kontekstu ovog rada i za nastavu usmjerenu na razvoj kritičkog mišljenja. Nastavnik kroz odabir metoda utječe na učenički interes i aktivno ih uključuje u nastavu, no pravilnim odabirom metoda također razvija njihovo psihomotoričko, afektivno i kognitivno područje, čime utječe na razvoj njihove cjelokupne osobnosti (Lampert, 2006; Eutsler, 2017). Važnost kritičkog mišljenja u razvoju osobnosti učenika već je ranije navedena i objašnjena od strane ispitanika.

#### **6.2.4. Sadržaj Likovne umjetnosti za poticanje kritičkog mišljenja**

Unutar ove kategorije ispitivane sadržaje u intervjuu možemo promatrati u sklopu propisanih tema po godinama učenje predmeta Likovna umjetnost i sadržaje koji se mogu uklopiti u teme svih razreda srednje škole. Tako, primjerice, za prvi razred srednje škole ispitanici navode temu *Ljudsko tijelo u umjetnosti* (01, 04, 05, 07) kao osobito poticajan i učenicima zanimljiv sadržaj, kroz koji se obrađuje problematika prikaza i način korištenja ljudskog tijela u umjetnosti. Unutar te veće teme ispitanici posebno naglašavaju dvije propisane podteme: *Tijelo kao objekt* (07) i *Tijelo kao subjekt* (01, 04, 05, 07). Podtema *Tijelo kao objekt* usmjerena je na način prikaza ljudskog tijela u umjetnosti, dok je podtema *Tijelo kao subjekt* usmjerena na ljudsko tijelo kao nositelja umjetničke aktivnosti (*Kurikulum*, str. 72), a Ispitanik 07 objašnjava koji su to sadržaji unutar navedene teme posebno zanimljivi učenicima:

»...tijelo u umjetnosti kroz ono ideale ljepote, stereotipe o ljepoti. Tu se jako rado izražavaju i uključe. I općenito kroz percepciju tijela kroz različita razdoblja (...) vole ulaziti u tu problematiku.«

Nadalje, u drugom razredu osnovna je tema *Čovjek i prostor* (*Kurikulum*, str.78) te dvoje ispitanika navode kako je upravo *arhitektura* (04, 06) izrazito poticajan sadržaj za razvoj kritičkog mišljenja, dok jedan ispitanik posebno stavlja naglasak na temu *interpolacije* (04). Primjer koji ispitanik 04 navodi kao način poticanja izražavanja svog kritičkog mišljenja i formiranja vlastitog vrijednosnog suda o interpolacijama je primjer zadatka gdje učenici moraju:

»... *in situ* pogledati interpolaciju, analizirati i napisati svoj neki vrijednosni sud o toj interpolaciji, koji mora biti potkrijepljen elementima.«

U trećem razredu poticajne teme koje su ispitanici istaknuli, koje su ujedno i jedine dvije teme u tom razredu, su *Umjetnost i duhovnost* (01, 03, 05) te *Umjetnost i znanost* (01). Ispitanici nisu detaljnije objasnili koje točno sadržaje smatraju poticajnim u navedenim temama, no u *Kurikulumu* (str. 84) sadržaji koji se provode unutar ovih tema uključuju način umjetničkog oblikovanja s obzirom na kontekst filozofske, vjerske i duhovne poruke koju želi prenijeti te umjetnost kao način shvaćanja svijeta pomoću znanstvenih metoda i korištenje znanstvenih otkrića u umjetničkom oblikovanju.

Na kraju, tema četvrtog razreda koje su ispitanici naglasili dio su teme *Umjetnost i moć* (03, 07) koju čine podteme: *Umjetnost i propaganda* (03, 07), *Umjetnost i cenzura* (03), *Umjetnost kao društveni komentar* (07), *Umjetnost i popularna kultura* (07) te *Institucionalizacija, komercijalizacija i eksploatacija umjetnosti* (07). (*Kurikulum*, str. 90) Navedene teme po svom sadržaju vrlo su poticajne za razvoj učeničkog mišljenja i povezivanje umjetnosti s problematikom svakodnevnog života i suvremenim primjerima. Ispitanik 03 navodi kako se kroz temu *Umjetnost i moć* mogu povezivati likovni primjeri različitih umjetničkih razdoblja te navodi primjer povezivanja umjetnosti, cenzure i propagande kroz suvremenu, antičku i srednjovjekovnu umjetnost.

Nadalje, ispitanici kao sadržaje podatke za razvoj kritičkog mišljenja navode i one koji su vezani uz likovne pravce i stilska razdoblja, odnosno kao takvi nisu tematski propisani u *Kurikulumu*, već se mogu uključivati u teme svih razreda, a u sklopu dokumentom zadanih podtema i problematika. To su, prije svega, sadržaji iz *moderne* (01, 02, 05, 06) i *suvremene umjetnosti* (01, 02, 03, 04, 05, 06). Ispitanik 02 navodi kako je moderna umjetnost:

»... dosta provokativna sama po sebi i tu oni zapravo najviše svoja mišljenja izgrađuju.«

Ispitanik 01 dodatno pojašnjava sadržaj moderne umjetnosti kao dobar poticatelj kritičkog mišljenja jer smatra kako se moderna umjetnost odvojila od »*mainstrema* ljudskog ukusa« i zbog toga kod ljudi izaziva podijeljena mišljenja. Kao dio moderne i suvremene umjetnosti troje ispitanika posebno naglašava sadržaj *apstraktne umjetnosti* (01), *ready-madea* (05) i *arte povere* (03). Kao vrlo poticajan sadržaj pokazala se i *konceptualna umjetnost* (01, 04, 05) s naglaskom na *performanse* (01, 05), jer oni često polariziraju učenicka mišljenja. Način na koji konceptualna umjetnost kod učenika izaziva reakcije i potiče ih na izražavanje svog stava o toj temi objašnjava ispitanik 04:

»... nisu svi oduševljeni time, ali reakcija bude intenzivna. (...) Aktiviraju se na tom objašnjavanju zašto oni to ne vole. Znači imamo tu neku polarizaciju učenika. Neki to podržavaju, neki su jako kontra.«

Osim navedenih razdoblja i pravaca umjetnosti, kao poticajan sadržaj jedan ispitanik navodi i *srednjovjekovnu umjetnost* (06) radi načina oblikovanja ljudskog tijela i odabira kompozicije te objašnjava da smatra kako se kritičko mišljenje posebno potiče kada »neki stil nije lijep«, odnosno kada se određeno umjetničko djelo odvaja od tradicionalnog poimanja lijepe umjetnosti. Ostali sadržaji koji su se kroz iskustvo ispitanika pokazali poticajnim su teme *diskriminacije* (03), *iskustva iz vlastitog života* (04, 06) *nastavnika* (04) i *učenika* (06) te *aktualna zbivanja na umjetničkoj i kulturnoj sceni* (04). Kao primjer sadržaja iz vlastitog života, ispitanik 04 navodi primjer svojeg iskustva organizacije postavljanja izložbi. Navodi kako je takav sadržaj učenicima »više opipljiv« (04) i zanimljiv te potiče njihova mišljenja jer se on ne nalazi u udžbeniku već je to sadržaj koji je aktualan i koji se »događa sada« (04). Ispitanik 06 navodi kako voli poticati učenike da dijele svoja iskustva i svoje viđenje umjetnosti kroz vlastita putovanja ili posjete izložbama te navodi kako smatra da je važno da učenik ima priliku s drugima podijeliti »taj svoj neki doživljaj« uživo viđene umjetnosti, jer se time potiče učenike da međusobno slušaju jedni druge i da argumentirano objašnjavaju svoje kriterije promatranja umjetnosti uživo.

Buchberger (2020) u dimenzijama poučavanja za kritičko mišljenje navodi kritički pristup nastavnom sadržaju, što između ostalog uključuje ono što su naveli ispitanici, a to je povezivanje sadržaja Likovne umjetnosti s iskustvima iz svakodnevnog života, aktualnim društvenim događajima i s kontekstom nastanka umjetničkog djela kao osnove za kritičko mišljenje. Prikazana raznolikost sadržaja koje ispitanici navode ukazuje na ranije spomenutu važnost fleksibilnosti kurikuluma u nastavi koja svakom nastavniku daje mogućnost organizacije nastave i odabira sadržaja za koje smatraju da će učenicima biti zanimljivi i poticajni za razvoj kritičkog mišljenja (Garzia Lazo i Smith, 2014).



### 6.2.5. Vrednovanje učenika

Metode vrednovanja koje su ispitanici navodili u intervjuu podijeljene su u tri kategorije: vrednovanje naučenog, vrednovanje kao učenje te vrednovanje za učenje. Vrednovanje naučenog ispitanici provode *pisanim ispitima* (svi ispitanici), *usmenim ispitivanjem* (01, 02, 04), *esejima* (01, 05), *analizama umjetničkih djela* (01, 03, 05, 07), *projektima* (02, 05, 06, 07), *istraživanjima* (02, 05, 06) te *praktičnim radovima* (03, 06, 07). Iz ovoga je vidljivo da svaki ispitanik sumativno vrednuje učenike kroz najmanje tri različite aktivnosti.

Dvoje ispitanika provode vrednovanje kao učenje kroz *vršnjačko vrednovanje* (02, 07) prilikom provođenja grupnih radova i izlaganja te učeničkim *samovrednovanjem* (07) kao oblikom samoprocjene svog znanja i ostvarenosti ishoda. Ispitanik 02 navodi kako koristi vršnjačko vrednovanje kako bi osigurao jednak rad svih sudionika u grupnom radu te da provedeno vršnjačko vrednovanje utječe na konačno vrednovanje produkta grupnog rada. Ispitanik 03 objašnjava kako se vršnjačko vrednovanje kroz njegovo iskustvo nije pokazalo uspješnim jer se učenici međusobno »svi pozitivno ocjene«, odnosno da se takvo vrednovanje pokazalo neuspješno jer se učenici međusobno ne vrednuju objektivno. Ispitanik 07 navodi kako takav problem može riješiti tako da se unaprijed moraju »... jasno postaviti pravila i oni trebaju biti motivirani to činiti.«

*Vrednovanje za učenje* (02, 05, 06, 07) koristi četvero ispitanika u formativnom obliku kontinuiranog praćenja učeničkog rada, pružanja podrške i davanja pravodobnih povratnih informacija. Jedan od načina vrednovanja za učenje navodi ispitanik 02:

»... na kraju svakog sata provjerimo zajedno kako stoje i dobiju povratne informacije.«

Ispitanik 05 provodi vrednovanje za učenje »kroz sudjelovanje na nastavi« i »kroz razgovor« dok ispitanik 06 vrednuje »trud i angažman« učenika koje prati prilikom njihova rada. Ispitanici su, također, dodatno naveli kriterije vrednovanja koje koriste prilikom vrednovanja kritičkog mišljenja učenika. Kao glavni kriterij vrednovanja kritičkog mišljenja ispitanici navode *vrednovanje argumentacije* (01, 03, 04, 05, 06, 07) koja to mišljenje podupire. Ispitanik 04 objašnjava da učenici:

»Ako imaju neki svoj vrijednosni sud o nečemu, onda to moraju argumentirati.«

Ispitanici ovu postavku dodatno podupiru opisom načina na koje vrednuju argumentaciju. Troje ispitanika navodi kako argumentaciju vrednuju na temelju *smislenosti argumenata* (01, 04, 06), *jasnog objašnjenja* (03, 05, 06) argumenata te navode da se argumenti moraju *temeljiti*

na znanstvenim spoznajama (05, 06). Ispitanik 05 pojašnjava kakvo je to jasno objašnjenje argumenta koji očekuje od učenika:

»... moraju ga bit u stanju objasniti tako da je svima jasno zašto oni tako misle.«

Ispitanik 06 navodi problem u vrednovanju argumenata kada se učenici ne znaju izraziti stručnom terminologijom. U takvim situacijama ispitanik argumentaciju vrednuje kroz učenički proces razmišljanja, a bitno je da učenici svoj argument »suvislo objasne« (06) tako da je vidljivo razumijevanje sadržaja kojim se bave. Prilikom vrednovanja argumentacije ispitanici naglašavaju važnost *objektivnosti* (01, 04, 05) koja se ostvaruje na način da nastavnik treba:

»... distancirati se od tog nekakvog osobnog stajališta i stvarno probati objektivno sagledati...« (04) argumentaciju.

Kako bi se argumentacija mišljenja mogla vrednovati važno je *jasno postavljanje zadataka* (03, 04, 05, 07) kojima nastavnici učenike vode u oblikovanju njihova mišljenja i jasno im postavljaju kriterije vrednovanja njihove argumentacije. Takvi zadaci moraju se »što egzaktnije postaviti« (04), a složeni zadaci, analize i eseji moraju biti oblikovani kroz »vođena pitanja« (05).

Buchberger (2020) navodi vrednovanje kao jednu od dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje, no ona stavlja naglasak na aktivne metode vrednovanja. Te aktivne metode vrednovanja uključuju formativno i sumativno vrednovanje završnog produkta poučavanja, ali i cjelokupnog procesa poučavanja. Aktivne metode vrednovanja znače da nastavnik mora učenicima davati pravovremene i konstruktivne informacije tijekom procesa poučavanja i prilikom sumativnog vrednovanja završnog produkta poučavanja (Hattie i Gan, 2011). Ranije predstavljena istraživanja također su naglasila važnost formativnog, suradničkog i samovrednovanja kao oblika aktivnog vrednovanja koji su značajan element poučavanja za kritičko mišljenje (Tsui, 2002; Emir, 2013; Slavin, 2022; Lapuz i Fulgencio, 2020). Ispitanici su svoje odgovore usmjerili na metode vrednovanja naučenog te su bili ponajviše usmjereni na metode sumativnog vrednovanje znanja. Mojim potpitanjima o mogućnostima i načinima vrednovanja učeničkog stava i mišljenja su se usmjerili na vrednovanje argumentacije kao osnovni kriterij vrednovanja mišljenja te su opisivali metode kroz koje formativno i sumativno vrednuju učeničku argumentaciju. Ono što bih ovdje naglasila je da ispitanici vrednuju učeničko mišljenje kroz različite aktivnosti, a Emir (2013) u zaključku svog istraživanja navodi upravo važnost vrednovanja učenika kroz raznolike aktivnosti.

Kategorije vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog tri su osnovne kategorije koje su navedene i detaljno objašnjene u *Kurikulumu*, što je usmjerilo

organizaciju kodova dobivenih u ovom istraživanju. Unutar elementa vrednovanja naučenog iz domene *Doživljaj i kritički stav* navedeni su sljedeći kriteriji vrednovanja učenika: »razumijevanje i primjena likovnog jezika, sposobnost analize likovnog djela, izražavanje vlastitog kritičkog stava i argumentirano iznošenje mišljenja, predlaganje vlastitog rješenja« (*Kurikulum*, 2019, str. 111). Svi navedeni kriteriji vrednovanja unutar te domene detaljno su razrađeni u *Kurikulumu* i nastavnicima pružaju osnovu za postavljanje vlastitih kriterija vrednovanja. Ispitanici su poseban naglasak stavili na vrednovanje argumentacije kao načina vrednovanja izraženog stava i mišljenja, a u *Kurikulumu* se navodi da bi se vrednovanje argumentacije trebalo temeljiti na razumijevanju sadržaja i znanju o određenoj temi.

### 6.2.6. Unapređenje nastavničke prakse

Ispitanici su se u pitanjima vezanima za unapređenje prakse za razvoj kritičkog mišljenja doticali onih načina koji u tom pogledu provode, a koji su specifični i za unapređenje nastavničke prakse u općenitom pogledu. Kao jedan od načina unapređenja vlastite prakse nastavnici navode *samorefleksiju* (01, 02, 04, 05, 06, 07), koju najčešće provode samostalno, stalnim propitivanjem i osvrtima na svoje postupke. U procesu unapređenja prakse, nastavnici navode kako su im *učeničke reakcije* (01, 03, 04, 06) dobar pokazatelj kvalitete njihove prakse. Ispitanik 04 to objašnjava na način da ako vidi kod učenika »... da su totalno nezainteresirani, znam – problem je u meni.« Ispitanik 06 navodi kako *samorefleksiju* provodi »odmah poslije svakog sata« kako bi kod drugih razreda mogao unijeti promjene u nastavi s ciljem unapređenja nastave.

Nadalje, ispitanici navode *učeničko vrednovanje nastavničke prakse* (02, 03, 05, 06) kao značajan aspekt unapređenja jer izravno od učenika dobivaju povratne informacije o svom radu, a upravo su učenici najznačajniji element u cjelokupnom nastavnom procesu. Jedan ispitanik navodi kako učeničko vrednovanje vlastite prakse provodi tako da:

»... na kraju svake godine tražim učenike da mi anonimno napišu svoj nekakav osvrt i mišljenje na osnovu nekoliko pitanja.« (05)

Ispitanik to čini jer: »... bitno mi je njihovo povratno mišljenje koje me onda dalje usmjerava.« (05)

Dodatno potom objašnjava kako učenici »... znaju dat jako dobre sugestije« (05) te smatra da ako nastavnici imaju »... pravo njih ocjenjivat, zašto oni ne bi imali pravo reć' što misle.« Ispitanik 02 navodi kako je takav oblik vrednovanja prakse prije provodio kroz upitnik u koji učenici »ispišu svoje mišljenje«, no sada to više radi kroz razgovor jer navodi kako učenici

svoje viđenje nastave »... vrlo otvoreno sa mnogom iskomuniciraju.« (02) U ovom aspektu jedan ispitanik naglasio je kako je učeničko vrednovanje nastavnika i nastavnog procesa dio je nastave usmjerene na razvoj *kritičkog mišljenja učenika* (05). To objašnjava: »Mi potičemo njihovo kritičko mišljenje ako ih pitamo: E sori, što misliš o meni?« (05).

Odnosno, ovaj ispitanik smatra da kroz vrednovanje nastavnikove prakse učenici moraju koristiti kritičko mišljenje koje moraju objasniti i argumentirati kako bi njihova kritika bila validna.

Također, ispitanici navode da im je u procesu unapređenja njihove prakse značajno umrežavanje s drugim nastavnicima i stručnjacima kroz *stručne skupove* (01, 02, 03, 05), za koje navode da putem njih dobivaju korisne prijedloge, sadržaje te informacije za osvježenje i unapređenje prakse (02), a uz to surađuju i sa stručnjacima u području metodike Likovne umjetnosti. Ispitanik 03 navodi kako je umrežavanje s drugim nastavnicima korisno jer međusobno dijele »primjer dobre prakse« te kroz te primjere dobivaju ideje za vlastitu nastavu. Troje ispitanika navodi kako su svjesni da im je za održavanje kvalitete njihova rada potrebno stalno *usavršavanje* (01, 06, 07). Ispitanik 01 smatra da je dobar nastavnik zbog povratnih informacija koje dobiva od stručnjaka i učenika. Navodi kako je to: »... super jer se osjećam dobro na poslu, ali to nikako nije dosta« (01), te kako se u nastavničkom zvanju »[s]talno usavršavaš« (01), tražiš novi sadržaj i isprobavaš drugačije metode. Ispitanik 06 navodi kako usavršava svoju praksu i kroz pedagoško-psihološko-didaktičke radionice koje se organiziraju na razini škole za sve nastavnike, a koje vode stručnjaci pedagozi i psiholozi. Navodi kako se radionice bave raznolikom tematikom te navodi primjere tema »međusobnog vrednovanja i podrške nastavnika« (06) te teme o »kritičkom mišljenju« (06) i »učenju« (06). Cijeli proces unapređenja nastavničke prakse dio je procesa *osnaživanja* (07) nastavnika u njihovoj praksi jer, kako jedan ispitanik navodi:

»Treba jednostavno bit hrabar, probati. Onda s vremenom nekako tu i sebe učite i sebe osnažujete da to činite češće.« (07)

Kroz ovaj citat ispitanik 07 se referirao na učinak samorefleksije i stalne težnje za usavršavanjem kao načina osnaživanja nastavnika koje dovodi do poboljšanja cjelokupne nastavničke prakse koja uključuje i razvoj kritičkog mišljenja učenika.

Samorefleksija nastavnika, kako ističe Emir (2013), ključan je element nastave za poučavanje kritičkog mišljenja jer njezinim provođenjem nastavnici sami moraju koristiti svoje kritičko mišljenje, propitivati vlastite stavove i praksu, kako bi osvijestili svoju važnost u cjelokupnom procesu poučavanja. Ispitanici taj proces samorefleksije provode kroz analizu vlastite prakse, međutim koju u odgovorima nisu detaljnije opisivali – stoga kod pojedinih

ispitanika nije u potpunosti jasno kako ju provode. Osim samorefleksije, kao alat unapređenja prakse ispitanici navode umrežavanje s drugim nastavnicima i stručnjacima te stručno usavršavanje, što se poklapa s navodima Hegazy i sur. (2021). Zaključno, stalno unapređenje nastavničke prakse nužno je kako bi obrazovanje išlo ukorak sa suvremenim društvenim promjenama.

### **6.2.7. Izazovi provedbe nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja**

Tijekom intervjua ispitanici su se kroz različita pitanja osvrnuli na izazove s kojima se susreću u praksi provođenja nastave za razvoj kritičkog mišljenja. Ispitanici navode kako je jedan od velikih izazova u nastavu sama *satnica* (01, 02, 03, 05, 06) Likovne umjetnosti u srednjim školama koja je premala za provođenje svog propisanog sadržaja na kvalitetan način i za istovremeno razvijanje kritičkog mišljenja. Navode kako zbog toga dolazi do *preskakanja nastavnog sadržaja* (02, 06), ovisno o prioritetima koje nastavnici sami postave. Satnica Likovne umjetnosti u općim, jezičnim i klasičnim gimnazijama iznosi 35 sati godišnje u prva tri razreda te 32 sata u četvrtom razredu. U prirodoslovno-matematičkim gimnazijama u kojima se Likovna umjetnost provodi samo u dva razreda godišnja satnica također iznosi 35 sati. Ista je satnica i u prirodoslovnim gimnazijama u kojima se Likovna umjetnost provodi dvije školske godine, dok u slučaju provođenja Likovne umjetnosti samo u jednoj školskoj godini satnica predmeta iznosi 70 sati godišnje. U umjetničkim školama godišnja satnica srodnog predmeta iznosi 70 sati godišnje u sva četiri razreda. Ispitanik 06 navodi kako je »... to zaista premalo vremena da bi se tu moglo kvalitetno raditi.« (06) Preskakanje nastavnog sadržaja ispitanik 02 rješava provođenjem dodatne nastave »...za ove koji pišu maturu«, te navodi da s njima radi »... neke stvari koje sam malo preskočila kroz nastavu...« (02) kako sadržajno ne bi bili zakinuti na ispitu državne mature iz Likovne umjetnosti. Izazov nedostatka satnice vidljiv je i u procesu vrednovanja:

»A znaju ti reći u 11. mjesecu: pa ti još nemaš ocjenu. Ali ja imam jedan sat tjedno.« (01)

Dakle, zbog premale satnice ispitanici ponekad ne stižu pravodobno vrednovati učenike, što može uzrokovati određene frustracije. Također, izazov koji ispitanici također navode je *organizacija sadržaja* (05, 06) u *Kurikulumu* i *nedostatak kontekstualizacije* (01, 05, 06) propisanog sadržaja. Ispitanici smatraju da za razvijanje kritičkog mišljenja učenici moraju upoznati kontekst sadržaja kojim se bave, a mala satnica predmeta često im ne dozvoljava dublji ulazak u kontekst nastanka umjetničkih djela. Ispitanik 05 objašnjava izazov pri organizaciji nastave radi kurikuluma koji »...samo nabacuje informacije koje nisu povezane s

kontekstom vremena...« (05). Također, većina ispitanika navodi kako tematska organizacija sadržaja u *Kurikulumu*, a ne kronološka, sama po sebi nije loša, no da je problem nedostatak učeničkog predznanja i povezivanje znanja s drugim nastavnim predmetima. Ispitanik 06 objašnjava izazove tematske podjele kurikuluma:

»Previše se tu preskače jedno na drugo. Oni to ne povezuju.«

Dodatno još objašnjava kako je »sve ispremiješano« (06). Također, navodi kako je učenicima u ovako organiziranom sadržaju teško pratiti kronologiju i često ne mogu povezati umjetnička razdoblja s povijesnim zbivanjima. Navedeni izazovi dovode do osjećaja da se pred nastavnike postavljaju *nerealna očekivanja* (03, 05, 06) odnosno da se od njih očekuje da obrade sav sadržaj detaljno u kontekstu i putem različitih metoda učenja te da uz to ostvare sve ishode propisane *Kurikulumom* među kojima je i razvoj kritičkog mišljenja, a za to im je na raspolaganje stavljen samo jedan nastavni sat tjedno. Ispitanik 01 to podupire rečenicom: »... uvijek se sve da, samo mi treba više sati.« (01) Ispitanik 05 ovako opisuje ta nerealna očekivanja koja se postavljaju pred nastavnike:

»Kurikulum je napisan naizgled savršeno, gdje vi potičete od učenika sve. Da postaju genijalci. Sve, sve, sve potičete i za to dajete jedan sat tjedno, odnosno 35 sati godišnje. Mislim to je neizvedivo.« (05)

Zbog nedostatka satnice i velike količine sadržaja koji se mora uključiti u nastavu, ispitanik 03 navodi kako se često ishodi koji se navode prilikom planiranja nastavne godine ne ostvaruju. Posebno naglašava ishode koji se odnose na razvoj kritičkog mišljenja te navodi kako smatra:

»...da se ne može to samo tako. Uvijek je naveden taj razvoj kritičkog mišljenja, što nisam baš siguran da se radi.« (03)

Drugim riječima, ispitanik 03 smatra kako se pored svih drugih zahtjeva koji se pred nastavnike postavljaju, često zaboravlja na razvoj kritičkog mišljenja. Postoji mogućnost da osjećaj koji ispitanici opisuju kao nerealna očekivanja dovede do osjećaja nedovoljne osposobljenosti za organizaciju nastave kroz ishode koje propisuje *Kurikulum*. Kako bi se izbjegao osjećaj osamljenosti u tom izazovu, važno je umrežavanje s drugim nastavnicima i stručnjacima iz tog područja koji bi ih trebali osnažiti u njihovoj praksi.

Još neki od izazova koje ispitanici navode, a koji su povezani s odnosom učenika prema predmetu, su *nepoštivanje nastavnog predmeta* (06) te *motiviranost ocjenama* (06, 07) koju procjenjuju kao krivu vrstu motiviranosti. Ispitanik 06 navodi kako učenici često »... Likovni doživljavaju kao manje bitan predmet...« što može dovesti do gubitka motivacije nastavnika za unapređenjem prakse, a posebice naglašava prisutnost ovog izazova u četvrtom razredu

srednje škole riječima: »Oni su u maturi i njima je Likovni trošak vremena.« (06) Kao što je ranije navedeno, ispitanici su nastavnici Likovne umjetnosti u gimnazijama i umjetničkim školama nakon kojih učenici u većini slučajeva upisuju fakultete. Za upis fakulteta jedan od elemenata koji se boduje je prosjek ocjena što često dovodi do toga da je glavna motivacija učenika dobivanje izvrsnih ocjena, a ne istinski interes prema predmetu. Ispitanik 07 objašnjava razlog učeničke motivacije ocjenama:

»Znači sve će napraviti za nekakvu peticu... jer oni ganjaju te ocjene.«

Potom dodatno pojašnjava kakve emocije to u njemu budi:

»Uglavnom uvijek je u pozadini ta ocjena, što mene jako umara.« (07)

Kanmaz (2022) se dotaknuo izazova s kojom se nastavnici susreću prilikom nastave koja je usmjerena na poticanje kritičkog mišljenja. On također navodi izazove uzrokovane velikom količinom propisanog sadržaja koji često dovodi do toga da se prilikom poučavanja zanemaruju aspekti razvoja učeničke osobnosti i vještina poput kritičkog mišljenja, a prednost se pridaje usvajanju znanja i činjenica koje su propisane kroz sadržaj.

## 7. Zaključak

Analiza provedenih intervjua omogućila je dublji uvid u nastavnu praksu srednjoškolskog predmeta Likovna umjetnost koja uključuje razvoj kritičkog mišljenja iz perspektive ispitanih nastavnika. Kroz analizu provedenog istraživanja naglasak je stavljen na kritičko mišljenje kao sposobnost koja uključuje oblikovanje stava i izražavanje mišljenja koje se može argumentirano objasniti. Odgojem i obrazovanjem učenici stječu vještine i iskustvo koje je potrebno za istinsko korištenje kritičkog mišljenja te je njegov razvoj povezan i s razvojem osobnosti i procesom odrastanja. Odrastanjem, učenici postaju aktivni građani koji moraju biti sposobni procijeniti značenje i važnost poruka koje primaju te moraju biti kompetentni aktivno sudjelovati u demokratskom društvu. Kako bi to bilo provedivo na redovitoj nastavi, ona bi trebala biti usmjerena na poticanje kritičkog mišljenja na način da od učenika zahtijeva preispitujući odnos prema sadržaju te da potiče učenike na izražavanje stava koji će se temeljiti na njihovu razumijevanju razmatranoga problema ili sadržaja. U opisanoj nastavi izrazito je važna uloga nastavnika koji će odabrati prikladne nastavne metode i sadržaje koji će učenike motivirati i poticati ih na izražavanje mišljenja. Uloga nastavnika također je važna i u uspostavljanju razrednog ozračja, koje mora biti ugodno i demokratsko, odnosno učenici se na nastavi moraju osjećati sigurnima u iznošenju svojih mišljenja te se međusobno moraju poštivati.

Podatnost Likovne umjetnosti kao nastavnog predmeta u okviru kojeg se može razvijati kritičko mišljenje nalazi se u njezinoj interdisciplinarnosti, odnosno mogućnosti povezivanja nastavnog sadržaja s više nastavnih predmeta, ali i sa svakodnevnim životom. Razumijevanje likovne umjetnosti podrazumijeva razumijevanje konteksta nastanka nekog umjetničkog djela, a koji može uključivati i društveni komentar. To omogućuje učenicima da se kroz sadržaj Likovne umjetnosti kritički osvrću na društvene i povijesne događaje te da kritički pristupaju aktualnim društvenim zbivanjima. Zbog svega navedenog likovna umjetnost može biti vrlo podatna za razvoj kritičkog mišljenja, a posebno i stoga što se predmet izvodi na srednjoškolskoj obrazovnoj razini kada su učenici u dobi u kojoj se aktivnije uključuju u društveni život kroz koji moraju zauzimati određene stavove te oblikovati svoja mišljenja.

Metodika nastave usmjerene na razvoj kritičkog mišljenja podrazumijeva aktivnu i dinamičnu nastavu. Kao najčešće korištena metoda u ispitivanju pokazala se dijaloška metoda koja se često koristi uz razne druge metode, poput metodike crteža i metodičke vježbe. Kao korištenu metodu ispitanici su navodili i debatu, kao primjer poticanja kritičkog mišljenja u



obliku argumentirane rasprave i međusobnog poštovanja mišljenja kroz vođenu raspravu. U nastavi Likovne umjetnosti česta je metoda vođenog promatranja, koja je povezana s analizom umjetničkog djela. S pomoću nje se učenicima usmjerava pažnja na elemente koje moraju promatrati te se kroz vođenu analizu razvija njihova vizualna pismenost koja je važna u razumijevanju vizualnih poruka i simbolike, što čini dio kritičkog mišljenja. Osim navedenih metoda, ispitanici navode još i važnost samostalnog učeničkog istraživanja te projektnu, problemsku i terensku nastavu kao dinamičnog oblika nastave koja se može provoditi u grupama ili individualno. Poticani navedenim metodama učenici mogu dublje ulaziti u određenu problematiku i teme te predlagati vlastita rješenja. Značajna metoda poticanja kritičkog mišljenja je i reinterpretacija umjetničkih djela pomoću koje učenici mogu dati svoje kritičko viđenje određene društvene problematike.

Sadržaji koji su se pokazali poticajnim u nastavi Likovne umjetnosti za razvoj kritičkog mišljenja učenika u prvom razredu, odnosno prvoj godini učenja predmeta, povezani su s temom ljudskog tijela u umjetnosti. U drugom razredu to su interpolacije, a u trećem razredu sadržaji povezani s ispreplitanjem umjetnosti, znanosti i duhovnosti, a u četvrtom razredu posebno je poticajna tema umjetnosti i moći. Moderna i suvremena umjetnost pokazale su se kroz praksu ispitanika kao sadržaji koji su učenicima provokativni i potiču ih na iznošenje svog mišljenja i stava. To je ujedno umjetnost vremenski najbliža učenicima, a u kojoj se često prepoznaje odmak od tradicionalnog poimanja lijepe umjetnosti, u čemu upravo leži njezina podatnost za propitivanje i razvoj kritičnoga stava. Također, primjeri iz svakodnevnog života pokazali su se kao dobar sadržaj za razvoj kritičkog mišljenja jer su dio aktualnih društvenih i kulturnih zbivanja te često od učenika zahtijevaju bavljenje sadržajem Likovne umjetnosti. Sadržaji koji uključuju modernu i suvremenu umjetnost te iskustva iz svakodnevnog života provedivi su kroz sva četiri razreda srednje škole i mogu se povezati sa svim propisanim temama *Kurikuluma*.

Sastavni dio nastave za kritičko mišljenje čini i proces vrednovanja. Istraživanje je ukazalo na to da ispitanici tradicionalno sumativno vrednovanje provode koristeći tri ili više različitih metoda vrednovanja, što je bitno jer učenicima omogućuje da svoje znanje i sposobnosti iskažu putem različito oblikovanih aktivnosti. Aktivne metode vrednovanja koje potiču razvoj kritičkog mišljenja učenika su: suradničko vrednovanje i samovrednovanje. Njih je nužno provoditi uz određena pravila i pripremu učenika kako bi vrednovanje bilo valjano. Prilikom vrednovanja kritičkog mišljenja učenika ispitanici su istaknuli kako vrednuju argumentaciju na temelju njezine smislenosti koja mora počivati na znanju učenika i njihovu razumijevanju sadržaja kojim se bave. Kako bi se kritičko mišljenje moglo vrednovati, zadaci

kojima se vrednovanje provodi moraju biti jasno postavljeni i voditi učenike u argumentaciji i utemeljenju njihova mišljenja. Prilikom takvog vrednovanja izrazito je bitna objektivnost nastavnika, odnosno odmicanje nastavnika od vlastitih vrijednosti i stavova te otvorenost u sagledavanju vrijednosnih sudova i stavova koji su drugačiji od njihovih.

Općenito, za nastavni proces važno je unapređenje prakse. Tako je i za nastavu usmjerenu na razvoj kritičkog mišljenja nužno kontinuirano unapređenje s ciljem održavanja stalne kvalitete i praćenja suvremenih društvenih zbivanja. Samorefleksijom vlastite prakse nastavnici osvještavaju moguće nedostatke svoje prakse, ali i elemente prakse poput određenih sadržaja i metoda koje su se pokazale osobito podatnima za poticanje kritičkog mišljenja. Uz to, refleksijom koju provode s učenicima i stručnjacima dobivaju izravne povratne informacije o svom radu. Poticanjem učenika da se kritički osvrnu na praksu nastavnika ukazuje im se povjerenje u njihove sposobnosti kritičkog mišljenja i argumentiranja. Cilj unapređenja nastavničke prakse je osnaživanje nastavnika da unose promjene u svoj rad kako bi mogli obrazovati buduće aktivne građane koji su sposobni kritički misliti.

Ovim istraživanjem osviješteni su izazovi s kojima se nastavnici susreću prilikom provođenja nastave za razvoj kritičkog mišljenja. Jedan od izazova je nedovoljan broj nastavnih sati koji dovodi do toga da se pojedini nastavni sadržaji preskaču i da se propisani ishodi ne stižu ostvariti, što dovodi do određene demotivacije nastavnika jer se pred njih postavljaju očekivanja koja je vrlo teško ostvariti kroz jedan nastavni sat tjedno. Drugi izazov je tematska organizacija sadržaja u *Kurikulumu* kojoj nedostaje društvene i povijesne kontekstualizacije, koja je ključan element za razvoj kritičkog mišljenja na nastavi Likovne umjetnosti. Dodatni izazov za nastavnike predstavlja i nepoštivanje nastavnog predmeta i motiviranost učenika isključivo ocjenama, što može dovesti do gubitka motivacije nastavnika za unapređenjem prakse.

Provedeno istraživanje ima određene nedostatke koji se moraju naglasiti. Prije svega, moguće manjkavosti ovog istraživanja proizlaze iz autoričinog neiskustva. Da sam posjedovala više iskustva u provođenju intervjua, možda bih drugačije znala reagirati i postavljati drugačije oblikovana potpitanja u pravim trenucima, kako bih od ispitanika dobila dublje i opsežnije odgovore. Nadalje, istraživanje je provedeno na malom uzorku koji je ograničen samo na Grad Zagreb, što ograničava primjenu rezultata na ostatak Hrvatske i može zanemariti neke specifičnosti u pristupu poučavanju Likovne umjetnosti u drugim dijelovima države. Također, subjektivnost i iskrenost ispitanika ima značajan utjecaj na dobivene rezultate jer postoji mogućnost da su ispitanici davali informacije koje oni smatraju profesionalno i društveno prihvatljivima i na taj su način utjecali na objektivnost rezultata. Unatoč navedenim

nedostacima, ovo istraživanje pruža uvid u nastavničku praksu poticanja kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti, što može biti poticajno za razmišljanje o mogućnostima poučavanja za kritičko mišljenje i unutar drugih predmeta u srednjim školama, a time i odgoja i obrazovanja aktivnih građana. Poučavanje za kritičko mišljenje u nastavi Likovne umjetnosti u hrvatskom kontekstu nije dovoljno istraženo te stoga ovo istraživanje predstavlja pozitivan korak u proučavanju istoga.

Budući smjerovi istraživanja ove tematike trebali bi uključivati uzorke u drugim županijama ili gradovima Republike Hrvatske kako bi se dobila šira slika i uvidjele razlike u praksi različitih nastavnika Likovne umjetnosti, koje bi se mogle povezati i s raznolikostima u kulturnom kontekstu tih područja. Također, istraživanje bi se moglo proširiti na način da se uključuju i druge metode kvalitativnog istraživanja poput primjerice promatranja nastavnih sati i analize konteksta cjelokupne škole. Zanimljivo bi bilo također uključiti i učenike te ispitati njihovu perspektivu i doživljaj nastave Likovne umjetnosti u kontekstu razvoja kritičkog mišljenja.

## 8. Popis korištene literature

1. Philip C. Abrami, Robert M. Bernard, Evgueni Borokhovski, Anne Wade, Michael A. Surkes, Rana Tamim, Dai Zhang, »Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis«, u: *Review of Educational Research*, 2008., 78(4), str. 1102- 1134.
2. Christina R. Bonney, Robert J. Sternberg, »Learning to Think Critically«, u: *Handbook of Research on Learning and Instruction*, (ur.) Richard E. Mayer, Patricia A. Alexander, Routledge: New York, 2011., str. 166-196.
3. Zvonimir Bošnjak, »Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot-istraživanje«, u: *Revija za sociologiju*, 2009., 40 (3-4), str. 257-277.
4. Stephen D. Brookfield, *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
5. Iva Buchberger, *Kritičko mišljenje: Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas, 2012.
6. Iva Buchberger, *Kako poučavati za kritičko mišljenje?: Priručnik za jačanje kompetencija poučavanja nastavnika i edukatora*, Rijeka: Centar za karijere i razvoj stručne prakse – CEZAR, 2020.
7. Iva Buchberger, Valentina Bolčević, Vesna Kovač, »Kritičko mišljenje u obrazovanju: Dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi«, u: *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 2017., 24(1), str. 109-129.
8. John Dewey, *How we think*, Massachusetts: D. C. Heath & Co, 1910.
9. Serap Emir, »Contributions of Teachers' Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions (Istanbul-Fatih Sample)«, u: *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2013., 13(1) str. 337-347.
10. Katarina Črnko, *Metodička vježba*, diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet, 2019.
11. Mark L. Eutsler, *Developing Critical Thinking through the Arts*, doktorski rad, Newburgh: Newburgh Theological Seminary, 2017.
12. Peter Facione, *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, Delphi Research Project, 1989.

13. Peter A. Facione, Noreen C. Facione, Carol A. Giancarlo, »The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill«, u: *Informal Logic*, 2000., 20(1), str. 61-84.
14. Alec Fisher, *Critical Thinking: Introduction*, Cambridge: University Press, 2011. [2. izdanje; 1. izdanje 2001.]
15. Veronica Garcia Lazo, Jill Smith, »Developing thinking skills through the visual: An a/r/tographical journey«, u: *International Journal of Education through Art*, 2014., 10(1), str. 99-116.
16. John Hattie, Mark Gan, »Instruction Based on Feedback«, u: *Handbook of Research on Learning and Instruction: Educational Psychology Handbook Series*, (ur.) Richard E. Mayer, Patricia A. Alexander, Routledge: New York, 2011., str. 249-271.
17. Hind Hegazy, Peter Ellerton, Hannah Campos-Reyon, Luke Zaphir, Claudio Mazzola, Deborah Brown »Working From Theory: Developing the Bases of Teachers' Critical Thinking Pedagogies Through Action Research«, u: *Educational Action Research*, 2021., 28(5), str. 1-16.
18. David W. Johnson, Roger T. Johnson, »Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis«, u: *Asia Pacific Journal of Education*, 2002., 22(1), str. 95-105.
19. Ahmet Kannmaz, »Middle school teachers' critical thinking skills and awareness towards teaching critical thinking skills«, u: *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2022., 9(4), str. 1648.- 1671.
20. David Kelly, *The Art of Reasoning: An Introducton to Logic and Critical Thinking*. New York: W. W. Norton & Company, 2014.
21. Nancy Lampert, »Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education«, u: *Studies in Art Education*, 2006., 47(3), str. 215-228.
22. April Mercy E. Lapuz, Marlon N. Fulgencio, »Improving the Critical Thinking Skills of Secondary School Students Using Problem-Based Learning«, u: *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 2020., 4(1), str. 1-7.
23. Darrin L. Lehman, Richard Lempert, Richard Nisbett, »The Effects of Graduate Training on Reasoning: Formal Discipline and Thinking About Everyday-Life Events«, u: *American Psychologist*, 1988., 43(6), str. 431-442.
24. Darrin R. Lehman, Richard E. Nisbett , »A Longitudinal Study of the Effects of Undergraduate Training on Reasoning«, u: *Developmental Psychology*, 1990., 26(6), str. 952-960.
25. Susan K. Leshnoff, »Art, Ambiguity and Critical Thinking«, u: *Art Education*, 1995., 48(5), str. 51-56.

26. Rich Lewine, Alison Sommers, Rachel Waford, Catherine Robertson, »Setting the Mood for Critical Thinking in the Classroom«, u: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2015., 9(2), str. 1-4.
27. Fei Victor Lim, Serene Kok Yin Tan, »Developing Multimodal Literacy Through Teaching the Critical Viewing of Films in Singapore«, u: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2018., 62(3), str. 291–300.
28. Matthew Lipman, »Critical Thinking – What Can It Be?«, u: *Educational Leadership*, 1988., 46(1), str. 38-43.
29. Julia Marshall, »Using Contemporary Art to Teach Conceptual Skills«, u: *Art Education*, 2008., 61(2), str. 38-45.
30. *Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije*, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019.,  
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Likovna%20kultura%20za%20osnovne%20skole%20i%20Likovna%20umjetnost%20za%20gimnazije.pdf> (pregledano 15. ožujka 2023.)
31. Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook – Second Edition*, Thousand Oaks: SAGE Publication, 1994.
32. Anela Nikčević-Milković, »Aktivno učenje na visokoškolskoj razini«, u: *Život i škola*, 2004., 2(12), str. 47-54.
33. »Nastavni programi za gimnazije« [Likovna umjetnost], u: *Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete*, 1994., 1, str. 90-97.  
[http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf) (pregledano 8. srpnja 2024.)
34. *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014.  
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> (pregledano 6. ožujka 2023.)
35. Polly R. Piergiovanni, »Creating a Critical Thinker«, u: *College Teaching*, 2014., 62(3), str. 86-93.
36. Vincent Ryan Ruggiero, *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*, New York: Pearson Education, 2006. [8. izdanje; 1. izdanje 1995.]
37. Marta Santrić, *Vođeno promatranje likovnog djela kao metoda u nastavi Likovne umjetnosti*, diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet, 2017.

38. Elisabeth Sinnewe, Daifei T. Yao, Laura De Zwaan, »Developing critical thinking: An examination of contemporary practices in accounting«, u: *Accounting & Finance*, 2023., 63(1), str. 403-425.
39. Robert E. Slavin, »Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation«, u: *Child Development*, 1987., 58(5), str. 1161-1167.
40. Edita Slunjski, *Tragovima dječjih stopa*, Profil: Zagreb, 2012.
41. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, NN 124/2014, br. dokumenta 2364, [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_10\\_124\\_2364.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html) (pregledano 8. srpnja 2024.)
42. Suteja Suteja, Dedan Setiawan, »Students' Critical Thinking and Writing Skills in Project-Based Learning«, u: *International Journal of Educational Qualitative Quantitative Research*, 2022., 1(1), str. 16-22.
43. *The Book of Trends in Education 2.0*, Young Digital Planet, Sanoma Company, 2015., <https://www.ydp.eu/assets/pdf/The-Book-of-Trends-in-Education-2.0-YDP.pdf>, (pregledano 20. ožujka 2023.)
44. Dawit T. Tiruneh, An Verburgh, Jan Elen, »Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies«, u: *Higher Education Studies*, 2014., 4(1), str. 1-17.
45. Lisa Tsui, »Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies« u: *The Journal of Higher Education*, 2002., 73(6), str. 740-763.
46. Tim van Gelder, »Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science«, u: *College Teaching*, 2005., 53(1), str. 41-46.
47. Lewis Vaughn, (2019) *The Power of Critical Thinking: Effective Reasoning About Ordinary and Extraordinary Claims*, New York: Oxford University Press, 2019. [6. izdanje; 1. izdanje 2005.]
48. April Walker, Todd Kettler, »Developing critical thinking skills in high ability adolescents: Effects of a debate and argument analysis curriculum«, u: *Talent*, 2020., 10(1), str. 21-39.

## 9. Prilozi

### 9.1. Prilog 1: Informativno pismo za sudionike

#### INFORMATIVNO PISMO ZA SUDIONIKE ISTRAŽIVANJA

**Ime i prezime studentice:** Ana Bojana Juratek

**Ime i prezime mentorica:** izv. prof. dr. sc. Jasmina Nestić  
doc. dr. sc. Ana Širanović

**Naziv istraživanja:** Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti

Ovo istraživanje provodi se u sklopu pisanja diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Cilj istraživanja je iz perspektive nastavnika istražiti mogućnosti poučavanja za kritičko mišljenje i ispitati njihova iskustva poučavanja za kritičko mišljenje u sklopu redovite nastave Likovne umjetnosti u srednjoj školi.

Istraživanje je predviđeno kao kvalitativno istraživanje te će se podaci prikupljati polustrukturiranim intervjuom. Intervju će biti podijeljen u pet tematskih dijelova, a predviđeno trajanje je jedan sat. Prvi dio pitanja odnosi se na ispitivanje razumijevanja kritičkog mišljenja od strane ispitanika i njihovo shvaćanje važnosti razvoja kritičkog mišljenja. Drugi dio pitanja odnosi se na ispitivanje korištenja različitih metoda rada na nastavi koje potiču razvoj kritičkog mišljenja te pogodnosti i mogućnosti korištenja pojedinih metoda na nastavi. Treći dio pitanja odnosi se na ispitivanje nastavnog sadržaja koji se pokazao posebno pogodnim za poticanje učeničkog kritičkog mišljenja. Četvrti dio pitanja odnosi se na ispitivanje uloge i načina stvaranja nastavnog ozračja pogodnog za razvoj kritičkog mišljenja te se posljednji dio pitanja odnosi na metode vrednovanja i samovrednovanja koje se provode na nastavi u sklopu poučavanja za kritičko mišljenje.

Intervju će biti glasovno sniman te potom transkribiran. Svi prikupljeni podaci bit će korišteni isključivo u svrhu pisanja ovog diplomskog rada. Glasovne snimke bit će čuvane u zaključanoj datoteci na računalu koje koristi samo istraživačica te će nakon transkripta biti trajno izbrisane. Transkripti će se također čuvati u zaključanoj datoteci na računalu koje koristi samo



istraživačica te će uvid u njih uz istraživačicu imati i mentorice. Transkripti će biti čuvani jednu godinu nakon obrane diplomskog rada te će potom biti trajno izbrisani. Svim ispitanicima je zajamčena anonimnost te transkripti zvučnih snimki neće sadržavati osobne podatke ispitanika, nazive škola u kojima rade niti bilo koje druge podatke koji potencijalno mogu otkriti identitet ispitanika. Sva korespondencija putem e-pošte između istraživačice i ispitanika bit će trajno izbrisana. Rezultati istraživanja bit će anonimni i bit će objavljeni u diplomskom radu kojega će svi ispitanici moći pročitati nakon obrane i objave rada.

Potencijalna korist ovog istraživanja je unapređenje nastavničke prakse iz predmeta Likovna umjetnost u srednjim školama. Radi nedostatka istraživanja u tom području u Republici Hrvatskoj, ovo istraživanje ima potencijal nastavnike osvijestiti o temi kritičkog mišljenja i njegova potencijala na nastavi Likovne umjetnosti. Samim osvještavanjem vlastita iskustva, nastavnike se potiče na međusobno dijeljenje iskustva iz vlastite prakse u budućnosti s ciljem unapređenja i obogaćenja nastave.

Sudjelovanje u ovom istraživanju u potpunosti je dobrovoljno i moguće je odustati bez ikakvog objašnjenja. Pravo odustajanja i povlačenja svojih izjava ispitanici imaju do trenutka predaje završnog oblika diplomskog rada mentoricama na kontakt istraživačice Ane Bojane Juratek na broj 098 9152 879 ili putem e-pošte [anab.juratek@gmail.com](mailto:anab.juratek@gmail.com). Na navedeni kontakt slobodni ste javiti se za sva dodatna pitanja.

## 9. 2. Prilog 2: Suglasnost sudjelovanja u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju  
Odsjek za povijest umjetnosti – nastavnički smjer  
Ivana Lučića 3  
10 000 Zagreb

**Ime i prezime studentice:** Ana Bojana Juratek

**Ime i prezime mentorica:** izv. prof. dr. sc. Jasmina Nestić  
doc. dr. sc. Ana Širanović

**Naziv istraživanja:** Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti

### SUGLASNOST SUDJELOVANJA U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o cilju istraživanja i istraživačkom pristupu
- o načinu i trajanju prikupljanja podataka
- o načinu čuvanja i pohranjivanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti i garancije anonimnosti ispitanika
- o vremenskom periodu unutar kojega mogu povući svoje izjave i odustati od sudjelovanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati bez navođenja razloga
- o potencijalnoj koristi istraživanja
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate
- da je istraživačica obvezna pridržavati se standarda etičnosti istraživanja Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu

Mjesto: \_\_\_\_\_

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

Ime i prezime: \_\_\_\_\_

Vlastoručni potpis: \_\_\_\_\_

### 9. 3. Prilog 3: Suglasnost ravnatelja

#### SUGLASNOST RAVNATELJA/ICE ZA PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA

Poštovani,

molim Vas da odobrite provođenje istraživanja u Vašoj školi u kojem bi sudjelovao/la vaš/a nastavnik/nastavnica Likovne umjetnosti za potrebe pisanja diplomskog rada na studiju pedagogije i povijesti umjetnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Istraživanje se pridržava standarda etičnosti Odsjeka za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

**Naziv istraživanja:** Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi Likovne umjetnosti

**Ime i prezime studentice:** Ana Bojana Juratek

**Ime i prezime mentorica:** izv. prof. dr. sc. Jasmina Nestić  
doc. dr. sc. Ana Širanović

**Cilj istraživanja:** Iz perspektive nastavnika istražiti mogućnosti poučavanja za kritičko mišljenje i ispitati njihova iskustva poučavanja za kritičko mišljenje u sklopu redovite nastave Likovne umjetnosti u srednjoj školi.

**Način provođenja istraživanja:** Polustrukturirani intervju u trajanju od sat vremena.

Pozitivnim odgovorom na ovu poruku e-pošte dajete svoju suglasnost za provođenje istraživanja u Vašoj školi.

Zahvaljujem Vam na susretljivosti,

Ana Bojana Juratek

## 9. 4. Prilog 4: Protokol provođenja intervjua

### PROTOKOL ZA PRAĆENJE INTERVJUA

Datum: \_\_\_\_\_ Vrijeme: \_\_\_\_\_ Šifra ispitanika: \_\_\_\_\_

#### Prije provođenja intervjua je:

- poslano informativno pismo
- ispitanik potpisao suglasnost sudjelovanja u istraživanju

#### PROVOĐENJE INTERVJUA:

1. **Kritičko mišljenje** – *Kao uvod u intervju postaviti ću Vam nekoliko pitanja o Vašem shvaćanju kritičkog mišljenja i njegove koristi za učenike.*

##### 1.1 Što je za Vas kritičko mišljenje?

Bilješke:

##### 1.2 Zašto je važno razvijati kritičko mišljenje učenika?

Bilješke:

##### 1.3 Opišite podatnost nastave Likovne umjetnosti za razvoj kritičkog mišljenja učenika?

Bilješke:

##### 1.4 Na temelju kojih reakcija, iskaza i ponašanja učenika prepoznajete da učenik u nastavi koristi ili izražava kritičko mišljenje?

Bilješke:

##### 1.5 Ostala opažanja:

2. **Metode rada** – *Prelazimo na pitanja koja se odnose na metode rada koje koristite na nastavi, a da smatrate da imaju utjecaj na razvoj kritičkog mišljenja.*

##### 2.1 Koje metode rada prema Vašem iskustvu imaju pozitivan utjecaj na poticanje učeničkog kritičkog mišljenja?

###### 2.1.1 Zašto, objasnite?

Bilješke:

## **2.2 Kojim metodama potičete aktivno uključivanje učenika u nastavu?**

### **2.2.1 Na koje načine im omogućujete aktivno učenje?**

Bilješke:

## **2.3 Koje metode od navedenih provodite: debata, suradničko učenje, projektna nastava, problemska nastava?**

### **2.3.1 Koja od metoda se kroz praksu pokazala kao uspješna u poticanju kritičkog mišljenja učenika?**

### **2.3.2 Objasnite na primjeru iz vlastite prakse.**

Bilješke:

## **2.4 Ostala opažanja:**

3. **Nastavni sadržaj** – *Sljedeći dio pitanja odnosi se na sadržaj koji se kroz Vaše iskustvo pokazao dobrim i provokativnim za poticanje kritičkog mišljenja.*

### **3.1 Koji nastavni sadržaji su osobito podatni za poticanje kritičkog mišljenja?**

#### **3.1.1 Zašto, objasnite i navedite primjer iz vlastite prakse?**

Bilješke:

### **3.2 Primjećujete li da određeni sadržaji više potiču učenike na njihovo izražavanje mišljenja i aktivnost?**

#### **3.2.1 Koji su to sadržaji?**

Bilješke:

### **3.3 Pruža li organizacija sadržaja novog Kurikuluma Likovne umjetnosti prednosti za razvoj kritičkog mijenjanja učenika? Objasnite.**

Bilješke:

### **3.4 Ostala opažanja:**

4. **Ozračje na nastavi** – *Sljedeći dio pitanja odnose se na to kako Vi utječete na stvaranje ozračja na nastavi te kako se ozračjem može poticati kritičko mišljenje i slobodno izražavanje učenika.*

#### **4.1 Kakvo razredno ozračje doprinosi nastavi usmjerenoj na razvoj kritičkog mišljenja učenika?**

Bilješke:

#### **4.2 Kako utječete na razredno ozračje koje potiče aktivno sudjelovanje učenika na nastavi?**

Bilješke:

#### **4.3 Kako sprečavate netolerantnost i omalovažavanje na nastavi?**

Bilješke:

#### **4.4 Što smatrate Vašom ulogom u situacijama negativnog ozračja na nastavi?**

Bilješke:

### **4.5 Ostala opažanja:**

5. **Vrednovanje i samovrednovanje** – *Posljednji dio pitanja odnosi se na metode vrednovanja i načina ispitivanja koje koristite na nastavi te na provođenje samorefleksije.*

#### **5.1 Koje metode vrednovanja učenika koristite?**

Bilješke:

#### **5.2 Koliko često učenicima dajete povratne informacije?**

Bilješke:

#### **5.3 Uključujete li učenike u neku vrstu vršnjačkog vrednovanja?**

##### **5.3.1 Kako učenici reagiraju, koji su problemi takvog vrednovanja?**

Bilješke:

**5.4 Na koji način vrednujete učeničku argumentaciju?**

Bilješke:

**5.5 Radite li refleksiju vlastite prakse?**

**5.5.1 Na koje načine to radite?**

Bilješke:

**5.6 Ostala opažanja:**

**Na kraju intervjua:**

- *zahvaliti ispitanicima*

*pitati ih žele li podijeliti još neka svoja mišljenja i iskustva*

## **10. Summary**

The topic of this paper is the development of critical thinking in teaching visual arts through high school Visual art classes. The theoretical part of the paper presents the importance of critical thinking in an individual's life and explains the qualities and skills a person must possess to think critically. The theoretical analysis of the characteristics and significance of critical thinking serves as a foundation for understanding the need to teach critical thinking and the teacher's role in this process. The central part of this paper presents the potential and suitability of the Visual art class for developing critical thinking in high school students. The second part of the paper presents the results of a study that examined teachers' experiences regarding the possibilities and specificities of teaching critical thinking in Visual art classes. A qualitative study was conducted, involving seven high school art teachers from the City of Zagreb. Data was collected through semi-structured interviews. The research results indicated teaching experiences that positively impact the development of critical thinking, including specific methods, content, assessment methods, ways to improve practice, and challenges related to teaching for critical thinking.

Keywords: critical thinking, high school, teaching for critical thinking, Visual art class